

Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten

Elementarpädagogik im Zwischenraum



die autorin

Dr.ⁱⁿ Bettina Brandstetter, Lehrende und Forschende am Zentrum Theologie Interkulturell und Studium der Religionen der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg sowie im Schwerpunkt Elementarpädagogik an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, BAfEP Lehrerin für Katholische Religion sowie Didaktik und Praxis der Kindergartenpädagogik.

Abstract

Die Frage nach religiöser Pluralität stellt sich im Kindergarten virulent, weil man ihr an diesem Ort nicht ausweichen kann. Zudem zeigt sich dort, dass Religionszugehörigkeiten unterschiedliche Bewertungen erfahren und in Identitätspolitiken verstrickt sind. Da PädagogInnen aber die Identitätsentwicklung aller Kinder sensibel begleiten wollen, eröffnen sie Zwischenräume, in denen Identitätsdiskurse und Machtverhältnisse bearbeitet werden können. Deshalb kann der Kindergarten als konkreter Aushandlungsort religiöser Identitäten für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik ein Lernort sein.

Schlagerworte: Elementarpädagogik, Identität, Zwischenraum, diskursensible Religionspädagogik

Disputed plurality of religions in the Kindergarten – A thirdspace for early childhood education

At the Kindergarten it is not possible to avoid confrontation with religious plurality. This locus demonstrates how much religious belonging is mixed with politics of identity and how much it is burdened by public assessment. At the same time people working there as pedagogues want to support all children and so they open up a thirdspace about identity and power. So, the Kindergarten is a contact zone for discourses about different religious identities and a locus to develop pedagogy sensitive for plurality in religion.

Keywords: early childhood education, identity, thirdspace, discours analysis in religious education

1. Religiöse Bildung im Kindergarten¹? Konzeptuelle Grundlegungen in Österreich

Die Frage, wie plural religiöses Lernen in Bildungseinrichtungen sein muss oder soll, stellt sich in österreichischen Kindergärten noch elementarer als im schulischen Kontext. Während in der Schule der Religionsunterricht geregelt ist und das Personal entsprechend ausgebildet wird, ist religiöse Bildung im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementarpädagogische Bildungseinrichtungen Österreichs nicht explizit verortet und auch eine umfassende Ausbildung hinsichtlich Umgang mit Religion oder religiöser Pluralität nicht garantiert.² Es obliegt also grundsätzlich den TrägerInnen bzw. ElementarpädagogInnen, wie sie mit Religion und religiöser Pluralität im Kindergarten umgehen.

Entsprechend vielfältig sind die Reaktionsweisen in der Praxis:³ Sie reichen von einer Exklusion religiöser Inhalte oder einer möglichst sachlichen Information über Religionen, bis zu einer „christlichen Selbstbehauptung“⁴, also einem Beharren auf christlichen Traditionen, ohne die Religionszugehörigkeit nichtchristlicher Kinder zu beachten. Auch synkretistisch-relativistische Ansätze kommen vor, andererseits eröffnen PädagogInnen Begegnungsräume für einander fremdreligiöse Eltern. In diesen diversen Versuchen der Reaktion auf religiöse Pluralität spielen jeweils Identitätsfragen eine große Rolle, die mit dem Bildungsrahmenplan nicht abgegolten sind. Diese Identitätsfragen sind interkulturelle Herausforderungen, denen keine Gesellschaft – insbesondere die österreichische in ihrer gegenwärtigen Situation – ausweichen kann.

Auf die konzeptionell fehlende religionspädagogische Orientierung reagierten kirchliche Trägerschaften wie die Caritas oder die St. Nikolausstiftung mit der Erstellung eines ergänzenden Religionspädagogischen Bildungsrahmenplans⁵ und entsprechender Arbeitshilfen für die Praxis⁶. Nicht zuletzt aufgrund brisanter medialer und politischer Debatten hat die Stadt Wien 2017 einen Leitfaden für Wiener Kindergärten⁷ publiziert, der ein klares Bekenntnis zur pluralistischen Gesellschaft sowie zur Vielfalt der Religionen in österreichischen elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen gibt. In dieser Handreichung wird eine „kultur- und religionssensible Bildung“⁸ in allen Kindertageseinrichtungen gefordert, auch konfessionelle Kindergärten können sich nicht auf die Vermittlung von nur einer Religion zurückziehen. Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) will nun ebenso Erkenntnisse aus der Religionspädagogik in ein Gütesiegel für die von ihr betriebenen Kindergärten einarbeiten, das ein besonderes „Augenmerk auf Vielfalt und gegenseitige Akzeptanz“⁹ aufweisen soll. Dieses ganze Setting belegt, wie wichtig es ist, eine Religionspädagogik für den Kindergarten zu entwickeln, die religiöse Pluralität mit interkultureller Kompetenz verbinden kann. Letztere erweist sich in der Wahrnehmung von Identitätsfragen, die mit religiöser Pluralität bzw. Heterogenität immer auch verknüpft sind und diskursiv ausgetragen werden.

2. Religiöse Trägerschaft – „Islamische Kindergärten“¹⁰ im Fokus

Die Frage nach dem Umgang mit Religion und religiöser Pluralität in österreichischen Kindergärten hat sich in den letzten zwei Jahren medial und bildungs-politisch aufgeheizt und von einer Diskussion der Inhalte auf die Fokussierung der Trägerschaft ausgeweitet.

Dabei sind die sogenannten ‚Islamischen Kindergärten‘ Wiens in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten: Sie werden vor dem Hintergrund einer Pilotstudie von Ednan Aslan verdächtigt, ein religiöses Sonderprogramm durchzuführen sowie eine theologisch begründete Isolation und die Heranbildung einer Parallelgesellschaft zu forcieren. Die 2015 durchgeführte Studie kritisiert darüber hinaus eine unzureichende pädagogische Qualifikation des Personals und eine mangelhafte Sprachförderung in den genannten Kindergärten.¹¹ Die Ergebnisse dieser Pilotstudie werden von einer in Kooperation der Universität mit dem FH Campus Wien durchgeführten Nachfolgestudie kontrastiert.¹² Dort wird festgestellt, dass die hohe Anzahl von muslimischen Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam nicht in einer selbst gewählten Isolation gründet, sondern vielmehr durch den subtilen

Ausschluss dieser Kinder aus anderen Wiener Kindertagesstätten bedingt ist. Der in der Pilotstudie konstatierte Mangel an pädagogisch qualifiziertem Personal und an erfolgreichen Sprachbildungsprogrammen sei zudem keineswegs ein Alleinstellungsmerkmal sogenannter ‚islamischer Kindergärten‘, sondern ein allgemein feststellbares Defizit in Wiener Kindergärten und -gruppen. Bedenklich stimmt die Einschätzung des Forschungsteams, dass religiöse Inhalte aufgrund der Verdächtigungen im Zuge der Pilotstudie Aslans mittlerweile aus den betroffenen Bildungseinrichtungen herausgenommen worden seien. Zurecht geben die HerausgeberInnen zu bedenken, dass die Vermeidung religiöser Themen nicht das Ziel sein kann, da Religion durch die Verdrängung aus dem Bildungssystem keineswegs aus unserer Gesellschaft verschwindet, sondern lediglich in Bereiche abgedrängt wird, wo eine qualitätsvolle religiöse Bildung nicht mehr garantiert noch kontrolliert werden kann.¹³

Die Studien und medialen Debatten um die sogenannten ‚Islamischen Kindergärten‘ in Wien führen zu einem kontrastreichen Bild über religiöse Pluralität im Kindergarten, das weit über ‚Religion‘ als solche hinausweist. Mit der religiösen Zuweisung ‚islamisch‘ werden Fragen nach der Bildungsqualität, Sprachförderung, der Ausbildung des pädagogischen Personals sowie einer gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit verbunden. Diese Verwobenheit von religiöser Zuordnung mit identitätspolitisch relevanten Themen und Bewertungen zeigt sich auch in einem der Interviews, die ich im Rahmen meiner Dissertation geführt habe.¹⁴ Darin bewertet eine Interviewpartnerin einen „muslimischen Kindergarten“¹⁵ als vormodern und bildungsfern. Das Personal im Kindergarten habe eine schlechte Ausbildung, weshalb dort eine unzeitgemäße Pädagogik praktiziert würde und die Kinder nicht Deutsch lernten. Die Pädagogin charakterisiert diesen privaten Kindergarten als eine ‚Parallelgesellschaft‘, die hinter hiesigen Ansprüchen weit zurück bleibe.

Mit einer postkolonial informierten, diskursanalytisch geleiteten Lesart¹⁶ desselben Interviews ergibt sich allerdings ein völlig anderes Bild desselben Kindergartens: Die ‚türkisch muslimische‘ Leiterin des Kindergartens hat ihre Ausbildung in der Türkei und in Österreich gemacht, was ihr die Interviewpartnerin nicht glaubt. Sie setzt auf Bildung und den Erwerb der deutschen Sprache, worin sie aber laut ihrer befragten Kollegin scheitert. Die Leiterin präsentiert den Kindergarten bewusst säkular, offen und gesellschaftlich anschlussfähig. Trotzdem wird er von der Interviewpartnerin als ‚muslimisch‘ markiert und als vormodern stigmatisiert.

Der postkoloniale, diskursanalytische Blick ermöglicht, die Machtverhältnisse und Diskurse im Interview offen zu legen und eingelagerte Identitätspolitiken zu dekonstruieren.

ren. So zeigt sich nach dieser Lesart, dass die Interviewpartnerin in diesem Kindergarten wenig Anerkennung erfährt und die ‚Fremde‘ ist, obgleich sie zur Mehrheitsgesellschaft gehört, also nicht fremd ist. Sie kommt mit ihren Bildungsansprüchen nicht durch und kann ihre – ansonsten gesellschaftlich selbstverständliche – hegemoniale Position nicht einnehmen. Die Interviewpartnerin fühlt sich in dieser Bildungseinrichtung „verloren“¹⁷ und wechselt nach einem Semester in einen „städtischen Kindergarten“¹⁸, den sie als völlig konträr zum ‚muslimischen Kindergarten‘ charakterisiert. In ihren Erzählungen konstruiert sie eine binäre Gegenüberstellung, die den ‚städtischen Kindergarten‘ als vollkommen gelungen erscheinen lässt, während der ‚muslimische Kindergarten‘ vergleichsweise als vollkommen gescheitert gilt. Freilich merkt sie während des Interviews Widersprüche und Brüche in ihrer Narration, setzt sich aber immer wieder darüber hinweg und lässt sich in der Konstruktion dieser Dichotomie zwischen dem ‚muslimischen‘ und dem ‚städtischen Kindergarten‘ letztlich nicht beirren.

3. Religion als „Differenzkategorie“¹⁹

In ihren Erzählungen setzt die Interviewpartnerin die Differenz zwischen den beiden Bildungseinrichtungen mit einer religiösen Markierung: Sie spricht von einem ‚muslimischen Kindergarten‘, den sie einem ‚städtischen Kindergarten‘ gegenüber stellt und kategorisiert die Kinder als „Deutsch-sprechend“ versus „muslimisch“²⁰. Religion fungiert hier als Differenzkategorie, sie wird für die Markierung und Abgrenzung einer bestimmten Gruppe von einer anderen instrumentalisiert. In dieser dichotomen Differenzierungspraxis wird ein ‚Wir‘ gegenüber ‚den Anderen‘ konstruiert. Mit der Verwendung der Markierung ‚muslimisch‘ bedient die Interviewpartnerin einen gesellschaftlich etablierten Diskurs, der ‚die Muslime‘ als fremd, rückständig und mitunter als bedrohlich charakterisiert. Dabei geht es letztlich um eine Identitätspolitik, die ein Nationalbewusstsein auf der Basis sogenannter österreichischer Werte, der deutschen Sprache und des Christentums als Religion des Abendlandes forciert, dem ‚die Muslime‘ als die Gruppe der ‚Anderen‘ bzw. ‚Fremden‘ gegenüberstehen. Edward Said hat mit dem Konzept des *Otherring* in den 1970er Jahren eine Möglichkeit eröffnet, den ‚Diskurs des Fremdmachens‘ als eine macht- und herrschaftsvolle Praxis zu identifizieren, die sich entlang binärer Codierungen vollzieht. In seinem Buch „Orientalismus“²¹ beschreibt er, wie im Zuge der Kolonialisierung Menschen des Orients als das exotische, aber auch barbarische Gegenüber der EuropäerInnen konstruiert wurden, letztlich, so Said, um Europa auf der Basis dieser ‚Fremden‘ zu erfinden und zu stabilisieren sowie die Kontrolle und Unterwerfung der Kolonisierten zu legitimie-

ren.²² Wenn nun gegenwärtig Muslime als vormodern, unaufgeklärt und emotional charakterisiert werden, als kulturell/religiöse Gesellschaft, der es an demokratischen Werten mangelt, in der eine Gleichberechtigung von Mann und Frau noch aussteht und die man schließlich kontrollieren muss, so kann sich die hiesige Gesellschaft als modern, aufgeklärt, rational, demokratisch, partizipativ und gleichberechtigt entwerfen und Überlegenheitsrechte für sich beanspruchen.²³

Die Interviewpartnerin bedient (vermutlich durchaus ungewollt und nicht weiter reflektiert) einen solchen Islamdiskurs und zeigt damit, dass öffentliche Diskurse vor dem Kindergarten als gesellschaftlichem Ort nicht Halt machen. Sie wirken in die Räume und Interaktionen des Kindergartens hinein und werden in denselben sichtbar. Es wäre also m.E. verkürzt, die von der Interviewpartnerin intendierte Darstellung des ‚muslimischen Kindergartens‘ als reale Gegebenheit anzunehmen und auf deren Basis generalisierende Aussagen über Bildungseinrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam zu tätigen. Über eine inhaltsanalytische Betrachtung des Interviews hinaus, ergibt hingegen eine postkolonial informierte, diskursanalytische Herangehensweise ein alternatives Bild der Problematik.²⁴ Es zeigen sich binäre Identitätspolitiken.

4. Binäre Identitätspolitiken – ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘

Der bestehende ‚Islamdiskurs‘ ist verstrickt in andere Identitätsdiskurse, die gegenwärtig hiesige gesellschaftliche und politische Identitätsunsicherheiten charakterisieren. Er zeigt, wie Religionen, Kulturen und Identitäten ineinander verwoben sind und darüber geführte Diskurse und Argumentationen sich wechselseitig bestärken und stützen. Auffällig ist, dass sie einer binären Ordnung folgen, einer Epistemologie, die für modernes Denken typisch ist.²⁵ Die Argumentation verläuft entlang der Konstruktion eines ‚Wir‘, dem die Konstruktion der ‚Anderen‘ gegenübergestellt wird. Diese Ordnung wird durch zwei Strategien gestützt, einer Homogenisierung, also einer Vereinheitlichung jener, die dem ‚Wir‘ zugerechnet werden sowie einer Pluralisierung als Pendant, das die ‚Anderen‘ in ihrem ‚Anderssein‘ konstruiert (*Otherring*)²⁶. Mit beiden Strategien sind Diskurse und Ordnungen verbunden, welche die erzeugte Dichotomie jeweils verstärken und stützen. Zugleich repräsentieren sie Macht- und Ungleichheitsverhältnisse.

Homogenisierung

Die Konstruktion eines ‚Wir‘ suggeriert die Homogenität einer Menschengruppe, die zumeist als nationale, ethnische und sprachliche Einheit dargestellt wird.²⁷ Die ‚Wir-Identi-

tät‘ basiert auf der Vorstellung eines ‚reinen Volkes‘, das über eine gemeinsame Kultur, gemeinsam geteilte Werte und eine ihm zugehörige Religion verbunden ist. Kultur, Religion und Identität werden dabei als essentialistische, distinkte, eindeutige und unveränderliche Größen vorgestellt, die ‚natürlich‘ und unveränderlich (ahistorisch) vorliegen. Das gleichsam verwandtschaftliche Naheverhältnis innerhalb der ‚Wir-Identität‘ wird durch die gemeinsame ‚Muttersprache‘ ausgedrückt. Sie entspricht jener Sprache, der Bildungswert zukommt, während Angehörige minderwertigerer Sprachen ein Defizit adjustiert wird. Die Homogenität des ‚Wir‘ wird durch Traditionen, Bräuche und Riten inszeniert und auch in Bildungseinrichtungen fortwährend reproduziert.²⁸

Pluralisierung

Mit Homogenisierung korrespondiert die Herstellung der ‚Anderen‘ (Othering), die dem ‚Wir‘ gegenüberstehen und als ihr ‚Anderes‘ konstruiert werden. Im Zuge einer Pluralisierungsstrategie, also einer punktuellen und gesteuerten Aufmerksamkeit auf die (vermeintlichen) Unterschiede der ‚Anderen‘, werden diese erst erzeugt, um sie zugleich zu disziplinieren und zu kontrollieren. Pluralisierung verläuft entlang von Kategorien (Nationen, Kulturen, Religionen u.a.), die als homogene Größen konstruiert, mit stereotypen Merkmalen charakterisiert und auf diese reduziert werden. Entsprechende Zuweisungen werden den einzelnen Individuen, die oftmals multiple und hybride Identitäten ausgebildet haben, nicht gerecht. Pluralisierung führt zu Verkürzungen von Identitäten auf einzelne Aspekte – etwa bei sogenannten ‚Flüchtlingen‘. Gerade der Flüchtlingsdiskurs birgt die Gefahr, Menschen zu viktimisieren und begünstigt in Folge eine paternalistische Vereinnahmung derselben.²⁹ Die Pluralisierungsstrategie kann auch dazu führen, dass gesellschaftliche Gruppen öffentliche Diskurse als Selbstzuschreibungen internalisieren und sich in eine Opferrolle begeben, die Entwicklungsprozesse blockiert.³⁰ Soziale Zuschreibungen und Subjektivierungsprozesse korrelieren jedenfalls mit Platzzuweisungen in unserer Gesellschaft, die letztlich über Aufstiegschancen und Partizipationsmöglichkeiten entscheiden. Sie haben unter anderem zur Folge, dass Religionsgemeinschaften unterschiedlich fokussiert, kontrolliert, fallweise verdächtigt und mit Vorurteilen belegt werden.

ElementarpädagogInnen sind in diese identitätspolitischen Dynamiken eingebunden, sie können sich nicht einfach davon distanzieren. Zugleich werden sie von pädagogischen Idealen beansprucht, nämlich die individuellen Identitätsentwicklungen der Kinder wertschätzend und bewertungsneutral zu begleiten. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis, das die PädagogInnen selbst in eine Dynamik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung hineinzieht.

5. Identitätsverhandlungen im Kindergarten – zwischen Homogenisierung und Pluralisierung

ElementarpädagogInnen haben es in ihrem Berufsalltag ständig mit Identitätsverhandlungen zu tun und sind zudem aufgrund der vorhandenen Heterogenität mit einer komplexen Herausforderung konfrontiert, die sie mittels dieser relativ einfachen binären Codierung zu reduzieren versuchen. Einerseits wollen sie der gesamten Gruppe gerecht werden und alle Kinder gleich behandeln, wobei üblicherweise Normen und Werte der Mehrheitskultur dominieren. Damit ist zumeist auch eine selbstverständliche Orientierung am christlichen Jahresfestkreis verbunden. Andererseits wollen PädagogInnen als weltoffen wahrgenommen werden und die Vielfalt kultureller und religiöser Prägungen anerkennen, wodurch sie oftmals in eine simplifizierende und stereotypisierende Darstellung von Unterschieden geraten. Das prominenteste Beispiel für eine solche Praxis ist die beliebte „Reise um die Welt“³¹, ein Projekt über einen längeren Zeitraum, in dem mit den Kindern eine virtuelle Reise in verschiedene Länder und Kontinente unserer Erde gemacht wird. Mittels Bildern, Geschichten, Liedern, Speisen, Kleidung und sonstigen Utensilien oder Traditionen werden den Kindern ‚die Kulturen‘ und ‚die Religionen‘ anderer Menschen vorgestellt. Kinder, die als VertreterInnen entsprechender Länder gelten, werden dann oftmals als vermeintliche ExpertInnen über ‚ihr Land‘ befragt. Dies kann Unbehagen bei den betroffenen Kindern auslösen, weil sie womöglich in dieser Zuordnung gar nicht beheimatet sind und jedenfalls mit dieser Anfrage zugleich als ‚fremd‘ markiert werden. So wird hier in bester Absicht, nämlich der Anerkennung und Würdigung kultureller und religiöser Vielfalt, ein *Othering* praktiziert.

6. Elementarpädagogik im Zwischenraum

Weder Homogenisierungs- noch Pluralisierungsstrategien lassen sich im Kindergarten dauerhaft durchsetzen, weil das jeweils andere immer im Raum steht. Kinder durchbrechen vorhandene Ordnungen, wenn sie etwa dominante, homogene Sprachgebote unterlaufen und subversive Methoden finden, um sich jenseits der deutschen Sprache miteinander verständigen zu können. Eltern widersetzen sich kultureller und religiöser Zuschreibungen durch PädagogInnen, wenn sie auf der österreichischen Nationalität ihrer Kinder beharren und sich nicht einfach als ‚fremd‘ markieren lassen. Und PädagogInnen bearbeiten gesellschaftliche Diskurse, Ordnungen und Machtverhältnisse, wenn sie den Kindern Räume eröffnen, in denen sie Identitätsaspekte jenseits von Normalvorstellungen erproben können.³²

Diskurse sind also keine festgeschriebenen, unveränderlichen Gesetze, die das Zusammenleben im Kindergarten

oder in der hiesigen Gesellschaft determinieren. Vielmehr sind sie gewachsen und durch wiederkehrende Reproduktionen stabilisiert worden, sodass sie auch jederzeit bearbeitet, korrigiert und überschrieben werden können.³³ Im Kindergarten passiert das, weil sich dort Gestaltungsräume zwischen Homogenisierung und Pluralisierung einstellen, die überraschend sind. Sie machen die Wechselwirkung zwischen beiden Strategien deutlich. Solche Zwischenräume entstehen dort, wo beide Strategien an ihre Grenzen geraten und das Scheitern ihrer binären Codierung nach etwas Drittem verlangt, nach kreativen Lösungen und Alternativen. An den Umgangsweisen mit religiöser Pluralität soll dies exemplarisch gezeigt werden. Genau dort kann die binäre Codierung auf einen Zwischenraum hin überwunden werden.

7. Reaktionsweisen auf religiöse Pluralität³⁴ – Überschreitungen in einen Zwischenraum

Reaktionsweisen auf religiöse Pluralität sind oftmals durch dominante Homogenisierungsordnungen (etwa langjährige Traditionen im Haus oder Erwartungen seitens der Träger-schaft) bzw. Pluralitätsansprüche (etwa eine heterogene Zusammensetzung der Gruppe) bestimmt. An den folgenden Beispielen aus der Praxis zeigt sich, wie Homogenisierung und Pluralisierung an ihre Grenzen kommen, weil das jeweils andere zugleich im Raum steht.

Vermeidung religiöser Inhalte versus Identitätszuschreibung

Religion aus dem Kindergarten draußen zu halten funktioniert nicht, weil sie mit den Kindern, Familien, dem Personal aber auch diskursiv bereits vorhanden und im Plural da ist. Die Leiterin des Kindergartens im Eingangsinterview bemüht sich darum, alles, was irgendwie mit Religion in Verbindung gebracht werden könnte, aus dem Kindergarten-geschehen zu entfernen. Sogar ein Puzzle, das die Arche Noah abbildet, muss sofort raus. Dennoch wird der Kindergarten von der Interviewpartnerin als ‚muslimischer Kindergarten‘ identifiziert. Die auf einem öffentlichen Islamdiskurs basierende Identitätszuschreibung lässt sich offenbar nicht ausklammern.

Religiöse Selbstbehauptung versus religiöse Pluralität

Eine homogenisierende, (christliche) Selbstbehauptung zu vollziehen und die andersreligiösen Kinder in ihren Prägungen nicht zu beachten, funktioniert auch nicht. Obwohl eine Pädagogin in einem kirchlichen Kindergarten auf die Teilnahme an den Festen aller besteht und sagt: „Aber es wird eana [den Eltern] a ganz klar gmocht, es is a christlicher Kindergarten, a katholischer Kindergarten, wir feiern die Feste des Jahreskreises, des kirchlichen Jahreskreises, da gibt's nix“³⁵,

nehmen die muslimischen Familien (und die machen den Großteil der Gruppe aus) an den Festen des Kindergartens nicht teil. Die religiöse Pluralität steht im Raum und kann nicht einfach vereinnahmt werden.

Synkretismus versus Identitätsverlust

Die Umdeutung des Martinsfestes zu einem Lichterfest mit der Übersetzung des traditionellen Martinsliedes in alle möglichen Sprachen ist der Versuch einer Pädagogin, dieses Fest für alle zu öffnen (Pluralisierung) und zugleich in einer synkretistischen Weise alle Kulturen und Religionen zu vereinen (Homogenisierung). Die Eltern aber beklagen einen Identitätsverlust: Österreiche Eltern fürchten um ihre Tradition, nicht-österreiche Eltern fühlen sich durch die Vorführung eines fremden Liedes in ihren eigenen Sprachen von einer fremden Tradition vereinnahmt.

Religiöse Fragen und Identitätsfragen im Spannungsfeld

Hier fragt ein Kind nach der Entstehung der Welt und konfrontiert die Pädagogin mit dem Dilemma zwischen dem Schöpfungsglauben, den seine Oma vertritt, und der Evolutionstheorie. Die Pädagogin sieht sich, wie sie sagt, vor einer „schwierigen“ Aufgabe und antwortet wie folgt: „Na damals hab ich gsagt, naja, dass halt eben, dass es halt verschiedene Erklärungen gibt, und dass halt eben das in der Religion halt so erklärt wird, und das es halt Wissenschaftler gibt, die erklärn das halt so“³⁶. Die Pädagogin erkennt in der Orientierungssuche des Kindes die dahinterliegende Identitätsfrage und löst diese nicht auf. Damit eröffnet sie einen Zwischenraum für einen Aushandlungsprozess, den das Kind letztlich selbst für sich lösen wird.

Komparative Religionsbegegnung im Zwischenraum

Ein letztes Beispiel erzählt wiederum von einem Martinsfest in einem religiös und kulturell pluralen Kindergarten. Entgegen den Erfahrungen der KollegInnen, dass muslimische Familien von christlichen Festen fern bleiben, gelingt es der Interviewpartnerin, auch diese zur Teilnahme zu gewinnen, worauf folgende Situation entsteht: „des war zufällig des Jahr, wo Bairam gar net so lange [her war], und daun und daun is des entstanden, und daun haum die an [Eltern] von von Bairam erzählt, die anderen haum hoit des vom Martin [erzählt] und und wie sie des ah, wie sie des erleben und wie se's angehn und dass eigentlich dann gar net so vü wissen drüber, und so is daun, und daun wollten also sozusagen, mehrere Glaubensgruppen wollten dann eigentlich wirklich über die, über die Legende vom Martin und den eigentlichen Hintergrund des Festes erfahren.“³⁷ Der Pädagogin gelingt es, einen Begegnungsraum für einander fremd-religiöse Eltern zu eröffnen, die in diesem Zwischenraum sich die eigene Tradition bzw. Religion in der Auseinandersetzung mit der

jeweils anderen erschließen. Eine komparative Religionsbegegnung entsteht, die den Zwischenraum nutzt.

In den genannten Beispielen stellt sich der Zwischenraum dort ein, wo PädagogInnen die Begrenzungen durch Homogenisierung und Pluralisierung ernst nehmen, damit verbundene Identitätsdiskurse wahrnehmen und sie auf Alternativen hin überwinden. Damit steht eine Möglichkeit bereit, Identitätsfragen, religiöse Pluralität und kulturelle Prägungen aufeinander zu beziehen. Diese Beobachtung lässt sich für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik nutzen.

8. Impulse für eine diskursensible Religionspädagogik

Wenn Religionspädagogik die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen ernst nehmen und bearbeiten möchte, reicht es m.E. nicht aus, die Pluralität der Religionen zu fokussieren. Ich möchte vorschlagen, von der Lage der Betroffenen auszugehen, wozu die ElementarpädagogInnen zählen. Die Erfahrungen, welche diese in ihrem von Heterogenität und Religionspluralität geprägtem Berufsalltag machen, können für die Weiterentwicklung von Religionspädagogik reflektiert und genutzt werden. Von ihnen lässt sich lernen, die diskursive Ebene miteinzubeziehen und sich von ihr beanspruchen zu lassen.

Wenn gegenwärtig in Zusammenhang mit Religionspluralität eine religions- und kultursensible Bildung gefordert wird, so ist zu fragen, was darunter zu verstehen sei. Es wäre m.E. zu kurz gedacht, die kulturellen und religiösen Prägungen der Kinder zu eruieren und entsprechend vielfältige Angebote zu machen.³⁸ Hier läuft man womöglich sogar Gefahr, mit fixierenden Vorstellungen von Religion, Kultur und Identität auf die Kinder zuzugehen und einengende wie stereotype Zuschreibungen zu forcieren. Zugleich bleiben diskursive Machtverhältnisse außer Acht.

Eine diskursensible Religionspädagogik begreift hingegen Religionen und Identitäten nicht als gegeben, als in sich geschlossene Größen, die man als solche miteinander vergleichen könnte, sondern ist sich der diskursiven Wechselwirkungen von Kulturen, Religionen und Identitäten bewusst. Die Eingangsbeispiele um die ‚islamischen‘ bzw. ‚muslimischen‘ Kindergärten zeigen aufschlussreich, wie Religion als Kategorie in Identitätspolitik und damit verbundene Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verstrickt ist. Religionen und religiöse Identitäten werden fortlaufend ausgehandelt. Sie befinden sich in permanenten Spannungen und Wechselwirkungen zueinander.³⁹

Religionen sind von jeher auf einander verwiesen und haben sich in dynamischen Abgrenzungsprozessen herausgebildet. Andere Religionen sind daher immer schon im

eigenen Selbstverständnis eingelagert. Man denke nur an die geschichtliche Verwobenheit von Judentum, Christentum und Islam.⁴⁰ Eine Theologie, welche die eigene Identität als verwiesen auf andere Identitäten versteht, wird eine demütige Theologie sein und dem Anderen Raum im Eigenen einräumen.⁴¹

Religionen sind immer kontextuell und kulturell geprägt und zeigen sich besonders im Kindergarten als Ausdruck von individuellen Familienkulturen und -traditionen. Fixierende Zuschreibungen werden den Kindern und deren Familien daher nicht gerecht. Vielmehr geht es darum, sich vom je Anderen beanspruchen zu lassen, zu differenzieren und im Gespräch nach den tatsächlichen Ausprägungen der Religionszugehörigkeit sowie damit verbundenen Bedürfnissen und Wünschen zu fragen. Auch Religiosität und Säkularität sind in unserer Gesellschaft nicht so einfach zu trennen, weil sich Individuen – je nach Identitätsdiskurs – unterschiedlich zuordnen. Religionen formen sich in kulturellen Kontaktzonen aus und bringen mitunter hybride Identitäten hervor.⁴²

Religiöse Aushandlungsprozesse passieren an konkreten Orten wie dem Kindergarten. Gesellschaftliche Orte sind immer mit Diskursen belegt, mit Ordnungen, die ein bestimmtes Wissen favorisieren, während andere Wissensbestände weniger Aufmerksamkeit erfahren, verschwiegen oder gar abgewertet werden. Identitätsverhandlungen finden niemals in machtfreien Räumen statt. So kann auch der Kindergarten kein machtfreier Ort sein. Machtverhältnisse sind grundsätzlich als produktive Dynamiken zu begreifen, die Entwicklung ermöglichen und konstruktiv genutzt werden können.⁴³

Religionsbedingte Identitätsverhandlungen sind nicht als isoliert zu betrachten, sondern vollziehen sich in hoch komplexen, diskursiven Wechselwirkungen. Dabei werden soziale Räume, gesellschaftliche Positionen und Partizipationsmöglichkeiten ausgehandelt. Es geht also wegen der kulturell angefochtenen Identität nicht um bloße religiöse Pluralität im Sinne einer Differenz, sondern um vielschichtige Zuschreibungen, Ungleichheiten und eine hergestellte Heterogenität.⁴⁴ Religionspädagogik hat den Auftrag, wachsam für Ungleichverhältnisse und Diskriminierungen zu sein und dagegen aufzutreten. Katholischerseits ist dieser Anspruch im Zweiten Vatikanischen Konzil deutlich verankert.⁴⁵

Eine Religionspädagogik, die Zwischenräume einräumt, also dichotome Logiken überschreitet und Ambiguitäten nicht sogleich in Homogenisierung oder Pluralisierung auflöst, kann dazu beitragen, dass prekäre gesellschaftliche Identitätspolitik, Diskurse und Machtverhältnisse einen Bearbeitungsraum erhalten. Zwischenräume sind spannungsgeladene Räume, sie sind charakterisiert durch Über-

raschungen, Irritationen und Kontroversen. Aushandlungsprozesse sind daher immer wieder auch mit Konflikten und Ambiguitäten verbunden, die es auszuhalten und sensibel zu begleiten gilt. In Zwischenräumen können Identitätspolitiken und Ungleichheitsverhältnisse dekonstruiert, offen gelegt und dadurch mit Kindern und SchülerInnen ganz gezielt bearbeitet und verändert werden. Dort ist es möglich, Machtverhältnisse umzukehren und benachteiligte Individuen zu ermächtigen. Das Einräumen solcher Aushandlungsräume zwischen Kulturen, Religionen und Identitäten macht Religionspädagogik pluralitätsfähig, weil diskursensibel und interkulturell kompetent.

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden werden unter ‚Kindergarten‘ alle Bildungseinrichtungen und institutionellen Gelegenheiten verstanden, die speziell für Kinder vor Eintritt der Schule vorgesehen sind und die Begleitung durch einschlägig qualifizierte Fachkräfte garantieren.
- 2 Im Bildungsrahmenplan gibt es bezüglich Religion(en) lediglich den Vermerk: „Unterschiedliche weltanschauliche und religiöse Traditionen, die in einer Gruppe vertreten sind, können zu einer interessierten Auseinandersetzung führen und als Basis für ein respektvolles Miteinander genutzt werden.“ HARTMANN, Waltraut u. a.: Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Wien: 2009, 12. In der Ausbildung ist ein Kompetenzerwerb hinsichtlich Religion(en) im Didaktik- und vor allem im Religionsunterricht verortet, von dem man sich allerdings abmelden kann.
- 3 Ich beziehe mich hier auf Interviews, die ich im Rahmen meiner Dissertation mit Kindergartenpädagoginnen durchgeführt habe. Die genannten Typen werden weiter unten anhand von Beispielen erläutert. Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Der Ort der Kindergartenpädagogin in der Heterogenität von Kulturen und Religionen, Salzburg: 2017 (= Dissertation Universität Salzburg).
- 4 Schweitzer skizziert den Typus „christliche Selbstbehauptung“ als eine anzunehmende Reaktionsweise auf Religionspluralität, die sich in meinem Interviewmaterial als eine reale Praxis bestätigt. Darüber hinaus charakterisiert er eine „religiöse und religionspädagogische Zurückhaltung“, eine „neutrale Information über religiöse Fragen“ und eine „dialogische Begegnung der Religionen“. SCHWEITZER, Friedrich: Religion in pluraler Gesellschaft – religionspädagogisch betrachtet, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 22 (2014) 45–53.
- 5 Vgl. FRICK, Eva u. a.: Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Wien / Linz: Fachverlag Unsere Kinder 2010.
- 6 Vgl. HAAS, Susanna u. a. (Hg.): Glaubwürdig und kulturell reich. Ein Leitfaden zur religiösen und kulturellen Vielfalt in der Elementarpädagogik, Linz: Fachverlag Unsere Kinder 2016.
- 7 Ethik im Kindergarten. Vom Umgang mit Religionen, Weltanschauungen und Werten, in: www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/ehetik-kiga.pdf [abgerufen am 16.01.2018].
- 8 EBD., 2.
- 9 „IGGÖ will Gütesiegel für islamische Kindergärten“, in: <http://religion.orf.at/stories/2894186/> [abgerufen am 07.02.2018].

- 10 Diese Bezeichnung wählt Ednan Aslan für die ausgewählten Kindergärten in seiner Studie. ASLAN, Ednan: Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und –gruppen in Wien. Tendenzen und Empfehlungen, Universität Wien 2016, in: https://iis.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/plis/Abschlussbericht_Vorstudie-Islamische_Kindergarten_WiWi_final.pdf [abgerufen am 20.09.2016].
- 11 Vgl. EBD., 90.
- 12 Vgl. HOVER-REISNER, Nina u. a.: Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „islamischer“ Einrichtungen. Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität, FH Campus Wien 2017, in: <https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/News/Dokumente/Abschlussbericht-PLUKI-Wien-Islam-Qualitaet-Final2.pdf> [abgerufen am 21.12.2017].
- 13 Vgl. EBD., 156.
- 14 Vgl. BRANDSTETTER 2017 [Anm. 3], 190–212.
- 15 So bezeichnet die Interviewpartnerin den betreffenden Kindergarten in privater Trägerschaft. EBD., 190.
- 16 Das Interviewmaterial habe ich in meiner Dissertation mittels Diskursanalyse nach Siegfried Jäger bearbeitet. Vgl. JÄGER, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Münster: Unrast 2015. Darüber hinaus galt der Forschungsfokus den Irritationen solcher Ordnungen, verschwiegenen Wissensbeständen sowie möglichen Räumen des Widerstandes und der Aushandlung. Dafür halten postkoloniale TheoretikerInnen wie Edward Said, Homi Bhabha und Gayatri Spivak Konzepte wie Mimikry, Agency oder Zwischenraum bereit. Vgl. SAID, Edward W.: Orientalismus, Frankfurt: S. Fischer 2009; BHABHA, Homi K.: Die Verortung der Kultur, Tübingen: Stauffenburg 2011; SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulationen, Wien: Turia + Kant 2008 (= Es kommt darauf an 6).
- 17 BRANDSTETTER 2017 [Anm. 3], 210.
- 18 EBD., 190.
- 19 Ich beziehe mich im Folgenden auf den Beitrag von: LINGEN-ALI, Ulrike / MECHERIL, Paul: Religion als soziale Deutungspraxis, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 24 (2016) 2, 17–24, hier: 17.
- 20 BRANDSTETTER 2017 [Anm. 3], 204.
- 21 SAID 2009 [Anm. 16].
- 22 Lingen-Ali und Mecheril konstatieren, dass in den letzten Jahren der ‚Orient‘ in Sais Konzept von der religiösen Deutungsformel ‚Islam‘ abgelöst wurde. „Der Islam wird zur anderen, zur fremden Religion.“ LINGEN-ALI / MECHERIL 2016 [Anm. 19], 19.
- 23 „Sind die ‚Fremden‘ wild, so sind ‚wir‘ zivilisiert. Sind die ‚Fremden‘ emotional, so sind ‚wir‘ rational.“ MECHERIL, Paul u. a. (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim / Basel: Beltz 2010, 42.
- 24 Dazu ist es notwendig, das Interview stets in seiner Gesamtheit im Blick zu haben und nicht zu ent-kontextualisieren. Ednan Aslan zitiert diese Aussage meiner Interviewpartnerin, sich „verloren“ zu fühlen im Zusammenhang mit „intellektuellem Salafismus“, wodurch sie eine völlig andere Bedeutung erhält. ASLAN, Ednan: Islamische Kindergärten und –Gruppen. Motive und Strategien der BetreiberInnen im Kontext der Stadt Wien (MA11) und Erwartungen muslimischer Eltern, Universität Wien 2017, in: http://medienportal.univie.ac.at/uploads/media/KIGA_STUDIE_FINAL_ASAN_14.12.2017-2.pdf [abgerufen am 21.12.17], 26.
- 25 Nach Walter Mignolo ist die Moderne charakterisiert durch binäre Codierungen, die mit Inklusionen und Exklusionen operieren. Dieser Mechanismus zeigt sich, so Michael Nausner, gegenwärtig besonders in von Migration geprägten Kontexten. Er kann mittels postkolonialer

- Theoreme dekonstruiert werden. Vgl. NAUSNER, Michael: Postkoloniale Theologien, in: VERKÜNDIGUNG UND FORSCHUNG 57 (2012) 117–131, hier: 201.
- 26 Edward Said hat mit dem Konzept des Othring in den 1970er Jahren eine Möglichkeit eröffnet, den ‚Diskurs des Fremdmachens‘ als eine macht- und herrschaftsvolle Praxis zu identifizieren, die sich entlang binärer Codierungen vollzieht. Paul Mecheril bezieht diese Praxis auf gegenwärtige westlich-europäische Identitätskonstruktionen. MECHE-
RIL 2010 [Anm. 23], 42.
- 27 Ich orientiere mich hier an den Ausführungen von Safiye Yildiz, die Subjektivierungsprozesse am Nationaldiskurs spiegelt. YILDIZ, Safiye: Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.
- 28 Die Reproduktion von homogenisierenden Ordnungen im Schulsystem problematisiert etwa Mechthild Gomolla. Vgl. GOMOLLA, Mechthild: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: AUERNHEIMER, Georg (Hg.): Schief-lagen im Bildungssystem, Wiesbaden: Springer 2013, 87–102.
- 29 María Castro Varela weist darauf hin, dass die als ‚fremd‘ und ‚bedürftig‘ markierten Individuen mit einer doppelten Entmündigung und Demütigung konfrontiert sind: Sie werden als ‚Ausgeschlossene‘ bemitleidet und in der Folge als Opfer für Solidaritätsbemühungen der Mehrheitsgesellschaft instrumentalisiert. Vgl. CASTRO VARELA, María do Mar: Migration als Chance für die Pädagogik, in: PR 69 (2015) 659–672, hier: 662.
- 30 Die Etablierung eines gewissen Opferdiskurses auf Seiten von MuslimInnen, die in gesellschaftlicher Ausgrenzung eine kollektive Identität als ‚wir Muslime‘ suchen würden, problematisiert etwa Mouhanad Korchide. „Alle gelten nur mehr als Muslime“, in: Salzburger Nachrichten (09.01.2018) 19.
- 31 Dieses Projekt schildern mehrere Interviewpartnerinnen. BRANDSTETTER 2017 [Anm. 3], 104 und 157.
- 32 Vgl. EBD., 102–212.
- 33 Vgl. JÄGER 2015 [Anm. 16], 144. Diehm, Kuhn und Machold zeigen am Beispiel einer ethnographischen Differenzforschung, dass die Transformation und Modifikation von Diskursen in der elementarpädagogischen Praxis möglich sind. Vgl. DIEHM, Isabell / KUHN, Melanie / MACHOLD, Claudia: Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung, in: BUDDE, Jürgen (Hg.): Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Wiesbaden: Springer 2013 (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 42), 29–51.
- 34 Ich beziehe mich hier wiederum auf das Datenmaterial meiner Dissertation und führe im Folgenden Interviewausschnitte aus demselben an. Vgl. BRANDSTETTER 2017 [Anm. 3], 102–212.
- 35 EBD., 226.
- 36 EBD., 146.
- 37 EBD., 185.
- 38 Auch wenn eine solche Interpretation nicht intendiert ist, könnte Kultur- oder Religionssensibilität in der Praxis so oder ähnlich simplifizierend ausgelegt werden. Helena Stockinger plädiert für eine „Sensibilität der ElementarpädagogInnen für Differenz“, also ein Wahrnehmen, Benennen und einen sensiblen Umgang mit vorhandenen religiösen Differenzen. STOCKINGER, Helena: Elementare Bildungseinrichtungen als safe spaces für (religiöse) Differenz, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 22 (2014) 2, 85–91, hier: 88.
- 39 Die Theologische Fakultät der Universität Salzburg beansprucht für sich den Forschungsschwerpunkt „Kulturen – Religionen – Identitäten: Spannungsfelder und Wechselwirkungen“. Vgl. Forschungsplattform, in: <http://www.uni-salzburg.at/index.hp?id=62515&MP=44700-200607%2C200409-200745%2C44641-200721#c309319> [abgerufen am: 16.01.2018].
- 40 Sigrid Rettenbacher dekonstruiert beispielhaft die relationale Identitätsentwicklung von Judentum und Christentum. Vgl. RETTENBACHER, Sigrid: „Religion“ und die (De)Konstruktion von Identitäten, in: GMAINER-PRANZL, Franz / RETTENBACHER, Sigrid (Hg.): Religion in postsäkularer Gesellschaft. Interdisziplinäre Perspektiven, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2013 (= Salzburger interdisziplinäre Diskurse 3), 81–108.
- 41 Vgl. hierzu: GRUBER, Judith: Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource, Stuttgart: Kohlhammer 2013 (= Religionskulturen 12).
- 42 EBD.
- 43 Foucault begreift Macht nicht als repressiv, sondern als kreativ und produktiv. Vgl. FOUCAULT, Michel, zit. in: JÄGER 2015 [Anm. 16], 43.
- 44 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufgeklärte Heterogenität. Grenzen und Perspektiven interreligiösen Lernens; in: MÖLLER, Rainer / SAJAK, Clauß Peter / KHORCHIDE, Mouhanad (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Inst. 2017, 219–232.
- 45 Vgl. NA 5.

Autorinneninformation

Dr.ⁱⁿ Bettina **Brandstetter**
 Universität Salzburg
 Katholisch-Theologische Fakultät
 Universitätsplatz 1
 A-5020 Salzburg
 e-mail: bettina.brandstetter@sbg.ac.at