



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Bernhard Grümme • Eva Pölzl-Stefanec •
Henning Schluß • Karin Peter • Norbert Mette
• Manfred Riegger • Heinz Ivkovits •
Wolfgang Weirer • Eva Wenig • Şenol Yağdı
• Rudolf Sitzberger • Friedrich Rinnhofer
• Ivan Rajic • Alexander Resch •
Barbara Spath • Gabrijela Szivacz •
Jennifer Jakob • Andrea Lehner-Hartmann

Religionspädagogik in der
frühen Kindheit

Inhalt

Editorial

- Bettina Brandstetter / Helena Stockinger / Wolfgang Weirer**
Religionspädagogik in der frühen Kindheit 5

Thementeil

- Bernhard Grümme**
Kindergarten als safe space?
Heterogenitätssensible Anmerkungen in ideologiekritischer Absicht 9
- Eva Pölzl-Stefanec**
Ein professioneller Umgang mit dem Spannungsverhältnis
Kultur – Religion – Identität in Kinderkrippen und Kindergärten.
Eine elementarpädagogische Perspektive 24
- Henning Schluß**
Religiöse Vielfalt im Bereich der Bildung. Störfaktor oder Chance? 38
- Karin Peter**
Jetzt doch?! Religiöse Bildung in öffentlichen Kindergärten in Österreich.
Implikationen rechtlicher Vorgaben und verbindlicher pädagogischer Leitlinien 55
- Norbert Mette**
Theology of Childhood. Ein Literaturbericht 73

Manfred Riegger Fördert Spiritualität die Gesundheit von Fachkräften in Kitas?	90
--	-----------

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Heinz Ivkovits Are you READY? Religionsunterricht im Angesicht von Vielfalt und Diversität. Europäische Perspektiven aus dem Erasmus+ Projekt READY	114
--	------------

Wolfgang Weirer / Eva Wenig / Şenol Yağdı „... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet“. Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamteaching	129
---	------------

Rudolf Sitzberger Die Macht religiöser Artefakte im religiösen Lehr-Lern-Prozess	152
--	------------

Friedrich Rinnhofer / Ivan Rajic / Alexander Resch / Barbara Spath Pastorales Handeln im Kontext Schule. Eine empirische Untersuchung an steirischen Schulen aller Schultypen	170
--	------------

Berichte

Friedrich Rinnhofer Reli+Plus. Religionspädagogische Forschung und Praxis vom Kindergarten bis zur Matura	189
--	------------

Vorstellungen wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten

Gabrijela Szivacz Diplomarbeit: Gemeinsame christlich-muslimische Feiern in der Schule	192
--	------------

Jennifer Jakob

Masterarbeit: Facing Religious Diversity and Secularisation.
About the Future of Denominational Religious Education
in Compulsory School in Austria

196

Rezensionen

Şenol Yağdı

Rezension zu: Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias:
Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik
und -didaktik aus muslimisch-christlicher Sicht

200

Andrea Lehner-Hartmann

Rezension zu: Woppowa, Jan: Religionsdidaktik

205

Şenol Yağdı

Rezension zu: Khorchide, Mouhanad: Scharia – der missverstandene Gott.
Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik

210

Religionspädagogik in der frühen Kindheit

Editorial

Die Frage nach Religion in der frühen Kindheit erfährt gegenwärtig in pädagogischen, medialen und gesellschaftspolitischen Diskursen neue Aufmerksamkeit, was einerseits als Zeichen für eine positive Entwicklung gedeutet werden kann, andererseits einer kritischen Beobachtung und Reflexion seitens der Religionspädagogik bedarf. Die Auseinandersetzungen verlaufen kontrovers: Wurde die Frage nach religiöser Bildung im Österreichischen BildungsRahmenPlan für Elementarpädagogische Bildungseinrichtungen 2009 noch ausgeblendet, so erhielt sie nicht zuletzt durch die Debatte um die sogenannten ‚islamischen Kindergärten‘, einen Ethikleitfaden der Stadt Wien sowie in der Diskussion um ein Kopftuchverbot in Kindergärten und einen Wertekatalog als ‚bundesländer-übergreifender und verpflichtender Leitfaden‘ in Österreich neue Brisanz. Zugleich wird Religion als Quelle für eine spirituell-religiöse Identitätsentwicklung, als Ressource für Kinder mit Fluchterfahrungen und als Brücke in der Begegnung einander fremder Menschen angesehen. Solche Diskurse greifen auf unterschiedliche Felder frühkindlicher Entwicklung zu, vor allem auf elementarpädagogische Bildungseinrichtungen. Sie lösen zum einen Ängste und Unsicherheiten aus, bringen aber auch ein Bedürfnis nach Orientierung, Bildung und Reflexion der eigenen Praxis hervor. ElementarpädagogInnen sind insbesondere vor die Herausforderung gestellt, wie sie die Vielfalt an Weltanschauungen und religiösen Prägungen, aber auch religiöse Distanzierung in ihrem Berufsalltag vereinen können, der nach wie vor stark vom Ablauf des christlichen Kirchenjahres geprägt ist. Zugleich stehen mediale und gesellschaftspolitische Ansprüche einer Identitätspolitik im Raum, die eine Trennlinie zwischen ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ forciert. Kein Wunder also, dass dieses Konglomerat eine Vielzahl an Umgangsweisen mit Religion(en) hervorbringt, die einer verstärkten Reflexion und konzeptionellen Bearbeitung bedarf. Dabei ist die frühe Kindheit längst nicht mehr als bloße Adressantin (religions)pädagogischer Überlegungen anzusehen, sondern als eine Quelle

für gesellschaftspolitisch relevante Praxis und als eine Fundstelle für theologische Erkenntnis.

Religionspädagogik in der frühen Kindheit lässt sich nicht auf isolierte oder gar idealisierte Räume für Kinder begrenzen. Vielmehr sind die Bemühungen um die religiöse Bildung von kleinen Kindern in gesellschaftliche Spannungsverhältnisse mitsamt deren etablierten sozialen Positionen und Ungleichheitsverhältnissen verwoben. Eine solche Ortsbestimmung nimmt **Bernhard Grümme** vor, der in seinem Beitrag die Konstruktion des Kindergartens als ‚safe space‘ bzw. als Aushandlungsraum in heterogenen Verhältnissen auslotet. Ausgehend von komplexen Diskussionen in der Kindheitsforschung weist er auf die Interdependenz mit sozialen und identitätslogischen bzw. kulturellen Faktoren hin, deren Reflexion für eine heterogenitätsfähige Elementarpädagogik unabdingbar ist. Der Beitrag von **Eva Pölzl-Stefanec** schließt direkt an diese Auseinandersetzung an und fragt nach einem professionellen Umgang mit dem Spannungsverhältnis von Kultur – Religion und Identität in Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen. Die Autorin plädiert für eine Auflösung fixierender Differenzkategorien und schlägt aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine kultursensitive Haltung vor, die zugleich der Reproduktion vorhandener Herrschaftsverhältnisse entgegen wirkt. Eine Sensibilität in Fragen der Religion mahnt auch **Henning Schluss** ein und betont, dass das Ausblenden von Religion in Bildungskontexten nicht zu mehr Gleichberechtigung führt, sondern Exklusionsmechanismen frei setzt. Der Autor sieht – analog zu klassischen Bildungsvorstellungen – (religiöse) Vielfalt als konstitutiv für Bildungsprozesse an und zeigt an den jüngsten Studien über sogenannte ‚islamische Kindergärten‘ in Österreich, wie Religion vom Störfaktor zur Lernchance wird. **Karin Peter** konkretisiert entsprechende Veränderungen vor Ort anhand einer Bestandserhebung der offiziellen Grundlage von religiöser Bildung in öffentlichen Kindergärten in Österreich. Auf der Basis einer kritischen Sichtung aktueller Gesetzestexte und pädagogischer Leitlinien konstatiert sie sowohl einen Paradigmenwechsel durch die neue Öffnung für Religion(en), weist aber zugleich auf dessen Ambivalenzen durch eine tendenzielle Abwertung von allem, was von christlicher Religion bzw. Kultur abweicht, hin. Mit **Norbert Mette** erfolgt eine Ausdehnung der ‚Theologie der Kindheit‘ über die Landes- und Sprachgrenzen hinaus auf den englischsprachigen Raum. In seinem Beitrag skizziert er vor allem den nordamerikanischen Diskurs theologischer Reflexion in seiner disziplinen- und zugleich konfessionsübergreifenden Form. Dabei wird sichtbar, wie eine vorwiegend profan betriebene Kindheitsforschung durch die Perspektive auf Religion(en) Bereicherung erfährt – und umgekehrt. Dem spiritual care widmet sich **Manfred Riegger**, indem er anhand psychologischer und religionspsychologischer Indizien die gesundheitsförderliche Wirkung von Spiritualität auf die Fachkräfte

in KITAS aufzeigt. In seinem Beitrag führt er Parameter für eine authentische Spiritualität an, die ein aktives berufliches und persönliches Leben in Fülle begünstigen.

Neben den Beiträgen zum Schwerpunkt umfasst das Heft auch Artikel, die sich dem Kontext Schule widmen. Ausgehend von zentralen Gegenwartsphänomenen der Pluralität, Diversität und Individualisierung beschreibt **Heinz Ivkovits** das Erasmus+ Projekt READY, in dem eine Auseinandersetzung mit länderspezifischen Zugängen zum Umgang mit Vielfalt erfolgte und Konzepte und organisatorische Varianten des Schulfaches Religion verglichen wurden. Ein anderes Projekt stellen **Wolfgang Weirer, Eva Wenig** und **Şenol Yağdı** vor. Sie beschäftigen sich mit der Konzeption und Durchführung von interreligiösen Unterrichtsbausteinen und erforschen, wie SchülerInnen christlich-islamische Unterrichtssettings wahrnehmen und ziehen daraus erste Schlussfolgerungen für die Entwicklung einer Didaktik interreligiöser Lehr- und Lernprozesse. Mit dem Unterricht setzt sich auch der Beitrag von **Rudolf Sitzberger** auseinander, indem er der Frage nachgeht, welche Rolle Artefakte im Unterrichtsprozess einnehmen können und für einen bewussten Umgang mit diesen plädiert. Die Bedeutung der ReligionslehrerInnen für die Schulpastoral zeigen **Friedrich Rinnhofer, Ivan Rajic, Alexander Resch** und **Barbara Spath** auf. Sie erforschen in einer quantitativen Studie, die von Religionslehrpersonen in der Steiermark gesetzten pastoralen Akzente.

Abgerundet wird diese Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums mit der Vorstellung von aktuellen österreichischen Qualifikationsarbeiten aus dem Bereich der Religionspädagogik und von Rezensionen zu ausgewählten jüngst erschienenen Publikationen.

Bitte beachten Sie die Homepage der Zeitschrift in Bezug auf die zukünftigen Themenschwerpunkte – die Ankündigungen mit den aktuellen Calls for Papers werden laufend ergänzt und aktualisiert. Falls Sie als AutorIn einen Beitrag für eine der nächsten Ausgaben einreichen wollen, finden Sie dort auch alle Informationen rund um den Einreich- und Begutachtungsprozess.

Wir bedanken uns herzlich bei den SubventionsgeberInnen der Zeitschrift: Die substantielle Unterstützung seitens der österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Graz, KPH Edith Stein, KPH Wien/Krems, PPH Linz) stellt einen wesentlichen finanziellen Eckpfeiler dar. Besonders bedanken wir uns für die Zusage der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz, die Zeitschrift in den Jahren 2020 und 2021 mit einem namhaften Betrag zu unterstützen. Dadurch wird die organisatorische Abwicklung des Peer-Review-Ver-

fahrens sowie die Betreuung der Webpräsenz des ‚Österreichischen Religionspädagogischen Forums‘ wesentlich erleichtert.

Dank gebührt Andreas Bogensberger für seine administrativen Tätigkeiten, die laufende Korrespondenz mit den AutorInnen und das akribische Lektorat, Stefanie Mayer für die Betreuung der OJS-Plattform sowie Katrin Staab für die gewissenhafte Gestaltung des Layouts.

Wir wünschen Ihnen eine intensive und bereichernde Auseinandersetzung mit den Beiträgen dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums.



KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ
Katholisch-Theologische Fakultät



Kindergarten als safe space?

Heterogenitätssensible Anmerkungen in ideologiekritischer Absicht

Der Autor

Prof. Dr. Bernhard **Grümme**, Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Prof. Dr. Bernhard Grümme
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik
Katholisch-Theologische Fakultät
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
D-44801 Bochum
e-mail: bernhard.gruemme@rub.de



Kindergarten als safe space?

Heterogenitätssensible Anmerkungen in ideologiekritischer Absicht

Abstract

Religiöse Elementarpädagogik ist darum bemüht, den Kindergarten als safe space zu entwickeln. In ihm soll Differenz kultiviert und kritisch wie produktiv bearbeitet werden zugunsten der religiösen Bildung der Kinder. Der vorliegende Beitrag nimmt dieses Ziel auf, fragt aber kritisch an, ob dabei so wichtige Faktoren wie Bildungsgerechtigkeit und kulturelle Vielfalt tatsächlich in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit hinreichend bedacht werden. Erst unter dieser Bedingung, so die These, ist eine solche religiöse Elementarpädagogik heterogenitätsfähig.

Schlagworte: Differenz – Bildungsgerechtigkeit – Heterogenität – Kindheit

Kindergarten as safe space?

Heterogeneity-sensitive remarks with ideology-critical intent

Religious early childhood education strives to develop the kindergarten as a safe space. In it, difference should be cultivated and critically as well as productively processed in favor of the religious education of the children. The present contribution takes up this goal, but critically questions whether such important factors as educational justice and cultural diversity are actually adequately considered in their interdependence. Only under this condition, according to the thesis, is such a religious early childhood education capable of heterogeneity.

Keywords: Difference – educational justice – heterogeneity – childhood

Längst sind Kindergärten, Kindertagesstätten oder Krippen Teil des Bildungssystems geworden. Sie haben neben dem Aspekt der Betreuung vor allem einen Erziehungs- und Bildungsauftrag. In vergleichbarer Tendenz zur Subjektorientierung, zur Biographisierung und Problemorientierung religiösen Lernens, wie sie in Schule und Gemeinde schon seit vielen Jahren praktiziert werden, wird Vergleichbares auch in der religiösen Elementarpädagogik anvisiert. Auch dort hat man sich jener Kompetenzorientierung angeschlossen, die sich in der schulischen Religionspädagogik konzeptionell, theoretisch wie normativ in Kerncurricula und Bildungsplänen manifestiert.¹ Eine „religionsensible Erziehung“ steht im Zentrum.² Aus Sicht einer solchen religiösen Elementarbildung ist es zentral, „dass sie zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung in der Auseinandersetzung mit einer komplexen Lebenswelt beiträgt, wobei ganz verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen erworben werden. Sie trägt dazu bei, dass Kinder sich einen eigenen religiösen Weltzugang erschließen und damit beginnen, eine reflektierende Position zu diesem Weltzugang einzunehmen. Religiöse Bildung als Bestandteil von allgemeinen Bildungsprozessen ist mehr als Wissensaufbau, insofern sie zu Fragen nach Sinn und Bedeutung einlädt und darüber hinaus die Wahrnehmung schärfen und Sichtweisen verändern kann. So verstanden ist religiöse Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik in einer pluralistisch geprägten Welt aus katholischer Sicht, jedoch in ökumenischer und interreligiöser Dialogbereitschaft vorzustellen, einzubringen und weiterzuentwickeln“.³ In dieser bilanzierenden wie perspektiveneröffnenden Aussage wird das Kind als aktiver Lerner in einem ganzheitlichen wie dialogischen Lernprozess verstanden. Kognitive, affektive, habituelle wie pragmatische Ziele sind hier verschmolzen. Religiöse Pluralisierung durch Entkonfessionalisierung, Individualisierung sowie durch Migration wie Konfessionslosigkeit, aber auch die sich wandelnden Formen familiären Lebens inmitten einer sich wirtschaftlich ausdifferenzierenden Gesellschaft, in der gerade für Alleinerziehende Kinder zum Armutsrisiko werden, werden als Faktoren elementarpädagogischen Selbstverständnisses bedacht. Daraus resultiert einerseits das Recht eines jeden Kindes auf Religion eben bereits in der frühen Kindheit,⁴ andererseits aber auch die diakonische Ausrichtung der religiösen Elementarpädagogik. Diese versteht sich als Lebenshilfe

-
- 1 Vgl. HAWEL, Joachim: Religiöse Bildung im Kindergarten. Notwendig weitergedacht, in: ÖRF 26 (2018) 15–22; KNOBLAUCH, Christoph: Art. Frühkindliche Bildung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon, in: www.wirelex.de [abgerufen am 28.12.2018].
 - 2 Vgl. BEDERNA, Katrin / KÖNIG, Hildegard (Hg.): Wohnt Gott in der Kita? Religionsensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin Düsseldorf: Cornelsen 2009; BEDERNA, Katrin / MUS, Dietlind: Gottesdienste für den Elementarbereich, Freiburg i. Br.: Herder Verlag 2013.
 - 3 FLECK, Carola: Religiöse Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik. Fragehorizonte und Zukunftsperspektiven, in: RpB 69 (2013) 8–16, 16.
 - 4 Vgl. LANGENHORST, Georg: Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg i.Br.: Herder Verlag 2014; MÖLLER, Rainer: Religiöse Bildung im Elementarbereich; in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10/1 (2011) 14–34.

wie zugleich als „Engagement für Benachteiligte“.⁵ Hat sich die überkommene Leitlinie religionspädagogisch überholt, nach der Kinder erst in ihrer jeweiligen Religion beheimatet werden müssten, um dann in Dialog mit anderen Religionen zu treten, werden nun Institutionen früher Bildung zu Orten interreligiösen wie interkulturellen Lernens. Kinder lernen mit- und voneinander im Dienste von Konvivenz und Dialog,⁶ gerade weil hier konstruktiv wie dialogisch mit Differenz umgegangen wird.⁷ Einem solchen Anspruch dient eine Fokussierung der Kompetenzentwicklung von ErzieherInnen,⁸ aber zugleich die topografische Ausweitung dieser religiösen frühkindlichen Bildung über Kindergärten und Pfarrgemeinden hinaus bis in eine Erziehungspartnerschaft mit Eltern hinein.⁹

Doch lässt sich tatsächlich ein solcher Dialog realisieren? Offensichtlich ist ein ganzheitliches wie dialogisches Förder- und Unterstützungsmodell, das alle Ebenen von Peers, über Familie, Institutionen wie Kita und Gemeinde bis in staatliche Strukturen hinein zusammenbindet und dabei wissenschaftliche Expertise interdisziplinär aufgreift, der gewünschte Zielhorizont.¹⁰ Impliziert dies nicht etwas als Voraussetzung, was keineswegs für alle vorhanden ist? Können bei allen Beteiligten tatsächlich jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, jenes Wissen und jene Einstellung vorausgesetzt werden, die ein solcher Dialog verlangt? Müssten nicht soziale Differenzierungen beachtet werden? Macht es nicht einen Unterschied, ob Alleinerziehende die elementarpädagogisch angezielte „Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung“ in Anspruch nehmen oder solche,¹¹ die bereits im Kindergarten auf die Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen Wert legen, weil die Vertrautheit mit der Erstsprache daheim bereits fraglos gelingt? Zeichnet die religiöse Elementarpädagogik gegenläufig zu ihrem Selbstverständnis nicht am Ende doch die Idylle eines Schonraums, in dem Dialog und Zusammenleben

5 FLECK 2013 [Anm. 3], 15.

6 Vgl. EDELBROCK, Anke / BIESINGER, Albert / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt religiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*, Berlin: Cornelsen 2012; LISCHKE-EISINGER, Lisa: *Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik. Religion, Interreligiosität und Religionsfreiheit im Kontext der Bildungs- und Orientierungspläne*, Wiesbaden: Springer 2012; SULE, Dursun: *Islamische Religionspädagogik in elementaren Bildungseinrichtungen. Exemplarisch konzipierte Diplomprüfungsfragen im Kontext der kompetenzorientierten Reifeprüfung*, in: ÖRF 26 (2018) 1, 23–31.

7 Vgl. STOCKINGER, Helena: *Umgang mit religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen. Eine ethnographische Studie an Kindergärten in katholischer und islamischer Trägerschaft in Wien*, Münster: Waxmann Verlag 2017; STOCKINGER, Helena: *Religiöse Differenz in elementarpädagogischen Einrichtungen. Was der Religionspädagogik zu denken geben kann*, in: ÖRF 22 (2014) 85–91.

8 STEHLE, Andreas: *Religionspädagogische Kompetenzen und persönliche Einstellungen von Erzieherinnen. Empirische Zugänge und Perspektiven für die Praxis*, Münster: Waxmann 2015.

9 Vgl. WERMKE, Michael / BEIER, Miriam: *Art. Kindertagesstätte*, in: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon*, in: www.wirelex.de [abgerufen am 28.12.2018]; EDELBROCK, Anke: *Eltern in religiöser Heterogenität – ein religionspädagogisches Themen- und Forschungsfeld am Beispiel von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Kindertagesstätten*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 69/3 (2017) 231–241.

10 Vgl. GLOGER-TIPPELT, Gabriele: *Kindheit und Bildung*, in: TIPPELT, Rudolf / SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer 2018, 781–800.

11 FLECK 2013 [Anm. 3], 10.

gepflegt werden in einem Moratorium jener harten ökonomischen und gesellschaftlichen Systemzwänge, die letztlich die Lebenswelten draußen prägen? Es scheint verräterisch wie provokant, wenn ausgerechnet die religiöse Elementarpädagogik den Kindergarten als einen „safe space“ qualifiziert.¹² Darüberhinaus erweist sich emphatische Insistenz auf der erkenntnistheoretischen, habituellen wie motivationalen Eigeninitiative der Kinder im Lichte der Kindheitsforschung als höchst klärungs- wie in hohem Maße als legitimationsbedürftig. Denn danach muss die „starke Fokussierung auf Kinder als eigenständige Akteure und Konstrukteure ihrer Lebenswelt angesichts der vielfältigen Beschränkungen des kindlichen Aktionsspielraumes in den konkreten Zusammenhängen von Familie, Armut, Schule und Freundschaft relativiert werden“.¹³ Legitimationsbedürftig ist dies – erstens – deshalb, weil solche systemischen Beschränkungen performativ im Vollzug religiöser Elementarbildung deren wesentliche Postulate sogleich dementieren würden; klärungsbedürftig, weil noch genauer zu erläutern ist, inwiefern eine solche Insistenz auf den subjektiven Konstruktionsleistungen der Kinder neben allen Errungenschaften eine dunkle Kehrseite hat. Dies würde aber darüberhinaus – zweitens – eine Analytik elementarpädagogischer Praxis erfordern, durch die vielleicht sogar diese Praxen selber als Produzenten von Ungleichheit und Benachteiligung dechiffriert werden können. Erst dann lässt sich schließlich – drittens – kritisch diskutieren, inwieweit tatsächlich der Kindergarten als safe space gedacht werden kann – ohne jene offensichtlichen ideologischen Tendenzen. Mit dieser Skizze ist damit zugleich der dreischrittige Aufbau der folgenden Überlegungen erläutert.

1. Jenseits eines kulturalistischen Pluralismus

Gegenwärtige Elementarpädagogik im Allgemeinen wie die religiöse Früherziehung im Besonderen haben ein verändertes Bild von Kindheit. Nicht mehr das passive, rezipierende Kind wird vorausgesetzt. Das aktive, von sich aus lernende autonome Subjekt, das durch eine stark transformierte Entwicklungspsychologie erforscht und in der individuellen Lernbiografie dialogisch von den professionals in der Ausbildung und Entwicklung ihrer Bildungspotentiale begleitet wie gefördert wird,¹⁴ steht im Zentrum. In Forschung und Praxis verändert sich das Bild vom Kind dementsprechend von einer eher passiven hin zu einer aktiven Interpretation des kindlichen Wesens. Durch Dialog mit den Erwachsenen und mit peers sind demnach Kinder „in der Lage, ihre persönliche Lebenswelt mitzuge-

12 STOCKINGER 2017 [Anm. 7], 196.

13 DECKERT-PEACEMAN, Heike / DIETRICH, Cornelia / STENGER, Ursula: Einführung in die Kindheitsforschung, Darmstadt: WBG Verlag 2010 (= Grundwissen Erziehungswissenschaft), 85.

14 Vgl. BÜTTNER, Gerhard / DIETRICH, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 9–89.

stalten, soziale Beziehungen zu organisieren und somit aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitzuwirken. Sie nehmen ihre Umwelt aktiv wahr und deuten die sie umgebende Wirklichkeit konstruktiv [...]. Bereits im frühkindlichen Bereich können Kinder selbstständig Vorstellungen und Ideen reflektieren und in Bildungssettings konstruktiv weiterentwickeln – die Förderung verschiedener Domänen kann Prozesse des domänenspezifischen Kompetenzerwerbs gezielt unterstützen“.¹⁵

Ganz offensichtlich wird der inzwischen religionsdidaktisch breit rezipierte Konstruktivismus zum Axiom auch der religiösen Elementarpädagogik. In einem solchen „Ko-Konstruktiven Lernen im Kindergarten“,¹⁶ in dem die Kinder eben getreu des konstruktivistischen Konzepts als Ko-Konstrukteure der Wirklichkeit agieren, sind diese Kinder ganz folgerichtig als sich-selbstbildende Wesen zu würdigen, „denen Interesse und Achtung vor ihrer Art der Weltkonstruktion entgegengebracht wird“.¹⁷ Solches Zutrauen in die erkenntnistheoretischen wie motivationalen Leistungen der Kinder übersetzt sich auf der Ebene der Grundschulen und der Katechese in das ebenso ambitionierte wie ausdifferenzierte Programm der Kindertheologie. In einer Radikalisierung des religionspädagogischen Axioms der Subjektorientierung avancieren die Kinder demnach nicht nur zu Ko-Konstrukteuren, sondern gar zu Produzenten von Theologie, von denen sich auch die Erwachsenen zu lernen geben lassen müssten.¹⁸

Eine solche konstruktivistische Annahme bleibt freilich abstrakt. Sie übersieht die realen sozialen wie identitätslogischen Differenzen zwischen den Kindern. Das Kinderbild unterstellt so etwas wie eine bürgerliche Normalbiographie: bürgerlicher Mittelstand, in einer halbwegs intakten Familie situiert.¹⁹ Bildungssoziologisch lässt sich dies im Rückgriff auf die kultursoziologische Bildungstheorie Pierre Bourdieus und soziolinguistische Forschungen Basil Bernsteins erhärten. Bernstein arbeitet die Unterscheidung zwischen einem elaborierten Code und einem restringierten Code sowie die jeweilige soziologische Milieu- und Schichtenbindung heraus. Während der elaborierte Code, gekennzeichnet durch grammatikalisch anspruchsvolle und korrekte Sprache mit Fremdwörtern und Begründungen, der

15 KNOBLAUCH 2017 [Anm. 1], 1–2.

16 FLECK 2013 [Anm. 3], 14.

17 EBD., 11.

18 Vgl. exemplarisch ZIMMERMANN, Mirjam: Art. Kindertheologie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon, in: www.wirelex.de [abgerufen am 28.12.2018]; GRÜMME, Bernhard: Kindertheologie. Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik, in: RpB 57 (2006) 103–118.

19 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Unter Ideologieverdacht. Bildungsferne und arme Kinder in der Kindertheologie, in: *JabuKi* 13 (2014) 11–24; JOHNSEN, Elisabeth Tveito / SCHWEITZER, Friedrich: Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland, in: *JBKTh* 10 (2011) 25–36, 34.

gebildeten Mittel- und Oberschicht zuzuordnen ist, situiert sich der restringierte Code im Milieu bildungsferner Schichten. Dieser restringierte Code ist geprägt von einfachem Satzbau, sehr begrenztem Wortschatz, bezogen auf ein von allen KommunikationsteilnehmerInnen irgendwie geteiltes Wissen, von grammatikalisch fehlerhaften, oft unvollständigen, wenig argumentativen Sätzen.²⁰ Bourdieu hat auf der Basis einer solchen soziolinguistischen Unterscheidung die durch den jeweiligen Habitus konstituierten „feinen Unterschiede“ zwischen den gesellschaftlichen Schichten herauspräpariert. Interpretiert als ein „System von Differenzen“,²¹ unterscheiden sich Denk-, Wahrnehmungs- Handlungsweisen nach sozialer Lage. Distinktionsgewinne werden durch die Akkumulation nicht nur von pekuniärem, sondern eben auch von kulturellem Kapital erworben.²² Vor diesem Hintergrund wird nun ersichtlich, warum die starke Fundierung der religiösen Elementarpädagogik in konstruktivistischen Annahmen problematisch ist. Sie scheint mit einem bestimmten Sprachvermögen, Reflexionsvermögen und Motivationshintergrund einen elaborierten Code und damit auch einen (bildungs-)bürgerlichen Habitus zu unterstellen. Was ist mit Kindern, die sich lediglich im restringierten Code äußern? Inwiefern können sie überhaupt das normative Potential dieser autonomen Ko-Konstruktion erreichen, sprachlich artikulierte Reflexion über sich selbst, den Glauben und über Religion zu sein? Inwiefern wiederholt damit nicht religiöse Frühpädagogik jenen gesellschaftlichen Marginalisierungsprozess von Bildungsfernen, die durch ihren restringierten Code in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe abgehängt werden, während sie die anderen dagegen privilegiert?²³ Zugespitzt auf methodische Modellierungen formuliert: Selbstgesteuertes, konstruktivistisch begründetes Lernen übersieht, dass hiermit jene privilegiert werden, „die leistungsmotiviert, innengeleitet und individualistisch agieren, kurz: die über ein profiliertes Selbstkonzept verfügen. Alle Formen des selbstgesteuerten Lernens erweisen sich mithin als sozial selektiv, auch wenn das konstruktivistische Pathos der Selbstorganisation darüber hinweghuscht“.²⁴

Gleichwohl zeigen sich neue Ansätze auch auf einer konzeptionellen Ebene sensibel für die sozialen Bedingungen und die massiven Benachteiligungen breiter Schichten durch Exklusion, wie das neue Konzept der Frühpädagogik des Landes Nordrhein-Westfalen eindrucksvoll zeigt. Man will dezidiert Vielfalt als „Herausforderung und Chance“ begreifen und dabei soziale, individuelle und familiäre

20 Vgl. BERNSTEIN, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1982.

21 BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987, 279.

22 Vgl. BOURDIEU, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg: VSA 2001, 35–37.

23 Vgl. JOHNSEN / SCHWEITZER 2011 [Anm. 19], 33.

24 PONGRATZ, Ludwig: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2009, 153.

Bedingungen als Konstitutionsbedingungen frühpädagogischer Praxis begreifen. So will es jedem Kind den jeweilig erforderlichen Unterstützungsbedarf zukommen lassen und Heterogenität als „Normalfall“ betrachten.²⁵ Sie meint nur dadurch die Dynamik der gegenwärtigen Heterogenität in Kindergärten und Kitas bearbeiten zu können, dass sie „soziale Ungleichheit“ wie die, „kulturelle Unterschiedlichkeit“ der Kinder sowie deren unterschiedliche Beeinträchtigungen und Behinderungen als zentrale, wechselseitig aufeinander bezogene Konstitutionsbedingungen frühpädagogischer Praxis begreift.²⁶ Ein solches Votum für Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe deckt sich mit der wesentlichen Intention religiöser Elementarpädagogik, die in ähnlicher Stoßrichtung bis in normative Texte der Kirchenleitung hinein auf weitreichende Inklusion und auf Bildungsgerechtigkeit als bleibende Aufgabe abheben.²⁷ Doch dafür müsste sie nach den bisherigen Ausführungen mindestens an zwei Stellen selbstkritisch tätig werden: erstens würde sie diese Ziele am ehesten erreichen können, wenn sie stärker ihre eigenen didaktischen Voraussetzungen und Unterstellungen reflektierte; zweitens müsste sie in vergleichbarer Richtung ihr Verständnis von Differenz in fast paradox klingender Weise durch ausgeweitete Komplexität präzisieren. Sie müsste ihre Denkform kritisch überprüfen, in der sie sich konzeptionalisiert. Es würde den eigenen Postulaten selber entgegenlaufen, würde diese sich auf eine lediglich religiöse wie kulturelle Vielfalt reduzieren wie so häufig in der sich in der Denkform der Pluralitätsfähigkeit definierenden Religionspädagogik.²⁸ Soziale Fragen nach Gerechtigkeit und Gleichheit wären vielmehr in einer heterogenitätsfähigen Denkform eng mit Identitätsfragen von Kultur und Religion wechselseitig zusammenzubringen. Wie sollte sonst dem Phänomen von wachsender Migration im Kindergarten als Moment und Voraussetzung zugleich von interreligiöser und interkultureller Bildung wie zugleich als Phänomen sozialer Stratifizierung entsprochen werden können?²⁹ Erkennbar wird damit, dass Fragen von Identität und Gerechtigkeit auf intrikate Weise untrennbar intersektional zusammenhängen. Soziale und identitätslogische Momente wirken direkt in die Praxen religiöser Elementarpädagogik hinein.

25 Vgl. https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze_januar_2016.pdf, [abgerufen am 26.11.2018], 47.

26 Ebd., 47–48.

27 Vgl. DBK, SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen, Bonn 2009, 32–34; FLECK 2013 [Anm. 3], 15–16.

28 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br.: Herder Verlag 2017, 10–35.

29 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg i. Br.: Herder Verlag 2019, 126–167.

Doch es gibt noch einen weiteren Aspekt. Unsere kritischen Überlegungen zum Konstruktivismus und dem damit verbundenen Subjektbegriff lassen zugleich Rückschlüsse auf die differenzstiftende Logik solcher Praxis selber zu. Differenzen werden offensichtlich nicht nur von außen eingebracht. Sie werden in der Praxis selber konstruiert.

2. Differenzstiftende Praxis

Für diese Form der differenzstiftenden Methodik und Didaktik kann eine ideologiekritische Hermeneutik pädagogischer Praxen sensibel machen. Inzwischen wird in der Bildungssoziologie wie im Heterogenitätsdiskurs der Fokus auf die differenzgenerierende Kraft durch das Handeln der AkteurInnen gelegt. Dies ist etwa dort der Fall, wo auf dem Feld des Interreligiösen Lernens Anerkennung und Inklusion angezielt werden, aber durch die vorauslaufenden Kriterien von Anerkennung zugleich Menschen ausgegrenzt werden. Der normative Horizont von Anerkennung wird zur verkennenden Anerkennung.³⁰

Die Diskurstheorie Michel Foucaults könnte helfen, solche Prozesse besser zu verstehen. Für sie konterkariert gängige Pädagogik ihre Ziele von Autonomie im Vollzug. „Die Erziehung mag de jure ein Instrument sein, das in einer Gesellschaft wie der unsrigen jedem Individuum den Zugang zu jeder Art von Diskurs ermöglicht – man weiß jedoch, daß sie in ihrer Verteilung, in dem, was sie erlaubt, und in dem, was sie verhindert, den Linien folgt, die von den gesellschaftlichen Unterschieden, Gegensätzen und Kämpfen gezogen sind. Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern“.³¹ Diskurstheoretisch besteht demnach ein intrinsischer Zusammenhang von Macht und Erziehung der Subjekte, handelt es sich doch dabei „um die großen Prozeduren der Unterwerfung des Diskurses“.³²

Was dies für die Elementarpädagogik bedeutet, lässt sich an einem imaginierten Beispiel verdeutlichen: Inklusive Gruppe, wo Behinderte und Nichtbehinderte, leistungsschwache und leistungstärkere Kinder zusammen lernen. Die Erzieherin verteilt Aufgaben. Um aber subjektorientiert vorzugehen und jedes einzelne Kind in seinen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu würdigen, müssen allerdings die Kinder erst einmal in ihrem Kognitionsniveau und ihrer Lernmotivation identifiziert und dann explizit, mindestens aber im Verteilen der differenzierten Aufgaben oder

30 Vgl. EBD., 37–38.

31 FOUCAULT, Michel: Schriften III, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003, 29–30.

32 EBD., 30; vgl. BRÖCKLING, Ulrich: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste, Berlin: Suhrkamp 2017, 15–73.

Materialien performativ benannt werden. Damit aber werden bereits in der Gruppe abwertende Unterscheidungen vorgenommen und werden Kategorien von Macht angewendet. Differenzen werden praxeologisch konstituiert und machtlogisch codiert.

Im Bezug auf die sprachanalytischen Reflexionen von Beichtgesprächen will Foucault solche Mechanismen in Bildungsprozessen als subtile Ausübungen von Macht entlarven. Deren subtile Machtmechanismen bestehen darin, dass macht-förmige Strukturen der Gesellschaft sich gerade so durchsetzen, dass die Subjekte frei zu sein glauben. Eine solche Führung beruht „nicht auf Zwang, sondern auf der Bereitschaft, sich führen zu lassen“. Sie beruht auf der Einübung in das, was aus Sicht liberaler Selbstbestimmung paradox erscheinen muss: „freiwillige Knechtschaft als höchste Form individueller Freiheit“.³³ In der Suche der Subjekte nach Autonomie reproduziert sich eine Asymmetrie, die Foucault „Pastoral-macht“ nennt.³⁴ Wie der Beichtvater gemeinsam mit dem Büßenden, wie der ‚Hirte‘ gemeinsam mit dem ‚Schaf‘ die Ordnung des Beichtens und der spirituellen Führung bejaht, so setzt sich darin die Macht des Diskurses durch. Der innere Zusammenhang von Macht und Bildung besteht darin, dass Bildung letztlich Selbst-Kontrolle kultiviert und damit in Machtzusammenhänge einweist, die sich darin hinter dem Rücken der Subjekte reproduzieren. Bildung und Macht müssen also kritisch zusammen gedacht werden, um diese Diskursmacht dekonstruieren zu können.

Dies hat neben wahrheitstheoretischen Konsequenzen ebenfalls massive subjekt-theoretische Implikationen. Die Subjekte werden in dieser stets prekären Auseinandersetzung von normierender Macht, Identitätssuche und diskursiver Auseinandersetzung gedacht.³⁵ Das Selbst- und Weltverhältnis der Subjekte bleibt in die ausdifferenzierten performativen Praktiken seines Vollzugs konstitutiv verwickelt.³⁶ Dies prägt performativ die intersubjektiven Prozesse der Subjekt- und Identitätskonstitutionen. Macht ist demnach nicht einfach etwas heteronom Verhängtes. Macht kann „nur über ‚freie Subjekte‘ ausgeübt werden, insofern sie

33 Ebd., 22.

34 Vgl. FOUCAULT, Michel: Das Subjekt und die Macht, in: DREYFUS, Hubert L. / RABINOW, Paul (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt a. M.: Beltz Athenäum 1987, 243–261; vgl. STEINKAMP, Hermann: Lange Schatten der Pastoralmacht. Theologisch-kritische Rückfragen, Münster: LIT Verlag 2015.

35 Vgl. FOUCAULT, Michel: Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991.

36 Vgl. JERGUS, Kerstin / KRÜGER, Jens Oliver / SCHENK, Sabrina: Heterogenität – Zur Konjunktureines pädagogischen Konzepts? Analysen der Kontingenz, Generativität und Performativität pädagogischer Artikulationen, in: KOLLER, Hans-Christoph / CASALE, Rita / RICKEN, Norbert (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2014 (= Bildungs- und Erziehungstheorie), 149–168, 154–164; vgl. SCHMIDINGER, Heinrich / ZICHY, Michael (Hg.): Tod des Subjekts? Poststrukturalismus und christliches Denken, Innsbruck: Tyrolia Verlag 2005.

„frei“ sind“.³⁷ Sie wirkt, indem sie innerlich bejaht wird – und formt damit die Subjekte. „Diese Form der Macht gilt dem unmittelbaren Alltagsleben; sie teilt die Individuen in Kategorien ein, weist ihnen ihre Individualität zu, bindet sie an ihre Identität und erlegt ihnen das Gesetz einer Wahrheit auf, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen anzuerkennen haben. Diese Machtform verwandelt die Individuen in Subjekte“.³⁸ Demnach wird das Subjekt in den machtgeleiteten Prozessen gesellschaftlicher Diskurse und performativen Praktiken der „Subjektivation“ je neu konstituiert.³⁹

Diese Einsicht hat erhebliche Konsequenzen in der Elementarpädagogik. In neueren Entwicklungen der Kindheitsforschung findet sich eine Unterscheidung, die auch eine religiöse Elementarpädagogik bereichern könnte. Dort werden die AkteurInnenperspektive und die Strukturperspektive unterschieden: erstere nimmt die Kinder in den Blick, untersucht deren Selbstvollzüge und Praktiken und nicht primär die Erwartungen der Gesellschaft oder der Institutionen. Dagegen wendet sich die Strukturperspektive den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, sozialen und kulturellen Milieus, Weltbilder und ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen zu. Das Interessante ist nun die Verhältnisbestimmung der beiden Größen, die durchaus empirisch basiert ist. Drei Einflussfaktoren greifen ineinander: Kulturelle, ökonomische und sozialstrukturelle Faktoren sind – erstens – die Rahmenbedingungen, unter denen Kinder aufwachsen. Die wiederum sind diesen Bedingungen nicht einfach passiv überantwortet. Denn – zweitens – eignen sich Kinder diese Bedingungen durchaus aktiv an. „Kinder entwickeln unterschiedlich Strategien des Umgangs mit den Lebensbedingungen, die sie vorfinden“.⁴⁰ Und drittens setzen sich Kinder durchaus eigensinnig mit den entwicklungsbedingten Herausforderungen auseinander, mit denen sie konfrontiert sind. So konnte herausgearbeitet werden, dass elterliche und kindliche Lebenslagen sich unterscheiden können, wenn Kinder etwa soziale Netzwerke nutzen können, um Erscheinungen von Armut zu kompensieren. Strategien wie die des Mit-sich-selbst-Ausmachens, der aktiven Auseinandersetzung oder auch der externalisierenden Verlagerung konnten in Studien bei GrundschülerInnen nachgewiesen werden.⁴¹ Für die Kindheitsforschung ist das Kind also Ko-Konstrukteur seiner Lebenswelt und Selbsterfahrung, das sich zusammen mit anderen Kinder sowie

37 FOUCAULT, Michel: *Schriften IV*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2005, 287; vgl. FORST, Rainer: *Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*, Berlin: Suhrkamp 2015, 74–76.

38 EBD., 275; FORST 2015 [Anm. 37], 75.

39 BUDDE, Jürgen: Einleitung, in: BUDDE, Jürgen (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden: Springer 2013, 7–28, 13.

40 DECKERT-PEACEMAN / DIETRICH / STENGER 2010 [Anm. 13], 9; vgl. GRÜMME 2014 [Anm. 19], 21–23.

41 Vgl. BAMLER, Vera / WERNER, Julian / WUSTMANN, Coernelia: *Lehrbuch der Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*, Weinheim / München: Beltz Juventa 2010, 169–171.

Erwachsenen aktiv und kreativ die Welt aneignet und sie im günstigsten Fall mitgestaltet, obschon eben nicht vergessen werden darf, dass es viele Kinder gibt, die Opfer und zu Objekt degradiert sind. Freilich unterscheidet sich diese Position von der oben kritisierten konstruktivistischen Variante genau durch die Einbindung in systemisch-strukturelle Bedingungsgefüge. Die Unterscheidung zwischen AkteurInnen- und Strukturperspektive schlägt sich nieder in der jeweils auszuhandelnden Balance zwischen Ideen über Kindern und den Erfahrungen der Kinder, zwischen Kindheit und Kindsein als soziokultureller Lebensphase und gesellschaftlicher Lebensrealität und dem konkreten Kind.⁴² Aber das Entscheidende ist, dass die Kindheitsforschung subjektbezogene und strukturbezogene Ansätze kritisch aufeinander bezieht und dies insbesondere auch dort berücksichtigt, wo es um die hoch komplexe Spannung von Verletzlichkeit und Vulnerabilität geht.⁴³ Neben dieser Interdependenz gibt es einen weiteren Aspekt der Kindheitsforschung, der nun die Praxen selber fokussiert. Er greift kulturwissenschaftliche, soziologische wie pädagogische Einsichten der Kindheitsforschung in den Konstruktionscharakter von Kindheit auf und verdichtet sie zu einer ideologiekritischen Analyse elementarpädagogischer Praxen und Hermeneutiken. Kindheit an sich gibt es nicht. Sie ist keine natürliche Größe. Deren Wahrnehmung, Verständnis, deren Pädagogisierung und normative Erörterung sind Resultat eines performativen Vollzugs.⁴⁴ Differenzen, Bedeutung und Sinn werden durch sprachliche und leibliche Praxen hergestellt.⁴⁵ Empirische Forschungen haben etwa herausgearbeitet, dass die professionellen Überzeugungen der ErzieherInnen im Kindergarten ganz erhebliche Auswirkungen auf die Konstruktion von Kindheit haben. Sie oszillieren oft zwischen einer Normalitätsunterstellung, dem Glauben an ein unverzwecktes, glückliches Kindsein im Kindergarten, den eigenen Bildungsambitionen als Erziehungsfachkraft und dem Versuch, insbesondere im Kontext prekärer Lebensverhältnisse Probleme der Kinder zu pädagogisieren und den Eltern zuzuschreiben, ohne hinreichende Berücksichtigung struktureller Zusammenhänge.⁴⁶ „Diese Sicht von Bildung und Akteurschaft lässt möglicherweise die Bedingungen des Aufwachsens in prekären Lebenslagen und die wachsende Chance-

42 EBD., 35–73.

43 Vgl. ANDRESEN, Sabine / KOCH, Claus / KÖNIG, Julia (Hg.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*, Wiesbaden: Springer 2015.

44 Vgl. KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner: *Blick auf Kinder und Kindheiten. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen*, in: KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner (Hg.): *Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen*, Wiesbaden: Springer 2018, 1–12.

45 Vgl. MACHOLD, Claudia: *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*, Wiesbaden: Springer 2013, 21–78.

46 Vgl. SIMON, Stephanie: *Belastete Kindheit – belastete Kinder? Kindheitskonstruktionen im Kontext prekären Aufwachsens*, in: KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner (Hg.): *Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen*, Wiesbaden: Springer 2018, 13–32.

nungleichheit außer Acht“.⁴⁷ Signifikant ist dabei, dass in diesen Untersuchungen den Erziehungsfachkräften die eigenen Konstruktionsmechanismen und damit die Einbindung in die Prozesse von Kindheitskonstruktionen in strukturell-systemischen wie akteurInnenbezogenen Zusammenhängen nicht präsent waren.

Auf diese Weise aber wird nicht hinreichend deutlich, dass sich eine vergleichbare Struktur von Subjektivierung und Macht, wie sie die Diskurstheorie für Schule und Universität freilegt, nun eben auch als ideologiekritische Hermeneutik für elementarpädagogische Praxen und Institutionen eignet.⁴⁸ Fokussiert auf die Eltern bedeutet dies: „Die frühe Kindheit konstituiert sich in einem Spannungsfeld von konkurrierenden, machtvollen Kraftfeldern, die in unterschiedliche Richtungen ziehen. In der elterlichen Gestaltung des kindlichen Alltags zeigen sich gleichzeitig, sich ergänzend und konkurrierend, Tendenzen zur Zukunftsorientierung, Nutzenmaximierung, Potentialausschöpfung, (De-)Familialisierung, (Über-)Behütung, Naturalisierung, Vereinbar- sowie Planbarmachung, welche in ihrer spezifischen Kombination Zeichen der Zeit und Zeichen der Kindheit im angehenden 21. Jahrhundert darstellen. Die Anforderungen an Eltern und Kinder, welche von diesen Tendenzen ausgehen, formieren sich zu häufig nicht auflösbaren Spannungsfeldern, welche ausgehalten werden müssen“.⁴⁹

Halten wir fest: Eindrücklicher könnte die komplexe Wirksamkeit jener Momente von Macht und Subjektivierung kaum deutlich gemacht werden. Sie wird wirksam in der komplexen Interdependenz von AkteurInnen- und Systemfragen wie in der performativ wirksamen Praxis und dem Selbstverständnis der AkteurInnen selber. Deutlich wird damit das Ineinander von Gleichheits- und Identitätsaspekten mit Fragen einer performativen Praxis, in der Differenz und Heterogenität konstituiert wird in einer binären Logik von Inklusion und Exklusion.

3. Kindergarten als Schonraum? Religionspädagogischer Ertrag und Perspektiven

Vor diesem Hintergrund der Kindheitsforschung und der Bildungssoziologie werden erst die hoch brisanten Ansprüche in ihrer vieldimensionalen Komplexität deutlich, vor die sich eine religiöse Elementarpädagogik gestellt sieht. Kann sie diese aufnehmen? Zumindest eine diskurssensible Religionspädagogik versucht, sich damit kritisch wie produktiv auseinanderzusetzen und etwa die differenzge-

47 KAUL, Ina: Kinder und Kindheiten in den heimlichen Bildungskonzepten von Erzieherinnen. Rekonstruktion eines biographisch-narrativen Interviews, in: KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner (Hg.): Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, Wiesbaden: Springer 2018, 33–54, 48.

48 Vgl. KNOLL, Alex: Kindheit herstellen. Diskurs, Macht und soziale Ungleichheit in Betreuung und Alltagsgestaltung, Wiesbaden: Springer 2018.

49 EBD., 362.

nerierende Wirkung religiöser Bildungsprozesse wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Sie begreift „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“. So kann man etwa an den derzeit in Österreich heftig diskutierten islamischen Kindergärten „zeigen, wie Religion als Kategorie in Identitätspolitiken und damit verbundene Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verstrickt ist. Religionen und religiöse Identitäten werden fortlaufend ausgehandelt. Sie befinden sich in permanenten Spannungen und Wechselwirkungen zueinander“.⁵⁰

Die Homogenisierungsprozesse, die durch identitätslogische Prozesse Fremdheit ausschließen und Andersheit abwerten, die über das Schema von Inklusion und Exklusion konstruierten Mechanismen von Homogenisierung und der Konstruktion von Andersheit: sie sollen wahrgenommen und kritisch reflektiert werden. Zugleich soll dadurch eine Perspektive eröffnet werden, sollen Freiräume geschaffen, Widerstandsbereiche, Möglichkeitsräume für eine subjektkonstituierende Bildung der Kinder angebahnt werden. Damit wird nun auch der konzeptionelle Status jener eingangs erwähnten Topologie des *safe space* verständlich. Bei der Konzeptionalisierung eines solchen Möglichkeitsraums greift religiöse Frühpädagogik, auf das Konstrukt des Zwischenraums, des *safe space* zurück, wie es in postkolonialen Theorien entwickelt wird.⁵¹ Den „Kindergarten als *safe space* zu entwickeln“ bedeutet dann:⁵² Den Kindern soll Anerkennung zuteil werden, Partizipation soll möglich werden, sie sollen sich jeweils als sie selber einbringen können, um daraus dann jene Resilienz zu kultivieren, die für ein subjektorientiertes, differenzsensibles wie offenes und dialogisches Miteinander erforderlich ist. Eine solche differenzsensible Elementarpädagogik wird damit zur Voraussetzung religiöser Lernprozesse im Kindergarten und seiner Formierung als Ort eines gelungenen Zusammenlebens. „Der Kindergarten als *safe space*, indem die Entwicklung einer Kultur der Anerkennung durch die Perspektive der Kinder ergänzt wird, kann dazu beitragen, dass religiöse Differenz nicht ausschließlich als Herausforderung, sondern vermehrt als Chance, sowohl für die Gestaltung des Kindergartenalltags als auch für die (religiöse) Identitätsentwicklung, erlebt wird“.⁵³ Eine solche Profilierung beeindruckt. Sie nimmt sensibel die Relevanz religiöser Differenzen für religiöse Bildungsprozesse wahr. Sie will betont differenzsensibel

50 BRANDSTETTER, Bettina: Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. Elementarpädagogik im Zwischenraum, in: ÖRF 26 (2018) 7–14, 12.

51 Vgl. BHABHA, Homi K.: *The Location of Culture*, Abingdon: Routledge 2004, 50–52.

52 STOCKINGER 2017 [Anm. 7], 196.

53 EBD., 211.

sein und zum „Umgang mit religiöser Differenz“ im Kindergarten befähigen.⁵⁴ Dazu gehört wesentlich die kritische Reflexivität der eigenen hermeneutischen Konstruktionsmechanismen von Differenz. Was aber deutlich zurücktritt, ist die Bedeutung von sozialen Faktoren gerade für die Konstruktion religiöser Identitäten der Kinder selber und anderer Handelnder im Kindergarten. Die Fixierung auf kulturelle wie religiöse Differenzfragen fällt auf. Die Interdependenz von sozialen und identitätslogischen bzw. kulturellen Faktoren, die Interdependenz von Ungleichheits- und Unterschiedlichkeitsaspekten, von Anerkennung und Gerechtigkeit bleibt blass. Dies ist deshalb problematisch, weil die eigenen Postulate der Subjektorientierung und Autonomie damit nicht eingeholt und zugleich ein ideologiekritisches Bewusstsein für Instrumentalisierungszusammenhänge nicht hinreichend möglich wird. Denn wie in der Kindheitsforschung herausgearbeitet wurde, ist die Vorstellung eines von Anerkennung und Partizipation geprägten Raumes durchaus ideologiefällig, solange nicht die strukturellen und systemischen Kontexte kritisch bedacht werden. Erst die Wechselwirkung von kritischer Selbstreflexivität, Gleichheits- und Differenzfragen, die sich in den Kategorien einer aufgeklärten Heterogenität reflektieren lässt,⁵⁵ könnte dieser Komplexität gerecht werden und der Perspektive der Elementarpädagogik und ihrer Vision des safe space erst vollends Kraft und Orientierung verleihen. Erst so kann Anschlussfähigkeit an die komplexen Diskussionen der Kindheitsforschung erreicht werden, für die eben dieses Ineinander von AkteurInnenperspektive, Strukturperspektive und kritischer Selbstreflexion von integraler Bedeutung sind. „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. Religionspädagogik hat den Auftrag, wachsam für Ungleichverhältnisse und Diskriminierungen zu sein und dagegen aufzutreten“.⁵⁶

54 EBD., 3.

55 Vgl. GRÜMME 2017 [Anm. 28], 50–150.

56 BRANDSTETTER 2018 [Anm. 50], 12.

Ein professioneller Umgang mit dem Spannungsverhältnis Kultur – Religion – Identität in Kinderkrippen und Kindergärten

Eine elementarpädagogische Perspektive

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Eva **Pölzl-Stefanec**, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Pädagogische Professionalisierung, Arbeitsbereich Elementarpädagogik. Sie war jahrelang als Kindergartenpädagogin in der Praxis tätig, hält Fort- und Weiterbildungen für KindergartenpädagogInnen im deutschsprachigen Raum und forscht derzeit zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich.



Dr.ⁱⁿ Eva Pölzl-Stefanec, MA.
Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Pädagogische Professionalisierung
Arbeitsbereich Elementarpädagogik
Strassoldogasse 10/I
A-8010 Graz
e-mail: eva.stefanec@uni-graz.at

Ein professioneller Umgang mit dem Spannungsverhältnis Kultur – Religion – Identität in Kinderkrippen und Kindergärten

Eine elementarpädagogische Perspektive

Abstract

Obwohl Diversität für Kinder, die im Jahr 2019 aufwachsen, zur Normalität gehört, werden kulturelle und religiöse Vielfalt in gesellschaftspolitischen Diskussionen oft noch als Differenzkategorien diskutiert. Diese Kontroversen können für die Identitätsentwicklung von Mädchen und Buben hinderlich sein. Aus diesem Grund wird für eine kultursensitive Haltung von pädagogischen Fachpersonen plädiert, welche das Spannungsverhältnis Kultur – Religion und Identität in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen professionell auflösen, ohne vorhandene Herrschaftssysteme zu tradieren.

Schlagworte: Religion – Diversität – kultursensibel – Kindergarten – pädagogische Fachpersonen

Professional handling of the tension between culture, religion and identity in kindergarten. An early childhood educational perspective

Although diversity is normal for children growing up in 2019, cultural and religious diversity is often still discussed as a category of difference in socio-political discussions. These controversies can hinder the identity development of girls and boys. For this reason, a culturally sensitive attitude is advocated by pedagogical experts who professionally dissolve the tension between culture – religion and identity in child education and care institutions without passing on existing systems of rule.

Keywords: religion – diversity – cultural sensitivity – kindergarten – kindergarten teacher

1. Einleitung – kulturelle und religiöse Vielfalt im pädagogischen Alltag

In den letzten drei Kalenderjahren geriet die Thematik der Religionspädagogik im Bereich der institutionellen Bildung und Betreuung von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren zunehmend in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung. Sei es die kontrovers diskutierte Forschungen zu den umgangssprachlich genannten „Islamkindergärten“¹, das sogenannte „Kopftuchverbot in Kindergärten“² oder der jüngst eingeführte „Leitfaden für Wertevermittlung im Kindergarten“³.

In diesen Zusammenhängen wird Religion meist als Differenzkategorie wahrgenommen – sie wird als Markierung und Abgrenzung einer oder mehrerer Gruppen von anderen benutzt. In diesem Diskurs geht es um Identitätspolitik, welche dichotome Unterschiede verstärken und Macht- und Herrschaftspraxen tradieren⁴. Vor allem die medial aufgeheizte Debatte um Muslima/Muslime zeigt auf, dass Religion, Kultur und Identitäten in einer Wechselwirkung stehen und kaum getrennt voneinander diskutiert werden können⁵. Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen sind Schmelztiegel unserer Gesellschaft; sie sind keine Schonräume, in denen die AdressatInnen vor Ausgrenzung oder Diskriminierung gefeit sind⁶. Zudem haben pädagogische Fachpersonen in Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen die Pflicht, Kinder in ihrer Entwicklung individuell zu unterstützen, die Integrationsaufgabe hinsichtlich interkultureller Aspekte zu übernehmen und zu einer ethischen und religiösen Bildung beizutragen⁷. Damit tragen pädagogische Fachpersonen zur Identitätsentwicklung von Mädchen und Buben maßgeblich bei.

1 Vgl. PLUKI, PLURALITÄT IN WIENER KINDERGÄRTEN UND KINDERGRUPPEN UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG SOGENANNTER „ISLAMISCHER“ EINRICHTUNGEN: Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität, in: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Pluralitaet_in_Wiener_Kindergaerten.pdf [abgerufen am 30.05.2019]. Vgl. ASLAN, Ednan: Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und –gruppen in Wien Tendenzen und Empfehlungen, in: https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iits/Dateien/Abschlussbericht__Vorstudie_Islamische_Kindergarten_Wien_final.pdf [abgerufen am 30.05.2019].

2 Vgl. RIS, RECHTSINFORMATIONSSYSTEM LAND STEIERMARK: Änderung des Steiermärkischen Kinderbetreuungsförderungsgesetzes, in: <https://www.ris.bka.gv.at>. [abgerufen am 30.05.2019].

3 Vgl. PH NIEDERÖSTERREICH: Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten. Impulse für das pädagogische Handeln, in: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Kindergarten/Wertebildung_im_Kindergarten.pdf [abgerufen am 30.05.2019].

4 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. Elementarpädagogik im Zwischenraum, in: ÖRF – Österreichisches religionspädagogisches Forum 26 (2017) 7–14.

5 Vgl. EBD.

6 Vgl. WAGNER, Petra: Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN, Dossier Diversität und Kindheit - Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion der Heinrich-Böll-Stiftung 2013.

7 Vgl. RIS, 2019

Die eingangs angeführten Beispiele zeigen auf, dass Religionszugehörigkeit als ein Merkmal von Differenz, welches einerseits Zugehörigkeit und Gemeinschaftsidentität stiften kann und andererseits auch Fremdheit und Ausgeschlossenheit hervorrufen kann, verstanden wird⁸. In österreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen ist die Jahresplanung oft mit dem christlich geprägten Jahreskreis verbunden⁹. In diesem Fall dominieren die Werte und Normen der österreichischen Mehrheitskultur.

Für Kinder, die gegenwärtig in Österreich aufwachsen, gehört allerdings kulturelle und sprachliche Vielfalt zu ihrem Alltag. Im Jahr 2016/17 hatten in Österreich 28 % aller Kindergartenkinder eine nichtdeutsche Erstsprache und 35 % der Kinderkrippenkinder¹⁰. Die Zahlen zeigen auf, dass jedes dritte/vierte Kind, welches eine elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtung besucht, eine Migrationsgeschichte mitbringt. In Kinderkrippen und Kindergärten gehören soziale, religiöse und kulturelle Pluralisierungsprozesse längst zum pädagogischen Alltag¹¹, dennoch wird Religion in öffentlichen Bereichen häufig ausgeklammert¹². Weiters bleibt festzuhalten, dass Religion nicht ohne kulturellen Kontext diskutiert werden kann¹³. „Kultur und Religion lassen sich nicht unabhängig von einander erforschen, da diese in einer Wechselbeziehung zu einander stehen. Der Religion, die mit ethischen und moralischen Werten verbunden ist, kommt eine kulturgeprägte Funktion zu. Religion kann als ein Teil der Kultur angesehen werden“¹⁴.

In diesem Zusammenhang darf die Anerkennung und Thematisierung des jeweiligen kulturellen und religiösen Hintergrunds nicht vollkommen ausgeklammert oder gar tabuisiert werden. Vielmehr muss der Frage nachgegangen werden, wie professionell tätige pädagogische Fachpersonen in elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen mit dem Spannungsverhältnis zwischen Kultur, Religion und Identität professionell umgehen können.

8 Vgl. DOMMEL, Christa: Religion – Diskriminierungshintergrund oder kulturelle Ressource für Kinder?, in: WAGNER, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag 2008, 148–159.

9 Vgl. BRANDSTETTER 2017 [Anm. 4].

10 Vgl. ÖIF, 2018a

11 Vgl. PÖZL-STEFANEC, Eva: Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen, Opladen: Barbara Budrich-Verlag 2017. Vgl. ARZT, Silvia u.a.: Gender und Religionspädagogik der Vielfalt, in: PITHAN Annette u.a.(Hg.): Gender – Religion – Bildung: Beiträge zu einer Religionspädagogik, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2009, 9–29. Vgl. BÖHM, Dietmar / BÖHM, Regine / DEISS-NIETHAMMER, Birgit: Handbuch Interkulturelles Lernen Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Wien: Herder-Verlag 2004.

12 Vgl. EBD.

13 Vgl. KNOBLAUCH, Hubert: Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse: Thomas Luckmanns Unsichtbare Religion, in: LUCKMANN, Thomas (Hg.): Die unsichtbare Religion, Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag 1991, 7–41.

14 Vgl. STOCKINGER, Helena: Elementare Bildungseinrichtungen als safe spaces für (religiöse) Differenz, in: ÖRF – Österreichisches religionspädagogisches Forum 24 (2016) 79–87.

2. Entwicklungsförderung einer ethnischen Identität bei Kindern

Ein professioneller Umgang bedeutet weder ein Ausklammern von Kultur und Religion im pädagogischen Alltag noch, dass diverse kulturelle Themenfeste gefeiert werden, in welchen die vermeintlichen Herkunftsländer¹⁵ der Kinder aus der Gruppe thematisiert werden¹. Bei homogenen, starren Vorstellungen von Kultur besteht die Gefahr der „Kulturalisierung, nämlich, dass Menschen ausschließlich auf ihre (vermeintlichen) Herkunftskulturen reduziert werden“¹⁶. Vielmehr geht es um ein kultursensibles und wirkungsvolles Handeln, bei dem die eigene Biografie, die Reflexion und die pädagogische Haltung einen wichtigen Stellenwert einnehmen¹⁷. In diesem Zusammenhang ist eine Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Kulturbegriff und den damit verbundenen Identitätsverhandlungen vonnöten.

2.1 Kultur(en) – eine dynamische Begriffsannäherung

In jeder Gesellschaft herrschen vielfältige Kulturen vor und Kulturen sind nie eindeutig oder statisch. Sie befinden sich in einem ständigen Veränderungsprozess¹⁸. Viele kulturelle Traditionen haben ihre Wurzeln in religiösen Bindungen, sodass kulturelle und religiöse Traditionen im Alltag kaum voneinander zu trennen sind. In der Kultur werden individuelle Lebensumstände, in denen menschliches Schaffen ihren Ursprung hat (Kulturtechniken, Herkunft, handwerkliches und intellektuelles Wirken), sichtbar. Kulturelle Handlungsweisen und Gebräuche können ein Gefühl der Zusammengehörigkeit erzeugen. Durch das kulturelle Schaffen in regional geprägten Traditionen erlebt das Individuum Gemeinschaft. Kultur ist kein statisches Gefüge, Menschen bewegen sich in einer Vielzahl von Kulturen¹⁹. „Kultur manifestiert sich immer in einem für die eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem [...]. Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft oder Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung. Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft“²⁰. Kultur ist demnach ein universelles Phänomen, in dem die spezifischen Hand-

15 Zwar weist nahezu jedes dritte/vierte Kind eine Migrationsgeschichte auf, es gibt allerdings kaum Daten wie viele Kinder davon in Österreich geboren wurden. Demnach ist es schwierig von 'einem Herkunftsland' zu sprechen.

16 YOKSULABAKAN, Gülcan / HADDOU, Nele: Kulturelle Werte und Erziehung in Migrantenfamilien aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, in: KELLER, Heidi (Hg.): Interkulturelle Praxis in der Kita, Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag 2013, 37–53.

17 Vgl. KORTE-RÜTHER, Maria / RÖHLING, Gisela: Weiterbildung zur Interkulturellen Kompetenz – Eine professionelle Haltung im Umgang mit Vielfalt entwickeln, in: LAMM, Bettina (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz, Kultursensitive Arbeit in der Kita, München: Herder-Verlag 2017, 141–157.

18 Vgl. YOKSULABAKAN / HADDOU 2013 [Anm. 16].

19 Vgl. HARZ, Frieder: Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas (Frühe Bildung und Erziehung), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2014.

20 KAMMhuber, Stefan / Schroll, Machl: Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardmethode, in: Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. 2, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht-Verlag 2007, 19–23, 22.

lungsfelder der Bevölkerung strukturiert werden²¹. „Kultur beschreibt, wie wir unseren Alltag gestalten und bewältigen, bildet also quasi unseren Alltag ab. Kultur wurde und wird von Menschen in der Interaktion miteinander und mit der jeweiligen Umwelt stets weiterentwickelt“²². In den spezifischen kulturellen Verhaltensweisen, die etwa durch Sprache, Kleidung, kulturelle Bräuche und religiöse Feste zum Ausdruck kommen, wird ein Gefühl von Zugehörigkeit und Bindung gestärkt, welches maßgeblich zur Identitätsentwicklung von Menschen beiträgt.

2.2 Identität, Identitätsentwicklung, Identitätsbildung – ein lebenslanger Prozess

Aus der Psychologie ist bekannt, dass die Entwicklung des Selbst und der Identität im hohen Maße mit der eigenen Sozialisation verknüpft ist²³. Für Erik Erikson, welcher den Begriff der ‚Identität‘ als erster in die Psychologie einführte²⁴, ist die Identitätsentwicklung ein lebenslanger Prozess und bezieht sich im allgemeinen Sinn auf individuelle Kombinationen von persönlichen Charakteristika²⁵. Im primär psychologischen Konzept wird davon ausgegangen, dass Individuen sich mit Merkmalen einer bestimmten Gruppenidentität identifizieren²⁶. Demnach ist das ‚Gefühl der Identität‘ ein „Gefühl der eigenen Einmaligkeit, und von einem unbewussten Verlangen nach Kontinuität über die Zeit“²⁷ geprägt.

Herbert Mead ging davon aus, dass der Prozess der Identitätsentwicklung ein gesellschaftlicher Prozess ist. Im Prozess der Sozialisation wird eine soziale Identität erlangt, welche Mythen und kollektive Selbstbilder einer Gesellschaft beinhaltet. Damit neue Bindungen und Positionierungen innerhalb einer Gesellschaft entstehen können, müssen

21 Vgl. EBD., 22

22 KORTE-RÜTHER, Maria / RÖHLING, Gisela: Weiterbildung zur Interkulturellen Kompetenz – Eine professionelle Haltung im Umgang mit Vielfalt entwickeln, in: LAMM, Bettina (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz, Kultursensitive Arbeit in der Kita, München: Herder-Verlag, 141–157, 142.

23 Vgl. SIEM, Birte / ROHMANN, Anette: Identität und Selbst, in: STROHMER, Janina (Hg.): Psychologische Grundlagen für Fachkräfte in Kindergarten, Krippe und Hort, Bern: Hogrefe-Verlag 2018, 229–245.

24 Vgl. KLAUSS, Theo: Identitätsentwicklung unter dem Blickwinkel der Bindungsforschung, in: DOBSLAW, Gudrun / KLAUSS, Theo (Hg.): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit – eine Einleitung. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 14.11.2008 in Kassel, in: <http://dgsgb.de/volumes/978-3-938931-20-2/978-3-938931-20-2.pdf#page=13> [abgerufen am 30.05.2019].

25 Vgl. STEIN, Margit: Allgemeine Pädagogik, München: Ernst Reinhardt-Verlag 2017.

26 Vgl. KLAUSS 2019 [Anm. 24].

27 Vgl. UNZER, Lothar: Identitätsentwicklung unter dem Blickwinkel der Bindungsforschung, in: DOBSLAW, Gudrun / KLAUSS, Theo (Hg.): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit – eine Einleitung. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 14.11.2008 in Kassel, in: <http://dgsgb.de/volumes/978-3-938931-20-2/978-3-938931-20-2.pdf#page=13> [abgerufen am 30.05.2019].

Werte, Normen und Deutungsmuster kontinuierlich zwischen Familie, Peers und Gesellschaft in Bezug auf vorherrschende Diversitätsdimensionen reflektiert werden²⁸.

Kinder begegnen Diversität nicht neutral, sie erfahren primär von ihren Bezugspersonen über Wertvorstellungen. Mit der Ausweitung ihres Aktionsradius erweitert sich das Repertoire an Informationsquellen, die zur individuellen Moralentwicklung und Identitätsbildung beitragen. Wird beispielsweise der gesellschaftliche Status der zugehörigen sozialen Gruppe positiv bewertet, haben Kinder die Chance, ein positives Selbstbild aufzubauen; wird die eigene soziale Gruppe diskriminiert oder marginalisiert, kann sich dies negativ auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern auswirken²⁹.

2.3 Religion – im Spannungsfeld unterschiedlicher Identitätspolitik

Religion ist als eine Dimension von Vielfalt ein elementarer Bestandteil des Menschseins. Da Religion in der westlichen Gesellschaft meist in den Bereich der individuellen Entscheidung fällt, nimmt sie im Kontext der Vielfalt vermeintlich eine Sonderstellung ein. Dennoch kann Religion als Ausdrucksmittel kultureller Identität und Differenz betrachtet werden³⁰. Da ein Ziel von Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen darin besteht, Kinder auf das Leben in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft vorzubereiten, ist eine Tabuisierung von kulturellen und religiösen Themen nicht förderlich³¹. Bettina Brandstetter fand in ihrer Dissertation ‚Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung: der Ort der Kindergartenpädagogin in der Heterogenität von Kulturen und Religionen‘ heraus, dass vor allem in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen unterschiedliche Identitätspolitik in diversen Kontexten sichtbar werden:

A) Vermeidung religiöser Inhalte vs. Identitätszuschreibung:

Die Mehrheit der Kinder gehört dem muslimischen Glauben an. Einerseits werden religiöse Inhalte vermieden, gleichzeitig aber auf religiös konnotierte Identitätszuschreibungen rückgegriffen.

B) Religiöse Selbstbehauptung versus religiöse Pluralität:

Obwohl den Kindergarten Kinder unterschiedlichster Konfessionen besuchen, werden nur christliche Feste gefeiert. Durch den damit verbunden dominanten Homogenisierungsdiskurs werden trotz der vorhandenen religiösen Pluralität Familien ausgegrenzt.

28 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Religiöse Identität und Wertbindungen von Jugendlichen in Deutschland, in: WOLF, Christof / KOENIG, Matthias (Hg.), in: Religion und Gesellschaft (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 53) (2013) 211–233.

29 Vgl. WAGNER, Petra: Wie erleben Kinder Vielfalt, in: WAGNER, Petra: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Wien: Herder-Verlag 2010, 239–248.

30 Vgl. GÄRTNER 2013 [Anm. 28].

31 Vgl. BÖHM / BÖHM / DEISS-NIETHAMMER 2004 [Anm. 11].

C) *Synkretismus versus Identitätsverlust:*

Um christliche Feste, wie beispielsweise das Martinsfest, für alle Familien zu öffnen, findet eine Umbenennung (bspw. Lichterfest) statt. Damit findet ein Identitätsverlust auf allen Seiten statt.

D) *Religiöse Fragen und Identitätsfragen im Spannungsfeld:*

Fragen der Kinder zur Schöpfung oder zum Tod können nicht beantwortet werden. In diesen Momenten können bei Kindern eine Orientierungssuche und damit verbundene Identitätsfragen angeregt werden, die von pädagogischen Fachpersonen erkannt und gemeinsam ausgehandelt werden müssen und nicht ignoriert werden dürfen³².

Die Gefahr bei den beschriebenen Reaktionsweisen in Bezug auf religiöse Pluralität in Kinderbildungs- und –betreuungsinstitutionen besteht darin, dass durch die vorhandene Vielfalt auch identitätssichernde Bindungen und Orientierungen verschwinden können³³ und dies zu einem Identitätsverlust bei den jeweiligen AdressatInnen führen kann.

Gelingt es pädagogischen Fachpersonen einen Begegnungsraum für Personen unterschiedlichster oder auch keiner Konfessionen (sei es Kinder, Erziehungsberechtigte, Teammitgliedern etc.) zu öffnen, können komparative Religionsbegegnungen entstehen³⁴, die von kollektiven und kulturellen Zwängen durch neue Lebensgestaltungsmöglichkeiten befreien können³⁵. „Ein positiver Nebeneffekt solcher Aktivitäten ist, dass dadurch auch Toleranz und Akzeptanz für ‚Fremdes‘ bei den Kindern, die der Majorität angehören, gefördert werden kann und somit vermittelt wird, dass Gebräuche und Traditionen unterschiedlicher Kulturen durchaus vereinbar sind“³⁶.

2.3 Ansätze einer differenzsensiblen Pädagogik

Einem pädagogisch-professionell gestalteten Bildungs- und Betreuungssetting muss ein pädagogisches Praxiskonzept zugrunde liegen, welches von gleichen Rechten für Kinder ausgeht – in welchem die vorhandene Pluralität sozialer Lebensverhältnisse und individuelle Bildungsbiografien systematisch berücksichtigt werden³⁷.

32 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung: Elementarpädagogik inmitten religiös und weltanschaulich ambivalenter Ansprüche. *ElFo-Elementarpädagogische Forschungsbeiträge* 1 (2019) 24–30.

33 Vgl. GRÜMME, Bernhard: *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag 2017.

34 Vgl. BRANDSTETTER 2019 [Anm. 32].

35 Vgl. GRÜMME 2017 [Anm. 33].

36 Vgl. SIEM / ROHRMANN 2018 [Anm. 23].

37 Vgl. WAGNER 2010 [Anm. 29].

Einen Ansatz, in dem Dominanzverhältnisse und Ausgrenzung besonders berücksichtigt werden, ist der Anti-Bias-Ansatz, in welchem unterschiedliche Differenzlinien verschränkt thematisiert werden. Die „Anti-Bias Pädagogik verfolgt die Vision einer Erziehung, Bildung und Betreuung für alle Kinder, so dass sie ihre Potenziale voll entfalten können und in ihren sozialen Identifikationen und Familienkulturen respektiert und anerkannt werden“³⁸. Dabei geht es um eine kritische Betrachtung von Normalitätsvorstellungen und eine Sensibilisierung für offensichtliche Diskriminierungen³⁹.

Der Ansatz bezieht alle Vielfaltselemente ein, die im Leben von Kindern bedeutsam sind, dabei werden vier Ziele verfolgt:

1. Ziel: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
2. Ziel: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
3. Ziel: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
4. Ziel: Aktiv werden gegen Unrecht und Diskriminierung⁴⁰.

Die Besonderheit des Ansatzes ist die entwicklungspsychologische Fundierung. Dabei werden die unterschiedlichen Rollen, die Personen innerhalb einer Gesellschaft einnehmen, beleuchtet. Die Identifikation mit den verschiedenen Charakteristika trägt zur Identitätsentwicklung von Kindern bei⁴¹. In der Anti-Bias Pädagogik wird darauf geachtet, dass die sozialen Identitäten im Sinne von Gruppenidentitäten gedeutet werden.

Auch mit dem programmatischen Begriff der „Pädagogik der Vielfalt“⁴² ist eine Sensibilisierung des pädagogischen Felds in Bezug auf tradierte Konstrukte verbunden, welche die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen in verschiedenen Lebenslagen zum Ziel hat⁴³. Auf Differenzwahrnehmungen wird zunehmend verzichtet, vielmehr liegt der Fokus auf dem Dialog und der Anerkennung der vorherrschenden Diversität⁴⁴. Für die Praxis in elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen bedeutet das, sowohl für Kinder als auch pädagogische Fachpersonen „mit Unklarheiten, Widersprüchlichkeiten

38 DERMAN-SPARKS, Louise: Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA, in: WAGNER, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Wien: Herder-Verlag 2010, 239–248, 239.

39 Vgl. BROCKMANN, Steffen: Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten, Münster: Waxmann-Verlag 2014.

40 Vgl. WAGNER 2012 [Anm. 6].

41 Vgl. EBD.

42 Vgl. PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden: VS-Verlag 2019.

43 Vgl. OBERHUEMER, Pamela: Pädagogik der Vielfalt – interkulturelle Pädagogik: Reflexion zum Thema, in: ULICH, Michaela / OBERHUEMER, Pamela / SOTENDIECK, Monika (Hg.): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen, Berlin: Cornelsen 2013, 5–13.

44 Vgl. GRÜMME 2017 [Anm. 33].

und Mehrdeutungen umgehen lernen; akzeptieren, dass es unterschiedliche Sichtweisen und Wertvorstellungen gibt“⁴⁵.

2.4 Individuelles, diversitätsbewusstes Handeln von pädagogischen Fachpersonen

Dies bedeutet jedoch in keinem Fall ein laissez-fairer Umgang mit diversen Wertvorstellungen. Pädagogische Fachpersonen benötigen einen inneren Wertekompass, der als klare Orientierung definiert ist, wo Recht aufhört und Unrecht beginnt. In Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen stehen vor allem Normen und Werte, welche dem sozialen Miteinander Orientierung, Halt und Stabilität geben, im Vordergrund⁴⁶. Für die Arbeit in österreichischen Kindergärten bedeutet dies für pädagogische Fachpersonen, dass sie sich sowohl an der österreichischen Bundesverfassung (Art. 14 Abs. 5a B-VG, zum Schul- und Erziehungswesen), dem Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz und am Inhalt des bundesweitübergreifenden BildungsRahmenPlan orientieren⁴⁷. Vor allem auch die Orientierung an den weltweit geltenden Kinderrechten ist ein unverzichtbarer Baustein, „wenn es darum geht, die Kita vom Kind her zu denken und die Rechte aller Kinder zu verwirklichen“⁴⁸.

Pädagogische Fachpersonen begleiten Kinder in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in ihren Aushandlungsprozessen sowie in ihren Selbst- und Weltdeutungsprozessen. Religiöse Bildung ist für Kinder in den ersten Lebensjahren vielfältig und zeigt sich in höchst heterogenen Situationen des pädagogischen Alltags⁴⁹. Die Erfahrung, die Kinder im Umgang mit Werten und den darauf aufbauenden Rechten in der institutionellen Bildung und Betreuung machen, haben einen Einfluss auf ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung. Inwieweit sich Kinder als aktive Mitglieder einer Gesellschaft erleben können, kann wiederum eine Auswirkung auf die moralische Entwicklung und politische Sozialisation in späteren Lebensjahren haben⁵⁰.

45 Vgl. OBERHUEMER 2013 [Anm. 43], 10.

46 Normen werden als festgelegte soziale Konventionen beschrieben, wie sich Menschen in diversen Situationen zu verhalten haben. Regeln sind Vereinbarungen, die für eine bestimmte Gruppe festgelegt sind, sie können wiederum abgeändert werden (PH Niederösterreich, 2018).

47 Vgl. PH NIEDERÖSTERREICH: Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten. Impulse für das pädagogische Handeln, in: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Kindergarten/Wertebildung_im_Kindergarten.pdf [abgerufen am 30.05.2019]. Vgl. RIS, 2019. Vgl. CBI, CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT IM AUFTRAG DER ÄMTER DER LANDESREGIERUNGEN DER ÖSTERREICHISCHEN BUNDESLÄNDER, MAGISTRAT DER STADT WIEN & BUNDES-MINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR: Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: bmukk. (Online). URL: www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/bildungsrahmenplan.pdf [abgerufen am 30.05.2019].

48 Vgl. MAYWALD, Jörg: Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen, Freiburg: Herder-Verlag 2016, 9

49 Vgl. DIESTEL, Philipp: Religion – Vielfalt oder Mehrfalt, in: WUSTMANN, Cornelia / KÄGE, Sylvia / MÜLLER, Jens (Hg.): Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit, Weinheim / Basel: Beltz-Juventa-Verlag 2017, 112–131.

50 Vgl. MAYWALD 2016 [Anm. 48].

Obwohl der „Anti-Bias-Ansatz“ und die „Pädagogik der Vielfalt“ mittlerweile in der Fachcommunity und Praxis weit verbreitet sind, zeigt sich in der Dissertation von Helene Stockinger, dass vor allem in katholischen Kindergärten kaum über religiöse Differenz gesprochen wird. Erklärungsgründe dafür können die geringe Thematisierung religiöser Differenz ohne Impuls, initiierte und stockende Diskussionen über religiöse Differenz oder wenig Wissen über religiöse Differenz sein⁵¹. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte der geringe Anteil an angehenden KindergartenpädagogInnen mit Migrationsgeschichte sein⁵². Möglicherweise kann in diesem Kontext der Umgang mit den meist zunächst fremden Verhaltens- und Sichtweisen aus der Praxis für BerufseinsteigerInnen irritierend sein. Erzieherisches Handeln ist meist in gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse eingewoben⁵³. Damit diese in der Praxis nicht reproduziert werden, muss die eigene professionelle Kompetenz, wie mit Diversität bestmöglich umgegangen werden kann, weiterentwickelt werden⁵⁴.

3. Professionell-responsives Handeln im Kontext von Diversität in Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen

Dabei ist es unabdinglich, sich Wissen über Vielfalt, Kultur und Religion anzueignen, dieses kontinuierlich weiterzuentwickeln und mit seinen biografischen Erfahrungen kritisch zu reflektieren. Situationen des pädagogischen Alltags sollten unter Berücksichtigung der kindlichen Individualität, dessen familiärer Bezüge sowie kultureller, religiöser und sprachlicher Hintergründe, differenziert wahrgenommen und analysiert werden⁵⁵.

Aus diesem Grund sind eine Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen/religiösen Hintergrund, eine Offenheit für Veränderungen der eigenen Positionen sowie Neugier und Respekt in der Begegnung mit Kindern und Eltern/Erziehungsberechtigten unabdingbar⁵⁶. In diesem Kontext muss Kultur „als von Menschen geteilte Deutungs- und Verhaltensmuster, die an ökonomische und soziale Ressourcen des Umfelds, in dem diese Menschen leben, angepasst sind“⁵⁷ definiert werden. Werden beispielsweise stereotype

51 Vgl. STOCKINGER 2016 [Anm. 14].

52 Vgl. VOGENHUBER, Stefan u.a.: Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen, in: BRUNEFORTH, Michael / LASSNIGG, Lorenz (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz: Leykam-Verlag 2012.

53 Vgl. WAGNER, Petra: Institutionalisierte Diskriminierung und Ausgrenzung, in: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Wagner_Institutionalisierte_Diskriminierung.pdf. [abgerufen am 30.05.2019].

54 Vgl. WELTZIEN, Dörte: Eine inklusive Haltung entwickeln, in: WELTZIEN, Dörte / ALBERS, Timm (Hg.): Kindergarten heute. Wissen kompakt, Freiburg i. B.: Herder 2014.

55 Vgl. EBD.

56 Vgl. BORKE, Jörn / BRUNS, Hanna: Kultursensitive Krippenpädagogik. Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt, Berlin: Verlag-das Netz 2013.

57 EBD. 9

Zuschreibungen nicht wahrgenommen, kann es unbewusst zu einer Tradierung von Stereotypen kommen⁵⁸.

Eine kultursensitive Haltung stellt dabei eine Selbstverständlichkeit dar. „Für eine kultursensitive Haltung ist es bedeutsam, sich zuerst mit dem kulturellen Hintergrund, in dem man aufwuchs und lebt, auseinander zu setzen und sich bewusst zu machen, welchen Einfluss diese Erfahrungen auf die eigene Entwicklung hatten und haben“⁵⁹.

Dorothee Gutknecht (2015) prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der „kulturellen Responsivität“. Professionell responsive pädagogische Fachpersonen sind sich bewusst,

- dass sie selbst die Welt aus der eigenen, eingeschränkten kulturellen Perspektive aus wahrnehmen,
- sie wissen, dass Ethnotheorien den Umgang mit anderen Menschen beeinflussen können,
- sie überprüfen kontinuierlich ihre eigenen Erwartungen an die Kinder der eigenen und anderen Kulturen, sie zeigen Offenheit und Interesse an anderen Lebens- und Familiengeschichten sowie aus anderen Kulturkreisen,
- sie verfügen über vertieftes Verständnis und ein Fachwissen über eigene und fremde kulturelle Erziehungsorientierungen und milieuspezifische Wertorientierungen,
- sie erkennen, dass es Grenzen zwischen dem Akzeptablen und Tolerablen gibt, da ihre Abwägung auf Fach- und Sachkenntnis basiert und
- ihre Entscheidungen basieren auf der demokratischen Werteordnung und stellen sich aktiv gegen eine Beschränkung von Menschen- und Kinderrechten⁶⁰.

Eine kultursensitive Haltung zeigt sich im pädagogischen Alltag in der Eingewöhnungsphase, in der Sprache, in Alltagssituationen, wie dem Schlafen, Essen und Wickeln/Begleitung beim Toilettengang, beim Spielen sowie bei der Gestaltung von Festen⁶¹.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Grundlage für interreligiöse Bildung Offenheit, Achtung und Wertschätzung für andere Religionen und Kulturen bilden. In diesem Zusammenhang muss interreligiöse Bildung in der alltäglichen

58 Vgl. WAGNER 2012 [Anm. 6].

59 BORKE / BRUNS 2013 [Anm. 56], 11.

60 Vgl. GUTKNECHT, Dorothee: *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität*, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag 2015.

61 Vgl. BORKE / BRUNS 2013 [Anm. 56]. Vgl. GUTKNECHT, Dorothee / HÖHN, Kariane: *Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten*, Freiburg: Herder-Verlag. 2017. Vgl. GUTKNECHT, Dorothee / KRAMER, Maren: *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Den Tagesablauf achtsam gestalten*, Freiburg: Herder-Verlag 2018 (= *Entwicklungs- und Bildungsort Kinderkrippe IV*). Vgl. GUTKNECHT, Dorothee / HAUG-SCHNABEL, Gabriele: *Windel adé: Kinder in Krippe und Kita achtsam begleiten*, Freiburg: Herder-Verlag 2019

Praxis der Kinderkrippe oder des Kindergartens verankert sein⁶². Die Studie „Pluralität in Wiener Kindergärten“ zeigt auf, dass diesbezüglich jedoch noch Handlungsbedarf besteht. Im Zuge der durchgeführten Gruppendiskussionen in der Studie wurde ein hohes Ausmaß an Diffusität, Verunsicherung und Unklarheit über Religion und der Begegnung mit religiöser Vielfalt in Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen seitens der pädagogischen Fachpersonen wahrgenommen⁶³. In der Studie wurde deutlich, dass pädagogische Fachpersonen in der Praxis sowohl kultur- und religionsbezogene Kompetenzen als auch ein methodisch-didaktisches Know-how benötigen, wie sie den Kindern diese vermitteln, ohne dabei vielfältige kulturelle und religiöse Vorstellungen auszugrenzen⁶⁴.

5. Fazit

Kultur und Religion können wie aufgezeigt, kaum getrennt voneinander thematisiert werden⁶⁵. An dieser Stelle darf die religiöse Bildung nicht ausgeklammert werden, da Kinder in ihrer unmittelbaren Lebenswelt auch religiöse Themen als Teil von Diversität in ihren Lebenswelten wahrnehmen⁶⁶. Zudem haben Kinder ein Recht auf Religion und brauchen daher Erwachsene, die sie, unabhängig von der Art der Einrichtung⁶⁷, kompetent begleiten können⁶⁸.

Pädagogischen Fachpersonen muss bewusst sein, dass ab dem dritten Lebensjahr etwa in der Identitätsentwicklung von Kindern deutlich wird, dass sie Konstruktionen und Bewertungen von und über Gruppen wahrnehmen und im Kontext von gesellschaftlichen Machtverhältnissen verarbeiten⁶⁹. Aus diesem Grund darf eine kultursensible Kompetenz in Kinderbildungs- und -betreuungsalltag keine Zusatzkompetenz darstellen. Vielmehr muss angestrebt werden, dass ein kultur- und religionssensibles Handeln generell von den jeweiligen AdressantInnen in ihren Beziehungen und Lebenswelten in den Vordergrund gerückt wird⁷⁰. Ein kultur- und religionssensibles Handeln in Kinderbildungs- und

-
- 62 Vgl. EDELBROCK, Anke / BIESINGER, Albert / SCHWEITZER, Friedrich: Das Tübinger Forschungsprojekt „Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten“. Einführender Überblick, in: SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita: eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Münster: Waxmann-Verlag 2011.
- 63 Vgl. HOVER-REISNER, Nina u.a.: Pluralität in Wiener Kindergärten. Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion, Wien: LIT-Verlag 2018.
- 64 Vgl. EBD.
- 65 Vgl. HARZ, Frieder: Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas (Frühe Bildung und Erziehung), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2014.
- 66 Vgl. HUGOTH, Matthias: Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten, Wien: Herder-Verlag 2015.
- 67 Mit der 'Art' der Einrichtung sind sowohl konfessionelle, private als auch öffentliche Trägerschaften gemeint.
- 68 Vgl. DIESTEL 2017 [Anm. 49].
- 69 Vgl. WAGNER, Petra: Kleine Kinder - keine Vorurteile? Vorurteilsbewußte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, in: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10794/pdf/Diskurs_2001_2_Wagner_Kleine_Kinder.pdf [abgerufen am 30.05.2019].
- 70 Vgl. PFEFFER, Simone: Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden, Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag 2017.

–betreuungseinrichtungen kann dazu beitragen, dass Kinder in Hinblick auf weltanschauliche und ethische Überzeugungen entscheidungsfähiger werden. Es kann dafür förderlich sein, dass Kinder stark und resilient werden. Dies kann wiederum der Gesellschaft dann zugutekommen, wenn Protest gegen Ungerechtigkeit und Parteinahme für eine gute Sache sowie Zivilcourage verlangt werden⁷¹. In diesem Kontext sind das Wissen über und die Vertrautheit mit der eigenen Kultur ein wichtiger Eckpfeiler bei der eigenen Identitätsentwicklung der pädagogischen Fachpersonen. Durch das Aufgreifen und die Thematisierung von kultureller und religiöser Vielfalt im pädagogischen Alltag können pädagogische Fachpersonen zur Entwicklung einer positiven ethnischen Identitätsentwicklung bei Kindern beitragen⁷². Ebenso kann ein professioneller Umgang mit der Unwissenheit in Begegnungssituationen mit Kulturen und Religion anregend sein, denn: „Professionelles Handeln in der pädagogischen Praxis beginnt mit einem Prozess der (gemeinsamen) Informationssammlung und nicht mit der Suche nach schnellen Lösungen“⁷³. Dafür braucht es in Kinderkrippen und Kindergärten Raum für kulturelle und religiöse Aushandlungsprozesse und pädagogische Fachpersonen, die sich immer wieder fragend und offen auf gemeinsame Begegnungsprozesse einlassen und damit zu einem Aufbrechen diskursiver Machtverhältnisse beitragen.

71 Vgl. HUGOTH 2015 [Anm. 66].

72 KORTE-RÜTHER / RÖHLING 2017 [Anm. 22], 142.

73 PFEFFER 2017 [Anm. 70], 105.

Religiöse Vielfalt im Bereich der Bildung

Störfaktor oder Chance?

Der Autor

Univ.-Prof. Dr. Henning **Schluß**, Professur für empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß
Universität Wien
Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3a
A-1090 Wien
e-mail: henning.schluss@univie.ac.at



Religiöse Vielfalt im Bereich der Bildung

Störfaktor oder Chance?

Abstract

In seinem Artikel diskutiert der Autor die Frage der religiösen Vielfalt in Bezug auf den Bereich der Bildung in der Opposition von Störfaktor und Chance und zeigt – anhand klassischer, Bildungsbegriffe, aktueller empirischer Bildungsforschung sowie Beobachtungen in der Lebenswelt – dass religiöse Vielfalt, gerade weil sie Störfaktor sein kann, Bildungschancen bietet.

Schlagworte: Religiöse Vielfalt – Bildungsprozesse – Wiener Kindergärten – PLUKI-Studie

***Religious plurality in the realm of education and Bildung.
Adversity or opportunity?***

In his article, the author explores the question of religious plurality in the realm of education and Bildung via the opposition of adversity and opportunity. Discussing classical pedagogical concepts of *Bildung*, current empirical research and every – day observations, he argues that religious plurality – especially because of its possibility of being an adversity – offers opportunities for *Bildung*.

Keywords: religious plurality – educational institutions – processes of Bildung – Viennese kindergartens – PLUKI-Study

1. Die Frage der Wahl

Der hier vorgegebene Titel¹, der einem Tagungstitel geschuldet ist, könnte beachtliche Erwartungen aufrufen. Diese sollen anhand eines kleinen Beispiels deutlich gemacht werden: Wenn wir abwägen, ob zum Beispiel der Kauf eines neuen Fahrrades eher ein Störfaktor oder eher eine Chance ist, dann könnte ein Fahrrad ja die langersehnte Chance sein, ein paar Pfunde loszuwerden und gleichzeitig noch etwas für das Klima zu tun. Allerdings könnte der Kauf auch den Familienfrieden ernstlich gefährden, weil das neue Fahrrad das Budget der Familienkasse sprengt.

Insofern würden wir hier abwägen – zumindest nach dem Modell der Rational – Choice Theory², ob der Rad-kauf Störfaktor oder Chance ist, oder jedenfalls mehr Störfaktor als Chance oder mehr Chance als Störfaktor und würden uns dann entsprechend entscheiden, ob wir das Rad kaufen oder nicht, – wobei ja auch nicht gesagt ist, dass alle unsere Entscheidungen rational begründet sind.

Vor einer solchen Situation stehen wir in der Frage der religiösen Vielfalt, inwiefern sie mehr Chance oder mehr Störfaktor ist, *nicht*. Denn wie auch immer wir die Lage beurteilen, wir haben eigentlich keine Wahl, denn die religiöse Vielfalt ist im Bereich der Bildung bereits da.

2. Religiöse Vielfalt in Österreich

Österreich hat dabei, im Unterschied z.B. zu Deutschland, schon viel länger Erfahrungen mit religiöser Vielfalt, wenn sie über die christlichen Konfessionen und Sondergemeinschaften und die seit der zweiten Zerstörung des Tempels im römischen Imperium verteilten Juden hinausgeht. Freilich waren nicht in jedem österreichischen Dorf, nach der Annexion Bosniens 1878, auch MuslimInnen da, aber auf gouvernementalitärer Ebene machte man sich viel früher als in den vermeintlich homogenen Nationalstaaten Gedanken darüber, wie man nicht nur mit einer Vielfalt der Nationen in einem Staatsgebilde, sondern auch mit einer Vielfalt von Religionen umgeht.³ Wie auch immer man Religiöse Vielfalt beurteilt, Österreich hat hier klar einen Vorsprung von fast hundert Jahren im Umgang mit diesen Fragen. Wie dieser Vorsprung genutzt wurde, darüber hat Maja Haderlap auf ihrer

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrages auf der Fachtagung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen Graz, Linz und Wien/ Krens sowie der PH Burgenland in Kooperation mit ComUnitySpirit, dem Afro-Asiatischen Institut Graz, der Stadt Graz und dem Bundeszentrum für Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Migration, Graz, Freitag/16.-Samstag/17. November 2018 – Mit Dank an Hanna Holzapfel für die Unterstützung bei der Herstellung der Druckreife.

2 ADAMS, Bert N. / SYDIE, Rosalind A.: Contemporary Sociological Theory, California: Sage Publications 2011, 188–205.

3 WANDRUSZKA, Adam / URBANITSCH, Peter (Hg.): Die Habsburgermonarchie 1848-1918. 4, Die Konfessionen, Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften 1995.

Festrede zum Staatsakt anlässlich des 100-jährigen Gründungsjubiläums der Republik das Nötige gesagt:

„Den Untergang der alten Welt konnten das allgemeine Wahlrecht, das auch die Frauen zum ersten Mal einschloss, der Kampf um eine gerechte Entlohnung, die Einführung des Achtstundentages, die sozialdemokratische Bewegung kaum aufwiegen. Das Alte wirkte nach, im Anwachsen des Antisemitismus, in der Sehnsucht nach dem starken Mann und im Aufbrechen der nationalen Frage. Zuerst versuchte die Erste Republik, alle vielsprachigen kulturellen Bezüge zu den ehemaligen Kronländern zu unterbinden. Die Forderung, ihre Sprache und Kultur aufzugeben, bekamen vor allem die Kärntner Slowenen zu spüren. Rückblickend könnte man sagen, dass die meisten Österreicher in der Ersten Republik nichts lieber wollten, als Deutsche zu werden. Doch der Preis für diese Bestrebungen war hoch. Rasch taumelte die österreichische Demokratie in einen autoritären Staat, in den Bürgerkrieg und letztlich in die Nazidiktatur. Die Restbestände einer vielsprachigen, multireligiösen, demokratischen Wirklichkeit wurden spätestens nach dem Anschluss an Hitlerdeutschland mit Terror, Gewalt und Krieg nahezu zur Gänze zerstört. Man sagt, dass Österreich für Jahre von der Landkarte verschwunden sei, aber die Österreicher sind auf allen Seiten der Kriegsfrent dabei gewesen, auch beim apokalyptischen Morden im besetzten Osten Europas.“⁴

Haderlap sieht es so, dass erst mit dem Eintritt in die Europäische Union diese multinationale, multikulturelle und multireligiöse Verfasstheit, die Österreich einst auszeichnete und zu etwas Besonderem unter den Nationalstaaten machte, wiedergewonnen wurde oder jedenfalls die Chance da ist, sie wieder zu gewinnen und sie in den eigenen Traditionen auch in den autochthonen Minderheiten wiederzuentdecken und wertzuschätzen. „Im Zuge der Eingliederung in ein mehrsprachiges Europa fand auch Österreich zu seinen vielsprachigen Wurzeln und erkannte sie als Teil des eigenen Wesens.“⁵

Man kann es also so sehen, dass durch die Rückkehr des Islams nach Österreich ein Stück dessen, was Österreich einst ausmachte, nach Österreich zurückgekehrt ist. Denn wenn man auch in Deutschland zuweilen noch immer PolitikerInnen einer kleiner werdenden konservativen Volkspartei tönen hört, dass der Islam nicht zu Deutschland gehöre, so kann man dies für Österreich mit Blick auf seine Geschichte schlechterdings nicht sagen.

4 HADERLAP, Maja: Im langen Atem der Geschichte (12. November 2018), in: <https://www.bundespraesident.at/aktuelles/detail/news/festrede-von-maja-haderlap-beim-staatsakt-zu-100-jahre-republik-oesterreich/> [abgerufen am 07.01.2019].

5 EBD.

3. Ein altes Konzept von Bildung

Nun liegt mit dem Begriff der ‚Bildung‘ allerdings ein weiterer schillernder Begriff vor. Dass er in andere Sprachen schwer übersetzbar sein soll, liegt meines Erachtens vor allem daran, dass wir im deutschsprachigen Raum mit Bildung sehr Unterschiedliches bezeichnen.

Meister Eckart, der den Begriff in Bezug auf den Menschen verwendete, meinte damit, dass der Mensch von sich, von seinen eigenen Wünschen, Interessen und Trieben, absehen solle damit Platz für eine Gottesbeziehung wäre, in der der Mensch nach dem Bilde Gottes gebildet werden könne. Bildung wird hier als ein ganz passives Geschehen, in dem der aktivste Teil noch das Absehen von den eigenen Wünschen und Bestrebungen ist, verstanden.⁶ Ein für unsere Ohren eher ungewöhnlicher Bildungsbegriff, aber wir könnten einmal überlegen, ob ihm in Zeiten, in denen die Selbstverwirklichung zur beständigen Forderung an uns wird, unter deren Erwartungsdruck wir kaum bestehen können, ihm nicht wieder mehr Beachtung zukommen sollte. Einmal von sich abzusehen, auf anderes hinzusehen, vielleicht sogar auf Gott, der ja, wie er uns verrät, sich in unseren Nächsten zeigt, wäre vielleicht ganz entlastend?

Wenn wir die Faszination von buddhistischen Meditationen, von Konzepten der Achtsamkeit, die ja auch aus dem buddhistischen Raum kommen, betrachten, dann müssen wir anerkennen, dass für dieses Konzept von Bildung die religiöse Vielfalt in unseren westlichen Breiten offenbar eine Chance bietet, Formen der Konzentration und des Kontakts zur Sphäre des Heiligen wiederzuentdecken, die für nicht wenige in der etablierten Religion verschlossen sind.

4. Ein klassisches Konzept von Bildung

Weit populärer ist der Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts. Eine seiner berühmten Bildungsdefinitionen steht in einer Schrift, in der es eigentlich darum, was die „Gränzen der Wirksamkeit des Staates“⁷ sein sollen, geht. Humboldt argumentiert, dass der Staat kein Selbstzweck sei, sondern er um des Menschen Willen da ist und wenn der Staat um des Menschen willen da ist, dann müssen wir herausfinden, was der wahre Zweck des Menschen ist. Und in diesem Zusammenhang steht dann die berühmte Definition von Bildung, die geradezu schulbildend geworden ist: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vor-

6 PFEIFFER, Franz (Hg.): Meister Eckhart, Leipzig: Göschens'sche Verlagshandlung¹ 1857 (= Deutsche Mystiker des vierzehnten Jahrhunderts 2).

7 FLITNER, Andreas / GIEL, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden I. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung 1960, 56–233.

schreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“⁸

Man kann das sicher für etwas idealistisch halten, denn es stellt sich sehr wohl die Frage danach, wie eine solche proportionierliche Bildung der Kräfte zu einem Ganzen aussehen könne; andererseits handelt es sich hier sicher auch nicht um die schlechteste Beschreibung der Bildungsidee. Humboldt nennt zwei Voraussetzungen.

„Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung.“⁹ Freiheit ist also nicht nur Ziel der Bildung, vielleicht in Form einer vernünftig selbstverantworteten Autonomie, wie Kant das vielleicht denken könnte, oder als „Einsicht in die Notwendigkeit“¹⁰ – wie die Freiheitsdefinition bei Engels (angelehnt an Hegel) lautet –, sondern die Freiheit ist schon die Voraussetzung von Bildung! Ohne Freiheit, keine Bildung, so muss man Humboldt wohl verstehen. Was bedeutet das, wenn dieses Kriterium auf unsere Bildungsinstitutionen angelegt wird? In Zeiten von Barcelona und Bologna-Abkommen, in Zeiten von verpflichtenden Kindergartenjahren oder Anwesenheitspflichten und verbindlichen Regelstudienzeiten in konsekutiven Studiengängen im Studium? Dazu weiter unten mehr.

Humboldt nennt aber noch eine zweite Bedingung für die Möglichkeit von Bildung: „Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“¹¹ Denn, so begründet er diese Voraussetzung: „Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“¹² Damit Menschen sich also überhaupt selbst bilden und damit den Zweck ihres Menschseins – ihre Kräfte proportionierlich zu einem Ganzen zu bilden – erfüllen können, ist es notwendig, sich mit ganz unterschiedlichen Situationen, Sachverhalten, Gegenständen, Menschen, Kulturen, Musikinstrumenten, Sportgeräten, Natur- und Geisteswissenschaften, Sprachen und sicher auch Religionen beschäftigen zu können. Wenn wir die Frage also vor dem Hintergrund der Humboldtschen Bildungstheorie verstehen, ob Religiöse Vielfalt für die Bildung des Menschen ein Störfaktor oder eine Chance sei, so müssen wir die Frage klar so beantworten, dass Chance noch ein viel zu zurückhaltender Begriff ist. Die Begegnung mit einer Vielfalt von Religionen ist mit Humboldt als die *Bedingung der*

8 EBD., 64.

9 EBD.

10 ENGELS, Friedrich: Herrn Eugens Dührings Umwälzung der Wissenschaft, Stuttgart: Dietz Verlag³ 1894, 106.

11 FLITNER / GIEL 1960 [Anm. 7], 64.

12 EBD.

Möglichkeit von Bildung, zumindest auf diesem Gebiet, zu bezeichnen und eine Bildung ohne das Gebiet der Religion kann schwerlich als eine proportionierliche bezeichnet werden.

5. Bildungsinstitutionen

Freilich muss Bildung auch nicht so idealistisch verstanden werden, sondern im gemeinen Sprachgebrauch haben wir eher unsere Bildungsinstitutionen vor Augen. Und Bildungsinstitutionen geht es nicht vordringlich um Bildung, sondern sie sind Institutionen und „in Institutionen wird nicht von den Zielen her gedacht, sondern von den verfügbaren Mitteln“¹³. Und da muss man sagen, dass religiöse Vielfalt unsere Ressourcen strapazieren kann.

Vor nicht allzu langer Zeit wurde ich in der Bahn kurz hinter Köln Zeuge eines Gespräches von mehreren EisenbahnerInnen, die gemeinsam zu einer Fortbildung fahren. Einer berichtete davon, dass an der Schule seiner Tochter nun die Kosten für das Mittagessen steigen würden. Der Direktor hatte allen Eltern einen Brief geschrieben, dass wegen der Flüchtlingskrise und der vielen muslimischen Flüchtlinge in Zukunft auf Schweinefleisch an der Schule verzichtet werden müsse und Rindfleisch teurer wäre als Schweinefleisch, weshalb das Schulessen sich verteuere. Religionsvielfalt hat sich für diese Eltern, die jetzt mehr für das Mittagessen ihrer Kinder berappen müssen, eindeutig als ein Störfaktor erwiesen. Der Vater tat seinen Unmut dann auch sehr deutlich kund. Das sei ja schön und gut mit den Flüchtlingen, aber dass sie nun mehr fürs Mittagessen der Kinder bezahlen müssen, das sehe er nicht ein. Schließlich sind sie ja nach Deutschland in ein christliches Land gekommen und da müssen sie sich auch an die christlichen Gepflogenheiten anpassen. So gehöre sich das schließlich. Seine Mitreisenden stimmten alle überein, das könne ja aus christlicher Perspektive nicht angehen, und es sei doch ein wirklicher Skandal.

Die Religionsvielfalt wird zum Störfaktor, ohne dass von Religion im eigentlichen Sinne überhaupt die Rede war; vielmehr ging es um Essensfragen (wobei es übrigens relativ häufig um Essensfragen geht, wenn Religion das Thema ist – ob manche Regierungsverantwortliche für Niederösterreich die Juden registrieren lassen wollen, damit man ihnen koscheres Fleisch zuteilen kann, oder bei Exklusionsmechanismen im Kindergarten – deutlich wird: Essen ist immer ein sehr sensibler Gradmesser für unsere Pluralitätsfähigkeit).

13 DEWE, Bernd / RADTKE, Frank-Olaf: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik/27. Beiheft (1991) 143–162.

Da sich die Reisegruppe so ausdrücklich auf ihre Christlichkeit in ihrer Tradition bezog, fragte ich sie, ob sie die Antwort des Apostel Paulus auf die Frage der Korinther, wie man mit dem Essen von Götzenopferfleisch umgeht, kennen würden. In der Gemeinde von Korinth gab es einen Streit darum, ob man das Fleisch, das für heidnische Götzenopfer bestimmt war, oder davon übrig blieb, essen dürfe oder nicht. Zwar geht es da klarerweise nicht um Halal-Essen, aber ich fand, dass man da durchaus eine Parallele in der Argumentation sehen kann.

„4 Was nun das Essen von Götzenopferfleisch angeht, so wissen wir, dass es keine Götzen gibt in der Welt und keinen Gott außer dem einen. 5 Und selbst wenn es im Himmel oder auf der Erde sogenannte Götter gibt - und solche Götter und Herren gibt es viele - , 6 so haben doch wir nur einen Gott, den Vater. Von ihm stammt alles und wir leben auf ihn hin. Und einer ist der Herr: Jesus Christus. Durch ihn ist alles und wir sind durch ihn. 7 Aber nicht alle haben die Erkenntnis. Einige essen, weil sie bisher an die Götzen gewöhnt waren, das Fleisch noch als Götzenopferfleisch und so wird ihr schwaches Gewissen befleckt. 8 Speise aber wird uns Gott nicht näherbringen. Wenn wir nicht essen, verlieren wir nichts, und wenn wir essen, gewinnen wir nichts. 9 Doch gebt Acht, dass diese eure Freiheit nicht den Schwachen zum Anstoß wird! 10 Wenn nämlich einer dich, der du Erkenntnis hast, im Götzentempel beim Mahl sieht, wird dann nicht sein Gewissen, da er schwach ist, verleitet, auch Götzenopferfleisch zu essen? 11 Der Schwache geht an deiner Erkenntnis zugrunde, er, dein Bruder, für den Christus gestorben ist. 12 Wenn ihr euch auf diese Weise gegen eure Brüder versündigt und ihr schwaches Gewissen verletzt, versündigt ihr euch gegen Christus. 13 Wenn darum eine Speise meinem Bruder zum Anstoß wird, will ich bis in Ewigkeit kein Fleisch mehr essen, um meinem Bruder keinen Anstoß zu geben.“¹⁴

Deutlich ist, dass Paulus meint, dass Christen keine besonderen Speisevorschriften zu beachten haben. „Wenn wir nicht essen, verlieren wir nichts, und wenn wir essen, gewinnen wir nichts.“¹⁵ Daraus zieht er aber nicht die Konsequenz, dass sich alle anderen an unsere Freiheit anpassen müssen, sondern ganz im Gegenteil: „Wenn darum eine Speise meinem Bruder zum Anstoß wird, will ich bis in Ewigkeit kein Fleisch mehr essen, um meinem Bruder keinen Anstoß zu geben.“¹⁶

Gleichwohl löst diese Einsicht – nämlich dass es uns ChristInnen nichts ausmacht, halal oder koscher zu essen, aber JüdInnen und MuslimInnen es sehr wohl etwas ausmachen kann, der christlichen Freiheit beim Essen zu folgen; es deshalb überhaupt nicht unchristlich ist, halal oder koscher zu essen, sondern im Gegenteil:

14 1. Kor. 8, 4-13: Die Bibel nach der Einheitsübersetzung 2016, in: <https://www.bibleserver.com/text/EU/1.Korinther8> [abgerufen am 25.03.2019].

15 EBD., V. 8.

16 EBD., V. 13.

wir so auch beim Essen Gemeinschaft haben können – das Problem nicht, dass Rindfleisch teurer ist als Schweinefleisch. Da wir nun so im Gespräch waren, überlegten wir miteinander, ob es nicht überhaupt eine Idee wäre, dann eben nicht an jedem Tag Fleisch anzubieten. Das käme nicht nur den VegetarierInnen und vegan Lebenden entgegen, die sicher auch an dieser Schule vertreten waren, sondern es könnte die Kosten senken. In Anbetracht dessen, was die Massentierhaltung so mit unserer Welt und den Geschöpfen anrichtet, wäre ein wenig Fleischverzicht sicher auch ein vertretbarer Verlust. Ich weiß nicht, wie das Gespräch ausgegangen ist, aber hier führte der Störfaktor religiöse Vielfalt zu einer Auseinandersetzung mit den Grundlagen der eigenen Religion, auf die man sich erst einmal berufen hatte und die uns neue Einsichten und neue Handlungsoptionen gewinnen ließ.

Insofern wurde der Störfall Religiöse Vielfalt hier zu einer Chance für einen Bildungsprozess. Ob diese Chance genutzt wurde, bleibt ungewiss, aber deutlich wurde, dass Chance oder Störfall kein Widerspruch sind, sondern für Bildungsprozesse ein Störfall, eine Unterbrechung des Gewohnten, oft ein sehr willkommener Anlass ist. Denn wir können zwar auch kontinuierlich, aufeinander aufbauend lernen, aber unsere wichtigsten Lernprozesse, ja vielleicht Bildungserlebnisse, haben wir dann, wenn etwas unsere bisherige Ordnung gestört hat und wir mit unserem Latein am Ende waren; wir umlernen oder neu-lernen mussten. Da gibt es die Aha-Effekte, die uns plötzlich etwas in einem ganz anderen Licht sehen lassen! Oft genug nach einiger Zeit der Ratlosigkeit, der Verstörtheit und zuweilen auch der Hilflosigkeit.

6. PLUKI-Studie

Vielleicht sind dies aber eher die harmlosen Störfälle im Kontext von Religion und Bildung. Schwerwiegendere führten zu unserer Studie über die Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen.¹⁷

6.1 Die Ausgangslage

Im Jahr 2015 erregte die eine Pilot-Studie des Wiener Islamischen Religionspädagogen Ednan Aslan, der im Auftrag des damaligen Ministeriums für Äußeres und Integration islamische Kindergärten in Wien untersucht hat und zu erschreckenden Ergebnissen kam, erhebliche Aufmerksamkeit.¹⁸

17 HOVER-REISNER, Nina u.a.: Pluralität in Wiener Kindergärten. Prozesse und Strukturen von In – und Exklusion, Wien: LIT 2018 (= Pädagogik in Forschung – Theorie – Geschichte 1).

18 ASLAN, Ednan: Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und –gruppen in Wien. Tendenzen und Empfehlungen, in: https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iits/Dateien/Abschlussbericht__Vorstudie_Islamische_Kindergarten_Wien_final.pdf [abgerufen am 25.03.2019].

Diese Ergebnisse waren u.a.:

1. Es gibt starke Abschottungstendenzen in islamischen Kindergärten und Kindergruppen. Sie ziehen sich von der Mehrheitsgesellschaft zurück und gründen Parallelgesellschaften.
2. Viele der PädagogInnen, die in islamischen Kindergärten arbeiten, sind nur unzureichend ausgebildet und die städtischen Behörden würden diese Einrichtungen großzügig mit sogenannten „Nachsichten“ ausstatten und somit dieses Treiben islamischer Kindergärten und –gruppen unterstützen.
3. In diesen Kindergärten und Kindergruppen würde islamischer Religionsunterricht erteilt und nicht selten auch indoktriniert und manche der Trägervereine islamischer Kindergärten und –gruppen seien mit islamischen Moscheen eng verbunden.
4. Die Sprachförderung ließe zu wünschen übrig.¹⁹

Diese Ergebnisse führten zu einer Reihe von zum Teil sehr einschneidenden Aktionen, die von Seiten der behördlichen Aufsicht aber auch von Seiten der Kindergärten und Kindergruppen und ihrer Träger ausgingen.²⁰

In der Folge verabredeten sich die Stadt Wien und das Integrationsministerium, eine umfassendere Studie in Auftrag zu geben, um die Situation islamischer Kindergärten und -gruppen zu untersuchen.

6.2 PLUKI-Wien, das Studiendesign

Gemeinsam mit Ednan Aslan bewarben wir uns in einem Team mit Maria Hover-Reisner, Elif Medeni, Nina Fürstaller, Christian Andersen und mir darum, diese Studie durchzuführen. Bereits im Angebot beschrieben wir das Problem, dass wir nicht sicher von islamischen Kindergärten sprechen könnten, denn während es z.B. Betreiber gibt, die eindeutig zum Bereich der katholischen, der evangelischen Kirche oder der jüdischen Glaubensgemeinschaft zuzuordnen sind, ist die islamische Glaubensgemeinschaft Träger keines einzigen Kindergartens und besitzt auch keine islamische Kindergartenstiftung²¹. Insofern ist man mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass nicht klar beschrieben werden kann, was eigentlich ein islamischer Kindergarten oder eine Kindergruppe ist. Ist sie es dann, wenn sie selbst sich als islamisch bezeichnet? Dies taten nach der Veröffentlichung der

19 ASLAN, Ednan: Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und –gruppen in Wien. Tendenzen und Empfehlungen, in: https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iits/Dateien/Abschlussbericht__Vorstudie_Islamische_Kindergarten_Wien_final.pdf [abgerufen am 25.03.2019], 37–150.

20 Daran änderte sich auch nichts, als nicht unerhebliche Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Entstehung dieses Berichts aufkamen.

21 HOVER-REISNER 2018 [Anm. 17], 9–11.

Pilotstudie Ednan Aslans nur noch sehr, sehr wenige. Die meisten, die vorher noch das Wort ‚Islam‘ in der Selbstbeschreibung verwendeten, verzichteten nun darauf und bezeichneten sich als integrativ, interkulturell oder multikulturell. Sollte man einen Kindergarten als islamisch bezeichnen, wenn die Mehrheit der ErzieherInnen islamisch war? Oder die Mehrheit der Kinder? Aber würde jemand auf die Idee kommen, einen Kindergarten in Trägerschaft der Gemeinde Wien als ‚islamisch‘ zu beschreiben, wenn die Mehrheit der Kinder oder ErzieherInnen sich zum Islam bekennt? Wohl kaum. Sollte man es an den LeiterInnen festmachen? Aber man sah sehr schnell, dass eine Vielzahl der Einrichtungen, die zuweilen unter islamisch rubriziert wurden, eine christliche Leiterin oder eine Leiterperson ohne religiösem Bekenntnis hatten. Und es würde auch niemand auf die Idee kommen, einen Kindergarten der Gemeinde Wien, dessen Leiterin sich zum Buddhismus bekennt, als buddhistischen Kindergarten zu bezeichnen. Sollte man nachschauen, inwiefern die BetreiberInnen eine Nähe zum Islam hätten, um von da auf die Kindergärten und Kindergruppen rückzuschließen? Was in einem Fall funktionierte, stellte sich im anderen als unmöglich heraus. Wir entschieden uns also von ‚islamischen Kindergärten und Kindergruppen‘ eher in Führungszeichen als einem ‚diskursiven Begriff‘²² zu sprechen. Das bedeutet, dass umstritten und nicht klar ist, was der Begriff eigentlich genau bezeichnet, es aber zugleich ein Begriff ist, der im Diskurs beständig verwendet wird – wir können uns an den Bildungsbegriff erinnert fühlen.

Sodann gingen wir davon aus, dass zur Identifikation der Besonderheit oder des Spezifikums eines islamischen Kindergartens *alle* Kindergärten und Kindergruppen untersucht werden müssen. Denn wenn nur die vermeintlich islamischen untersucht werden, kann nicht gesagt werden, ob das, was man sieht, nun eine Besonderheit der islamischen ist, oder ob es eventuell etwas ist, was sie mit allen anderen teilen.

Im Laufe der Untersuchung zeigte sich, dass das Teilprojekt von Ednan Aslan sich vor allem mit den Trägern beschäftigte und dabei die Gruppe der von ihm identifizierten islamischen Träger in den Fokus nahm.

Unser Team entwickelte einen Fragebogen, den wir mit Hilfe der Gemeinde Wien und der BetreiberInnen an alle Kindergruppen und Kindergärten schickten. Eine erstaunlich hohe Rücklaufquote von über 50 % bot eine gute Datenbasis für weitere Auswertungen. Zugleich machten wir uns an die Analyse der Handakten, die die Aufsichtsbehörde führte. Während die Teilnahme an den Erhebungen freiwillig war, suchten wir uns in der Handaktenanalyse auch gezielt die Kindergärten

22 HOVER-REISNER 2018 [Anm. 17], 10.

und Kindergruppen heraus, die im öffentlichen Diskurs als besonders problematisch markiert worden waren. In der Auswertung der Fragebögen luden wir PädagogInnen aus den Einrichtungen zu Gruppengesprächen ein und besuchten zahlreiche Kindergruppen und Kindergärten, um hier Beobachtungen im alltäglichen Ablauf vorzunehmen. Dies wurde kombiniert mit einer Analyse der Entwicklung der normativen Vorgaben für den elementarpädagogischen Bereich, insbesondere seit der Jahrtausendwende²³.

6.3 Ergebnisse

In diesem mehrperspektivischen Vorgehen wurde nun deutlich, dass wir tatsächlich einige Ergebnisse der Aslan-Studie bestätigen konnten, dass jedoch die Begründungen oft ganz andere waren als bislang vermutet.

6.3.1 Parallelgesellschaften

In der Tat fanden wir Kindergärten und Kindergruppen – oft auch solche, bei denen ein besonderer Bezug zum Islam in der einen oder anderen Weise spürbar war – in denen auffällig viele Kinder mit Migrationshintergrund versammelt waren. Dabei handelte es sich aber oft keineswegs nur um muslimische Kinder, sondern gemeinsam war den Kindern vor allem ihr Migrationshintergrund. Auf der Suche nach den Ursachen fanden wir eine ganze Reihe von Strukturen und Mechanismen, die sich gegenseitig verstärken und solche Effekte zeigen. Viele dieser Ursachen sind dabei als Nebeneffekte durchaus ehrenwerter Ziele zu sehen.²⁴ So ist das aber häufig bei Reformen, dass man ihre Nebeneffekte übersieht.²⁵

In der Umsetzung der Barcelona-Ziele hatte die Stadt Wien beschlossen, ab 2009 nicht nur das letzte Kindergartenjahr verpflichtend zu machen, sondern den Kindergartenbesuch auch gratis zu halten.²⁶ Damit fielen die bislang nach Einkommenshöhe gestaffelten Gebühren weg. Zugleich reichten die Kindergartenplätze der Gemeinde Wien und der etablierten Träger bei weitem nicht aus, so dass man händeringend Plätze suchte. Da die Anforderungen zur Gründung eines Kindergartens relativ hoch waren, verfielen nicht wenige auf die Idee, doch die viel leichter zu etablierenden Kindergruppen zu gründen. Ein Modell, das aus den elternverwalteten Kindergruppen hervorging, bei dem engagierte Eltern sich eine

23 EBD., 35–148.

24 EBD., 151–169.

25 BELLMANN, Johannes: Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten, in: Neue Sammlung 45/1 (2005) 15–32.

26 WFFG: Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen. Wiener Frühförderungsgesetz, in: Landesgesetzblatt für Wien 21 (2010).

oder zwei PädagogInnen aussuchten und sie zur Betreuung ihrer Kinder anstellten, mit viel persönlichem Engagement. Dieses Modell wurde nun zur Errichtung von Quasi-Kindergärten mit geringeren Auflagen verwendet. Trägervereine gründeten durchaus mehrere Kindergruppen, zuweilen im gleichen Gebäude und in unmittelbarer Nachbarschaft, die faktisch als Kindergärten geführt wurden. Die Gemeinde war dankbar, weil so ihre Not, alle Kinder mit Plätzen zu versorgen, gemildert wurde. Zugleich wuchsen die Anforderungen an die Aufsicht, denn diese Kindergruppen waren von ihrem Charakter etwas ganz anderes als die elternverwalteten Kindergruppen. Hier tummelten sich nun viele Anbieter. Manche, die einen schnellen Euro machen wollten ebenso wie solche, die ein ernsthaftes pädagogisches Interesse hatten. Manche von diesen neuen Anbietern waren auch MuslimInnen.²⁷

Zwar war der Besuch von Kindergärten und Kindergruppen nun kostenlos, aber es konnten Zusatzbeiträge für besondere Dienstleistungen erhoben werden. Diese Zusatzbeiträge waren freilich nicht mehr vom Einkommen der Eltern abhängig, konnten aber von der Steuer abgesetzt werden. In gar nicht so wenigen Fällen erreichten die Zusatzbeiträge schnell die Höhe der früheren Gebühren. Kinder von Eltern, die diese Zusatzbeiträge nicht zahlen konnten, konnten nicht in Kindergärten gehen, die solche Zusatzbeiträge erhoben. Insofern sortierten sich manche Kindergärten durch die Einführung des Gratiskindergartens sogar noch schneller nach den Besitzverhältnissen der Eltern als vorher. Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund, die hier noch nicht in gut bezahlten Berufen arbeiteten, hatten kaum eine Chance, solche Kindergärten zu besuchen.²⁸

Die Gemeinde Wien erhebt in ihren Kindergärten keine Zusatzgebühren. Hier hätten also auch Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund, die noch nicht so viel verdienen, eine Chance. Die Stadt Wien hat sich aber auch die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auf die Fahnen geschrieben. Deshalb bekommen vorrangig Kinder einen Kindergartenplatz, von denen beide Elternteile einer Erwerbsarbeit nachgehen. In vielen Familien mit Migrationshintergrund hat aber nur ein Elternteil eine Erwerbsarbeit, oft der Vater. Das bedeutet, dass Kinder von diesen Eltern es immer dann besonders schwer haben, einen Kindergartenplatz bei der Gemeinde zu bekommen, wenn es einen Mangel an Plätzen gibt –was eher die Regel ist als die Ausnahme.²⁹

27 HOVER-REISNER 2018 [Anm. 17], 3–4.

28 EBD., 158–159.

29 EBD., 158–159.

Manche Kindergärten legen aber Wert auf strikte Gleichberechtigung und deshalb wird auf Religiöses prinzipiell keine Rücksicht genommen. Religion gehöre in die Privatsphäre, aber nicht in den Kindergarten als einer öffentlichen Einrichtung. Deshalb gibt es z.B. beim Essen keine Besonderheiten. Alle essen das gleiche und natürlich mit Schweinefleisch. Wir sind ja in Österreich und das Einführen in die österreichische Kultur ist ja eine Kernaufgabe des Kindergartens! – solche und ähnliche Argumentationsmuster ließen sich vorfinden. Kinder von Eltern, die auf die Einhaltung jüdischer oder muslimischer Speisevorschriften Wert legen, wird man an solchen Kindergärten wohl nicht finden.³⁰

Andere Kindergärten sind religionssensibler. Sie bieten auch ein Essen ohne Fleisch an. Wenn ein Kind Geburtstag hat, gibt's natürlich für alle Gummibärchen. Dass Gummibärchen meist Gelatine enthalten, das aus Schwein gemacht wird, ist den ErzieherInnen oft nicht bewusst, im Gegensatz zu den Eltern, die auf eine koschere oder halal Ernährung Wert legen. Auch hier werden Kinder solcher Eltern nicht lange bleiben³¹.

Es kommen noch andere Mechanismen hinzu. So gibt es fast nirgends transparente Anmelde Listen, sondern die Platzvergabe erfolgt nach Kriterien, die den Betroffenen oft ganz verschlossen sind. Selbst wenn die Kriterien benannt werden, gibt es dennoch keine Wartelisten, die systematisch abgearbeitet werden, sondern jedes Jahr beginnt eine neue Runde, wobei an manchen Kindergärten seltsamerweise immer Kinder mit österreichisch klingendem Nachnamen ganz vorne auf der öffentlich nicht einsehbaren Liste stehen³².

Insofern wirken die Kindergruppen, die oft genug von Vereinen und Personen gegründet wurden, die selbst einen Migrations- und einen islamischen Hintergrund haben, als Auffangbecken für alle die, die woanders nicht unterkommen. So entsteht tatsächlich Exklusion. Aber es ist nicht der Fall, dass die Kinder der Mehrheitsgesellschaft aus den vermeintlich islamischen Kindergärten ausgeschlossen werden würden – da bewerben sich eigentlich nur in sehr seltenen Fällen Eltern um die Aufnahme ihrer Kinder – sondern die Kinder, die in den Kindergärten und Kindergruppen der Mehrheitsgesellschaft aus diesen unterschiedlichen und mehr oder weniger ehrenwerten Gründen keine Chance haben sammeln sich deshalb hier – und bislang waren eigentlich alle ganz froh darüber.³³

30 EBD., 101–103.

31 EBD., 95–96.

32 EBD., 141–143.

33 EBD., 157–159.

6.3.2 Schlecht ausgebildete ErzieherInnen

Tatsächlich konnten wir auch den Befund, dass in einer Vielzahl von Kindergärten Menschen ohne eine einschlägige elementarpädagogische Ausbildung arbeiten und die Betreiber dafür Nachsichten der Behörde ausgestellt bekommen, bestätigen. Auch dies ist allerdings kein Spezifikum der vermeintlich islamischen Kindergärten, sondern findet sich bei einer Vielzahl von Betreibern³⁴.

Das liegt zum einen daran, dass es zu wenig ausgebildete ElementarpädagogInnen gibt, die sich für die offenen Stellen bewerben. Sie wissen, dass die Bakip oder Bafep Ausbildung mit dem 14. Lebensjahr beginnt und neben der Berufsausbildung auch eine Matura umfasst.³⁵ Die meisten der AbgängerInnen der Bafep nehmen danach ein Studium auf, oft genug in der Pädagogik und ich bin dankbar über die gut vorgebildeten Studierenden, die wir auf diese Weise an die Universität bekommen. Für die Kindergärten ist diese Situation freilich wenig befriedigend.

Zugleich erstattet die Gemeinde das Personal nach versorgten Kindern, nicht nach tatsächlichen Personalkosten. Da der gleiche Satz sowohl für ausgebildete als auch für nicht-ausgebildete ErzieherInnen ausbezahlt wird, ist es für BetreiberInnen lukrativer, nicht-ausgebildete Ersatzkräfte anzustellen. Die neue Kindergartengesetzgebung, die den BetreiberInnen einen Businessplan auferlegt, in dem sie auf 5 Jahre hinaus Profitabilität und Gewinnmöglichkeiten nachweisen müssen, verstärkt solche Tendenzen eher, als es diese verhindert. Insofern verwundert es nicht, dass auch muslimische Kindergärten von der Möglichkeit der Nachsicht regen Gebrauch machen.³⁶

6.3.3 Fehlende religiöse Bildung

Elementarpädagogische Unterweisung in Religion, in den Islam, war in der Tat etwas, das viele Eltern von den Kindergärten erwarteten. Nachdem dies in der Aslan-Studie thematisiert wurde, bietet heute kein Kindergarten mehr islamischen Religionsunterricht an.³⁷ Die Aufsicht kritisierte vor allem, dass es sich um ein unterrichtliches Angebot handeln würde und Unterricht im Kindergarten nichts verloren hätte, sondern in die Schule gehöre.³⁸ Dadurch, dass die islamische Religion nun aus den Kindergärten und Kindergruppen verbannt ist, ist sie

34 EBD., 130–133.

35 EBD., 156–157.

36 EBD., 23–25.

37 EBD., 151–155.

38 EBD., 15–16.

aber nicht verschwunden, sondern die religiöse Unterweisung findet nun am Nachmittag, in den Moscheen statt und bleibt nun ganz in der Verantwortung der jeweiligen Glaubensvereinigung.³⁹

6.3.4 Beziehungen zu Moscheegemeinden

Auch diese haben wir gesehen. Aber der Blick auf die gesamte Kindergartenlandschaft macht auch deutlich, dass es katholische oder evangelische Kindergärten gibt, die eine besondere Nähe zu ihren Ortsgemeinden haben und zwar unabhängig davon, ob sie in direkter Trägerschaft der Gemeinden sind⁴⁰. Ich selbst bin Vorsitzender eines Vereins, der einen evangelischen Kindergarten gegründet hat, der in Trägerschaft einer evangelischen Stiftung ist und enge Verbindungen zur Ortsgemeinde pflegt. Der Pfarrer, die Katechetin und der Kirchenmusiker sind in dem Kindergartenalltag integriert und die Kinder sind sogar an Gottesdiensten beteiligt. Dennoch habe ich nicht den Eindruck, dass meine Tochter in diesem Kindergarten indoktriniert wurde. Vielmehr wurde sie mit einer Dimension des Menschseins vertraut gemacht, die uns als Eltern wichtig ist und in unserer Erziehungsverantwortung stand es, dass auch unsere Kinder diese Welt kennenlernen. Warum sollte das im Falle des Islams prinzipiell anders sein?

6.3.5 Mangelnde Sprachförderung

Dies war ein weiterer Aspekt, den wir bestätigt gefunden haben. Die Stunden, die die Magistratsverwaltung für die Sprachförderung zur Verfügung stellt, reichen eigentlich nirgends aus. Zugleich wurde insbesondere nach der Pilotstudie überall betont, dass man im Kindergarten Deutsch spricht. Dies führt aber dazu, dass die Muttersprache der Kinder oft nicht mehr wertgeschätzt, sondern verboten wird. Aus der Sprachförderung ist bekannt, dass eine Zweitsprache dann gut erlernt werden kann, wenn die eigene Muttersprache gut gesprochen wird. Da auch für nicht wenige ElementarpädagogInnen in Wien Deutsch nicht die Muttersprache ist, sondern sie z.B. aus Tschechien oder Ungarn kommen, aber nun alle in Deutsch miteinander kommunizieren sollen, fanden wir nicht selten eine wenig sprachanregende Umgebung vor. Gerade aber in Bezug auf Sprache kann der Reichtum dessen erlebt werden, was mit Sprache ausgedrückt werden kann: Dass Sprache eigentlich eine eigene Welt ist. Mit Dreiwortsätzen, die oft genug Verbote sind, gelingt das nicht, selbst wenn sie auf Deutsch ausgesprochen werden.⁴¹ Kurz, wir fanden viele der Ergebnisse bestätigt, aber die Gründe dafür waren oft ganz andere, als die, die man dachte. Religion spielte dabei auch eine, aber eine

39 EBD., 162–163.

40 EBD., 153–154.

41 EBD., 168–169.

viel geringere Rolle als man dachte. Eigentlich ist das Ergebnis, dass weniger die religiöse Vielfalt der Störfaktor in Bezug auf Bildung ist, als unser selbstverschuldeter mangelhafter Umgang mit dieser Vielfalt, der oft genug hinter unseren eigenen Ansprüchen zurückbleibt.

6.4 Folgen

Die Stadt Wien hat diese Ergebnisse sehr interessiert aufgenommen und arbeitet nun intensiv daran, verschiedene Stellschrauben zu verändern. Es war ein Lernprozess, dass das Ausblenden von Religion nicht zu mehr Gleichberechtigung führt, sondern Exklusionsmechanismen freisetzt. Niemand, auch keine Kindergärtnerin der Gemeinde Wien muss religiös sein. Religionsfreiheit bedeutet auch die Möglichkeit, frei von Religion zu sein. Aber für eine Gleichberechtigung ist eine Sensibilität in Fragen der Religion künftig Teil der Berufsbeschreibung der ElementarpädagogInnen.

Die muslimische Glaubensgemeinschaft will ein Siegel etablieren, mit dem Kindergärten gekennzeichnet werden, die sich einem Qualitätsstandard muslimischer Kitas unterziehen. Alle Kirchen und Konfessionen und Glaubensgemeinschaften treffen sich nun regelmäßig, um einen religionspädagogischen Bildungsplan auf den Weg zu bringen, den es bislang nur für den katholischen Bereich gab.

Denn alle haben verstanden, dass die Ausklammerung der Religion aus der Elementarpädagogik dazu führen kann, dass sie gerade nicht pädagogisch verantwortet in gemeindlichen Kontexten traktiert wird. Wie der schulische Religionsunterricht zivilisierend wirken kann, so kann es auch eine elementarpädagogische Beschäftigung mit Religion. Denn es gilt der alte Satz: Bildung ohne Religion ist unvollständig, Religion ohne Bildung ist gefährlich.

Insofern bleibt es eigentlich dabei. Religiöse Vielfalt mag ein Störfaktor in unseren gewohnten Abläufen sein, eine Herausforderung vielleicht. Aber Bildung wird sich nur mit solchen Herausforderungen ereignen. Solange alles im gewohnten Trott, im ‚Schlendrian‘, wie Herbart sagt, weiterläuft, gibt es eigentlich keine Bildung. Religiöse Vielfalt kann deshalb Störfall und eben damit Chance für Bildung sein.

Karin Peter

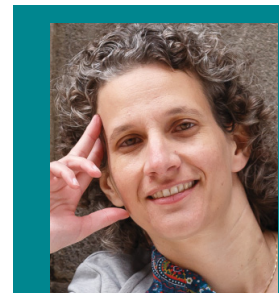
Jetzt doch?! Religiöse Bildung in öffentlichen Kindergärten in Österreich

Implikationen rechtlicher Vorgaben und verbindlicher pädagogischer Leitlinien

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Karin **Peter**, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

Dr.ⁱⁿ Karin Peter
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: karin.peter@univie.ac.at



Jetzt doch?! Religiöse Bildung in öffentlichen Kindergärten in Österreich

Implikationen rechtlicher Vorgaben und verbindlicher pädagogischer Leitlinien

Abstract

Zurückhaltung, Ausblendung und dezidierte Verdrängung bildeten lange Zeit die entscheidenden politischen Strategien im Umgang mit religiöser Bildung in öffentlichen Kindergärten in Österreich – bei einer zunehmend medial breit geführten Diskussion um diese. In den letzten Jahren wurden vom österreichischen Bildungsministerium bzw. der Stadt Wien allerdings neue Gesetzestexte und pädagogische Leitlinien vorgelegt, die sich explizit dem Umgang mit Religionen und Weltanschauungen widmen. Die bisherige Ausgangssituation und diese neuen Dokumente werden auf ihre pädagogischen Implikationen hin untersucht – mit dem Ziel einer Bestandserhebung der offiziellen Grundlage von religiöser Bildung in öffentlichen Kindergärten in Österreich.

Schlagworte: Religiöse Bildung – Öffentlicher Kindergarten – Rechtliche Vorgaben – Pädagogische Leitlinien – Österreich

After all: Religious education in public kindergartens in Austria?! Implications of legal regulations and binding educational guidelines

For a long time, restraint, marginalisation and resolute disregard formed the political strategy for dealing with religious education in public kindergartens in Austria – despite its increasing attention by media. In recent years the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research and the City of Vienna have published new legal texts and educational guidelines dealing explicitly with religions and world views. This report describes the previous situation and analyses these new documents with regard to their pedagogical implications – in order to identify an official basis for religious education in public kindergartens in Austria.

Keywords: religious education – public kindergartens – legal regulations – educational guidelines – Austria

1. Religion im Elementarbereich (neu) im Blickfeld der Aufmerksamkeit

Religiöse Bildung im Elementarbereich ist in Österreich neu ins Blickfeld des Interesses gerückt. Besonders eine Vorstudie zu islamischen Kindergärten in Wien hat nach der Veröffentlichung eines Zwischenberichts im Dezember 2015¹ und des Gesamtdokuments im Februar 2016² für Aufregung und einen aufgeheizten medialen Diskurs gesorgt.³ Offenkundig auch als Reaktion auf diese Debatten ist in jüngeren offiziellen Veröffentlichungen des österreichischen Bildungsministeriums und der verantwortlichen Stellen der Bundesländer hinsichtlich Religion und religiöser Bildung in öffentlichen Kindergärten nicht nur eine neue Aufmerksamkeit, sondern auch eine geänderte Position zu beobachten. Nach einer (langen) Zeit der Zurückhaltung, ja Ausblendung dieser Thematik wird sie nun in einigen neueren gesetzlichen Regelungen und verbindlichen Leitlinien dezidiert aufgegriffen. Diese Dokumente werden in der Folge auf ihre pädagogischen Implikationen hin analysiert und so eine Bestandserhebung der aktuellen gesetzlichen Grundlagen und Leitlinien für religiöse Bildung in allen öffentlichen elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich vorgenommen.

Die rechtliche und inhaltliche Verantwortung der elementarpädagogischen Einrichtungen tragen in Österreich vorwiegend die Bundesländer. Aus forschungspragmatischen Gründen erfolgt deshalb neben der Berücksichtigung bundesweit gültiger Dokumente eine Fokussierung auf offizielle Veröffentlichungen der Stadt bzw. des Bundeslandes Wien. Die getroffene Auswahl ist sowohl quantitativen Überlegungen – da in Wien im Vergleich zu den anderen Bundesländern in absoluten Zahlen am meisten Kinder eine elementarpädagogische Bildungseinrichtung besuchen – als auch inhaltlichen Gründen – da die Diskussion um den Umgang mit Religion in den Kindergärten der Bundeshauptstadt besonders virulent geworden ist – geschuldet.

2. Der Ausgangspunkt: Religion als kaum berücksichtigter Faktor

In den rechtlichen Rahmenbedingungen und inhaltlichen Vorgaben zu öffentlichen Kindergärten in Wien wurde Religion lange Zeit weitgehend ausgeblendet.

1 Siehe einen Zeitungsbericht mit dem Zwischenbericht zum Downloaden: BURGSTALLER, Katrin: Islamkindergärten: Autor verteidigt ‚Vorstudie‘, in: Der Standard (10.12.2015): <https://derstandard.at/2000027265366/Islamkindergaerten-Autor-verteidigt-Studie> [abgerufen am 27.03.2019].

2 Vgl. ASLAN, Ednan: Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und -gruppen in Wien. Tendenzen und Empfehlungen, in: https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iits/Dateien/Abschlussbericht__Vorstudie_Islamische_Kindergarten_Wien_final.pdf [abgerufen am 27.03.2019].

3 Exemplarisch dazu ein Bericht, der die Debatte zusammenfasst und politische Vorschläge um einheitliche Regelungen für konfessionelle Kinderbetreuungseinrichtungen skizziert: ‚Aslan: ‚Radikalität beginnt im Kindergarten‘, in: orf.at (10.12.2015): <https://wien.orf.at/news/stories/2746749/> [abgerufen am 27.03.2019].

Im Wiener Kindergartengesetz bis zur Novelle 2018 kann der weltanschauliche Bereich am ehesten der angestrebten Förderung „ethischer Kompetenz“⁴ zugeordnet werden, findet aber keine explizite Berücksichtigung.

Im 2006 auf der Grundlage dieses Gesetzes entwickelten Bildungsplan der Stadt Wien wird als dritter Kompetenzbereich neben den sensomotorisch-psychomotorischen und kognitiven Feldern auch ein „Bereich der emotionalen, sozialen und ethischen (ESE) Kompetenz“⁵ definiert. Von Religion ist nicht die Rede. Der Bildungsplan definiert 10 Bildungsbereiche, Weltanschauung/Religion bildet keinen davon. Am ehesten könnte Religion – einmal abgesehen davon, dass sie als Querschnittsmaterie viele Bereiche durchdringt – dem Bereich „Ethik und Werthaltungen“⁶ zugeordnet werden. Nur in einer spezifischen Konkretisierung dieses Bildungsbereichs findet Religion explizite Erwähnung: in einem Raster, in dem die Bildungsbereiche hinsichtlich Ich-Bezug, engeren und weiteren sozialen Bezügen stichwortartig konkretisiert werden. „Religionen“ werden neben „Verbote[n] und Gesetze[n]“, „Hilfsaktionen“ und „Traditionen“⁷ zur Erläuterung der weiteren Sozialbezüge angeführt. Auffallend ist die große Heterogenität der gewählten Begriffe und das Nebeneinanderstellen der Termini, die auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind.

Im 2009 erschienenen bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan, in dem für den ganzen Bundesbereich – in Wien in gemeinsamer Gültigkeit mit dem städtischen Bildungsplan – das grundlegende Bildungsverständnis für den Elementarbereich dargelegt ist, ist nicht von ‚ethischer Kompetenz‘ die Rede, aber „Sozialkompetenz oder sozial-kommunikative Kompetenz“⁸ werden als Feld beschrieben, in dem Urteils- und Handlungsfähigkeit in sozialer Hinsicht erworben werden. Es finden darin durchaus ethische Komponenten Berücksichtigung, die aber nicht als solche ausgewiesen werden. Wenig überraschend ist deshalb, dass Religion nicht explizit erwähnt wird. Die Ausfaltung der Bildungsbereiche erfolgt hier in sechs Feldern. Die Beachtung religiöser Aspekte ist am ehesten in den Teilbereichen ‚Emotionen und soziale Beziehungen‘ sowie ‚Ethik und Gesellschaft‘ zu erwarten. Sie fällt im ersten Teilbereich völlig aus, klingt aber im zweiten an. Dass Kinder an lebensphilosophischen Themen und Wertfragen interessiert sind, wird

4 WIENER KINDERGARTENGESETZ (WKGG) 2018 (02.03.2018) § 2 (2), in: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_WI_20180302_19/LGBLA_WI_20180302_19.pdf [abgerufen am 27.03.2019].

5 MAGISTRATSABTEILUNG 10 (Hg.): Bildungsplan Stadt Wien, Wien: Eigenverlag 2006, 25.

6 EBD., 45.

7 EBD., 53.

8 ÄMTER DER LANDESREGIERUNGEN DER ÖSTERREICHISCHEN BUNDESLÄNDER, MAGISTRAT DER STADT WIEN, BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hg.): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Wien: Eigenverlag 2009, 6.

vorausgesetzt und soll in entsprechenden thematischen Gesprächen Berücksichtigung finden. Ausgangspunkt ist das eigenständige Nachdenken der Kinder bzw. „ihre Fähigkeit zu transzendieren, d.h. die Grenzen des Gegenständlichen zu überschreiten.“⁹ Die durch die Kinder in einer pluralen Gesellschaft selbstverständlich präsente Vielfalt an Weltanschauungen und Traditionen im Kindergarten wird grundlegend als Chance für interessante Auseinandersetzungen und die Basis für ein respektvolles Miteinander gesehen¹⁰, mögliche Schwierigkeiten werden hier nicht angeführt. Es ist dies im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan die einzige Passage, in der Weltanschauung/Religion thematisiert wird. In den diesem Teilbereich zugeordneten Überlegungen zu ‚Diversität‘ wird Religion z.B. nicht als Diversitätsmerkmal berücksichtigt.¹¹

3. Jüngste Veröffentlichungen: Vorgaben zur Berücksichtigung und Bearbeitung von Religion

In der jüngsten Vergangenheit findet Religion in offiziellen Veröffentlichungen zum elementarpädagogischen Bereich sowohl auf rechtlicher Ebene als auch in pädagogischer Hinsicht nähere Beachtung.

In einer Novelle des Wiener Kindergartengesetzes vom 02.03.2018 wird neu festgelegt, dass das für eine Betriebsbewilligung eines Kindergartens einzureichende pädagogische Konzept auch darzulegen hat, „ob religiöse Erziehung vermittelt wird“¹². Auffallend – über die spezielle sprachliche Formulierung hinaus – ist die damit gegebene dezidierte Aufmerksamkeit für den religiösen Aspekt. Deutlich wird, dass die Berücksichtigung der religiösen Dimension in der auch schon zuvor erforderlichen Beschreibung des pädagogischen Konzepts nicht gefordert war, also offensichtlich als nicht regelungsbedürftig galt – weil als nicht vorgesehener Faktor dezidiert ausgeblendet oder als unbedeutende Größe mit keiner Aufmerksamkeit bedacht.

Über diese Änderung auf der gesetzlichen Ebene in Wien hinaus sind in den Jahren 2017 und 2018 zwei Dokumente für Wien bzw. ganz Österreich entstanden, die sich dezidiert und ausführlich Weltanschauung und Religion im Kindergarten widmen, und in der Folge ebenso genauer analysiert werden wie eine gesetzliche Regelung zwischen Bund und Ländern, die 2018 in Kraft getreten ist.

9 EBD., 12.

10 Vgl. EBD.

11 Vgl. EBD., 12.

12 WKGG 2018 [Anm. 4], § 10.7.d.

3.1 „Ethik im Kindergarten. Vom Umgang mit Religionen, Weltanschauungen und Werten“ (Ethikleitfaden 2017)

Als Vertiefung zum Wiener Bildungsplan versteht sich der 2017 von der zuständigen Magistratsabteilung der Stadt herausgegebene Leitfaden, in dem sehr komprimiert eine handlungsleitende Haltung für in öffentlichen Kindergärten pädagogisch Verantwortliche und Tätige „im Umgang mit den Themen Ethik, Werte, Religion und Weltanschauung“ und Grundsätze für eine „kultur- und religionsensible Bildung“¹³ vorgegeben wird. Diese explizite Berücksichtigung von Religion als Bildungsaspekt für den Elementarbereich stellt in offiziellen Dokumenten der öffentlichen Hand ein Novum dar. AdressatInnen des Leitfadens sind aufgrund seines bindenden Charakters die in diesem Bereich Tätigen, das Dokument hat aber natürlich auch eine entscheidende Außenwirkung. Zunächst werden allgemeine Grundlagen formuliert, um dann auch spezifischere Fragestellungen zu berücksichtigen: hervorgehoben sind sechs Grundaussagen, denen jeweils kurze Erläuterungen angeschlossen sind.

Als Voraussetzung und Basis kultur- und religionssensibler Bildung in elementarpädagogischen Einrichtungen werden im Kontext einer „offene[n] und pluralistische[n] Gesellschaft [...] eindeutig definierte [...] Werthaltungen“¹⁴ genannt, die ein sicheres Fundament bilden, und in der Folge näher erläutert werden. Dass die Gesellschaft zwei Mal als ‚pluralistisch‘ beschrieben, ja eine solche Prägung als „unveränderbares Faktum“¹⁵ dargestellt wird, erstaunt. Im religionspädagogischen Kontext jedenfalls wird tendenziell mit ‚plural‘ die gegebene Vielfalt beschrieben, während mit ‚pluralistisch‘ bereits eine bestimmte, konstruktive Form des Umgangs mit dieser gemeint ist.¹⁶

Vier Grundsätze, auf die öffentliche elementarpädagogische Einrichtungen verpflichtet sind, werden angeführt: (1) demokratische Rechtsstaatlichkeit und Vorrang staatlicher Gesetze gegenüber religiösen Vorschriften, (2) Gleichberechtigung aller Menschen unabhängig von ihrer Weltanschauung, (3) Gleichberechtigung der Geschlechter, (4) Offenheit und Dialogbereitschaft gegenüber der Pluralität der Gesellschaft. Auffallend ist, dass bei der Aufnahme von (selbstverständlichen) rechtlichen Grundgegebenheiten (1-3) ausgerechnet das Recht auf Religionsfreiheit in diesem Kontext keine Berücksichtigung findet.

13 MAGISTRATSABTEILUNG 10 (Hg.): Ethik im Kindergarten. Vom Umgang mit Religionen, Weltanschauungen und Werten, Wien: Eigenverlag 2017, 2.

14 EBD.

15 EBD.

16 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Random House 2014, 134.

Im Anschluss an die Grundsätze werden „gemeinschaftlich geteilte[] Grundwerte“¹⁷ dargelegt, die in Wiener Kindergärten anzuerkennen und zu achten sind, wobei Unterschied und Abgrenzung zu den Grundsätzen unklar bleiben: Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit, Wahrung der Menschen- und Kinderrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören.¹⁸ Die Aufzählung ist – nur um die Wahrung der Kinderrechte ergänzt –, ohne als solche ausgewiesen zu sein, wörtlich aus dem EU-Vertrag Art. 2 übernommen.¹⁹ Religionsfreiheit ist erneut nicht darunter. Die beschriebenen Werte werden als Grundlage für eine Gesellschaft beschrieben, in der Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Respekt, Gerechtigkeit, Partizipation, Solidarität und Gleichheit der Geschlechter gegeben sind.²⁰ Auch diese Liste stammt – bis auf das Ersetzen von ‚Toleranz‘ durch ‚Respekt‘ – wörtlich aus dem EU-Vertrag.²¹ Mit der „Pädagogik der Vielfalt“²² wird ohne weitere Begründung (nur) ein – allerdings sehr einflussreiches – pädagogisches Konzept eingespielt, das auf Akzeptanz und Gleichberechtigung aller Menschen fußt.

Diesen Grundlegungen folgt die Konkretisierung des geforderten pädagogischen Handelns in Kindergärten. Betont wird, dass das Kind im Mittelpunkt allen pädagogischen Handelns zu stehen hat und nach seinen „individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen“²³ gefördert werden soll. Interessant ist, dass als Erläuterung dieser individuellen Förderung die Ermöglichung der Wahrnehmung und das Respektieren vielfältiger Lebenswelten genannt werden.²⁴ Die Entwicklung der eigenen Kompetenzen des Kindes wird unmittelbar mit dem respektvollen Kontakt mit anderen verknüpft. Aus einer religiös sensiblen Haltung stellt sich die Frage, ob und wie sowohl bei den Voraussetzungen des Kindes als auch in der Begegnung mit den vielfältigen Lebenswelten auch Religion Berücksichtigung findet. Der Text impliziert dies, benennt es aber nicht ausdrücklich. Analog zur Novelle des Wiener Kindergartengesetzes wird auch im Ethikleitfaden die Offenlegung von religiöser Bildung gefordert: Die einzelnen elementarpädagogischen Einrichtungen haben darzulegen, „ob und wie religiöse Bildung ver-

17 MAGISTRATSABTEILUNG 10 2017 [Anm. 13], 2.

18 Vgl. EBD.

19 Vgl. VERTRAG ÜBER DIE EUROPÄISCHE UNION (01.12.2009), Art. 2, in: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008048&Artikel=2&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=> [abgerufen am 27.03.19].

20 Vgl. MAGISTRATSABTEILUNG 10 2017 [Anm. 13], 2.

21 Vgl. VERTRAG ÜBER DIE EUROPÄISCHE UNION 2009 [Anm. 19], Art. 2.

22 MAGISTRATSABTEILUNG 10 2017 [Anm. 13], 2.

23 EBD., 3.

24 Vgl. EBD.

mittelt wird“²⁵. Das ‚ob‘ überrascht deswegen, weil in der Folge „Ethik, Werte, Weltanschauung und Religion“ als „auch in den Lebenswelten der Kinder in nicht konfessionellen elementarpädagogischen Einrichtungen präsent“ beschrieben und deswegen prinzipiell als „Themen der Bildungsarbeit“²⁶ ausgewiesen werden. Dieser Formulierung könnte, obwohl nicht explizit benannt, eine Unterscheidung zwischen religiöser Bildung in einem konfessionell gebundenen Sinn und einer überkonfessionellen Thematisierung von Religion – die offensichtlich nicht unter ‚religiöser Bildung‘ firmiert – zugrunde liegen. Für eine pädagogische Grundhaltung, mit der die Annäherung an diesen Themenbereich zu erfolgen hat, wird auf die bestehenden Vorgaben (Wiener Kindergarten- und Tagesbetreuungsgesetz, Wiener Bildungsplan und bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan) verwiesen.²⁷ Dort ist aber, was die Auseinandersetzung mit diesem Bereich anlangt, – wie dargelegt – quasi ein Leerbefund festzustellen. Betont wird, dass Religion als Bildungsinhalt „grundsätzlich nicht an eine spezifische Glaubensrichtung gebunden“²⁸ ist. Dass Kinder allein durch das Wissen „über Religionen, Weltanschauungen und Werten [sic!]“ die Fähigkeit erwerben, „eigene Werthaltungen und Sinn- und Bedeutungsfragen in Beziehung zu anderen zu setzen“²⁹, scheint in dieser so starken kognitiven Zuspitzung eine sehr optimistische Einschätzung zu sein. Im Falle der Ausrichtung eines Kindergartens an einer spezifischen Glaubensrichtung wird die Notwendigkeit einer klaren Offenlegung der Art religiöser Bildung herausgestrichen. Als inhaltliche Vorgabe wird definiert, dass auch unter diesen Bedingungen „nicht nur eine Religion als ausschließliche einzige Weltanschauung vermittelt werden“³⁰ darf.

Im Schlusstatement wird auf Basis des wiederholten Bekenntnisses zu Demokratie und des erstmals eingebrachten Anliegens der Partizipation die Forderung nach einer „interaktiven Gestaltung ko-konstruktiver Bildungsprozesse, die von Kindern und Erwachsenen gleichberechtigt beeinflusst und gesteuert werden“³¹, erhoben. Deziert verboten werden Methoden der Indoktrinierung, des Ausübens von Zwang und des Abwertens von Personen aufgrund „anderer“³² ethnischer Herkunft, Religion bzw. Weltanschauung oder Geschlecht. Der Begriff

25 EBD.

26 EBD.

27 Vgl. EBD.

28 EBD.

29 EBD.

30 EBD.

31 EBD.

32 EBD.

„andere“ kann hier durchaus als indexikalischer Begriff und nicht als Hinweis auf eine unreflektierte Positionalität verstanden werden. Generell gilt: „Ziel ist die Stärkung kindlicher Kompetenzen für ein selbstbestimmtes verantwortungsbewusstes Leben in unserer pluralistischen Gesellschaft.“³³

Am Ende des Dokuments werden 10 weiterführende Links mit Hinweisen auf rechtliche Grundlagen, interkulturelles, globales sowie demokratisches Lernen angeführt³⁴, ein Verzeichnis der im Leitfaden selbst verwendeten Quellen fehlt.

Insgesamt wird im Leitfaden spürbar und ist anzuerkennen, dass mit der Berücksichtigung von Religion als entscheidendem, ja unaufgebarem Bildungsinhalt noch unbekanntes Terrain betreten wird. In sehr allgemeiner Weise werden Grundlagen gelegt, die auf zuvor bestehenden rudimentären Vorgaben aufbauen, bestehende Lücken geschlossen und Abgrenzungen vorgenommen. Einige Klärungen erfolgen allerdings recht ungenau und werfen Fragen auf. Auch die konkrete positive Gestaltung von religiöser Bildung in öffentlichen Kindergärten kann nur erahnt werden und scheint den Fokus auf ein kognitives Wissen über Religion(en) zu legen.

3.2 „Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten“ (Werte- und Orientierungsleitfaden 2018)

Im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds in Kooperation mit dem Bildungsministerium ist ein Behelf zur „Wertebildung im Kindergarten“³⁵ entstanden. Der Untertitel „Impulse für das pädagogische Handeln“³⁶ macht bereits die grundlegende Ausrichtung deutlich. In der Einleitung, die mit „Wertvolle Bildungsarbeit“³⁷ überschrieben ist, wird explizit das Anliegen formuliert, durch die Broschüre „die eigene Arbeit mit ihren spezifischen Herausforderungen zu reflektieren und neue Impulse, Anregungen und Tipps für die Wertebildung im Kindergarten zu bekommen.“³⁸ Demnach sind PädagogInnen, die im Elementarbereich tätig sind, die AdressatInnen des Behelfs. Durch die ganze Broschüre ziehen sich auch durch Symbole gekennzeichnete Hinweise der Kategorien „Für Kinder“,

33 EBD.

34 Vgl. EBD., 4.

35 PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH. IM AUFTRAG DES ÖSTERREICHISCHEN INTEGRATIONSFONDS (ÖIF) IN KOOPERATION MIT DEM BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF) (Hg.): Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten. Impulse für das pädagogische Handeln, Baden bei Wien: Eigenverlag 2018, 1.

36 EBD.

37 EBD., 5.

38 EBD.

„Für Eltern“, „Für das Team“, „Spiel“, „Buchtipps“, „Erklärung“³⁹ und weisen die Publikation als Heft mit einem hohen und unmittelbaren Praxisanspruch aus. Der Anspruch einer fundierten und differenzierten theoretischen Auseinandersetzung scheint demgegenüber nicht ganz so hoch zu sein, wie ein Blick auf das sehr überschaubare Quellenverzeichnis⁴⁰ und manche inhaltliche Ausführungen verraten. Angesichts der Fülle des vorliegenden Materials ist eine Beschränkung auf einen kurzen analytischen Überblick über den gesamten Behelf bei exemplarischem Herausgreifen von Passagen, die aus religionspädagogischer Perspektive von besonderem Interesse sind, vonnöten.

Der Behelf ist im Anschluss an die Einleitung in drei große Abschnitte gegliedert. Abschnitt I ‚Was sind Werte?‘ bildet mit Ausführungen zu dem, was Werte prinzipiell sind, was Wertebildung grundsätzlich ausmacht und was die gesetzliche Wertebasis in Österreich ist, die Grundlage.⁴¹ Abschnitt II ist unter der Überschrift ‚Werte im Kindergarten‘ der Auseinandersetzung mit einzelnen konkreten Werten und Möglichkeiten für deren Einübung mit Kindern im elementarpädagogischen Kontext gewidmet.⁴² In der ‚Pädagogischen Praxis‘ von Abschnitt III werden unterschiedliche Arten und Orte der Wertebildung mit den verschiedenen an der Kindergartengestaltung Beteiligten (Kinder, Eltern, PädagogInnenteam, aber auch Raum) in den Blick genommen.⁴³ Religion wird nur in einzelnen Passagen explizit berücksichtigt; ein Abschnitt – auf den noch näher eingegangen wird – setzt sich allerdings ausdrücklich mit ‚Interreligiöser Bildung‘⁴⁴ auseinander.

In der Einleitung wird das Vermitteln und Erlebbar-Machen von Werten – in dieser Reihenfolge – in erster Linie an konkreten Normen und Regeln des Kindergartenalltags festgemacht.⁴⁵ Diese Fokussierung auf das unmittelbare und direkte Erleben von Normen und Regeln ist auch im Abschnitt der Grundlegung ‚In der Praxis. Werte, Normen und Regeln in der pädagogischen Arbeit‘ festzustellen.⁴⁶ Dies ist deshalb ein wenig überraschend, da Wilfried Schubarth, auf dessen Wertebildungskonzept Bezug genommen wird, durchaus die Bedeutung der „heimli-

39 Die Legende findet sich EBD., 2.

40 Vgl. EBD., 35.

41 Vgl. EBD., 6–11.

42 Vgl. EBD., 12–20.

43 Vgl. EBD., 21–34.

44 Vgl. EBD., 15.

45 Vgl. EBD., 5.

46 Vgl. EBD., 7.

che[n] Wertesozialisation einer Gesellschaft“⁴⁷ betont, die über klar definierte Normen und Regeln hinaus durch gesellschaftliche Macht- und Gerechtigkeitsstrukturen, konkretisiert in unterschiedlichen Anerkennungs- und Aufmerksamkeitsverteilungen, erfolgt.⁴⁸

Ergänzend zu dieser ersten Bestimmung werden als entscheidende Basis der Wertebildung auch die reflexive Haltung und das Wissen der PädagogInnen um eigene Wertvorstellungen, die Werte der konkreten Bildungseinrichtung, die Werthaltungen der Kinder und Familien, die die Einrichtung besuchen, und die „Werthaltungen der Kultur, in der sie leben“⁴⁹ beschrieben. Letztere Formulierung wirft Fragen auf, da unklar bleibt, welche Werte der in einer pluralen und von verschiedenen Kulturen und Werthaltungen geprägten Gesellschaft damit gemeint sind. Naheliegend ist, dass darunter die in dem Kapitel der Grundlegung zum ‚Gemeinsamen Werteverständnis im Kindergarten‘⁵⁰ vorgestellten, aus Art. 2 des EU-Vertrags quasi wörtlich übernommenen Werte – die auch im Ethikleitfaden angeführt sind – sowie die der österreichischen Bundesverfassung entnommenen Grundwerte der Schule, die „sich auch auf die Bildungseinrichtung Kindergarten übertragen lassen“⁵¹, verstanden werden. Im Rahmen der Darlegung der Grundwerte der Schule findet auch die religiöse Dimension explizite Berücksichtigung. Aufgegriffen wird das Anliegen, dass Kinder und Jugendliche „orientiert an den sozialen, religiösen und moralischen Werten“⁵² Verantwortung für sich, andere und die Umwelt übernehmen lernen. Inhaltlich erfolgt weder hier noch bei der Darlegung des Ziels, dass junge Menschen auf ihrem Bildungsweg u.a. lernen sollen, „dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen [zu] sein“⁵³, eine nähere Erläuterung. Prinzipiell überrascht, dass als gemeinsames Werteverständnis ausschließlich gesetzliche Grundlagen präsentiert werden und auf die von den verschiedenen Beteiligten im Kindergarten eingebrachten, möglicherweise unterschiedlichen, Werthaltungen –

47 SCHUBARTH, Wilfried: Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chance der Wertebildung, in: SCHUBARTH, Wilfried / SPECK, Karsten / LYNEN VON BERG, Heinz: Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 21–41, 29. Im Original sind die ersten beiden Worte kursiv gesetzt.

48 SCHUBARTH 2010 [Anm. 47], 29 führt als Beispiel an: „Wenn Jugendliche die Erfahrung machen müssen, dass sie überflüssig sind, dass der Mensch vor allem als Kostenfaktor zählt oder dass der dominierende Wert das Geld ist, dann brauchen sich die Erwachsenen nicht zu wundern, dass Jugendliche sich nicht an die offiziell propagierten Werte einer Gesellschaft halten.“

49 PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH U.A. 2018 [Anm. 35], 5.

50 Vgl. EBD., 10.

51 EBD.

52 EBD.

53 EBD.

obwohl diese in der Einleitung angesprochen werden⁵⁴ – und das Bemühen um eine gemeinsame Basis gar nicht eingegangen wird.

Die im Rahmen der Grundlegungen präsentierten ‚Zwei Konzepte der Wertebildung‘ orientieren sich an dem zweiteiligen Wertebildungskonzept von Schubarth, greifen dieses allerdings nur recht simplifizierend auf. Implizite Wertebildung wird in der Zwischenüberschrift des Behelfs auf das Vorleben von Werten reduziert, in den Ausführungen werden darüber hinaus die im Kindergarten herrschende Atmosphäre und das Ausbilden von Ritualen, Traditionen und Gewohnheiten genannt; explizite Wertebildung wird ausschließlich mit dem Sprechen über Werte gleichgesetzt.⁵⁵ Demgegenüber ist das auf schulisches Lernen ausgerichtete Schubarth’sche Modell deutlich differenzierter. Indirekte Wertebildung beschreibt Schubarth im Bildungsbereich Schule als auf den verschiedenen Ebenen herrschendes Klima: von der persönlichen Ebene des Kontakts der Lehrpersonen mit den SchülerInnen (Vorbildwirkung, Kultur des gegenseitigen Umgangs) über die zur Unterrichtsebene (Klassenklima, Lehr- und Lernkultur, Mitbestimmung der SchülerInnen) und Schulebene (Schulethos, Schulkultur, Möglichkeiten der Mitbestimmung) bis zur Ebene des Schulumfelds (Kooperation mit Eltern und anderen Schulpartnern), eingebettet in die prinzipielle Schulstruktur (Selektivität des Schulsystems, Inklusion/Exklusion).⁵⁶ Diese Perspektiven finden im Werte- und Orientierungsleitfaden für den Kindergarten keinen wirklichen Niederschlag, könnten aber natürlich entsprechend für den Elementarbereich adaptiert und konkretisiert werden. Bei der direkten Wertebildung werden von Schubarth unterschiedliche Möglichkeiten – und nicht nur das im Behelf aufgegriffene Sprechen über Werte – angeführt, wie exemplarisch Wertklärung, Wertföhlung, Wertelernen durch soziale Tätigkeiten⁵⁷, die natürlich ebenfalls Adaptierung und Konkretisierung für den elementarpädagogischen Kontext finden könnten.

Im zweiten Teil der Broschüre werden acht Werte herausgegriffen, kurz beschrieben und konkrete Vorschläge zu deren Verwirklichung im Kindergarten – im Sinne der Erlangung entsprechender Teilkompetenzen – dargelegt. Die Auswahl der Werte erfolgt offensichtlich exemplarisch, da sie sich nicht unmittelbar aus

54 Vgl. EBD., 5.

55 Vgl. EBD. 8–9.

56 Vgl. SCHUBARTH 2010 [Anm. 47], 32–34 sowie in der auf ein breiteres Publikum ausgerichteten Publikation SCHUBARTH, Wilfried / GRUHNE, Christina / ZYLLA, Birgitta: Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 102–105.

57 Vgl. SCHUBARTH 2010 [Anm. 47], 32–34 sowie SCHUBARTH / GRUHNE / ZYLLA 2017 [Anm. 56], 105–115, wobei die Seiten 106–115 konkreten direkten Wertebildungskonzepten für alle sowie spezifische Schulstufen gewidmet sind.

dem im grundlegenden Abschnitt vorgestellten gemeinsamen Werteverständnis ableiten lässt, aber doch Überschneidungen mit diesem aufweist.⁵⁸

Unter dem Wertebereich ‚Toleranz und Offenheit‘⁵⁹ werden zwei Unterabschnitte angeführt: ‚Pädagogik der Vielfalt‘ und ‚Interreligiöse Bildung‘⁶⁰. Mit der Pädagogik der Vielfalt wird – wie im Ethikleitfaden der Stadt Wien – (nur) ein pädagogisches Konzept des Umgangs mit Diversität herausgegriffen. Als ‚Scharnier‘ zwischen den Ausführungen zur Pädagogik der Vielfalt und zur Interreligiösen Bildung finden die „unterschiedliche[n] weltanschauliche[n] und religiöse[n] Traditionen, die in einer Gruppe vertreten sind“⁶¹ als mögliche Ressource für ein respektvolles Miteinander Beachtung. Als Grundlage für das Gelingen von Interreligiöser Bildung werden „Offenheit, Achtung und Wertschätzung für andere Kulturen und Religionen“⁶² sowie die sensible Wahrnehmung von Religion genannt. Auch hier kann das ‚andere‘ zunächst durchaus indexikalisch gelesen werden. Aus religionspädagogischer Sicht ist die explizit genannte sensible Wahrnehmung von Religion als Basis Interreligiöser Bildung zu unterstreichen. Die im Anschluss angeführten sechs Konkretionen weisen allerdings nur zum Teil die eingeforderte Sensibilität für die Verschiedenheit weltanschaulicher und religiöser Prägungen auf. Vorrangig sollen nämlich alle Kinder aufgrund der für Österreich konstatierten mehrheitlich jüdisch-christlichen Prägung der Kultur christliche Symbole und Bräuche der Gesellschaft kennenlernen. Das jüdische Erbe schlägt sich aber nicht in einer näheren Auseinandersetzung mit ihm nieder. Erst nachgereiht wird gefordert, ausgehend von der Gruppenkonstellation „andere Religionen, religiös geprägte Feste und Orte“⁶³ kennenzulernen. Hier zeigt sich in der Abgrenzung zum Christlichen eine klare Positionalität ausgehend von der betonten christlichen Mehrheitsprägung der Gesellschaft – und nicht von der konkreten Kindergartengruppe. Das ist angesichts der in der Einleitung postulierten Überzeugung, dass kulturelle und religiöse Werthaltungen von den Beteiligten mit- und eingebracht werden, nicht leicht nachvollziehbar, stellt aber eine Analogie zu dem beschriebenen ‚gemeinsamen Werteverständnis im Kindergarten‘ dar, in dem auch nicht auf die konkrete Gruppenkonstellation, sondern auf Gesetzesvorgaben aus Österreich und der EU rekurriert wird.

58 Vgl. PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH U.A. 2018 [Anm. 35], 12–20.

59 Vgl. EBD., 14–15.

60 Vgl. EBD., 15.

61 EBD., 15.

62 EBD.

63 EBD.

In der Forderung des gemeinsamen Thematisierens der Bedeutung von religiösen Festen, Bauten oder Symbolen zeigt sich Sensibilität für verschiedene religiöse Traditionen. Gefordert wird auch eine bewusste Unterscheidung „zwischen Feiern und Mitfeiern“⁶⁴. Gemeint ist damit wohl die klare Verortung einer religiösen Feier in einer bestimmten religiösen Tradition, die auch den Kindern bewusst gemacht wird und unterschiedliche Arten der Beteiligung, je nach Zugehörigkeit zur jeweiligen religiösen Tradition, mit sich bringt. Dies ist aus dem Anliegen der Vermeidung einer übergreifigen Vereinnahmung heraus zu befürworten, hinsichtlich des bei Kindern ausgeprägten Wunsches nach Zugehörigkeit, gerade in Relation zu einer Mehrheitsgruppe, aber jedenfalls sensibel zu gestalten.

Über die unmittelbare Arbeit mit den Kindern hinaus wird auch die Bedeutung einer wertschätzenden und transparenten Bildungspartnerschaft eingemahnt und die Forderung nach der Erarbeitung von allgemein geteilten Regelungen angesichts religiös begründeter Speisevorschriften erhoben.⁶⁵

Dezidiert interreligiöse Aspekte, unter denen gemeinhin der Austausch der Angehörigen unterschiedlicher weltanschaulicher Traditionen verstanden wird⁶⁶, finden im Behelf kaum Berücksichtigung. Gerade auf elementarpädagogischer Ebene scheint es durchaus legitim, das interreligiöse Anliegen in einem weiteren Sinn zu verstehen. Allerdings würde dem eine entsprechende offenere begriffliche Bezeichnung – wie ‚plurale religiöse Bildung‘ – besser gerecht werden.

Der dritte Teil, der der pädagogischen Praxis gewidmet ist, macht in einem Abschnitt ‚Wertekonflikte‘ zum Thema.⁶⁷ Einleitend wird – angesichts der Überschrift überraschend – festgehalten, dass Konflikte entstehen können, auch wenn Menschen sich an den gleichen Werten ausrichten. Offen bleibt deshalb, ob die anschließend beschriebenen Konflikte, anders als von der Überschrift insinuiert, überhaupt auf einer Werteebene anzusiedeln sind. Nach einer kurzen Beschreibung der jeweiligen Konfliktsituation wird der entsprechende Konfliktpunkt jeweils mit einem Schlagwort abstrakt benannt. In einem eigenen Kästchen wird die empfohlene prinzipielle Herangehensweise an solche Konflikte skizziert: ein gemeinsamer Dialog, der auf „Gleichwürdigkeit“ der Beteiligten fußt, der „der Verständigung und der Akzeptanz des jeweils anderen“ dient, bei dem es „kein

64 EBD.

65 Vgl. EBD.

66 Vgl. exemplarisch: „Interreligiöses Lernen heißt: Angehörige einer religiösen Tradition sind bereit, religiöse Erfahrungen anderer Traditionen achtsam wahrzunehmen und für das eigene Leben und Glauben schöpferisch zu verarbeiten.“ (ZIEBERTZ, Hans-Georg / LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg [Hg.]: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2001, 433–442, 434).

67 Vgl. PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH U.A. 2018 [Anm. 35], 32–33.

Richtig oder Falsch“⁶⁸ gibt. Aufgefordert wird, offen in Dialog mit dem/der anderen zu treten, von Pauschalierungen abzusehen und das konkrete Gegenüber wahrzunehmen und kennenzulernen. Diese Grundlegung spiegelt sich in den konkreten Beispielen allerdings wenig bis gar nicht wieder. Aus religionspädagogischer Perspektive von besonderem Interesse ist ein beschriebener Konflikt um das Kopftuch im Kindergarten, der unter dem Aspekt ‚Gleichwertigkeit‘ subsumiert wird.⁶⁹ Dem Wunsch eines Mädchens, wie seine Mutter und seine älteren Schwestern ein Kopftuch zu tragen, wird die Einschätzung des pädagogischen Teams gegenübergestellt, das damit die Gleichwertigkeit der Geschlechter in Frage gestellt sieht. Konträr zu der prinzipiellen Grundlegung wird als Lösung dieses Konflikts nicht ein Verstehens- und Aushandlungsprozess vorgestellt, sondern die Erklärung der PädagogInnen, dass das Kopftuch außerhalb des familiären Kontexts als abgrenzendes Symbol aufgefasst werden kann. Auch das Ablegen des Kopftuchs in der Garderobe als beschriebene exemplarische gemeinsame Vereinbarung als Lösung nimmt offensichtlich nur das Anliegen der PädagogInnen auf. Der beispielhaft dargelegte Lösungsvorschlag wird nicht nur konträr zur vorgestellten methodischen Konfliktbearbeitung entwickelt, sondern steht inhaltlich auch in Spannung zu den in Teil II entwickelten Konkretisierungen des Werts ‚Verantwortung – für sich, für andere, für die Natur‘⁷⁰. Dabei wird hinsichtlich der Begleitung zur Selbständigkeit u.a. folgende Frage gestellt: „Gelten Kleidervorschriften für alle [...] oder dürfen die Kinder selbst über ihre Bekleidung entscheiden und für sich Verantwortung übernehmen?“⁷¹ Die Strukturanalogie zu weiteren aufgeworfenen Fragen und das Betonen des Verantwortungsaspekts machen eine Präferenzierung der Eigenverantwortung der Kinder in Kleiderfragen stark, die im Konfliktbeispiel gerade nicht eingeholt wird.

Insgesamt ist der Behelf differenziert, ja ambivalent einzuschätzen. Zum einen bietet er eine Fülle an sehr konkreten und hilfreichen Anregungen, den Kindergartenalltag hinsichtlich des Werte-Themas zu gestalten. Zum anderen zeigen sich immer wieder Brüche und Inkonsistenzen hinsichtlich eines wirklichen dialogisch ausgelegten Lernens an und mit unterschiedlichen Werthaltungen und religiösen Überzeugungen.

68 EBD., 33.

69 Vgl. EBD.

70 Vgl. EBD., 16.

71 EBD.

3.3 Vereinbarung Art. 15a B-VG zwischen Bund und den Ländern (2018)

Die Art. 15a-Vereinbarung beinhaltet das Übereinkommen zwischen Bund und Ländern hinsichtlich der Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22.⁷² Aus religionspädagogischer Sicht ist aufschlussreich, dass im Rahmen der in der Übereinkunft genannten Zielsetzungen und Umsetzungsmaßnahmen dem bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan entsprechend die ganzheitliche Förderung der Kinder betont wird und einzelne Bereiche explizit angeführt werden, der weltanschaulich-religiöse Bereich dabei aber größtenteils (wieder) ausgespart bleibt bzw. unter einer bestimmten Rücksicht negativ konnotiert behandelt wird.⁷³

Im Zuge der dezidierten Darlegung der Bildungsaufgaben wird – in gewisser Analogie zu der Formulierung im Bildungsplan der Stadt Wien – die Förderung der „ethische[n] und soziale[n] Entwicklung“⁷⁴ der Kinder verlangt und mehrfach die Anerkennung und Vermittlung der „grundlegenden Werte der österreichischen Gesellschaft“⁷⁵ gefordert. Was genau unter diesen verstanden wird, wird nicht expliziert. Vermutlich sind damit die auch im Werte- und Orientierungsleitfaden angeführten auch für den Elementarbereich ausschlaggebenden Grundwerte der österreichischen Schule sowie die im EU-Vertrag aufgezählten grundlegenden Werte gemeint. Vom Werteverständnis der Menschen, die in diesem Land leben bzw. der Menschen, die die entsprechenden Kindergärten prägen, ist nicht die Rede. Schon im Werte- und Orientierungsleitfaden, auf den explizit verwiesen wird⁷⁶, finden diese ja nur sehr eingeschränkt Berücksichtigung. Mit der ‚Wertevermittlung‘ wird ein engerer Begriff als der im Werte- und Orientierungsleitfaden gewählte Terminus ‚Wertebildung‘ gewählt, bei dem offen bleibt, wer hier in welcher Form als AkteurIn beteiligt ist.

Mit der Gewährleistung bestmöglicher Entwicklung und Entfaltung aller Kinder wird das Verbot von „weltanschaulich oder religiös geprägter“⁷⁷ Kleidung, durch

72 Vgl. VEREINBARUNG GEMÄSS ART. 15A B-VG ZWISCHEN DEM BUND UND DEN LÄNDERN ÜBER DIE ELEMENTARPÄDAGOGIK FÜR DIE KINDERGARTENJAHRE 2018/19 BIS 2021/22 (22.12.2018), in: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_I_103/BGBLA_2018_I_103.pdf [abgerufen am 27.03.2019].

73 Vgl. EBD., Art. 1 (2) 2.

74 EBD., Art. 3 (1).

75 EBD., Art. 1 (2) 6 sowie Art. 3 (1).

76 Vgl. VEREINBARUNG GEMÄSS ART. 15A B-VG 2018 [Anm. 72], Art. 1 (3) 4 sowie Art. 2.6.e. Die ERLÄUTERUNGEN ZUR VEREINBARUNG ART. 15A B-VG, in: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/II/I_00331/fname_715792.pdf [abgerufen am 27.03.2019] zu Art. 8 machen unzweifelhaft deutlich, dass mit dem im Gesetzestext erwähnten Werte- und Orientierungsleitfaden das bereits veröffentlichte Dokument gemeint ist.

77 VEREINBARUNG GEMÄSS ART. 15A B-VG 2018 [Anm. 72], Art. 3 (1).

die der Kopf verhüllt wird, begründet. „Dies dient der erfolgreichen sozialen Integration von Kindern gemäß den lokalen Gebräuchen und Sitten, der verfassungsrechtlichen Grundwerte und Bildungsziele der Bundesverfassung sowie der Gleichstellung von Mann und Frau.“⁷⁸ In dieser Zielsetzung verdeutlichen sich mehrere implizite Vorannahmen: Für alle Betroffenen – offenkundig in erster Linie Musliminnen – wird eine erforderliche soziale Integration angenommen. Ein Kopftuch – das im Kindergartenalter unbestritten durchaus kritisch gesehen werden kann – wird mit schlechter sozialer Integration gleichgesetzt und mit einem Verbot belegt. Auf einer grundsätzlicheren Ebene wird so die Assimilierung an ‚lokale Gebräuche und Sitten‘, wobei nicht näher spezifiziert wird, was darunter zu verstehen ist, als entscheidende Komponente sozialer Integration ausgemacht. Den in der österreichischen Bundesverfassung festgehaltenen, so stark betonten Werten von Offenheit und Toleranz steht dies wohl ebenso entgegen wie den im Werte- und Orientierungsleitfaden eingeforderten, aber auch da nicht durchgehend eingeholten, dialogischen Aushandlungsprozessen.

Der Gesetzestext nimmt sehr grundlegende Fundierungen im Bereich der Wertebildung vor, verweist entscheidend auf die Konkretisierungen im bereits vorliegenden Werte- und Orientierungsleitfaden, thematisiert den religiösen Aspekt dabei aber nicht eigens – bis auf das Kopftuchverbot, das sich in erster Linie gegen eine, in dieser Altersgruppe kaum relevante, Praxis von Musliminnen richtet.

4. Resümee und Ausblick

Die Analyse der in offiziellen Dokumenten verstärkten Beachtung von Religion und religiöser Bildung in elementarpädagogischen Einrichtungen ergibt ein ambivalentes Bild. Zum einen stellt die neu erwachte Sensibilität und explizite Thematisierung von Religion einen deutlichen Fortschritt, ja einen Paradigmenwechsel gegenüber der über lange Zeit vorherrschenden Ausblendung, z.T. auch der Negierung der Bedeutung von Religion, dar. Die Ausführungen in den verschiedenen Dokumenten bleiben allerdings überwiegend sehr allgemein und lassen damit entscheidende Fragen offen. Sie sind von unterschiedlicher Qualität und weisen neben Grundlegungen für eine religiöse Bildung im elementarpädagogischen Bereich für alle Kinder immer wieder auch dichotomische Prägungen auf, mit einer tendenziellen Abwertung von allem, was von christlicher Religion bzw. Kultur abweicht. Den eingemahnten Werten von Respekt, Offenheit und Toleranz wird genau das aber nicht gerecht.

78 Ebd.

Für die Religionspädagogik stellt sich die Herausforderung, ausgehend von den präsentierten gesetzlichen Ausgangspunkten ein Konzept und konkrete Möglichkeiten von religiöser Bildung im elementarpädagogischen Bereich auszuarbeiten. Diese gilt es – gerade angesichts einer weltanschaulich pluralen und noch pluraler werdenden Gesellschaft – konsequent multireligiös auszurichten. Wichtige Grundlagen dafür sind im religionspädagogischen Bildungsplan⁷⁹ bereits erarbeitet. Gerade, was eine multireligiöse Perspektive anlangt, sind aber auch hier durchaus verschiedene Konzepte und manche Brüche zu finden. So gilt es, eine vertiefte, kohärente Weiterentwicklung voranzutreiben, nach Möglichkeit in gemischtreligiösen Teams.

79 Vgl. ST. NIKOLAUS-KINDERTAGESHEIMSTIFTUNG / CARITAS FÜR KINDER UND JUGENDLICHE (Hg.): Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Linz: Unsere Kinder 2010.

Norbert Mette

Theology of Childhood

Ein Literaturbericht

Der Autor

Univ.Prof. Dr.Dr.h.c. Norbert **Mette**, Prof. für Praktische Theologie/Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie an der TU Dortmund, seit 2011 im Ruhestand.

Univ.Prof. Dr.Dr.h.c. Norbert Mette
Liebigweg 11a
D-48165 Münster
e-mail: norbert.mette@freenet.de



Theology of Childhood

Ein Literaturbericht

Abstract

Unter der Bezeichnung „Theologie der Kindheit“ hat sich in jüngster Zeit ein neuer Forschungszweig im englischsprachigen Raum, vor allem in Nordamerika etabliert. Dazu liegen mittlerweile zahlreiche Publikationen aus allen theologischen Disziplinen vor. Dieser Literaturbericht möchte einen Einblick in diesen aktuellen Diskurs geben.

Schlagworte: Bibel – Elternschaft – Kindheit – Religion – Theologie

Theology of Childhood

A Review Essay

„Theology of Childhood“ is a new branch of research in the anglophone area, particularly in North America. This review essay wants to give an insight in the recent discourse between the different theological disciplines on the basis of some selected publications.

Keywords: bible – parenthood – childhood – religion – theology

Kindheit' ist ein Bereich, der, nicht zuletzt angeregt durch die neuere Kindheitsforschung, in den letzten zwei Jahrzehnten in den USA zu einem zentralen Thema theologischer Reflexion geworden ist, und zwar nicht nur in der Praktischen Theologie, sondern disziplinen- und zugleich konfessionsübergreifend. Dazu möchte der folgende Bericht anhand ausgewählter Schriften einen Überblick geben.¹ Nicht berücksichtigt wird die im englischsprachigen Raum intensiv geführte Debatte über die Spiritualität von Kindern.² Ausgeklammert wird auch die von Jerome W. Berryman auf den Weg gebrachte und weit über den anglophonen Raum hinaus große Resonanz findende *Godly Play*-Bewegung, weil diese schon seit Längerem auch im deutschsprachigen Raum angekommen ist und breit (theoretisch und praktisch) rezipiert und weiterentwickelt wird.³

Wie erwähnt, sind am Diskurs über die „Theology of Childhood“ alle theologischen Disziplinen beteiligt. Den Grundstock bildet eine Durchsicht durch die Bibel und die Theologiegeschichte (1). Ergänzt wird er durch eine Bestandsaufnahme des Stellenwerts der Kinder in den Weltreligionen (2). Patrick McKinley-Brennan wirbt für die Anerkennung der eigenständigen Berufung des Kindes (3). Bonnie J. Miller-McLemore hat als selbst Betroffene gegen das Ausblenden der Mutterchaft und der Kinder im theologischen Mainstream energisch protestiert und überzeugend aus der von ihr gemachten Erfahrung heraus deren theologischen Stellenwert aufgezeigt (4). Damit hat sie den Anstoß zu weiteren praktisch-theologischen Studien zur Kindheit gegeben. Dabei kommt besonders die Verletzlichkeit der Kinder zur Sprache (5). Eine konsequent von der Perspektive der Kindheit aus fundierte Ethik hat John Wall konzipiert (6). Für eine Sichtweise des Kindes als Geheimnis wirbt Martin E. Marty (7).

Der vor allem in den USA entwickelte Ansatz zur „Theology of Childhood“ ist anders akzentuiert als der im deutschsprachigen Raum geführte Diskurs zur „Kindertheologie“⁴. Deswegen beschränkt sich dieser Beitrag bewusst auf eine Vorstellung der ausgewählten und hierzulande weitgehend unbekanntem Literatur. Sich gegenseitig verstärkt zur Kenntnis zu nehmen und voneinander zu lernen, dürfte sich für beide Ansätze als Gewinn erweisen.

1 Für die vorgenommene Auswahl habe ich mich von Bonnie J. Miller-McLemore und Hubertus Roebben beraten lassen; beiden bin ich für ihre Hinweise dankbar.

2 Vgl. dazu die Studie von FREUDENREICH, Delia: *Spiritualität von Kindern. Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann*. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel: Kassel University Press 2011.

3 Vgl. dazu die in der Evangelischen Verlagsanstalt (Leipzig) erschienene Reihe „*Godly Play*“ (5 Bde., 2006–2008), weiterentwickelt zur Reihe „*Gott im Spiel*“ (bisher drei Bde., 2018).

4 Vgl. als Überblick ZIMMERMANN, Mirjam: *Kindertheologie*, in: *WiReLex* Jg. 2015, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100020/> [abgerufen am 29.10.2019].

1. Ein Blick in die Bibel und die Theologiegeschichte

Einen umfassenden Überblick über den (im Ganzen gesehen eher randständigen) Stellenwert von Kindern in der (christlichen) Theologiegeschichte sowie die Vorstellungen, die jeweils dem Umgang mit Kindern zugrunde lagen, gibt der von Marcia J. Bunge (derzeit Professor of Religion and Lutheran Studies am Gustavus Adolphus College in St. Peter, Minnesota) 2001 herausgegebene Sammelband *The Child in Christian Thought*. Im Einzelnen befassen sich die Beiträge mit dem Neuen Testament, Johannes Chrysostomos, Augustinus, Thomas von Aquin, Martin Luther, Johannes Calvin, Menno Simons, mit der Jesuiten- und Ursulinenmission im 17. Jahrhundert im damaligen Neufrankreich, weiterhin mit August Hermann Francke und dem deutschen Pietismus, mit John Wesley, Jonathan Edwards, Friedrich Schleiermacher, Horace Bushnell, Mary Church Terzel, Karl Barth, Karl Rahner und mit der Feministischen Theologie. Es liegt eine ausführliche deutsche Rezension von Oliver Kloß und Marie-Theres Wacker zu diesem Buch vor, so dass hier auf sie verwiesen werden kann.⁵ Zusammenfassend würdigen sie es wie folgt: „Der vorgelegte Band ist eine Fundgrube historischer Informationen zur Bedeutung von Kindern im Denken bedeutender Theologen und einflussreich gewordener Bewegungen. Die Kombination historisch-konzeptualisierender und systematisch-theologischer Zugriffe in den Einzelbeiträgen eröffnet dabei erfrischende und immer differenzierende Perspektiven.“⁶ Bemängelt werden zum einen die „Auslassung selbst bekanntester Gestalten der Geschichte christlicher Erziehung“⁷ wie Jan Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi und Maria Montessori und zum anderen die fehlende Kenntnisnahme der aktuellen praktisch-theologischen und religionspädagogischen Diskussion zum Thema. Unbestritten ist gleichwohl – wie die breite Rezeption dieses Sammelbandes unterstreicht –, dass er zu den Grundlagenwerken einer Theologie der Kindheit zählt. Marcia J. Bunge ist Autorin und Mitherausgeberin weiterer wichtiger Bücher, mit denen sie die Theologie der Kindheit vorangetrieben hat. Nicht im Einzelnen vorgestellt, aber wenigstens genannt, seien zwei: 2008 ist der von ihr zusammen mit Terence Frechem (Prof. für AT am Luther Seminar in Saint Paul, Minnesota) und Beverly Roberts Gaventa (Prof. In dem. Am Princeton Theological Seminary) herausgegebene Band *The Child in the Bible* erschienen. Er enthält außer der Einleitung 18 Beiträge und ist in drei Teile gegliedert. Dabei ist entsprechend dem biblischen Sprachgebrauch teils von realen Kindern die Rede, teils im metaphorischen Sinn. Der erste Teil befasst sich aus dem Alten Testament mit den Büchern Gene-

5 Vgl. KLISS, Oliver / WACKER, Marie-Theres: Nach Sofies Welt und Theos Reisen zu den Religionen. Die Theologie und die Kindheit, in: EBNER, Martin u.a. (Hg.): *Gottes Kinder, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2002 (= JBTh 17), 391–410, bes. 391–405.*

6 EBD., 404.

7 EBD.

sis, Exodus, Sprichwörter und Jesaja, der zweite Teil aus dem Neuen Testament mit dem Markus-, Lukas- und Johannesevangelium, der Apostelgeschichte sowie den paulinischen Schriften. Im dritten Teil werden Querschnittsthemen behandelt, wie z.B. Kinder und das Gottesbild oder verwundbare Kinder. Wie die Rezeption der biblischen Vorlagen in der frühen Christentumsgeschichte zwischen 100 und 450 nach Chr. erfolgt ist, dem ist Odd Magne Bakke, (Kirchen-)Historiker und Institutsleiter des Instituts für Kultur- und Sprachwissenschaft an der Universität in Stavanger, Norwegen, in einer breit angelegten Studie *When Children became People. The Birth of Childhood in Early Christianity* nachgegangen. Leitfragen für seine Untersuchung vor allem patristischer Texte sind: Was dachten Christen in den ersten fünf Jahrhunderten der Kirchengeschichte über die Natur und die Eigenschaften von Kindern? Wie gingen sie mit Kindern um und was meinten sie, wie mit Kindern umgegangen werden sollte? Damit ist neben der theologischen Auffassung der Kirchenväter über die Kinder auch die Praxis des Umgangs mit Kindern, soweit sie aus den literarischen Quellen zu entnehmen ist, im Blickfeld der Kapitel dieses Buches. Thematisiert werden Abtreibung, Kindesmord, Aussetzen von Kindern und Pädiatrie; Aufwachsen und Erziehung; Beteiligung der Kinder an der Liturgie, insbesondere Taufe und Kommunion; spirituelles Leben von Kindern. Das Ganze wird noch einmal vor dem Hintergrund der Sichtweise von Kindern und des Umgangs mit ihnen in der paganen Umgebung der griechisch-römischen Welt erörtert. Auf der einen Seite kommt Bakke zu dem Befund, dass die Einstellungen zu den Kindern auf christlicher Seite zu einem guten Teil sich nicht von denen im damaligen allgemeinen Milieu unterschieden, etwa mit Blick auf ihren sozialen Status in der familialen Struktur oder auf die traditionelle Bildung, wie sie in den Schulen erfolgte. Auf der anderen Seite ist nach ihm doch in Anschlag zu bringen, dass das Christentum neue anthropologische Gesichtspunkte, eine neue ethische Bewertung und neue Ideale fürs das Aufwachsen mit sich brachte: Im Unterschied zu einer Einschätzung der Kinder als unfertige und somit unvollkommene Wesen wurde ihnen nach dem Vorbild Jesu eine Wertschätzung als Vorbilder für die Erwachsenen entgegengebracht. Damit einherging eine radikale Ablehnung des Kindermords ebenso wie ihrer Aussetzung sowie ihres sexuellen Missbrauchs. Was die Erziehung angeht, so lehnte beispielsweise Chrysostomos es ab, diese, wie damals vor allem in der Oberschicht üblich, SklavInnen zu überlassen, sondern insistierte auf der elterlichen Verantwortung. Diese Hinweise dürfen allerdings nicht die Differenzen übersehen lassen, die nach Bakke im Einzelnen festzustellen sind, beispielsweise zwischen dem östlichen und westlichen patristischen Denken. Auch weist er auf die Grenzen seiner Untersuchung hin, insofern die Texte mit ihrer eher präskriptiven Akzentuierung keine Auskunft darüber geben, wie es in der gelebten Realität ausgesehen hat. Auch sei aufs Ganze gesehen die Thematisierung von Kindern eher ein Randthema

gewesen. Doch genau dem ausführlich nachgegangen zu sein und es umfassend darzubieten, ist ein Verdienst dieses Buches.

2. Der Stellenwert des Kindes in den Weltreligionen

Das Spektrum interreligiös ausgeweitet haben Marcia J. Bunge und der 2010 verstorbene Nestor der Praktischen Theologie Don S. Browning in den USA in dem 2009 erschienenen Sammelband *Children and Childhood in World Religions. Primary Sources and Texts*. Behandelt werden darin das Judentum, das Christentum, der Islam, der Hinduismus, der Buddhismus und der Konfuzianismus. Die einzelnen Beiträge sind jeweils nach Themen untergliedert und enthalten dazu nach kommentierenden Einführungen eine Zusammenstellung einschlägiger Dokumente. Eine gute Ergänzung zu diesem Buch stellt der von Don S. Browning und Bonnie J. Miller-McLemore herausgegebene Sammelband *Children and Childhood in American Religions* dar. Mit ihm soll die vorherrschende Forschung über Kinder und Kindheit, die überwiegend säkular geprägt ist, um eine ergänzende Perspektive, nämlich die Sichtweise der in den Vereinigten Staaten von Amerika vorfindlichen Religionen erweitert und bereichert werden. Die Leitfragen für die Beiträge lauten: Wie versteht die jeweilige religiöse Tradition heute die Kinder und wie trägt sie dazu bei, Kinder angesichts der Chancen und Risiken des landläufigen Lebensstils in Amerika zu unterstützen und zu geleiten? Und wie nimmt der aktuelle kulturelle Kontext auf die jeweilige religiöse Erziehung Einfluss? Im Einzelnen kommen die protestantischen Kirchen, die katholische Kirche, das Judentum, die afro-amerikanische Kirche, die Konfessionsgruppe der Mormonen, die autochthonen Religionen, der Hinduismus, der Buddhismus sowie der Konfuzianismus zur Sprache. Insgesamt wird dabei deutlich, welche bedeutsame Rolle den Religionen auch in einem öffentlich säkular sich verstehenden Staat bei der Sozialisation und Erziehung der Kinder zukommt, auch oder gerade wenn sie sich in der Minderheit befinden. Umgekehrt tragen die Religionen ihrerseits zu einer von der profanen Forschung so nicht gesehenen Sichtweise der Kinder bei.

3. Die eigenständige Berufung des Kindes

In einem weiteren Sammelband, herausgegeben von Patrick McKinley Brennan, Jurist an der Villanova University (Pennsylvania), wird von verschiedenen Zugängen her (Geschichte, Philosophie, Recht und Theologie) die Berufung des Kindes (*The Vocation of the Child*) erörtert. In einer instruktiven Einleitung legt der Herausgeber die Spannweite des Themas dar. Dass Kinder vollwertige Subjekte sind und von Gott eine eigenständige Berufung haben, sei, geschichtlich gesehen, keineswegs eine selbstverständliche Überzeugung, selbst unter gläubigen Denkern nicht. Auch dazu, was diese Berufung ausmache, ließen sich unterschiedliche Auf-

fassungen ausmachen. Die weiteren 15 Beiträge sind in vier Sektionen gegliedert: (1) Die Berufung des Kindes, (2) Unschuld, Verdorbenheit und Hoffnung auf die Freiheit des Kindes, (3) die Rechte und Pflichten des Kindes und (4) der Beitrag der Erziehung zur Berufung des Kindes. Zu welchen im guten Sinne provokativen Einsichten eine solche intensive Auseinandersetzung mit dem Thema führt, hat Bonnie J. Miller u.a. mit Blick auf eine aktuelle Sichtweise von Kindern deutlich gemacht: Die Marktlogik tendiere dazu, alles auf einen Geldwert zu reduzieren. Entweder werde man als eine Ware oder als ein/e KonsumentIn oder als eine Last betrachtet. Kinder würden in diese Logik nur schwer zu subsumieren sein. Sie entsprächen einer anderen Logik, nämlich der Gnade, der Gerechtigkeit und der Liebe, die Kinder willkommen heißen würde ungeachtet ihrer Kosten, Last und Leistung.

4. Eine „feminist maternal theology“.

Damit ist der Name einer der Protagonistinnen einer Theologie der Kindheit in den USA gefallen: Bonnie J. Miller-McLemore. Sie ist verheiratet, Mutter von drei Söhnen, feministische Theologin und Psychologin und als Professorin für Praktische Theologie an der Vanderbilt University (Nashville, Tennessee) tätig. Ihre Theologie betreibt sie bewusst ‚geerdet‘, in Korrespondenz zu ihren eigenen Erfahrungen. Begonnen hat sie damit in ihrem Buch *Also A Mother. Work and Family als Theological Dilemma* aus dem Jahr 1994. Thema ist die ambivalente Situation von jungen christlichen Eltern, besonders der Mütter, die in der Spannung leben, ihre familiären Bindungen mit ihrem beruflichen Tun in Einklang zu bringen. 2003 ist ihr Buch *Let the Children Come. Reimagining Childhood from a Christian Perspective* erschienen. Wie Miller-McLemore in der Einleitung schreibt, haben ihre Kinder maßgeblichen Anteil daran, dass sie sich intensiver mit der Forschung über Kindheit beschäftigt hat. Fragen, denen sie nachgeht, sind: Was macht die aktuell vorherrschende Sichtweise von Kindern aus? Wie hat sich die Sichtweise von Kindern im Laufe der Geschichte verändert? Gibt es eine spezifische christliche Auffassung vom Kind? Wenn ja, wie hat sie die Geschichte mitgeprägt und wie verhält sie sich zur heute dominanten Sichtweise? Als These stellt sie ihren Ausführungen voran: Eine religiöse Sichtweise trage dazu bei, Kinder als vollwertige Personen anzuerkennen, indem sie als Geschenke wertgeschätzt und als handelnde Subjekte ernst genommen würden. Daraus geht hervor, dass Miller-McLemore Religion nicht auf eine Privatangelegenheit reduziert, sondern als die Kultur prägenden Faktor verstanden wissen will. Die Betrachtungsweise von Kindern schwankt von Epoche zu Epoche, so referiert sie in einem kurzen Abriss der neueren Geschichte der Kindheit, zwischen verdorben und unschuldig, unwissend und klug. Bestimmend für die heutige Sichtweise sei die Psychologie geworden insbesondere in der Fassung, wie sie in der zahlreichen Ratschlagsliteratur für

Eltern ihren Niederschlag gefunden habe. Zweifellos habe das zu einem heilsameren Umgang der Erwachsenen mit den Kindern verholfen. Allerdings weise die psychologische Sichtweise auch Einseitigkeiten auf, nehme zu wenig die menschliche Schwäche und Gebrochenheit wahr. Aber auch die kirchliche Tradition mitsamt der Theologie habe einen verhängnisvollen Umgang mit Kindern gefördert, insbesondere indem sie sie als sündig eingestuft habe. Dem steht das Verhalten Jesu gegenüber, der – einer entsprechenden Linie in seiner jüdischen Tradition folgend und im Gegensatz zum Mainstream in der Antike – den Kindern als Geschenk und Segen Gottes einen hohen Rang zuerkannt habe. In den letzten beiden Kapiteln des Buches bringt Miller-McLemore diese Sichtweise des christlichen Glaubens in ein produktives Gespräch mit dem Feminismus, wobei sie viele positive Anknüpfungspunkte, aber auch an einigen Stellen Korrekturbedarf sieht. Ihren eigenen Ansatz bestimmt sie als „feminist maternal theology“. Diese bestimmt sie näherhin wie folgt: „Die feministische mütterliche Theologie erweitert vier Grundprämissen in neue Richtungen. Erstens, die Forderung, eine privilegierte Stimme den Marginalisierten zu geben, wird ausgedehnt auf die Mütter und Kinder. Zweitens, die feministische mütterliche Theologie fordert den Widerspruch zwischen der Dämonisierung und der Idealisierung der Körper von Kindern und Frauen mit Blick auf das Gebären und Aufwachsen von Kindern heraus. Drittens, sie bereichert die Debatte über theologische Lehraussagen über christliche Liebe, Sünde und Gnade, indem sie sich mit den komplexen Fragen der Liebe zwischen dem Erwachsenen und Kind als ungleichen Personen befasst. Schließlich fordert eine feministische mütterliche Theologie, in die Ansprüche auf Gerechtigkeit und Befreiung über Unterschiede hinweg die Kinder und Mütter einzubeziehen, wofür das demokratische Prinzip der Gleichheit, das auf der formalen Identität oder Gleichheit mit dem erwachsenen Mann basiert, schlicht und einfach nicht eintritt.“ (XXXII; eigene Übersetzung)

Insgesamt leistet sie mit diesem Buch einen grundlegenden Beitrag zu einer auch praktisch belangvollen „Theologie der Kindheit“, indem sie die Irrwege im Umgang mit Kindern, an denen eine „abusive theology“ mitschuldig ist, offen benennt und umgekehrt die Ressourcen, die die biblische Tradition und ihre Rezeption für eine Wertschätzung der Kinder in sich bergen, zu Tage fördert. Mit deren Würdigung als Geschenke und der Betonung der (gegenseitigen) Liebe im Umgang mit ihnen würden essentielle gegenkulturelle Werte in der heutigen Gesellschaft zur Geltung gebracht.

Lassen sich der familiäre Alltag mit seinem Trubel und ein spirituelles Leben miteinander in Einklang bringen? Das ist die Frage, der Bonnie J. Miller-McLemore in einem weiteren Buch nachgeht: *In the Midst of Chaos. Caring for Children as Spi-*

ritual Practice. Die Praxis von Spiritualität, Meditation und Kontemplation setzt Stille und innere Ruhe voraus; so die gängige Auffassung, die stark von der monastischen Tradition geprägt ist, kann eigentlich also nur von zölibatär lebenden Menschen vollzogen werden. Das will Miller-McLemore so einseitig nicht gelten lassen. Denn wenn das so wäre, würde eine spirituelle Praxis im familiären Zusammenleben nicht möglich sein, es sei denn, der eine oder die andere würde sich eine Zeit lang aus der Familie zurückziehen. Wenn jedoch das jesuitische Diktum wahr ist, dass Gott in allen Dingen zu finden ist, dann muss er auch im familiären Alltag zu finden sein, dann lässt sich die Elternschaft als spirituelle Praxis würdigen, und zwar nicht nur dann, wenn Eltern und Kinder gemeinsam ausdrückliche rituelle Praktiken verrichten. Wie sich das gestaltet, wird in diesem Buch anschaulich geschildert, gespickt mit vielen Fallbeispielen aus dem eigenen Alltag mit Ehemann und Kindern und ähnlichen Erfahrungen von Freunden und Bekannten – wobei nicht nur die Sonnen-, sondern auch die Schattenseiten im Zusammenleben zur Sprache kommen. Vertieft wird das mit theologischen Reflexionen im Gespräch mit klassischer und aktueller Literatur zu den jeweils behandelten Themen. Mit ihrem Buch will Miller-McLemore den Eltern keine direkt praktisch umsetzbaren Ratschläge geben, sondern sie zum Nachdenken, zum Gewinnen einer eigenen Orientierung anregen. Eine Romantisierung der Familie und/oder der Kinder liegt ihr ebenso fern wie eine in der Vergangenheit oft genug erhobene Mahnung vornehmlich der Mütter zur Selbstaufopferung. Im Gegenteil, der Alltag wird so, wie er ist, nüchtern geschildert; gerade darin ist, so ihre erfahrungsgesättigte These, Gott gegenwärtig – in Freude und Leid. Dafür sensibel zu werden, dazu lädt die Lektüre dieses Buches ein.⁸

5. Das verletzte Kind

Zu den beiden folgenden Büchern – beide sind 2005 erschienen und beide kündigen sich laut Untertitel als eine „Theologie der Kindheit“ an – hat Bonnie J. Miller-McLemore ein Vorwort verfasst: *Graced Vulnerability* von David H. Jensen (Professor für „Constructive Theology“ am Austin Presbyterian Theological Seminary in Austin, Texas) und *Welcome Children* von Joyce Ann Mercer, nunmehr Professorin für Praktische Theologie, Seelsorge und christliche Erziehung an der Yale Divinity School in New Heaven. Den Ansatz von Jensens Theologie der Kindheit charakterisiert Miller-McLemore als induktiv und advokatorisch. Sein eigenes Anliegen umreißt Jensen wie folgt: „Den Kindern Aufmerksamkeit zu schenken,

8 In ihrem Beitrag „Feminism, Children and Mothering. Three Books and Three Children Later“, in: *Journal of Childhood and Religion* 2/1 (2011); vgl. <http://childhoodandreligion.com/wp-content/uploads/2015/03/Miller-McLemore-Jan-2011.pdf> [abgerufen am 18.03.2019] charakterisiert Bonnie J. Miller-McLemore ihre drei Bücher als seine Art „Protesttheologie“: Protest gegen die Ausblendung der Mutterschaft in der Theologie (selbst in der feministischen Theologie), gegen die Nichtberücksichtigung der Kinder und Kindheit in der theologischen und kirchlichen Doktrin und gegen das Nichtvorkommen von Kindern und derer, die für Kinder sorgen, in den theologischen Beiträgen über Spiritualität und Glauben.

rufft uns dazu heraus, sich bei der Sorge um sie selbst verwundbar zu machen. Indem wir mit den Kindern in unserer Mitte verwundbar werden, solidarisieren wir uns nicht nur mit ihrem Leben, sondern verstehen wir umfassender, was es heißt, nach Gottes Bild geschaffen zu sein, und was es bedeutet, Kirche zu sein. Die Unterschiedlichkeit jedes Kindes wirft Licht auf die verschieden geschaffenen Kreaturen, die zu sein wir berufen sind. Indem sie Aufmerksam auf das Leben der Kinder wirft, die vielfach die Gewalt von Kriegen, Armut, Sexhandel und häuslichem Missbrauch erleiden, bringt die Kirche ihre eigenen andersartigen Praktiken in Anwendung – Friedenstiften, Taufe, Zuflucht, Gebet –, mit denen sie sich um Kinder in einer gebrochenen Welt kümmert. Diese Einstellungen erinnern uns darüber hinaus daran, dass der EINE, den wir als den Erlöser bekennen, um unseretwillen selbst verwundbar wurde.“ (12; eigene Übersetzung) Auf beeindruckende Weise zeigt Jensen auf, wie Kinder, wenn sie, ohne sie zu romantisieren, dem Vorbild Jesu folgend ernstgenommen werden, Anlass dazu geben, zentrale theologische Topoi wie das Gottesbild, das Verständnis von Sünde und Taufe, von Kirche u.a.m. zu reformulieren. „Die Verletzlichkeit der Kinder“, schreibt er, „eröffnet ein Verständnis des menschlichen Lebens mit Gott: offen für Beziehungen zu anderen, aufmerksam für die Welt, leidenschaftlich eingebunden in das Leben der Gegenwart.“ (62)

Der Fokus des Buches vom Joyce Ann Mercer ist enger gehalten; er richtet sich aus praktisch-theologischer Perspektive speziell auf die religiöse Erziehung von Kindern und auf dem Gemeindeaufbau und die Liturgie mit ihnen. Dazu bringt die Verfasserin verschiedene theoretische Elemente miteinander ins Spiel: aus der biblischen und systematischen Theologie, aus der Gesellschaftstheorie, aus Studien zum Gemeindeaufbau, aus der Ritualforschung und aus der Erziehungswissenschaft. Insgesamt handelt es sich um ein vorbildliches Werkstück feministisch-befreiungstheologischen Arbeitens. Das befreiungstheologische Moment zeigt sich insbesondere in der von Mercer vorgenommenen Gesellschaftsanalyse. Es ist, so ihr Befund, der Konsumismus, der für die Bevölkerung in den USA dominant geworden ist. Das Konsumverhalten reicht bis in die Kirchen hinein, die als Servicestationen für Gottesdienst, religiöse Erziehung u.a.m. konsultiert werden. Diese Konsum(un)kultur prägt nicht nur das Verhalten der Erwachsenen, sondern durch und durch auch das der Kinder und hat ihre Köpfe und Herzen okkupiert. Doch, so warnt Mercer, würden die Kirchen sich unkritisch auf diesen Trend einlassen, würden sie ihr Ureigenes aufgeben. Deshalb ist nach ihr Widerstand geboten, soll die Menschlichkeit nicht vollends preisgegeben werden. Ein Potential dafür sieht sie darin, dass den Kindern im Rahmen des kirchengemeindlichen Lebens Räume eröffnet werden, wo sie als Kinder zum Zuge kommen können. Das heißt, dass sie das kirchliche Leben nicht nur konsumieren, sondern sich krea-

tiv-gestaltend in es einbringen können – mit ihren Optionen und Träumen. Erkennungsmerkmal einer christlichen Gemeinde müsste nach Mercer ihre Kinderfreundlichkeit sein. Und sie hofft, dass dann von dieser Kinderfreundlichkeit etwas in die sie umgebende Gesellschaft überkommt, kritisch und konstruktiv zugleich.

Ebenfalls gesellschaftskritisch-theologisch grundiert sind zwei weitere Bücher: *Seeing Children, Seeing God. A Practical Theology of Children and Poverty* aus dem Jahr 2000 von Pamela D. Couture (June and Geoffry Martin Chair in Church and Community an der Toronto School of Theology) und *Children, Consumerism and the Common Good* aus dem Jahr 2009 von Mary M. Doyle Roche (Associate Professor für Ethik am Department of Religious Studies am College of the Holy Cross in Worcester, Massachusetts).

In ihrem Beitrag zu einer Theologie der Kindheit stellt Pamela D. Couture eine Gruppe in den Mittelpunkt: die armen Kinder. Armut, so führt sie auf, taucht bei den Kindern in zweifacher Gestalt auf: als materielle Armut, die darin besteht, dass die für die Erfüllung der Grundbedürfnisse wie Ernährung, Unterkunft, medizinische Versorgung u.ä.m. notwendigen Mittel nicht bzw. nicht hinreichend zur Verfügung stehen. Die zweite Ausformung von Armut besteht im Fehlen der für das gedeihliche Aufwachsen benötigten förderlichen Beziehungen. Implizit ist in dieser Bestimmung von Armut enthalten, wie nach Couture ihr zu begegnen ist: durch Einsatz für eine Behebung der materiellen Armut und eine förderliche soziale Umgebung für Kinder (Sozialökologie) einschließlich der Stärkung ihrer Rechte. Sich daran zu beteiligen, ist nach ihr genuiner Auftrag der Kirche. Mehr noch, sie insistiert darauf, dass die Sorge für arme Kinder für das seelsorgerliche Tun der Kirche insgesamt so etwas wie einen Fokus bildet, der aufmerksam dafür werden lässt, dass Gottes vorrangige Liebe den armen und benachteiligten Menschen gilt. Daher sei das solidarische Engagement für Kinder und mit ihnen ein von der Gnade Gottes eröffneter Weg auf ihn zu. Ihm wohnt also eine zutiefst spirituelle Dimension inne. Der Einsatz der Kirche für die armen Kinder, so betont Couture, müsse nicht erst erfunden werden; er lasse sich die gesamte Christentumsgeschichte hindurch verfolgen. Aber er sei durch die Setzung anderer Prioritäten immer wieder ins Abseits gedrängt worden. Coutures Anliegen ist es, ihm den einerseits von der Sache her und andererseits vom christlichen Glauben her gebührenden Stellenwert zu geben. In diesem Sinne möchte sie die in diesem Feld tätigen haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen einen für ihr Tun hilfreichen Rückhalt geben, indem es sie von der Pastoraltheologie her fundiert. Ihr Buch hat sie neben der programmatisch verfassten Einleitung in vier Kapitel gegliedert: Im ersten Kapitel gibt sie einen Überblick über die Kinderarmut in den USA und

weltweit und führt sie die Maßnahmen auf, die gegen diese Armut von verschiedenen Seiten her – beginnend mit der Nachbarschaft bis hin zum Staat – ergriffen werden. Wichtige Leitlinie bildet für sie in diesem Zusammenhang die UN-Kinderrechtskonvention. Im zweiten Kapitel erörtert Couture theologisch das Verhältnis von Gottes Gnade und menschlicher Frömmigkeit und Fürsorge. Daran schließt sich eine Sichtung der biblischen Schriften daraufhin an, welche hohe Aufmerksamkeit sie von Gott her den Kindern, besonders den gesellschaftlich nicht integrierten, zukommen lassen. Im letzten Kapitel entfaltet Couture in Form von konzentrischen Kreisen – vom Individuum über Familie und Nachbarschaft bis hin zu Staat, Kultur, Wirtschaft und Natur – das Aufgabenfeld einer Praktischen Theologie der Kinder und der Armut.

Der Frage, wie stark in der Gegenwart Kinder im Zuge ihres Aufwachsens durch die in Gefolge des Marktkapitalismus vorherrschend gewordene Konsum(un)kultur geprägt werden und welche Möglichkeiten es gibt, sich dem um ihrer – und des Gemeinwohls willen – zu widersetzen, ist auch Thema des Buches von Mary M. Doyle Roche. Dabei liegt der Schwerpunkt ihrer Überlegungen auf der Sozialethik, wozu sie auch die praktisch-theologische Literatur zum Thema einbezieht. Leiten lässt sich die Verfasserin bei ihren Überlegungen von der Grundannahme der theologischen Anthropologie, dass alle Kinder eine intrinsische humane Würde besitzen, woraus der für den Umgang mit ihnen resultiert, dass sie als vollwertige, gegenseitig voneinander abhängige (interdependente) Mitglieder in allen ihren sozialen Bezügen anzuerkennen sind. Ihrem Alter und ihren Fähigkeiten gemäß sind sie aktiv an der Gestaltung des Zusammenlebens zu beteiligen. Grundlegende Norm dafür ist die Gerechtigkeit.

Die Frage, die sich daraus für Doyle Roche ergibt, ist, wie es mit der Umsetzung dieser Grundannahme in der heutigen Gesellschaft bestellt ist und wie dazu festzustellende Defizite anzugehen sind. Dass die christlichen Kirchen in besonderer Weise zu einer solchen Sorge für die Kinder und mit ihnen angehalten sind, ergibt sich für sie aus dem Glauben an Gott als dem Schöpfer der Menschen nach seinem Ebenbild und als dem, der sich bevorzugt den Verletzlichen und Benachteiligten unter ihnen zuwendet und für sie Partei ergreift.

Die Kapitel des Buches sind nach dem Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ gegliedert. Schwerpunkt des ersten Kapitels bildet die soziale Analyse. Zum einen geht diese der Lage der Kinder in der heutigen Welt nach. Zwei Gruppen müssen dabei nach Doyle Roche unterschieden werden: Da gibt es auf der einen Seite die Kinder, die privilegiert sind, weil sie im Wohlstand leben und ihn genießen können, und auf der anderen Seite die Kinder, die ihr Leben in Armut oder Elend

fristen müssen und mit teilweise ihnen aufgezwungener schwerer und unterbezahlter Arbeit, Prostitution, Kriminalität, Rekrutierung für den Krieg u.a.m. um ihr Überleben kämpfen. Zum anderen richtet sich die Analyse auf den global gewordenen Marktkapitalismus mit dem von ihm ausgehenden Konsumismus, der alle Lebensbereiche kolonialisiert hat und gerade die Kinder als rein ökonomischen Faktor betrachtet. Mit dem Schritt Urteilen befassen sich das zweite und dritte Kapitel. Zunächst führt sie als Gegenbewegungen gegen diese Dominanz des Kapitalismus mit seinen Auswirkungen auf die Kinder zwei mit unterschiedlichen Akzentsetzungen an: Die Kinderrechtsbewegung hebt stärker auf die Kinder als eigene Rechtssubjekte ab, die andere setzt sich für die Förderung der Familien und ihrer genuinen Werte ein. Doyle Roche selbst sieht eine Möglichkeit, beide Akzentsetzungen miteinander zu verbinden, indem sie auf den in der katholischen Soziallehre beheimateten Begriff ‚Gemeinwohl‘ rekurriert und aufzeigt, welche Implikationen und Konsequenzen er für das Verständnis der Kinderrechte, der Familie, das Konsumverhalten, die Erziehung und die menschliche Arbeit aufweist. Im vierten Kapitel schließlich führt sie als gelungenes Beispiel für widerständiges und die Logik des Marktes transformierendes Handeln im Sinne der Anerkennung der Würde der Kinder und ihrer aktiven Beteiligung am Gemeinwohl das Christo Rey Centro (Christkönigszentrum) für arbeitende Kinder an, das von Jesuiten in Peru gegründet worden ist, dort Beachtliches für die Kinder und ihre Familien der Unterschicht leistet und aus dessen Geist heraus ein Netzwerk von Schulen (Christo Rey Network) auch in den USA und in anderen Ländern) entstanden ist.

6. Ethik im Licht der Kindheit

Mit seinem Buch *Ethics in the Light of Childhood* möchte John Wall, Professor für Kindheitsstudien an der Abteilung für Philosophie und Religion an der Rutgers University in Camden (New Jersey), die Ethik sowohl theoretisch und praktisch neu fundieren und daraus veränderte Perspektiven vermitteln, und zwar konsequent von der Kindheit aus gesehen. Für seinen Ansatz hat er den Neologismus „childism“ geprägt. Diesen Ausdruck möchte Wall analog zu „feminism“, „womatism“, „environmentalism“ oder auch „humanism“ verstanden wissen. Das heißt, dass die soziale Wirklichkeit von einem Standpunkt aus wahrgenommen wird, der vorher noch nicht so eingenommen worden ist und die ganze Wirklichkeit, nicht nur einen Teilbereich aus ihr in einem neuen Licht erscheinen lässt und damit zu einer teilweise radikalen Revision bisheriger Annahmen über sie herausfordert. So wie etwa eine feministische Position nicht nur von Frauen vertreten werden kann, so ist auch die des „Childisten“ an kein Alter gebunden. Allererst sind natürlich die Kinder gerufen, aktiv ihre Stimme in den Diskurs einzubringen, und die Erwachsenen gehalten, darauf zu hören. Sie haben aber auch die Chance, in

ihrer Solidarität mit den Kindern „Childisten“ zu sein. In der Entfaltung dieses Ansatzes ist nach Wall zu berücksichtigen, dass zwar die Kindheit ein universales Phänomen ist, dass sie aber sich nicht nur von Land zu Land, von Kultur zu Kultur, sondern auch innerhalb ein und derselben Gesellschaft unterschiedlich ausformt. Angestoßen worden ist Wall zu einer Reformulierung der Ethik von den Kindern her durch die Beobachtung, wie sehr auch heute noch Kinder nicht als vollwertige Subjekte behandelt, sondern als Objekte den Bedürfnissen und Interessen von Erwachsenen (sexueller Missbrauch, Kinderarbeit, Kindersoldaten, Kinderkonsumenten etc.) dienstbar gemacht werden. Das führte ihn zu der Frage: Wie kann es dazu kommen? Aus welcher ethischen Einstellung heraus kann eine solche Instrumentalisierung und Zerstörung der Kindheit erfolgen? Seine These ist, dass dem nur mit einer total revidierten Auffassung von Kindheit und einem davon geleiteten Umgang mit ihnen wirkungsvoll begegnet werden kann. Davon würden nicht nur die Kinder profitieren, sondern auch die Erwachsenen, letztlich der gesamte Kosmos.

Untergliedert ist das Buch in drei Teile. Im ersten Teil werden die verschiedenen Annahmen über Kinder und Kindheit in der Geschichte vornehmlich des westlichen Denkens re- und dekonstruiert. Wall unterteilt sie in drei Gruppen: „top down“, „bottom up“ und „developmental“ bzw. „horizontal“. Aus dem kritisch reflektierten historischen Befund und in Auseinandersetzung mit aktuellen ethischen Ansätzen arbeitet er im zweiten Teil („Theorie“) seinen eigenen ethischen Ansatz anhand von drei Fragen heraus: Was heißt Menschsein? Worin besteht das ethische Ziel? Wie sind sich Menschen gegenseitig verpflichtet? Im dritten Teil („Praxis“) erörtert er die Konsequenzen aus den angestellten Überlegungen für die Praxis, und zwar mit Blick auf drei Bereiche: die Menschenrechte, die Familie und das ethische Denken, das er als Kunst, als Poesie, die miteinander kreativ werden und den Horizont des Denkens und Tuns ausweiten lassen, konzipiert wissen möchte.

7. Das Kind als Geheimnis

Den Reigen der besprochenen Bücher soll die eindrucksvolle Studie *The Mystery of the Child* von Martin E. Marty, emeritierter Kirchen- und Religionshistoriker an der University of Chicago Divinity School, beschließen. Sie ist aus einer Studie über „The Child in Religion, Law, and Society“ an der Emory-University (Atlanta) hervorgegangen. Er hätte das Buch nicht geschrieben, so schreibt Marty in dem persönlich gehaltenen Postscript, wenn die Liebe zu den Kindern und das Interesse für sie nicht eine zentrale Linie in seinem Leben als Vater, Pflegevater, Stiefvater, Großvater und Urgroßvater ausgemacht hätte. Weiterhin reize Jesu Mahnung „Wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Him-

melreich hineinkommen“ (Mt 18, 3) auch noch in seinem hohen Alter zur existentiellen Auseinandersetzung und Orientierung. Als These schickt er seinen Ausführungen voraus: Ohne abstreiten zu wollen, dass Kinder auch Probleme bereiten würden, denen abgeholfen werden müsse, sei es fatal, wenn die Kindheit insgesamt unter dem Vorzeichen des Problems betrachtet würde. Stattdessen gelte es, Kinder als das anzusehen, was sie sind: ein Geheimnis, umringt vom Geheimnis und auf der Pilgerschaft ihres Lebens begriffen. Eine solche Perspektive wirke sich nachhaltig auf den Umgang mit den Kindern aus, geleitet von Respekt, Hoffnung und Freude. Nicht nur die Kinder hätten zu lernen, sondern auch die Erwachsenen hätten von ihnen zu lernen und bekämen von ihnen wichtige Anstöße für die eigene Entwicklung. Gedacht hat Marffy sein Buch für Erwachsene, die sich um Kinder kümmern, angefangen von Eltern über ErzieherInnen bis hin zu politische Verantwortliche Tragenden; ihnen möchte er eine tiefere Einsicht für das geheimnisvolle Wesen der Kinder eröffnen, ohne damit gleich operationalisierbare Ratschläge für den Erziehungsalltag an die Hand geben zu können und zu wollen. Das Buch ist in zehn Kapitel gegliedert, die ein gewisses Gefälle von theoretischen Grundlegungen hin zu deren Implikationen und Konsequenzen für das Zusammenleben mit den Kindern aufzeigen. Welchen Unterschied es ausmacht, ob Kinder als Problem oder als Geheimnis betrachtet werden, macht Marty daran klar, dass im ersten Fall die Kontrolle für den Umgang mit ihnen leitend wird, während im zweiten Fall sie als Wesen voller Wunder angesehen und behandelt würden. Das fünfte Kapitel geht ausführlich der nicht spannungsfreien Sichtweise von Kindern in den biblischen Schriften nach. In diesem Zusammenhang weist Marty auch auf die Bedeutung von Geschichten, bildender Kunst und Spiel im Sinne der Stimulierung von Phantasie und Kreativität hin. Weiterhin beschäftigt er sich in den weiteren Kapiteln mit der Frage, welche Bedingungen für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder förderlich und hinderlich sind, seien sie intrinsisch oder extrinsisch. Die Gegenwart von Kindern mitten unter uns, so schließt er sein Buch, würde das göttliche Geheimnis widerspiegeln, das beides in sich berge, Abgrund und Verheißung.

8. Weitere Hinweise

Wie ersichtlich, ist die „Theology of Childhood“ ein weites Feld, quer durch die theologischen Disziplinen.⁹ Längst konnten nicht alle Beiträge in diesem Überblick erfasst werden. Einige Bücher, auf die ich noch bei meinen Recherchen gestoßen bin, möchte ich wenigstens nennen:

⁹ ... und auch quer durch die Konfessionen hindurch. - Von England aus hat sich übrigens eine „Child Theology Movement“ (CTM; www.childtheology.org) über alle Kontinente hinweg verbreitet. Ihren Ursprung hat sie in der evangelikal orientierten „Church Mission Society“. In deren Zeitschrift ist jüngst ein Heft über „Child Theology“ mit Grundsatzbeiträgen und Fallstudien zum Thema erschienen (vol. 35/1 (2019); vgl. https://churchmissionsociety.org/sites/default/files/wysiwyg/Anvil_Complete_Volume_35_issue_1_2019_low_res.pdf; [abgerufen am 18.03.2019]).

DILLEN, Annemie / POLLEYFEIT, Didier (eds.): Children's Voices. Children's Perspectives in Ethics, Theology and Religious Education, Leuven: Peeters 2010.¹⁰

MAY, Scottie u.a.: Children Matter. Celebrating their Place in the Church, Grand Rapids (Michigan) / Cambridge (UK): William B. Eerdmans Publishing Company 2005.

NEWBY, Edmund: Children of God. The Child as Source of Theological Anthropology, Aldershot, UK / Burlington, USA: Ashgate 2012.

RICHARDS, Anne / PRIVITT, Peter (eds.): Through the Eyes of a Child. New Insights in Theology from a child's Perspective, London: Church House Publishing 2009.¹¹

Außer in Büchern wird eine breite Debatte in Zeitschriften geführt. Seit 2010 gibt es die Internet-Zeitschrift „Journal of Childhood and Religion“. Einen empfehlenswerten neueren Überblick zum Thema, der auch die sozialwissenschaftliche Literatur berücksichtigt und mit einem Appell an eine gründliche Revision der Kinderseelsorge endet, gibt Bonnie J. Miller-McLemore in ihrem Beitrag „Childhood Studies and Pastoral Counseling“, den sie für das Handbuch „Understanding Pastoral Counseling“ (hg. von Elizabeth A. Maynard und Jill L. Snodgrass, New York: Springer Publishing Company 2015, 413–434) verfasst hat.

Liste der besprochenen Bücher:

BAKKE, Odd Magne: When Children became People. The Birth of Childhood in Early Christianity, Minneapolis: Fortress Press 2005.

BROWNING, Don S. / BUNGE, Marcia J. (eds.): Children and Childhood in World Religions. Primary Sources and Texts, New Brunswick (New Jersey) / London: Rutgers University Press 2009.

BROWNING, Don S / MILLER-McLEMORE, Bonnie J (eds.): Children and Childhood in American Religions, New Brunswick (New Jersey) / London: Rutgers University Press 2009.

BUNGE, Marcia J. (ed.): The Child in Christian Thought, Grand Rapids (Michigan) / Cambridge (UK): William B. Eerdmans Publishing Company 2001.

BUNGE, Marcia J. / FRETHEIM, Terence / GAVENTA, Beverly Roberts (eds.): The Child in the Bible, Grand Rapids (Michigan) / Cambridge (UK): William B. Eerdmans Publishing Company 2008.

COUTURE, Pamela D.: Seeing Children, Seeing God. A Practical Theology of Children and Poverty, Nashville: Abingdon Press 2000.

10 Vgl. dazu die Rezension von Stefan Altmeyer, in: Theologische Revue 107 (2011) 148.

11 Speziell zum sexuellen Missbrauch von Kindern durch kirchliche Amtsträger vgl. u.a. CAPPS, Donald: The Child's Song. The Religious Abuse of Children, Louisville, KY: Westminster John Knox 1995; ORSI, Robert A.: History and Presence, Cambridge: Harvard University Press 2016, chapter 7.

- DOYLE ROCHE, Mary M.: Children, Consumerism and the Common Good, Lanham u.a.: Rowman & Littlefield Publishers 2009.
- JENSEN, David H.: Graced Vulnerability. A Theology of Childhood, Cleveland: The Pilgrim Press 2005.
- MARTY, Martin E.: The Mystery of the Child, Grand Rapids (Michigan) / Cambridge (UK): William B. Eerdmans Publishing Company 2007.
- MCKINDLEY BRENNAN, Patrick (ed.): The Vocation of the Child, Grand Rapids (Michigan) / Cambridge (UK): William B. Eerdmans Publishing Company 2008.
- MERCER, Joyce Ann: Welcoming Children. A Practical Theology of Childhood, St. Louis: Chalice Press 2005.
- MILLER-MCLEMORE, Bonnie J.: Let the Children Come. Reimagining Childhood from a Christian Perspective, San Francisco: Jossey-Bass 2003.
- MILLER-MCLEMORE, Bonnie J.: In the Midst of Chaos. Caring for Children as Spiritual Practice, San Francisco: Jossey-Bass 2007.
- WALL, John: Ethics in the Light of Childhood, Washington: Georgetown University Press 2010.

Fördert Spiritualität die Gesundheit von Fachkräften in Kitas?

Der Autor

Prof. Dr. theol. habil. Manfred **Riegger**, Dipl. Sozialpäd. (FH) Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts.

Prof. Dr. theol. habil. Manfred Riegger
Universität Augsburg
Katholisch-Theologische Fakultät
Universitätsstraße 2
D-86159 Augsburg
e-mail: manfred.riegger@kthf.uni-augsburg.de



Fördert Spiritualität die Gesundheit von Fachkräften in Kitas?

Abstract

Kann Spiritualität Gesundheit erhalten? Psychologische und religionspsychologische Indizien sprechen dafür. Allerdings hängt es von der Art der Spiritualität ebenso ab wie vom Gesundheits- und Professionsverständnis. Beides wird geklärt und auf Spiritualität in Kindertageseinrichtungen bezogen, um abschließend Perspektiven aufzuzeigen.

Schlagworte: Spiritualität – Gesundheit – Professionswissen

Does spirituality stimulate health of professionals in day-care centers?

Does spirituality stimulate health? There is evidence, empirical as well as in Psychology and Psychology of Religion findings. The kind of spirituality is as important as the understanding of health and profession. Thus, I will clarify these understandings related to day-care centers, which offer numerous perspectives.

Keywords: Spirituality – Health – Professional Knowledge

1. Einleitung

„Auf meinem Foto sieht man, wie ich in einem Erntedankgottesdienst in der Kita mit Kindern ein Lied singe. Es freut mich so sehr, dass die Kinder aus ganzem Herzen singen, dass es mir warm ums Herz wird.“ „Auf meinem Bild sieht man mich traurig. Eine mir nahestehende Person war gestorben. Trotz Trauer und Schmerz habe ich das Gefühl, dass ich wie an einem dicken Seil mit Gott verbunden bin. So bestand ich diese schwere Zeit.“ „Ich musste nach meiner Erzieherinnenausbildung nach Süddeutschland umziehen. Auf meinem Bild sieht man mich, wie ich zum ersten Mal in der neuen Pfarrkirche war. Diese war völlig kahl und über dem Altar war ein Kreuz aus Plexiglas. Ich war entsetzt und kam mir verloren vor. Plötzlich traf mich ein Sonnenstrahl, der sich im Plexiglaskreuz spiegelte. In diesem Moment ging mir auf, was das Kreuz bedeuten kann.“ „Auf meinem Bild sieht man mich am Straßenrand neben meinem Auto stehen. Ich schaue den Sonnenaufgang an. Arg gestresst bin ich mit dem Auto auf dem Weg zu einer Kita, die ich visitieren muss. Die aufgehende Sonne veranlasste mich, am Straßenrand anzuhalten und einige Augenblicke die Sonne zu beobachten. Gesammelt und auf gute Begegnungen bedacht, fahre ich guten Mutes weiter.“ Diese und ähnliche Äußerungen wurden innerhalb einer professionellen Simulation¹ von Kita-Fachpersonal geäußert. Zeugen sie von subjektiv wahrgenommener, gelebter Spiritualität, die Kita-Fachkräfte trotz der Belastungen in der Kita gesund erhält?

Um dies zu klären, nehme ich im Folgenden den spezifischen Bereich der Spiritualität unter die Lupe und frage: Ist Spiritualität – ähnlich wie Resilienz² – eine Resource, die Kita-Fachkräfte gesund erhalten kann? Ist es möglich, dass lebendige Spiritualität, Religiosität oder gelebter Glaube Kita-Fachkräften Kraft geben kann, Stress und schwierige Situationen besser zu ertragen, zu bewältigen oder zu verändern?³ Diese Fragen führen zu folgendem Aufbau des Beitrags: Um zu begründen, warum Spiritualität zur Gesundheit von Kita-Fachkräften beitragen kann, erläutere ich zunächst ein Rahmenmodell zur Professionalisierung, welches die Basis bildet, innerhalb derer Spiritualität als Kompetenz für Kita-Fachkräfte zu verstehen ist (2). Sodann kläre ich was unter Spiritualität zu verstehen ist (3), expliziere Zusammenhänge zu Gesundheit im Allgemeinen (4) und zu Kitas im

1 Vgl. einführend zu Simulation: HEIL, Stefan / RIEGGER, Manfred: Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg: Echter 2017.

2 Vgl. z.B. RIEGGER, Manfred: Resilienz sensible Bildung. Resilienz als Response-Strategie durch Professionelle Simulation (Profis) entwickeln, in: KARIDI, Maria / SCHNEIDER, Martin / GUTWALD, Rebecca (Hg.): Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation, Wiesbaden: Springer 2018, 203–225.

3 Diese Frage ist auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten interessant, denn empirische Studien u.a. des Ifo-Instituts belegen klar, dass der Einsatz für Kinder unter drei Jahren aus benachteiligten Familien – ökonomisch betrachtet – den größten Ertrag bringt [Vgl. Prof. Dr. Andreas Peichl im Interview mit Nikolaus Nützel: Maß und Missverhältnis, in: Einsichten. Das Forschungsmagazin hg. vom Präsidium der LMU München, 15/1 (2018) 20–25, 24].

Besonderen (5), bevor ich Perspektiven für ein gesundes Berufsleben von Kita-Fachkräften gebe (6).

2. Kompetenzmodell und professionalisierter Habitus

In der Frühpädagogik ist das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch⁴ weit verbreitet, weil es das professionelle Handeln von frühpädagogischen Fachkräften adressiert. Im Zentrum des Modells steht der Erwerb von Kompetenzen, die es einer Fachkraft ermöglichen „in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“⁵. Unterschieden wird zwischen Disposition und Performanz, wobei die Kompetenzfacetten den Dispositionen (Handlungsgrundlagen) zugeordnet sind, die ausgehend von Handlungsplanung und -bereitschaft im konkreten Handeln realisiert werden und anschließend analysiert und evaluiert werden können (vgl. Abb. 1). Damit verbindet es ein Strukturmodell⁶ mit einem Handlungs- oder Prozessmodell⁷.

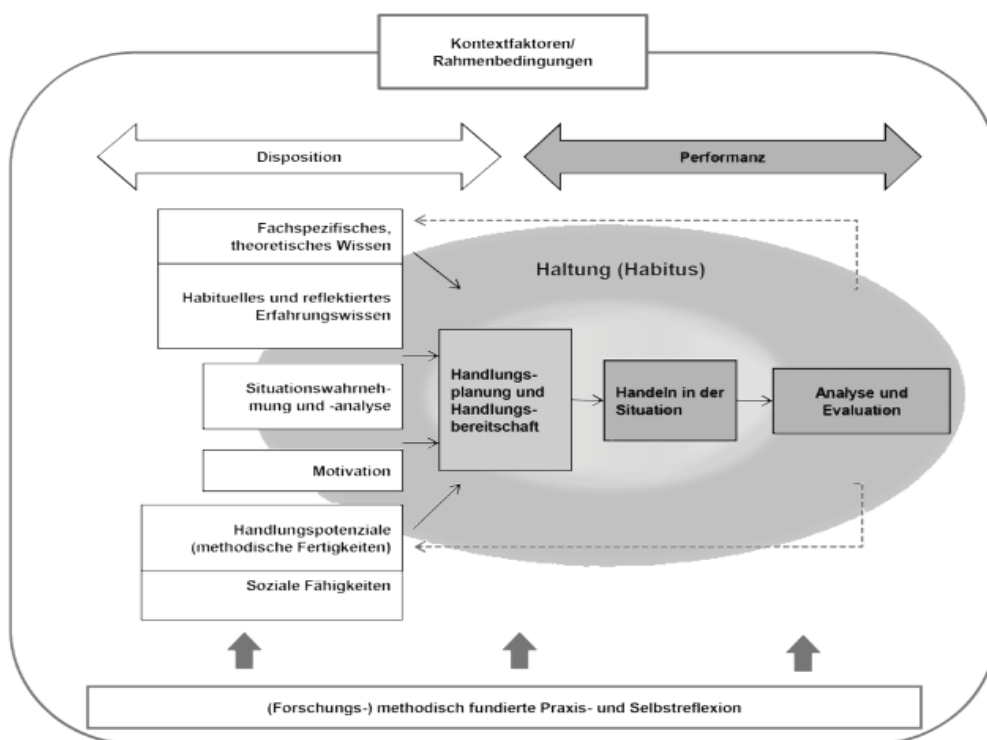


Abb. 1: Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, u.a. 2014

- 4 Vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus / NENTWIG-GESEMANN, Iris / PIETSCH, Stefanie: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF Expertisen Nr. 19), München: DJI 2011 und FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus u.a.: Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden, Freiburg: FEL 2014.
- 5 EBD., 21.
- 6 Vgl. z.B. RIEGGER, Manfred: Der professionalisierte religionspädagogische Habitus, in: DERS. / HEIL, Stefan: Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg: Echter 2017, 33–62.
- 7 Vgl. z.B. RIEGGER, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik. 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation, Stuttgart: Kohlhammer 2019 (= Religionspädagogik innovativ 27), 42.

Die Kompetenzfacetten werden unterteilt in fachspezifisches, theoretisches Wissen, dazu zählen u.a. Fachwissen (z.B. aus der Theologie), pädagogisch-psychologisches bzw. bildungswissenschaftliches Wissen (z.B. entwicklungspsychologisches Grundlagenwissen) und m. E. auch grundlegendes fachdidaktisches Wissen. Dieses theoretische Wissen wird ergänzt durch habituelles Erfahrungswissen, das die Fachkräfte z.B. im Umgang mit Kindergruppen bereits gesammelt und – im Idealfall u.a. mit der Brille des theoretischen Wissens – im Sinne der Professionalisierung reflektiert haben. Ferner werden angegeben: Soziale Fähigkeiten, Handlungspotenziale (methodische Fertigkeiten), Motivation sowie Situationswahrnehmung und -analyse. Diese Kompetenzfacetten weisen teilweise Ähnlichkeiten auf zu denen in der LehrerInnenbildung im Rahmen des COACTIV-Projektes empirisch erhobenen, weshalb diese sicher analog, und damit trennschärfer, formuliert werden könnten. Die Kompetenzen beeinflussen die Handlungsbereitschaft und fließen in den Handlungsplan ein, der mehr oder weniger ins konkrete Handeln führt. Damit zeigen sich die Kompetenzen der Fachkraft erst im konkreten, beobachtbaren Handeln in einer konkreten Situation, also in der Performanz. Analyse bzw. Evaluation schließen den Prozess ab, wobei deren Ergebnisse sich wieder auf die Kompetenzen auswirken können. Hinter dem gesamten Prozess steht der professionelle Habitus, die professionelle Haltung. Wird der Prozess positiv durchlaufen, führt dies zu einem professionelleren Habitus. Der Habitus selbst kann dreifach entfaltet betrachtet werden: als wissenschaftlich-reflexiver, als reflexiv pragmatischer und als professionsbiographisch-reflexiver.⁸ Das gesamte Modell stellt ein Rahmenmodell dar, innerhalb dessen Spiritualität so betrachtet werden kann, dass ein möglicher Beitrag zur Professionalisierung⁹ und zur Gesundheit der Fachkräfte nachvollziehbar wird.

3. Was ist Spiritualität?

Innerhalb der Frühpädagogik werden Spiritualität¹⁰ bzw. Religiosität¹¹ immer

8 Vgl. ausführlich: RIEGGER 2017 [Anm. 6].

9 Vgl. auch: GRIMM, Anna-Maria: Professionelle Simulation in der Frühpädagogik. Habitusbildung durch professionelle Simulation komplexer Interaktionssituationen in der pädagogischen Praxis, in: RIEGGER, Manfred / HEIL, Stefan (Hg.): Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg: Echter 2018, 225–251.

10 Vgl. z.B. HABRINGER-HAGLEITNER, Silvia: Spiritualitätsbildung in der Familie, in: CALOUN, Elisabeth / DIES, (Hg.): Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 175–184; HOFER, Roswitha: Achtsam mit Kindern leben – Spiritualität im Kindergarten „pflegen“, in: EBD., 185–194; RIEGGER, Manfred: Spiritualität im Kita-Alltag. Spiritualität im Kita-Alltag entdecken und fördern. Spirituelle und religiöse Bildung mit einer Handpuppe in der Kita, in: Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V. (Hg.): „Ich gönne mir das Wort Gott.“ Spiritualität für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern im Kita-Alltag. Dokumentation der Religionspädagogischen Jahrestagung 2016, Freiburg: 2017, 35–43.

11 Vgl. z.B. WUCKELT, Agnes: Religiöse Bildung in der KiTa: Ziele – Inhalte – Wege. Das Grundlagenbuch, Ostfildern: Schwabenverlag 2017; SAJAK, Clauß Peter: Religion in allen Dingen. Alltagsintegrierte religiöse Bildung in der Kita, München: Don Bosco 2016; HUGOTH, Matthias / KAUPP, Angela (Hg.): Katholische Religionspädagogik: für sozialpädagogische Berufe, Köln: Bildungsverlag EINS 2015; LANGENHORST, Georg: Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg i. B.: Herder 2014.

wieder thematisiert, auch in Bezug auf Differenz¹², aber kaum im Zusammenhang mit Professionalität und noch weniger in Bezug auf Gesundheitsförderung. Weil unter Spiritualität sehr Unterschiedliches verstanden wird, ist das Verständnis zunächst zu erläutern.

3.1 Erste Zugänge

Was fällt Ihnen spontan ein, wenn Sie an Spiritualität denken? – Gott, Übernatürliches, Transzendenz, spirituelle Praktiken, Harmonie, Sinn, (über-)sinnliche Erfahrungen oder Esoterik und Okkultismus. Das und mehr antworteten 190 Studierende an den Universitäten Fribourg (Schweiz) und Salzburg.¹³ Spiritualität scheint ein äußerst vielschichtiges, schwer zu fassendes Phänomen zu sein, das Konjunktur hat, in den USA (noch) stärker als in Europa.¹⁴

Etymologisch leitet sich Spiritualität vom lateinischen ‚*spiritus*‘ ab, das so viel wie „Geist, Hauch, Atem, Begeisterung, Seele“ bedeutet. Das entsprechende Verb ‚*spiro*‘ meint „atmen, leben, hauchen, wehen, erfüllt und beseelt sein“. Dem entspricht im Griechischen ‚*psyché*‘ als „Atem, Hauch, Seele“. Atmen ist auch in der biblischen Tradition beim Hebräischen ‚*ruach*‘ von herausgehobener Bedeutung, aber ebenso „Luft, Wind, Sturm, Antrieb“. Auf diesem Hintergrund gilt: Erzählen Menschen, aus welchem Geist, aus welchem *spiritus* sie leben, gewähren sie Einblicke in ihre Spiritualität und stellen dar, wes Geistes Kind sie sind.

3.2 Vergleichbare Begriffe

Ähnliche Begriffe wurden und werden anstelle von oder ergänzend zu Spiritualität verwendet. Während „*geistliches Leben*“¹⁵ ein christliches Leben aus dem Geist (vgl. Galater 5,25), in Christus, in der anbrechenden Gottesherrschaft meint, versteht man unter *Frömmigkeit* (lat. *pietas*) „eine religiöse Hingabe des ganzen Wesens an Gott“ und *Glauben als persönlichen Akt* (engl. *faith*, dt. übersetzt mit Lebensglaube; lat. *fides qua*). *Religiosität* ist zunächst die individuelle, subjektive Seite von Religion, das unmittelbare Erleben von Religion durch Subjekte¹⁶, also

12 Vgl. STOCKINGER, Helena: Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft, Münster / New York: Waxmann 2017; vgl. zum ethnographischen Zugang auch schon: RIEGGER, Manfred: Religionspädagogische Ethnografie und Komparative Theologie. Perspektiven hermeneutisch-methodischer Synergien, in: BURRICHTER, Rita / LANGENHORST, Georg / VON STOSCH, Klaus (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens, Paderborn: Schöningh 2015, 49–70.

13 Vgl. BUCHER, Anton A.: Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim / Basel: Beltz²2014, 23.

14 Vgl. EBD., 3.

15 WAAIJMAN, Kees: Handbuch der Spiritualität. Formen, Grundlagen, Methoden, 3 Bde (Bd. 1: 2004; Bd. 2: 2005; Bd. 3: 2007). 1, Mainz: Matthias-Grünwald 2004, 238 und das folgende Zitat.

16 Vgl. GROM, Bernhard: Religionspsychologie, Neuausgabe, München: Kösel³2007, 16.

gelebte Religion, wobei man unter Religion ein institutionell verankertes „System von Glaubenssätzen“¹⁷ versteht, ein „Sinndeutungssystem mit Transzendenzbezug“, eine „Sinnressource, die dem Menschen in Bezug auf ein Unbedingtes, auf Letztgültiges, Selbst- und Weltdeutung für sein Leben zur Verfügung stellt“. Manche verwenden Religiosität und Spiritualität synonym¹⁸, andere differenzieren: Verhält sich jemand religiös, weil es sozial erwünscht ist und zeigt kaum inneres Engagement, dann zeichnet dies *extrinsisch motivierte Religiosität* aus, d.h. man spricht zwar formelhaft ein Gebet oder besucht einen Gottesdienst, aber zeigt keine oder kaum innere Beteiligung, empfindet keine geistige und spirituelle Erlebnisqualität. *Intrinsisch motivierte Religiosität* erfolgt hingegen aus innerer Überzeugung, um ihrer selbst willen und für Gott, ein Unbedingtes, ein Letztgültiges. So gesehen sind intrinsische Religiosität und Spiritualität weitgehend deckungsgleich. Demgegenüber kann extrinsische Religiosität als Religiosität ohne Spiritualität verstanden werden. In postsäkularen Umwelten (z.B. im Osten Deutschlands) ist auch an säkulare¹⁹ bzw. agnostische Spiritualität zu denken. „Damit soll eine Haltung bezeichnet werden, die einen Transzendenzbezug mehr oder weniger abstrakt aufrechterhält, ohne ihn verbindlich inhaltlich religiös zu füllen, und die sich dabei von religiösen wie von materialistischen Vereindeutigungen gleichermaßen absetzt“²⁰. In diesem Fall kann von Spiritualität ohne Religiosität gesprochen werden.²¹ Spirituell kann also zusammenfassend eine Erfahrung²² sein, die rein innerweltlich existentiell bedeutsam (z.B. in der Natur), aber auch existenziell auf absolute Transzendenz bezogen ist. Ich fasse das Ausgeführte schematisch in Abb. 2 zusammen.²³



Abb. 2: Verhältnis von Spiritualität und Religiosität

- 17 RIEGGER, Manfred: Religion, in: BASSARAK, Herbert (Hg.): Lexikon der Schulsozialarbeit, Baden-Baden: Nomos 2018, 406–408 und die folgenden Zitate.
- 18 Vgl. GROM 2007 [Anm. 16], 16.
- 19 Vgl. COMTE-SPONVILLE, André: Woran glaubt ein Atheist? Spiritualität ohne Gott, Zürich: Diogenes 2008.
- 20 WOHLRAB-SAHR, Monika / KARSTEIN, Ute / SCHMIDT-LUX, Thomas: Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschland, Frankfurt a.M.: Campus 2009, 203.
- 21 Vgl. BUCHER 2014 [Anm. 13], 54.
- 22 Vgl. RIEGGER, Manfred: Erfahrung, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/> [abgerufen am 09.08.2019].
- 23 Vgl. dazu RIEGGER, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik. 2: Unterrichtsmethoden, Stuttgart: Kohlhammer 2019 (= Religionspädagogik innovativ 28), 186.

3.3 Romanische und angelsächsische Tradition

Zwei Wurzeln des Begriffs Spiritualität werden im Allgemeinen ausgemacht: Die romanische Traditionslinie (franz. *spiritualité*) reicht über die katholische Ordens-theologie in Frankreich um 1900 bis ins 17. Jahrhundert zurück und meint eine persönliche Beziehung des Menschen zu Gott.²⁴ Die angelsächsische Traditionslinie (engl. *spirituality*) ist etwa seit den 1890er Jahren nachweisbar und meint die unmittelbare, persönliche Erfahrung von Transzendenz jenseits der Grenzen von Religionen, Kulturen und Nationen, z.B. als subjektive und individuelle Verinnerlichung von Religion, in selbst gewählter Verhältnisbestimmung zur Religionsgemeinschaft.²⁵ Die christliche Theologie bezog und bezieht sich v.a. auf die erste Linie, mit ihren stark traditionsgebundenen Ausdrucksformen und stellt sich nicht selten gegen die zweite, u.a. mit dem Vorwurf der Funktionalisierung. Ohne auf der Phänomenebene, beispielsweise auf dem Wellnessmarkt, solche Instrumentalisierungen in Abrede stellen zu wollen und den unterschiedlichen Bezug zur Tradition zu übersehen, scheint es mir wichtig, die vorhandene gemeinsame Basis herauszustellen: In beiden Traditionssträngen geht es um ein Erahnen von dem, was die Welt im Innersten zusammenhält, gleichgültig, ob es sich eher um allgemeinmenschlich-spirituelle oder spirituell-religiöse Erfahrungen von Individuen handelt. Auf dieser Basis können dann sowohl interreligiöse Gespräche über Spiritualität geführt, als auch unpolemische Auseinandersetzungen mit der neureligiösen Szene angestrebt werden.²⁶

3.4 Umschreibungen

Umschreibungen von Spiritualität gibt es viele. Ich verstehe Spiritualität als Erfahrung des „Verbunden- und Einssein[s] (*connectedness*)“²⁷ mit der Natur, den Mitmenschen, dem Selbst (das mehr ist als das Ego, das Ich), einem höheren, geistigen Wesen, Gott.²⁸ Hier rückt Spiritualität in die Nähe von Mystik.²⁹ Ob mit Gott eine christliche, islamische oder andere Vorstellung verknüpft ist und ob es sich um eine personale Gottesvorstellung handelt, kann zunächst offenbleiben. Spiri-

24 Vgl. PENG-KELLER, Simon: Einführung in die Theologie der Spiritualität, Darmstadt: wbg 2010, 10.

25 Vgl. EBD., 11 und CEMING, Katharina: Spiritualität im 21. Jahrhundert, Hamburg: Phänomen 2011, 10.

26 Vgl. BAIER, Karl: Spiritualitätsforschung heute, in: DERS. (Hg.): Handbuch Spiritualität. Zugänge, Traditionen, interreligiöse Prozesse, Darmstadt: wbg 2006, 11–45, 14.

27 BUCHER 2014 [Anm. 13], 26.

28 Vgl. EBD., 33; vgl. auch: CALOUN, Elisabeth / HABRINGER-HAGLEITNER, Silvia: Einführung, in: DIES. (Hg.): Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 13–16.

29 Vgl. HAAS, Alois M.: Mystik als Aussage. Erfahrungs-, Denk- und Redeformen christlicher Mystik, Frankfurt a.M. / Leipzig: Verl. der Weltreligionen 2007; MÖDE, Erwin: Christliche Spiritualität und Mystik. Eine systematische Hinführung, Regensburg: Pustet 2009 und MÖDE, Erwin: Spiritualität, ein „weites Land“. Einleitende Hinführung zum Begriff „Spiritualität“, in: DERS. (Hg.): Europa braucht Spiritualität. Freiburg i.B. / Basel / Wien: Herder 2014 (= Quaestiones Disputatae 263), 9–24.

tualität kann als „Beziehung zwischen dem göttlichen Geist und dem menschlichen Geist“³⁰, aber auch inhaltlich (z.B. christlich) mit konfessioneller Prägung³¹ verstanden werden.

Diese grundlegende Definition muss zweifach differenziert werden: einmal im Blick auf Zustände der Erfahrung und dann im Blick auf das Bewusstsein, kognitive, entwicklungspsychologische Verstehensvoraussetzungen³². Beide Differenzierung beziehen Ken Wilber und Allan Comb (Abb. 3) aufeinander, sodass das Verbunden- und Einssein in unterschiedlichen Zuständen erfahren darstellbar wird und diese unterschiedlichen Zustände mit den zur Verfügung stehenden kognitiven Mitteln, den unterschiedlichen Entwicklungsstufen bzw. -stilen (hier nach Jean Gebser), unterschiedlich verstanden werden können.³³ Neu ist in dieser Betrachtungsweise, dass die in unterschiedlichsten Religionen und spirituellen Traditionen auftretenden Zustände sich auf den unterschiedlichen kognitiven Stufen bzw. in den Stilen anders darstellen.

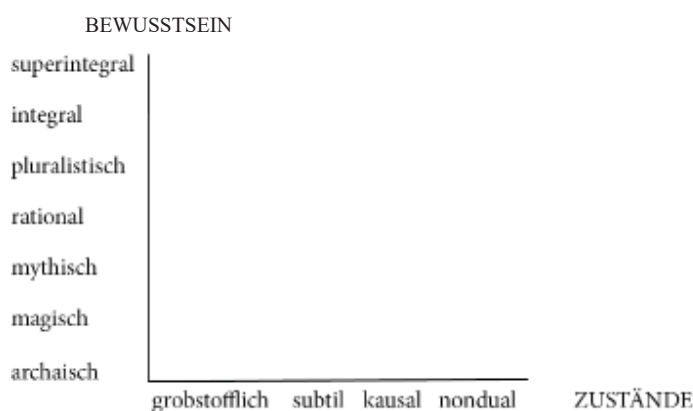


Abb. 3: Stufen bzw. Stile und Zustände von Spiritualität (Wilber-Combs-Raster, eigene, veränderte Darstellung)

Zustände: Die Erfahrung des Verbunden- und Einsseins einer Person kann sich in vier Zuständen (grobstofflich, subtil, kausal-formlos, nicht-dual) entfalten: Eine Person sieht eine Blume (1. grobstofflich), erlebt beim Betrachten Licht und Segen als eine umfassende Liebe (2. subtil), nimmt sodann eine weite Leere in einem unendlichen Urgrund wahr (3. kausal-formlos) und erlebt, dass göttliche Leere und relative Form nicht zweierlei sind (4. nondual). Neben den Erfahrungen einer

30 WAAIJMAN, Kees: Handbuch der Spiritualität. Formen, Grundlagen, Methoden. 2, Mainz: Matthias-Grünwald 2005, 66.
 31 Vgl. EDER, Margot: Spirituelle Begleitung für pädagogisches Personal in der katholischen Kindertageseinrichtung, in: <https://www.erzbistum-muenchen.de/media/media34778420.PDF> [abgerufen am 09.08.2019].
 32 Vgl. BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, bes. 125–140 und RIEGGER, Manfred: Professionelle religiöse Bildung im Zeichen von Progression und Regression. Entwicklungs- und lernpsychologische, sowie bildungs- und objektbeziehungstheoretische Grundlegungen exemplarisch von Weihnachten her verdeutlicht, in: RUHSTORFER, Karlheinz (Hg.): Zwischen Regression und Progression. Streit um den Weg der katholischen Kirche, Freiburg i. B.: Herder 2019, 206–225.
 33 Vgl. WILBER, Ken: Integrale Spiritualität. Spirituelle Intelligenz rettet die Welt, München: Kösel 2018, 130.

Person können Schwerpunkte spiritueller Verständnisse und Übungen von diesen Zuständen her verstanden werden:

1. Grobstoffliche Wachzustände, z.B. das, was ich erlebe, wenn ich Fahrrad fahre, körperlich arbeite, ein Buch lese. Beispiele im Christentum: in der Bibel lesen, die Messe lesen (mittelalterliche „Lectio“³⁴, = Schriftlesung).
2. Subtile Traumzustände, wie sie in auf Form bezogenen lebhaften Träumen, Visualisierungsübungen oder Meditationen erlebbar sind. Beispiele im Christentum: diskursiv, betrachtende Schriftlesung (z.B. „einen Text auf sich wirken lassen, durchdenken, verstehen, einordnen auf sich beziehen und als Folge davon Lebenshaltungen ändern.“³⁵ (mittelalterliche „Meditatio“³⁶, = Schriftbetrachtung).
3. Kausal-formlose Zustände, wie im tiefen traumlosen Schlaf, Typen von formloser Meditation und Erfahrungen von weiter Offenheit oder Leerheit. Beispiele im Christentum: kontemplatives Gebet, wie das Herzens- bzw. Jesusgebet, der Rosenkranz, bei dem man zwar Übungen durchführt, aber „Kontemplation besteht präzise darin, dass man nichts erreichen will“³⁷ (mittelalterliche „Contemplatio“³⁸, = Schauen).
4. Nichtduales, immer präsent es Gewahrsein, das weniger ein Zustand ist als der immer gegenwärtige Urgrund aller Zustände, der als solcher ‚erfahrbar‘ werden kann. Beispiele im Christentum: Ausgehend von der Bibelstelle, die „wahren Beter [beten] [...] den Vater [...] im Geist und in der Wahrheit“ (Joh 4,23) an, zeichnet diesen Zustand aus: „Wenn ich hellwach bewusst bin, aber mein Bewusstsein leer ist, bin ich in meiner Mitte. Dort sind wir nur Geist und befinden uns am nächsten zu Gott, der reiner Geist ist. Es ist ein einfaches Bewusstsein, ein bewusstes Da-Sein. Dort ist der Mensch im höchsten Grad Ebenbild Gottes. Dort kann er eine Ahnung davon bekommen, was es bedeutet, eins mit Gott zu sein.“³⁹

Bewusstsein in Stufen bzw. Stilen: Die unterschiedlichen Zustände der Vereinigungs- und Einheitserfahrung können kognitiv unterschiedlich verstanden werden, und zwar von den kognitiven Entwicklungsstufen bzw. -stilen her. Damit kann man die tiefen Zustände der Verbundenheits- und Einheitserfahrung in

34 JALICS, Franz: *Kontemplative Exerzitien. Eine Einführung in die kontemplative Lebenshaltung und in das Jesusgebet*, Würzburg: Echter ¹⁵2014, 22.

35 EBD., 21.

36 EBD., 22.

37 EBD., 19.

38 EBD., 22.

39 JALICS, Franz: *Der kontemplative Weg*, Würzburg: Echter ⁶2014 (= Ignatianische Impulse 14), 28.

Bezug auf die Bewusstheit bzw. das kognitive Vorverständnis verschieden auffassen (die Altersangaben sind ungefähre Größen, wobei auch auf höheren Stufen bzw. in höheren Stilen themenbezogen bereits überwunden geglaubte Stufen bzw. Stile wieder auftreten können):

1. archaisch (Säuglingsalter),
2. magisch (meist 3- bis 6- manchmal auch 7-Jährige),
3. mythisch (gewöhnlich zwischen 6./7. und 11./13. Lebensjahr),
4. rational (ungefähr ab der Pubertät),
5. pluralistisch (frühesten ab ca. 20, meistens jedoch in den dreißiger und vierziger Jahren),
6. integral (bei einigen ab der Lebensmitte, bei vielen nie),
7. superintegral (sehr selten).

Veranschaulicht werden diese Stufen bzw. Stile am Beispiel der Erfahrung des subtilen Zustands von einem intensiven, inneren Leuchten, das von einem umfassenden Gefühl der Liebe begleitet wird.⁴⁰ Konkretisiert wird das Umfeld als westlich und christlich, sodass eine solche Person diese Erfahrung als Begegnung mit Jesus Christus interpretieren kann. Auf der magischen Stufe erscheint Jesus als Zauberer, persönlicher Retter. Jesus ist nur für mich da und einige biblische Erzählungen bedeuten mir am meisten. Auf der mythischen Stufe wird die gleiche Erfahrung als Kommunion mit Jesus, dem Überbringer ewiger Wahrheiten interpretiert. Hier hält man sich eng an das geschriebene Wort, sonst kommt man nicht in den Himmel und landet in der Hölle. Nur wer an Jesus glaubt, kann auch erlöst werden. Auf der rationalen Stufe wird Jesus zu einer glaubwürdigen, menschlichen Gestalt, die uns Erlösung bringt, aber Erlösung wird auch anderen Menschen zugestanden. Jesus Christus kann hier nicht nur im Christentum zur Erlösung führen, sondern auch in anderen Religionen und Traditionen ist Erlösung möglich, vielleicht auch dort durch eine ‚göttliche Figur‘ eröffnet. Auf der integralen Stufe wird Erlösung – wie auf den Stufen 1 bis 3 – direkt erlebt und kann – wie auf Stufen 4 und 5 – mit unterschiedlichsten Begriffen gedeutet werden, ohne dass Erfahrungen in anderen Religionen und Traditionen abgewertet (Stufe 4) oder als gänzlich gleichwertig angesehen (Stufe 5) werden müssen. Es kommt zu einer „zweiten Naivität“ (Paul Ricœur) oder zu einer mittelbaren Unmittelbarkeit bzw. einer unmittelbaren Mittelbarkeit.

Festzuhalten ist auf diesem Hintergrund:

40 Vgl. zum Folgenden: WILBER 2018, 132.

1. Wesentlich ist eine intrinsisch motivierte Erfahrung des Verbunden- und Einsseins.
2. Eine solche tiefe Erfahrung ist auf allen Stufen bzw. in allen Stilen und in allen Zuständen möglich, d.h. für Kinder in Kitas ebenso, wie für das Fachpersonal.
3. Viele biblische Erzählungen sind von Stufe 1, 2 und 3 her gut zu verstehen, weshalb Kinder in der Kita die meisten biblischen Erzählungen gern hören.
4. Mit Stufe 4 und spätestens mit Stufe 5 treten Probleme in Bezug auf Spiritualität auf (z.B. Verbindung von spirituellem Handeln und naturwissenschaftlichem Denken).
5. Grundsätzlich kann es beim Aufeinandertreffen von Menschen mit unterschiedlichen Stufenverständnissen zu unproduktiven Zusammenstößen kommen, da der Verbindungs- und Einheitserfahrung der Anderen die Berechtigung abgesprochen wird. Das muss bearbeitet werden.
6. Die Spiritualität des Fachpersonals kann sich vom mehrheitlich vertretenen Stufen bzw. Stilverständnis der Einrichtung bzw. der Kirche unterscheiden, was zu grundsätzlicher Ablehnung von Spiritualität führen kann.
7. Spirituelles Wachstum wird in religiösen Traditionen häufig im Blick auf die Zustände und weniger im Blick auf die Stufen bzw. Stile gesehen, was die spirituelle Entwicklung zwar horizontal, aber nicht vertikal voranbringt. Doch scheint gerade das vertikale Wachstum in einer pluralen Gesellschaft von besonderer Bedeutung, will man kommunikationsfähig bleiben und sich nicht einfach in eine Sonderwelt zurückziehen. Hilfreich könnte hier der Ansatz einer kommunikativen Theologie⁴¹ oder der Professionellen Simulation⁴² sein.

Sind die Spiritualitätsverständnisse umrissen, stellt sich die Frage nach dem Bezug zu Medizin, Psychologie, Soziologie und Pädagogik, denn die Theologie kann sich wohl kaum anmaßen festzulegen, was Gesundheit im Allgemeinen und Kita-Fachpersonalgesundheit im Speziellen ist.

4. Spiritualität und Gesundheit

Es scheint offensichtlich, dass das Verständnis von Gesundheit mit Hilfe von Medizin, Psychologie, Soziologie u.a. geklärt werden muss. Doch welche der vielen Ansätze soll man zu Rate ziehen? Und wie soll das geschehen? Wie kann also ein Gespräch mit diesen Disziplinen gelingen?

41 Vgl. SCHARER, Matthias / HILBERATH, Bern J.: *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*, Ostfildern: Matthias-Grünewald 2011.

42 Vgl. unten 6.2.

In einer spirituellen Theologie bedenkt man die normative Seite eines Lebens aus dem Glauben⁴³ mit entsprechenden Leitzielen wie Gottes-, Nächsten- und Selbstliebe, die in ein mehr oder weniger normatives christliches Menschenbild münden, welches im Gespräch mit der Pädagogik auf die Vereinbarkeit mit allgemeinen Menschenbildern hin geprüft werden kann. Das Erreichen bzw. Verfehlen der Ziele ist mit medizinischen, psychologischen, soziologischen, pädagogischen u.a. Erkenntnissen und Erklärungsansätzen zu untersuchen. In einer *interdisziplinären Diskussion* sind konvergierende Optionen⁴⁴ herauszuarbeiten, die beide Seiten mit ihren je eigenen Perspektiven achtet. In Bezug auf unser Thema bedeutet dies: Wurde immer besser gelingendes Leben früher in weisheitlichen Klugheitsregeln, wie z.B. die der Benediktusregel⁴⁵, thematisiert, so sind diese aus heutiger Sicht vorwissenschaftlich formuliert, enthalten eine Laienmedizin, -psychologie bzw. -soziologie sowie -pädagogik und sind schon deshalb ergänzungsbedürftig.⁴⁶ Da Leben nie vollkommen gelingen kann, steht gelingendes Leben theologisch immer unter einem eschatologischen Vorbehalt, denn es kann immer noch besser gelingen und wird erst bei Gott vollendet! *Damit schließt immer besser gelingendes Leben theologisch ewiges Leben mit ein.* Medizin, Psychologie, Soziologie und Pädagogik können dann mit ihren Methoden die medizinische, psychologische, soziologische und pädagogische Seite des Glaubens und das Erreichen bzw. Verfehlen des Ziels untersuchen und erforschen. Nicht mehr und nicht weniger.

Beachtet man das Skizzierte, kann Gesundheit hier als physische und psychische Gesundheit verstanden werden. *Körperliche Gesundheit* kann als körperliches Wohlbefinden mit Lebensdauer⁴⁷, niedrigem Blutdruck⁴⁸, gesundheitsförderlichem Lebensstil⁴⁹ u.a. relativ klar umrissen werden. Positive Effekte auf körperliche Gesundheit sind in so vielen Untersuchungen belegt, dass man auf diese kaum mehr eingehen muss. Indizien, die mittlerweile zum Allgemeinwissen gehören, sind Nonnen und Mönche, die älter werden als der Rest der Gesellschaft. Rechnet man Effekte wie einen geregelten Alltag heraus, bleiben dennoch positive Wirkungen aufgrund von Spiritualität. Dass spirituelle Praktiken Entspannungsreakti-

43 Vgl. u.a. VOGL, Wolfgang: Spirituelle Theologie ad extra und ad intra, in: Geist und Leben 84/4 (2011) 362–370.

44 Vgl. METTE, Norbert / STEINKAMP, Hermann: Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf: Patmos 1983, 170.

45 Die Benediktusregel: Lateinisch / deutsch, hg. im Auftrag der Salzburger Äbtekonzferenz, Beuron: Beuroner Kunstverlag²1996.

46 Vgl. GROM, Bernhard: Für eine Spirituelle Theologie ohne Psychologiedefizit, in: Geist und Leben 85/2 (2012) 111–119, 118.

47 Vgl. BUCHER 2014 [Anm. 13], 101.

48 Vgl. EBD., 103.

49 Vgl. EBD., 105.

onen hervorrufen, die besonders Erkrankungen des Herz- und Kreislaufsystems vorbeugen usw.⁵⁰ ist für die Allgemeinheit nachgewiesen. Spiritualität wirkt oft positiv auf den Körper, insofern unterschiedliche Krankheiten seltener auftreten. Bei *psychischer Gesundheit* bzw. subjektivem Wohlbefinden sieht die Sachlage nicht so eindeutig aus, doch auch hier wurden Indizien für positive Effekte in Bezug auf wichtige Indikatoren wie „Lebenszufriedenheit“⁵¹, „Hoffnung, Generativität und Kreativität, Vergebung, Dankbarkeit, [...] Gelassenheit und Hingabe“⁵² gefunden.

Der schwache, aber verlässlich belegte ‚Wohlbefindlichkeitsvorsprung‘ von Spirituellen wird in der Forschung unterschiedlich erklärt.⁵³ Zuerst unterstützt Spiritualität wohl *günstige Bewältigungsstrategien* (Coping)⁵⁴ und aktiviert „ermutigende oder tröstende ‚religiöse Überzeugungen‘ (engl. *beliefs*), um negative Gefühle wie Minderung des Selbstwertgefühls oder Angst vor der Zukunft (Kontrollverlust) durch positive ‚religiöse Gefühle‘ wie Trost und Hoffnung zu vermeiden“⁵⁵. Weil aber subjektives Wohlbefinden nicht nur aufrechterhalten, sondern auch aufgebaut und gesteigert wird, scheinen zweitens auch „*religiöse Befriedigungsstrategien*“ von Bedeutung zu sein, d.h. man aktiviert „sinngabende Bewertungen der eigenen Person, des sozialen Verhaltens und des Lebens“⁵⁶. Das Spezifische, das Spiritualität den „allgemein menschlichen, profanen Befriedigungsstrategien“ hinzufügt, könnte in der motivierenden Vision eines höchsten, unzerstörbaren Werts und Sinns des Lebens bestehen“⁵⁷. Grundsätzlich dürfte der Mehrwert des Spirituellen aber „davon abhängen, ob relevante Glaubensüberzeugungen so zentral und konkret verinnerlicht werden, dass sie die wohlbefindensbedeutsamen Bewertungsprozesse innerhalb der Emotionsregulation mit ihren Befriedigungsstrategien beeinflussen – und nicht allgemeine feiertägliche Bekenntnisformeln und damit ‚kalte‘ Kognitionen bleiben“⁵⁸.

50 Vgl. EBD., 100–116.

51 EBD., 117.

52 EBD., 122.

53 Vgl. GROM 2007 [Anm. 16], 255.

54 Vgl. KLEIN, Constantin / LEHR, Dirk: Religiöses Coping, in: DERS. / BERTH, Hendrik / BALCK, Friedrich (Hg.): *Gesundheit – Religion – Spiritualität. Konzepte, Befunde und Erklärungsansätze*, Weinheim / München: Juventa 2011, 333–361.

55 GROM 2007 [Anm. 16], 31.

56 EBD.

57 EBD., 256.

58 EBD., 257.

Das Skizzierte setzt insgesamt voraus, dass *günstige religiöse Copingformen*⁵⁹ und Befriedigungsstrategien verwendet werden. Wenn eine unheilbar an Krebs erkrankte Frau ihre Krankheit als die von Gott ‚präsentierte Rechnung‘ für ihren zu geringen Einsatz für andere deutet (Stufe 3), ist dies sicher nicht wohlbeingeförderlich, sondern -schädigend.⁶⁰

Zusammenfassend kann man feststellen, dass wünschenswerte, *gesunde Spiritualität* die Lebensdauer verlängern, das Krankheitsrisiko reduzieren, Coping erleichtern und subjektives Wohlbefinden steigern kann. Während SoziologInnen diese Effekte vorzugsweise mit sozialen Ressourcen (z.B. Unterstützung durch die Glaubensgemeinschaft) erklären, sind für PsychologInnen die personalen Ressourcen wie persönliche, religiös motivierte Belastungsbewältigung und -befriedigung entscheidend. Zu fragen ist aber: Warum ist die nachweisbare Wirkung bei psychischer Gesundheit eher gering? Weil „psychische Gesundheit und subjektives Wohlbefinden multifaktoriell bedingt sind: Sie hängen sowohl von intrapsychischen, nämlich emotionalen, kognitiven, neurobiologischen und lerngeschichtlichen, als auch von psychosozialen Faktoren ab“⁶¹. Spiritualität ist also immer nur ein Faktor unter mehreren.

Im Folgenden beziehe ich mich beim Verständnis von Gesundheit v.a. auf Stress, was für den Bereich der Belastung am Arbeitsplatz Kita wohl angemessen erscheint.

5. Spiritualität in Kitas

Spiritualität wird zunächst aus individueller Perspektive als Belastungen und Ressourcen des Fachpersonals (5.1), dann aus kollektiver Perspektive als Kita-Klima (5.2) und schließlich aus post- bzw. spätmoderner Perspektive als neue Herausforderung (5.3) bearbeitet.

5.1 Belastungen und Ressourcen von Fachpersonal

Im Kita-Bereich wurden Belastungen und ein hohes Burn-out-Risiko empirisch mehrfach bestätigt.⁶² Zudem lassen sich fünf Faktoren der Fehlbelastung spezifi-

59 Vgl. EBD., 253.

60 Vgl. BUCHER 2014 [Anm. 13], 135.

61 GROM 2007 [Anm. 16], 257.

62 Vgl. z.B. VERNICKEL, Susanne / VOSS, Anjy / MAUZ, Elvira: Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern, Weinheim / Basel: Beltz / Juventa 2017; JUNGBAUER, Johannes / EHLEN, Sebastian: Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. Abschlussbericht, Aachen 2013, in: http://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/Aachen/Dateien/Forschung/igsp/Abschlussbericht_Erzieherinnenstudie.pdf [abgerufen am 09.08.2019]; THINSCHMIDT, Marlene / GRUHNE, Brit / HOESL, Simone: Forschungsbericht zur beruflichen und gesundheitlichen Situation von Kita-Personal in Sachsen, Dresden 2008, in: file:///C:/Users/manfr/AppData/Local/Temp/Gesundheitsbericht_2008.pdf [abgerufen am 09.08.2019].

zieren, welche in einem besonders hohen Zusammenhang mit gesundheitlichen Beschwerden stehen:

- *Hohe Arbeitsintensität* (3,87, z.B. „Ich habe oft nicht genügend Zeit, um meine Aufgaben vollständig zu erledigen.“)
- *Hohe Ansprüche* (3,43, z.B. „Es werden mitunter zu hohe Erwartungen an meine Arbeit gestellt.“)
- *Emotionale Dissonanz* (2,96, z.B. „Bei der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern muss ich mich oftmals bemühen, meine Gefühle unter Kontrolle zu halten.“)
- *Illegitime Aufgaben* (2,95, z.B. „Es gibt Aufgaben in meinem Arbeitsalltag, bei denen ich mich frage, ob diese überhaupt gemacht werden müssen“)
- *Umgebungsbelastungen* (2,83, z.B. „Lärm“, „ungünstige Beleuchtung“, „unangenehme Temperatur.“)⁶³

Ressourcen der Arbeit in Kitas, die sehr eng mit Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit zusammenhängen, sind folgende:

- *Informing* (3,52, z.B. „Mir stehen alle nötigen Informationen zum Arbeiten zur Verfügung“)
- *Arbeitsorganisation* (3,09, z.B. „Im Krankheitsfall gibt es eine klare Regelung, wer als Ersatz einspringt“)
- *Entwicklungsmöglichkeiten* (3,52, z.B. „Durch Fortbildungen kann ich mich beruflich weiterentwickeln“)
- *Beschäftigungsbedingungen* (3,36, z.B. „Die Kita bietet den Mitarbeitern gute soziale Leistungen“)
- *Wertschätzung* (3,42, z.B. „Die Eltern zeigen oft, dass sie meine Arbeit schätzen“)
- *Unterstützung im Team* (3,69, z.B. „Der Zusammenhalt im Team ist sehr groß“)
- *Unterstützung durch die Leitung* (3,43, z.B. „Die Kita-Leitung unterstützt mich im Arbeitsprozess, wenn ich Schwierigkeiten habe“)⁶⁴

Im Unterschied zu Stressauslösern ist Stress und Spiritualität am Arbeitsplatz empirisch kaum untersucht worden⁶⁵, erst recht nicht am Arbeitsplatz Kita. Deshalb

63 VINCENT-HÖPER, Sylvie: Förderung der psychischen Gesundheit von Erzieher*innen in Kitas, in: DDS (Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bayern), Juni (2016) 7–8, 7. Die Angaben sind Mittelwerte der Merkmalsausprägungen auf eine Skala von 1 bis 5.

64 Vgl. EBD., 8.

65 Vgl. BUCHER 2014 [Anm. 13], 120; FRICK, Eckhard u.a.: Do Self-efficacy Expectation and Spirituality Provide a Buffer Against Stress-Associated Impairment of Health? A Comprehensive Analysis of the German Pastoral Ministry Study, in: Journal of Religion and Health 55/2 (2015) 448–468.

gehe ich lediglich von der nachgewiesenen allgemeinen Pufferwirkung von Spiritualität gegen Stress aus⁶⁶ und verdeutliche die Wirkung von Spiritualität anhand eines gebräuchlichen Erklärungsmodells, nämlich anhand des Modells der beruflichen Gratifikationskrisen von Johannes Siegrist (1996) (vgl. Abb. 4)⁶⁷. Hier geht man davon aus, dass Stress durch ein erlebtes Ungleichgewicht zwischen dem Aufwand einer Person für das Erreichen ihrer beruflichen Anforderungen bzw. Leistungen und den erhaltenen Belohnungen bzw. Gratifikationen entsteht. So kann jemand trotz hoher Belastungen stressfrei sein, wenn das Positive, das diese Person erhält, noch größer ist. Entscheidend ist damit das ausbalancierte Verhältnis von Geben und Nehmen. Neben den beiden Faktoren Leistung und Belohnung wird in diesem Modell als weiterer Einflussfaktor die Motivation bzw. das Überengagement berücksichtigt.

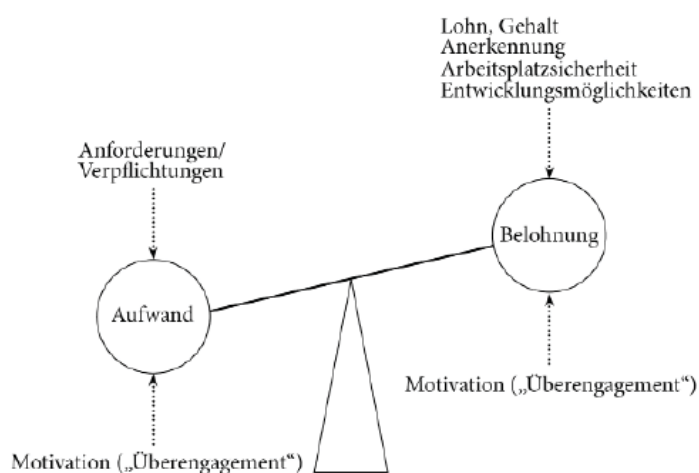


Abb. 4

Spiritualität wie sie hier verstanden wird, ist nicht nur ein Teilbereich einer Kita, wie z.B. das Morgengebet oder der Kindergottesdienst. Sie ist vielmehr das „belebende Prinzip“⁶⁸, die alles durchdringende Lebendigkeit – ähnlich der Hefe, die den Brotteig durchdringt. *Spiritualität bezieht sich auf das Kita-Leben mit all seinen Facetten*. Sie umfasst das irdische und das ewige Leben. Sie ist ein Einlassen auf das Leben, auf das eigene und auf das anderer. Sie ist aktives Tun und passives Erspüren; sie ist ein mediales sich-Einlassen. Intendiert ist immer besser gelingendes Leben, das nicht auf Irdisches begrenzt bleibt. Spiritualität ist eine Dimension erzieherischen und religionspädagogischen Handelns. Ein spiritueller Mensch weiß: Ich bin mehr als ein rein bio-psycho-soziales Wesen.

66 Vgl. BUCHER 2014 [Anm. 13], 131.

67 Zitiert nach LOHMANN-HAISLAH, Andrea: Stressreport Deutschland 2012. Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden, hg. von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Dortmund / Berlin / Dresden 2012, in: http://www.baua.de/de/Publikationen/Fachbeitraege/Gd68.pdf?_blob=publicationFile&v=10 [abgerufen am 09.08.2019], 16.

68 BUCHER, Anton A.: Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt, Düsseldorf: Patmos 2007, 13.

Spirituelle Ressourcen sind alle Fertigkeiten, Fähigkeiten, Eigenschaften und Haltungen, welche eine Verbundenheit mit der Natur, den Mitmenschen, dem Selbst, einem höheren, geistigen Wesen, Gott erlebbar machen und die ein Mensch prinzipiell aktivieren kann, um mit seinem Leben angemessen umzugehen und sich wohlfühlen. Wie Ressourcen allgemein, so liefern auch spirituelle Ressourcen Motivation und Kraft, um Ziele zu erreichen. Spirituelle Ressourcen sind zwar prinzipiell unverfügbar, weshalb sie nicht wie materielle Ressourcen ausbeutbar sind, können aber durch spirituelle Praktiken ‚angezapft‘ werden. Ein wesentlicher Unterschied z.B. zu profanen Entspannungsübungen ist aber, dass spirituelle Praktiken absichtslos durchgeführt werden sollten. Ihr Ziel ist also nicht die Gesundheit! Ihre diesbezügliche Wirkung kann deshalb als positive Nebenwirkung aufgefasst werden, die den Alltag in der Kita meistern und schwierige Situationen so sehen lässt, wie sie wirklich sind. Dies beinhaltet auch Emotionen wie Angst. Gesunde Spiritualität, welche spirituelle Ressourcen zeitigt, ist keine Weltflucht, sondern macht kommunikations-, konflikt- und letztlich wirklichkeitsfähiger.

5.2 Kita-Klima

Unter *Kita-Klima*⁶⁹ wird die von den Beteiligten (Leitung, Fachkräfte, Kinder, Eltern) erlebte Grundatmosphäre verstanden, welche die gelebten Grundorientierungen, die Normen und Werte charakterisiert und sich v.a. in den Beziehungen der Mitglieder der Kita und deren Interaktionen widerspiegelt. Das Kita-Klima wirkt sich nicht nur auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der Kinder und Fachkräfte aus, sondern auch auf die Lust, Neues zu entdecken und zu lernen. Gegenseitige Wertschätzung und Respekt, Vertrauen, eine offene und freundliche Grundstimmung sind Facetten eines positiven Kita-Klimas, das eine gesundheits- und leistungsförderliche Wirkung besitzt.

Spirituelle Angebote wie regelmäßige gemeinsame Morgengebete, Gottesdienste und Kita-Feste können ein positives Klima entwickeln helfen, aber nur dann, wenn diese nicht als Zwang, sondern als Angebot wahrgenommen werden und Möglichkeiten enthalten, welche authentische Spiritualität entwickeln helfen. Das ist sicher nicht einfach, denn ein Übergang von extrinsisch motivierter Religiosität zu intrinsisch motivierter Spiritualität ist wohl nur möglich, wenn ein ehrliches Bemühen vorliegt. Es muss also zu einer Resonanz kommen. Doch welche Angebote könnten konkret Resonanzen auslösen? Hier sind zunächst Träger und Leitungen in der Pflicht.

69 Vgl. dazu CORTINA, Kai S.: *Psychologie der Lernumwelt*, in: KRAPP, Andreas / WEIDENMANN, Bernd (Hg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Weinheim: Beltz 2006, 477–524, 499.

Was kann der *Träger* der Kita dazu beitragen, dass Fachkräfte sich spirituelle Zugänge erschließen können, ihrem beruflichen Handeln geistig-geistlichen Sinn geben und ihren persönlichen Glauben auch im Bereich der Kita als relevant erfahren? Sicher ist es ein erster Schritt, wenn entsprechende Passagen in Leitbildern verankert sind.⁷⁰ Wichtiger scheinen mir jedoch unterstützende Maßnahmen, wie Fortbildungen für alle Fachpersonen. Essentiell ist für solche Fortbildungen, dass man nicht nur auf der Ebene von extrinsischer Religiosität verbleibt, sondern authentische Spiritualität anregt.

Die *Kita-Leitung* einer Kindertageseinrichtung muss sich fragen, wie sie einen unterstützenden Rahmen vor Ort ausgestaltet, der sicher auch unterschiedliche Religionen und Kulturen berücksichtigt.⁷¹ Da Fachkräfte an Kitas im Allgemeinen und an katholischen Kitas im Besonderen⁷² nicht einheitlich in ihrer spirituellen Prägung sind, ist zu bedenken, dass ein spirituelles Angebot für diese zwar unterstützend und gesundheitsförderlich, aber auch belastend sein kann. Dies scheint v.a. dann der Fall zu sein, wenn die Form und die Botschaft spiritueller Angebote lediglich extrinsische Religiosität ‚belohnt‘ und als im Widerspruch stehend zur alltäglichen Umgangskultur in der Kita wahrgenommen wird.

Ob der Alltag in der Kita in sich geschlossen seiner eigenen Logik überlassen bleibt oder ob diese für Transzendentes offen ist, bestimmt den beruflichen Habitus von *Fachkräften* grundlegend. Kinder spüren, ob ihre ErzieherInnen – und diese wieder, ob ihre Leitung – sich mit ihrer eigenen Spiritualität auseinandergesetzt haben und diese auch pflegen! Wenn dies nicht geschieht, dann liegt das oft weniger am stressigen Kita-Alltag, als an den falschen Prioritäten!

5.3 Spiritual Care als neue Herausforderung

Wo Professionalität ständig weiterentwickelt werden muss, darf Spiritualität nicht auf dem Stand von gestern verharren. Auch Spiritualität muss sich – entwicklungspsychologisch betrachtet – weiterentwickeln und soll reflektiert werden. Z.B. muss Spiritualität dort weitergedacht werden, wo religiöse Inhalte selbst zum Problem werden. Im Bereich der Medizin wird diese interprofessionelle Aufgabe mit dem aus dem Angelsächsischen übernommenen Begriff ‚*Spiritual Care*‘ angezeigt. Spi-

70 Vgl. z.B. KTK: Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder – Bundesverband. E.V. (Hg.): Religion für alle Kinder? Konfessionslose und andersgläubige Kinder in katholischen Kindertageseinrichtungen. Leitlinien und Materialien für die religiöse Erziehung, Freiburg 2003, bes. 68.

71 Vgl. z.B. EDELBRÖCK, Anke / BIESINGER, Albert / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis, Berlin: Cornelsen Scriptor 2012.

72 Vgl. dazu z.B. HELFRITSCH, Maria Magdalena: Zukunft gestalten. 10 Thesen für die Zukunft der institutionellen frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung, in: Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern e.V. (Hg.): Jubiläumsfestschrift zum 100. Gründungstag des KTK, Altötting: Geiselberger 2017, 36-49.

ritualität wird dabei als Ressource für die Stabilisierung der Lebensqualität und für die Verarbeitung von Problemlagen angesehen.⁷³ In diesem Sinne geht es um eine multidimensionale Begleitung von Menschen in Bezug auf Körper, Psyche, Geist und soziale Kontexte,⁷⁴ um ein immer besser gelingendes „Leben in Fülle“ (Joh 10,10) anzustreben. Dieser Aufgabe sollten sich Ausbildungseinrichtungen stellen.

Ausbildungseinrichtungen von Fachkräften in konfessioneller Trägerschaft sollten die spirituelle Dimension bewusst integrieren. Ähnlich wie in der Ausbildung von SozialarbeiterInnen an Fachhochschulen⁷⁵ sollte eine spezifische Theologie an Ausbildungseinrichtungen für Kita-Fachkräfte, eine Theologie des Spiritual Care mit Bausteinen für eine spirituelle Fundierung von fachlicher Professionalität entwickelt werden. Dabei sind die Spezifika des Tätigkeitsfeldes ebenso zu berücksichtigen wie die Kompetenzen der Fachkräfte und die Bedürfnisse der Kinder und der Eltern. Innerhalb einer solchen Theologie wären spirituelle Traditionen in der Lehre ebenso aufzugreifen wie unbewusst gelernte (sozialisierte) und (tatsächlich) gelebte Spiritualität. Insgesamt scheint im Bereich der Kita-Spiritualität nicht das Außergewöhnliche entscheidend zu sein, sondern das Gewöhnliche, welches außerordentlich getan wird.

6. Perspektiven

Wo erschließen sich angesichts von Routinen, Stress und Fehlern im Kita-Alltag Quellen der Kraft und der Hoffnung? Was stärkt, wenn Kinderverhalten einen anstrengt und die Bürokratie überhandnimmt? Neben grundlegenden Perspektiven (6.1) werden auch praktische Perspektiven (6.2) veranschaulicht.

6.1 Grundlegende Perspektiven

Auf der Basis des bisher Dargestellten, scheinen folgende Aspekte bedeutsam, die weiter erforscht werden sollten:

Wissen über beruflich relevante Spiritualitätsverständnisse scheinen ebenso wichtig, wie Entwicklungsperspektiven derselben.

Sollen wir – ggf. vom Träger aus – bestimmte Formen der Spiritualität praktizieren? Wie stehe ich, wie stehen wir zu diesem Sollen? Eine rein äußerliche Praxis wird leicht zur veräußerlichten, innerlich leeren Praxis, die auf Dauer wohl mehr

73 Vgl. RIEGGER, Manfred: Ehrenamtlicher Samariterdienst in Krankenhaus und Altenheim. Grüne Damen und Herren sind 50, in: *Wege zum Menschen* 72/6 (2019).

74 Vgl. NAUER, Doris: *Spiritual Care statt Seelsorge?*, Stuttgart: Kohlhammer 2015.

75 Vgl. LECHNER, Martin: *Theologie in der Sozialen Arbeit. Begründung und Konzeption einer Theologie an Fachhochschulen für Soziale Arbeit*, München: Don Bosco 2000, bes. 280–287.

schadet als nützt, da sie den Zugang zu wirklich wirksamer Spiritualität wohl eher verhindert.

Wollen der Übung von Spiritualitätspraxen sollte reflektiert werden: Welche Praxis von Spiritualität spricht mich, uns als Kita-Team an? Welche Formen wollen wir praktizieren?

Können wir, kann ich bestimmte, selbst gewollte Formen der Spiritualität so leben und erleben, dass diese gesundheitsförderliche (Neben-)Wirkungen zeitigen? Dieses Können sollte dann auch in gelebte Praxis überführt werden.

6.2 Praktische Perspektiven

Es folgen einige Hinweise zur Unterstützung von Spiritualität im Alltag, die zur Gesundheit beitragen können.

Spirituell geprägtes Kita-Klima mit Professioneller Simulation fördern

Kommen wir auf die eingangs angeführten Äußerungen des Kita-Fachpersonals zurück. Diese wurden erlebnisbezogen mit der Methode der Professionellen Simulation⁷⁶ folgendermaßen eruiert und können weiterentwickelt und vertieft werden:

Jede und jeder kann sich vorstellen, dass ein unsichtbarer Fotograf einen in Situationen fotografierte, die man selbst als spirituell verstand. Es waren Situationen, die einen, aus welchem Grund auch immer, angesprochen haben. Auf den Fotos sind unterschiedlichste Situationen zu sehen: unterschiedlichste Gottesdienste mit unterschiedlichsten Musikstilen, Vorgehensweisen. Vielleicht ist es eine Eucharistiefeier, eine Andacht. Vielleicht war es zu einem besonderen Anlass, unter freiem Himmel, auf einem Berg. Vielleicht war es ein stilles-sich-Freuen, Dank empfinden. Jede und jeder kennt solche angenehmen Erlebnisse und kann sich daran erinnern. Solche individuellen Erlebnisse sollte man sich dann gegenseitig erzählen. Was hat mich in dieser Situation angesprochen? Beim Zuhören kristallisieren sich dann vielleicht Aspekte heraus, die für mehrere Fachkräfte in der Kita von Bedeutung sind. Diese kann man dann festhalten und bei den kommenden Feiern versuchen, evtl. in abgewandelter Form, umzusetzen. Solche ‚Bestandsaufnahmen‘ sind in regelmäßigen Abständen durchzuführen, da Spiritualität nicht personenunabhängig vorgegeben ist, sondern sich im Wandel der Zeit verändert. Damit ist Veränderung zu berücksichtigen, denn nur dann kann die Glut und nicht nur die Asche der Tradition weitergegeben werden. Dies ist zudem die Grundlage dafür, dass ein spirituell geprägtes Kita-Klima die Gesundheit erhält, fördert oder wiederherstellt.

⁷⁶ Vgl. zusammenfassend: RIEGGER, Manfred: Wirklichkeiten simulieren oder selbst erleben?, in: RpB 80 (2019) 57–69. Verfasser führt gerne in diese vielfältige Methode ein.

Achtsamkeit

Körperlich bin ich da, aber geistig bin ich abwesend! Wer kennt das nicht? Achtsamkeit und Präsenz gehören zu jeder Spiritualität. Es ist die Fähigkeit, im Hier und Jetzt zu sein, Kinder und Situationen wahrzunehmen und Situationen angemessen zu gestalten. Der folgende Fragebogen kann zur Selbstvergewisserung dienen⁷⁷:

	fast nie	selten	oft	fast immer
Ich nehme den Augenblick bewusst wahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spüre in meinen Körper hinein, beim Reden, bei Äußerungen der Kinder, bei Spaziergängen usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich merke, dass ich innerlich abwesend war, kehre ich zur Wahrnehmung des Augenblicks zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich selbst wertschätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich achte auf die Motive meiner Handlungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sehe meine Fehler, ohne mich zu verurteilen und kann offen zu diesen stehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin im Hier und Jetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme unangenehme Erfahrungen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir gegenüber freundlich, auch wenn Dinge schief laufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme meine Gefühle wahr und reagiere nicht unbewusst affektiv aus diesen heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In schwierigen Situationen kann ich innehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erlebe Momente innerer Ruhe und Gelassenheit, selbst bei schwierigen äußeren Umständen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin geduldig mit meinen Kita-Kindern und mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann darüber lächeln, wenn ich sehe, wie ich mir manchmal das Leben schwermache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Achtsamkeit ist auch für nachhaltige Erholung notwendig, denn diejenigen, die etwas zur Erholung unternahmen (z.B. einen Spaziergang machen) und denen es gelang, diese Momente (z.B. das eigene Gehen, die Natur um einen herum oder den Menschen, mit dem man unterwegs ist) ganz bewusst wahrzunehmen, haben bessere Chancen sich anschließend erholt zu fühlen als andere.

Annehmen oder verändern?

Was sollen, können und müssen wir annehmen? Was sollen, können und müssen wir verändern? Zur Selbstreflexion könnte sich anbieten:

⁷⁷ Abgeändert nach BUCHER 2007 [Anm. 68], 32.

Welche unvermeidlichen beruflichen Situationen bereiten mir große Mühe?
Gibt es unvermeidliche Situationen in meinem Beruf, die mir so zu schaffen machen, dass sie mich auf Dauer kaputt machen?
Mit welchen unveränderbaren Situationen habe ich gelernt, gut umzugehen?
Gibt es Situationen in meinem Beruf, die ich nicht frei gewählt habe? Habe ich daraus das Beste gemacht? Habe ich einen Sinn in dieser Situation gesehen?
Wann und wie erlebe ich den Zwischenbereich des Nicht-genau-Wissens, ob ich annehmen oder verändern kann, muss, soll, darf?

Geduld einüben

Alles muss immer schneller gehen. So ist es nicht verwunderlich, dass Kinder voller Unruhe sind. Gründe für die Unruhe gibt es sicher viele: von Über- und Unterforderung über Probleme in Familie und Freundeskreis bis hin zu übermäßig süßer, salziger, chemisch erzeugter und zu reichlicher Nahrung. Für Fachkräfte ist es da oft nicht leicht, selbst ruhig zu bleiben. Unruhig werden Fachpersonen oft auch dann, wenn Kinder immer wieder dieselben Verhaltensweisen an den Tag legen. Der Geduldsfaden reißt, wenn Fachkräfte etwas zehn Mal sagen müssen und doch nichts passiert. Absolut ungeduldig werden Fachpersonen oft, wenn sie nicht verstehen oder nachvollziehen können, warum Kinder so handeln, wie sie handeln. Weil Ungeduld jeweils ansteckend ist, ist es wichtig, Ruhe bewahren zu können. Aber wie? Folgender Hinweis könnte hilfreich sein:

Ich lasse mich nicht von meinen Unruhe-Impulsen leiten, sondern atme zuerst tief durch, bevor ich etwas sage.

Wer Geduld hat, ist bei sich selbst, zentriert und geerdet. Wenn ich weiterhin ungeduldig bin, versuche ich die Ursache zu ergründen:

Wann bin ich besonders ungeduldig?
Welches Verhalten strapaziert meine Geduld am meisten? Erinnerst mich dieses Verhalten an anderes Verhalten, z.B. an jemanden aus meiner Kindheit?
Wie gelange ich zu mehr Geduld? Durch Spiritualität und/oder Entspannungsübungen?

7. Schluss

Ohne dass ich hier auf die teilweise kaum veränderbaren Rahmenbedingungen eingehen konnte, weist vieles darauf hin, dass man im persönlichen Bereich durch Spiritualität sich selbst Gutes tun kann. Spirituelles Denken und Leben können beim Bemühen um ein erfülltes und möglichst gesund bewältigtes Berufsleben bedeutsam werden. Voraussetzung ist aber, dass Spiritualität in einer je spezifi-

schen Form als authentische Spiritualität praktiziert wird. So wird man nicht nur gelebt, sondern lebt sein berufliches und persönliches Leben in ganzer Fülle.

Are you READY?

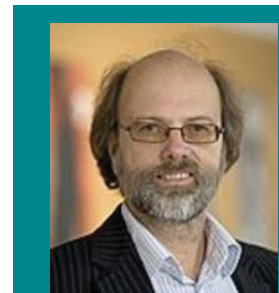
Religionsunterricht im Angesicht von Vielfalt und Diversität – Europäische Perspektiven aus dem Erasmus+ Projekt READY

Der Autor

Heinz **Ivkovits**, Religionspädagoge und Anglist, war von 2007–2017 Leiter des interreligiösen Instituts für die berufliche Fortbildung von RU-Lehrkräften an der KPH Wien/Krems und österreichischer Leiter des READY Projekts. Er ist Autor fachspezifischer Beiträge und inzwischen im Ruhestand.

Heinz Ivkovits

e-mail: heinz.ivkovits@kphvie.ac.at



Are you READY?

Religionsunterricht im Angesicht von Vielfalt und Diversität – Europäische Perspektiven aus dem Erasmus+ Projekt READY

Abstract

In diesem Beitrag sollen zentrale Diskussionspunkte und Schlussfolgerungen des von sechs Ländern getragenen Erasmus+ Projekts READY (Religious Education and Diversity) dargestellt werden. Sie basieren auf den im Laufe des Projekts entstandenen Publikationen, der Analyse entsprechender aktueller Fachliteratur sowie den Perspektiven von Mitgliedern des READY Konsortiums und ExpertInnengespräche vor Ort. Damit soll sowohl zur internen Diskussion als auch zu dem durch READY initiierten europäischen Fachdialog ein Beitrag geleistet werden.

Schlagworte: Diversität – Positionalität – Professionalisierung – Religionsunterricht – safe space

Are you READY?

This paper aims to present key points of discussion and conclusions of the Erasmus+ project READY (Religious Education and Diversity), carried out in six countries. They are based on the publications produced in the course of the project, the analysis of relevant current specialist literature as well as the perspectives of members of the READY consortium and discussions with local experts. Thus, a contribution is to be made both to the local discourse and to the European expert dialogue initiated by READY.

Keywords: diversity – positionality – professionalization – religious education – safe space

1. Zielsetzungen und Schwerpunkte des Projekts

Pluralität, Diversität und Individualisierung als zentrale Gegenwartsphänomene haben in ihrer gesellschafts- und bildungspolitischen Relevanz in den Schulen Spuren hinterlassen, was vielerorts eine Diskussion über den Religionsunterricht (RU) mit ausgelöst hat. Welche Aufgabe kommt ihm in einer religiös und weltanschaulich diversen Gesellschaft zu? Kann er als eigenständiges Schulfach in konfessioneller Ausrichtung überleben oder nur in Kombination mit Ethik bzw. als Religionskunde für alle? Hat religiöse Bildung überhaupt bzw. in welcher Form Platz in der öffentlichen Schule?¹

Aus diesem Kontext heraus wollte das Projekt READY² länderspezifische Zugänge zum Umgang mit Vielfalt und Diversität kennenlernen, Konzepte und organisatorische Varianten des jeweiligen *Schulfachs Religion* dahingehend vergleichen sowie die Vernetzung der gewonnenen Erkenntnisse durch strukturierten Dialog und Austausch von Materialien und Impulsen initiieren.³ Diese Aspekte wurden vor allem während der *Study Visits*⁴ im Sinne der teilnehmenden (ethnografischen) Beobachtung⁵, aber auch durch Kommunikationsmedien wie eTwinning, erforscht. Ziel war nicht die Generierung empirischer Daten, sondern das Erstellen von *Intellectual Outputs*⁶, die Stakeholder, Lehrende und Studierende im Bereich Religionspädagogik motivieren wollen, in länderübergreifender Zusammenarbeit zukunftsfähige Modelle und Didaktiken für den RU und – wo vorhanden – das Fach Ethik zu entwickeln.

-
- 1 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19); The Future of Religious Education in England and Wales: Debating Reform. Culham St. Gabriel's 2017, in: <https://www.theosthinktank.co.uk/cmsfiles/Reportfiles/The-Future-of-Religious-Education---Debating-Reform.pdf>; Religionsunterricht in Bewegung. YNFO – Mitteilungen aus dem Diözesanschulamt St. Pölten 1 (2018), in: https://schulamt.dsp.at/sites/www.dsp.at/files/u235/ynfo_fruehjhr_2018.pdf; Swedish teachers and students often talk about religion as something outdated and strange, University of Gothenburg News December 2017, in: https://hum.gu.se/english/current/news/Nyhet_detalj/swedish-teachers-and-students-often-talk-about-religion-as-something-outdated-and-strange.cid1340014 [alle abgerufen am 10.09.2019].
 - 2 Der komplette Projekttitle lautet: Religious Education & Diversity. Sharing experiences of and approaches to teacher education in the context of „Education and Training 2020“, www.readyproject.eu. Projektländer waren Deutschland, England, Österreich, Schottland und Schweden. Das Comenius Institut Münster fungierte als wissenschaftlicher Begleiter und Publikationen-Koordinator.
 - 3 Zu Zielsetzung, Verlauf, Einzelaspekten und Erkenntnissen: SCHREINER Peter (Hg.): Are you READY? Diversity and Religious Education across Europe – The story of the READY Project, Münster: Waxmann 2018. Da die Projektsprache Englisch war, ist die Publikation durchgehend in dieser Sprache verfasst, weshalb sich auch viele Literaturangaben in diesem Text auf Werke aus dem anglo-amerikanischen Bereich beziehen; KLIEMANN, Peter: Tübingen, Europa & zurück: Religionsdidaktische Anmerkungen im internationalen Kontext, Stuttgart: Calwer 2019.
 - 4 IVKOVITS, Heinz: Study visits: Concept – objectives – observation – analysis – evaluation, in: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1536320216IO2> [abgerufen am 07.09.2019].
 - 5 SCHULZ, Marc: Ethnografische Beobachtung, in: TILLMANN, Angela / FLEISCHER, Sandra / HUGGER, Kai-Uwe (Hg): Handbuch Kinder und Medien, Wiesbaden: Springer 2013, 225–235.
 - 6 Für eine genauere Beschreibung: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 33–49.

Trotz der unterschiedlichen Kontexte, in denen RU in den Projektländern stattfindet, wurden in den Fachgesprächen vor Ort und bei den nationalen (London und Tübingen) und internationalen *Multiplier Events* (Wien)⁷ gemeinsame zentrale Herausforderungen identifiziert, die in diesem Beitrag im Lichte der aktuellen Fachdiskussion dargestellt werden sollen:

- Diversität und Othering
- Religiöse Bildung (Literacy)
- RU in seiner Diversität
- Selbstverständnis und Professionalisierung der (Religions)Lehrkräfte

2. Diversität und Othering

Die Vielfalt in den Schulen und Klassenzimmern wächst in allen Projektländern. Schule ist damit nicht nur Lern-, sondern auch Begegnungsort, wo SchülerInnen und LehrerInnen religiös und kulturell geprägte Werte, Überzeugungen und Praktiken einbringen, die sich manchmal deutlich voneinander unterscheiden. Sie ist dadurch nicht nur pluraler, sondern auch diverser geworden, was die Reflexion, wie mit Diversität und Differenzen pädagogisch gerechtfertigt umgegangen werden kann, notwendig macht.

Als Reflexionspunkt diente die Tatsache, dass in unserer Gesellschaft die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz⁸ – Mehrdeutigkeiten, Widersprüchlichkeiten, Ungewissheiten, aber auch unterschiedliche Erwartungen an die eigene Person auszuhalten – rapide abgenommen hat. Das dadurch entstandene Beharren auf vermeintlicher Eindeutigkeit führt einerseits zu Autoritarismus, Fundamentalismus, der Anfälligkeit für Populismus und in der Gegenrichtung zu banaler Gleichmacherei⁹; zum anderen mündet es oftmals in ein *Wir und die Anderen-Denken* (*Othering*)¹⁰. Die zum privilegierten *Wir* Gehörenden werden als uns ähnlich – gleichsam als Freunde – gesehen und als nationales *Wir* mit einer bestimmten Ethnie, Religion und Kultur in Beziehung gesetzt; die verbleibenden *Anderen* werden in vielfach konstruierten und ideologisch maßgeschneiderten Bildern zu Fremden. Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Codes führt zu Überschneidungssituati-

7 EBD., 49–58.

8 BAUMANN, Zygmunt: *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Hamburger Edition, Neuausgabe ²2012; HEIMBACH-STEINS, Marianne (Hg.): *Zerreißprobe Flüchtlingsintegration*, Freiburg: Herder 2017.

9 BAUER, Thomas: *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Ditzingen: Reclam 2018, 13–16.

10 RIEGLER, Christine: *Bildung – Intersektionalität - Othering*, Bielefeld: transcript 2016.

onen, die als *critical incidents* im Umgang mit Heterogenität unterrichtsrelevant werden.¹¹

In der Schule trifft dies zunächst in zumeist defizitär ausgerichteter Perspektive Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und sozial unterprivilegierten Schichten, die sich ‚sichtbar‘ durch ihre Sprachkenntnisse, bildungssprachlichen Kompetenzen, sozialen und kulturellen Unterschiede, Religionszugehörigkeit und/oder äußere Merkmale von einer konstruierten vagen Norm abheben.¹² Wie es die Unterrichtsbesuche in den Projektländern gezeigt haben, entsteht Othering aber auch im RU durch eine essentialistisch-kategorisierende Darstellung der Religionen und Weltanschauungen und den damit verbundenen Simplifizierungen. So verwendeten SchülerInnen und Lehrkräfte immer wieder Ausdrücke wie „in *unserer* Religion“ im Kontrast zu z.B. „bei *den* Hindus, Muslimen“. Das wirft die Frage auf: „Wer sind *die* Hindus, Muslime?“ und „Wer sind wir (nicht)“?¹³ Durch diese Darstellungen werden MitschülerInnen und Lehrende, die nicht der jeweils eigenen Konfession oder Religion angehören oder als ‚nicht-religiös‘ eingestuft sind, *religiously otherized* und fremder gemacht als sie es vielleicht sind.

Daraus wird ersichtlich, dass ohne Beachtung der im Unterricht verwendeten *Sprache* Unbekanntes (Fremdes) vorschnell als unkontrollierbar und bedrohlich empfunden und nur in einem Entweder/Oder-, bzw. Schwarz/Weiß-Denken verarbeitet wird. Das schafft Parallelgesellschaften¹⁴ und wird sichtbar in Inklusion für diejenigen, die uns ähnlich sind und denen wir deshalb gerne ins Gesicht sehen, und Exklusion für die anderen.¹⁵

-
- 11 FLANAGAN, John C.: The critical incident technique, in: *Psychological Bulletin*, 51/4 (1954) 327–358; WILLEMS, Joachim: Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 1/10 (2011) 202–219.
- 12 TURECEK, Martina: Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der LehrerInnenbildung, in: *Scenario* 1 (2015) 53–78.
- 13 READY: Vignettes, Spots & Short Reflections, in: www.readyproject.eu/uploads/files/1532618491VignettesSpots12.8.final.pdf, 15 [abgerufen am 10.09.2019].
- 14 Vgl. THOMAS-OLALDE, Oscar / VELHO, Astride: Othering and its Effects - Exploring the Concept, in: NIEDRIG, Heike / YDESEN, Christian (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, Frankfurt: Peter Lang 2011 (= *Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie* 2); CHARIM, Isolde: *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*, Wien: Zsolnay 2018; MORRISON, Toni: *Die Herkunft der Anderen. Über Rasse, Rassismus und Literatur*, Reinbeck: Rowohlt 2018.
- 15 z.B. in den Projektländern: Address the injustice of racial inequalities in school exclusions, in: <https://www.theguardian.com/education/2019/may/09/address-the-injustice-of-racial-inequalities-in-school-exclusions>; Addressing inclusion: Effectively challenging racism in schools – Scottish government, in: respectme.org.uk/wp-content/uploads/2019/01/Addressing-Inclusion-Effectively-Challenging-Racism-in-Schools.pdf; SCHIERUP, Carl-Ulrik / ÅLUND, Aleksandra / NEERGAARD, Anders: "Race" and the upsurge of antagonistic popular movements in Sweden, in: *Ethnic and Racial Studies* 41/10 (2018) 1837–1854, DOI: 10.1080/01419870.2017.1361541 [alle abgerufen am 15.09.2019].

3. Religiöse Bildung (Literacy)

Schulbesuche zeigten überall die Vielfalt von Differenzerfahrung und Identitätssuche im Klassenzimmer: Ethnizität, Gender, Sexualität, individueller Lernbedarf oder Religion und Weltanschauung.¹⁶ In unserem Kontext führt das zur Frage nach Art und Umfang religiöser Bildung im öffentlichen Schulwesen. Wenn wir Bildung als „Bewusstsein von Differenz“¹⁷ verstehen, welches Basiswissen über Religion und Glauben müssen SchülerInnen dann haben, um in reflektierter Weise religiöse Phänomene und deren Manifestationen wahrzunehmen und zu deuten? Was benötigen sie, um dialogfähig zu sein und religiöse/ethische Fragen ohne fundamentalistische Vereinfachung kritisch zu beurteilen?¹⁸

Klagen über die schwindende Zahl an *religiously literate people*¹⁹ zeigen, dass es hier für den RU als Ort religiöser ‚Alphabetisierung‘ Verbesserungspotential gibt. Aktuelle Untersuchungen²⁰ sehen deshalb *religious literacy* und das Verstehen anderer Menschen und Kulturen als oberste Ziele des RU. Die im Projekt verwendeten Definitionen von *religious literacy*²¹ spezifizieren die Eigenschaften einer religiös gebildeten Person als

- *Wissen* über Wesensmerkmale der Religionen, Weltanschauungen und des religiösen Sprachgebrauchs sowie der sozialen, historischen und kulturellen Kontexte, aus denen sie entstanden sind
- *Verständnis* der den Religionen und Überzeugungen zugrunde liegenden Grammatiken, Regeln, Vokabeln und Narrative
- *Erkennen* und *Deuten* ihrer Schnittpunkte mit sozialem, politischem und kulturellem Leben

16 STONES, Alexis / PEARCE, Jo: Religion and diversity in the classroom, in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 76–78.

17 PEUKERT, Helmut: Über die Zukunft der Bildung, in: DIRKS, Walter / KOGON, Eugen (Hg.): Nach 1984: Die Krise der Zivilisation und unserer Zukunft, in: Frankfurter Hefte extra 6 (1984) 129–137, 134.

18 Vgl. SCHIEDER, Rolf: Was ist religious literacy?, in: SCHREINER, Martin (Hg.): Religious literacy und evangelische Schulen: Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster u.a.: Waxmann 2009 (= Schule in evangelischer Trägerschaft 9), 11–23.

19 z.B. DINHAM, Adam / FRANCIS, Matthew (Hg.): Religious Literacy in Policy and Practice, Bristol: Policy Press 2015; Vom Verdunsten religiöser Bildung, in: <https://www.nzz.ch/schweiz/religion-und-ethik-in-der-volksschule-vom-verdunsten-religioeser-bildung-ld.127479> vom 10.11.2016 [abgerufen am 20.09.2019].

20 z.B. All Party Parliamentary Group on religious education. Improving religious literacy: A contribution to the debate. London: Religious Education Council of England and Wales 2016; PLATER, Mark: What Is Religious Education for? Exploring SACRE Member Views, in: Religion & Education (2019) DOI: 10.1080/15507394.2019.1648172 [abgerufen am 20.09.2019].

21 PROTHERO, Stephen: Religious literacy: What every American needs to know – and doesn't, New York: Harper Collins 2007; MOORE, Diane : Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education, New York: Palgrave MacMillan 2007; JACKSON, Robert: Wegweiser – Policy und Praxis des Unterrichts über Religionen und nicht religiöse Weltanschauungen im Rahmen interkultureller Bildung, Council of Europe Publishing 2014, 32 (dt. Version von: ders.: Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, Council of Europe Publishing 2014); DINHAM, Adam: Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism, in: BEAMAN, Lori / VAN ARRAGON, Leo (Hg.): Issues in Education and Religion: Whose Religion?, Leiden: Koninklijke Brill 2015.

- *Sensibilität* für Macht- und Ohnmachtsverhältnisse sowie für die Realität von Exklusion und Inklusion in der Gesellschaft
- *Wahrnehmung* und *Anerkennung* (intra-religiös) gelebter Vielfalt an Manifestationen, Praktiken, Interpretationen eines Textes oder religiösen Prinzips sowie der jeweiligen sozioökonomischen Einbettung als *Identitätsmarker* für die handelnden Individuen
- *Bewusstsein* der eigenen emotionalen und tiefsitzenden Hypothesen und deren Auswirkungen auf Begegnung und Gespräch
- *Fähigkeit*, eine eigene Identität (Identitäten) zu entwickeln, sich aber in seinen Positionierungen auch infrage stellen zu lassen.²²

Gerade in multiethnischen, -kulturellen und -religiösen Formen, aber auch im konfessionellen RU, erleben wir die Suche nach Identität(en) als eine nach Herkunft, Zugehörigkeit, Selbstbild und Tradition. Entsprechende Narrative prägen unser Selbstverständnis und dienen gleichzeitig auch der Abgrenzung gegenüber anderen. Doch kein Mensch geht in seiner Religion, Ethnie oder Sexualität restlos auf, sondern erlebt sein Selbst und seine Zugehörigkeiten in unterschiedlichen Dimensionen und unterschiedlicher Intensität.²³ Kinder und Jugendliche finden sich dabei in einem Spannungsfeld von starrer, abgeschlossener Identitätskonstruktion und fluiden (hybriden) kulturellen, religiösen, ethnischen, nationalen oder sexuellen Identitäten.²⁴ Religiöse Identität entsteht sowohl aus der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Traditionen, Praktiken und der Einbettung in eine konkrete Glaubensgemeinschaft als auch mit sich selbst, was in der Regel zu individualisierten Vorstellungen von Religion und Glaube führt.²⁵ Ändert sich der Kontext, kann sich auch Identität wandeln, wie es die Radikalisierungsbiografien zeigen.

Religiöse Bildung muss aber auch den Blick auf die *innere Diversität* von Religion und damit ihre *Ambivalenz* eröffnen. Wie und wofür kann Religion genutzt oder missbraucht werden? Welche Handlungen lassen sich religiös begründen und welche nicht? Wie manifestiert sich Religion in der individuellen Lebensgestaltung? Jo Pearce und Alexis Stones aus dem READY Team haben dafür eine Reihe von

-
- 22 Vgl. die umfangreiche Aufarbeitung der aktuellen Diskussion dazu in: BIESTA, Gert u.a.: Religious literacy: A way forward for Religious Education? A Report Submitted to the Culham St Gabriel's Trust, London & Hampshire: Brunel University Inspection and Advisory Service 2019.
- 23 APPIAH, Kwame A.: The Lies That Bind: Creed, Country, Colour, Class, Culture: Rethinking identity, London: Profile Books 2018, 33–68.
- 24 FOROUTAN Naika: Hybride Identitäten, in: BRINKMANN, Heinz / USLUCAN, Haci-Halil (Hg.): Dabeisein und Dazugehören, Wiesbaden: Springer VS 2013, 85–99.
- 25 Jugendliche in Deutschland z.B. interpretieren Glaube oft sehr individuell und nutzenorientiert, ohne notwendige Kirchenbindung („über das, was ich glaube, entscheide ich selber“; „mein Glaube hat nichts mit Kirche zu tun“), vgl. Was mein Leben bestimmt? Ich! Lebens- und Glaubenswelten junger Menschen heute, hg. v. Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD, Hannover 2018.

Empfehlungen zusammengestellt, die einer essentialistischen und letztlich falschen binären Gegenüberstellung von guter/wahrer/echter Religion und schlechter/falscher Religion entgegenwirken können.²⁶ Das wäre auch bei der didaktischen Planung von Lehr- und Lernzielen im RU zu beachten.²⁷

4. RU in seiner Diversität

4.1 Konzeptuelle Vielfalt

In den Projektländern sind wir mit unterschiedlichen Konzepten und Formen von RU konfrontiert worden.²⁸ Der *konfessionell* (meist) *getrennte* RU (eine europäische Minderheit) lebt von seiner für alle erkennbaren Positionalität als Raum einer (weitgehend) *gemeinsamen* religiösen Perspektive. Der *offene* RU (RU für alle), wie es ihn in den meisten Projektländern gibt, eröffnet *verschiedene* religiöse und weltanschauliche Perspektiven²⁹ ohne einer expliziten Forderung nach Positionalität (schließt diese aber auch nicht aus). SchülerInnen in England beurteilen z.B. den Wert ihres RU, inwieweit er ihre Kenntnis und Achtung der religiösen und kulturellen Vielfalt fördert und damit hilft, andere zu verstehen und zu einer harmonischeren Gesellschaft beizutragen.³⁰

Vielfach wurden im Projekt z.B. britische wie skandinavische Formen des RU für alle als unzureichende (oberflächliche) Religionskunde gesehen, konfessioneller RU wiederum schnell als konfessionalistische Engführung im Sinne von indoktrinär, ja missionarisch, interpretiert. Interessant war, dass die *authentische Positionierung* der Lehrenden und Lernenden im konfessionellen RU als positiv und hilfreich und deren Fehlen woanders als Mangel gesehen wurde. Während es dennoch in England, Schottland oder Schweden keine Diskussion über einen konfessionellen Unterricht in öffentlichen Schulen gibt, stellen sich beispielsweise ExpertInnen in Österreich und Deutschland die Frage, ob die strikte konfessionelle

26 PEARCE, Jo / STONES, Alexis: Diversity in the classroom – Some guidelines, in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 78–79: z.B. statt „Muslime glauben“ eher „die Mehrzahl der Muslime glaubt“; Differenzierung zwischen divergierenden Praktiken, Einstellungen und Glaubensinterpretationen innerhalb einer Religion („Christianities“); authentische Begegnungen mit unterschiedlichen VertreterInnen einer Religion; keine vereinfachenden Gegenüberstellungen wie etwa „Koran als Bibel der Muslime“.

27 Vgl. LEHMANN, Christine / SCHMIDT-KORTENBUSCH, Martin: Der RU braucht eine Korrelationsdidaktik entlang kontrastierender Grunderfahrungen, in: Braunschweiger Beiträge zur Religionspädagogik 1 (2017) 4–25.

28 PEARCE, Jo: Are we talking about the same subject? in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 86–87.

29 Vgl. BAUMFIELD, Vivienne M. / CUSH, Denise A.: Religious education and identity formation: encountering religious and cultural diversity, in: British Journal of Religious Education 39/3 (2017) 231–233.

30 Vgl. OFSTED: Transforming religious education: Religious education in schools 2006-09, Manchester 2010, 16 („how it contributed to their understanding of and respect for religious and cultural diversity [...] helped them to understand others and contributed to a more harmonious society“).

Trennung der SchülerInnen angesichts der vorhandenen religiösen, kulturellen und sozialen Vielfalt in der jetzigen Form beibehalten werden kann und soll.³¹

Die Anwesenheit von Menschen anderer Konfession oder Religion im Unterricht verlangt Achtsamkeit. Durch die didaktische Leitlinie einer *Achtung durch Anwesenheit*³² werden eigene Traditionen zu jenen anderer in Bezug gesetzt, wodurch RU zu einem „Lernort für die produktive Auseinandersetzung mit Differenz“³³ wird. Die bereits praktizierten Modelle kooperativen und dialogischen Lernens im RU³⁴ haben *konfessionell* als Bezugsrahmen, der durch Inhalte und Lehrkräfte in das Unterrichtsgeschehen eingebracht wird. Diese *prozessuale und dialogische Konfessionalität*³⁵ ist für den RU aber erst stimmig, wenn dieser in seiner Zielsetzung zwar durchaus *bekenntnisbildend*, aber stets *ergebnisoffen* und an den Subjekten des religiösen Lernens orientiert bleibt.³⁶

Europaweit mussten wir aber auch den Trend zur *Marginalisierung* des RU feststellen, z.B. durch Reduktion der wöchentlichen Stundenzahl (Schweden), Integration der religiösen Dimension oder von Religion an sich in ein breiteres Schema/Fachgebiet (Luxemburg, Schweiz), Veränderung des Faches durch Inklusion neuer Themen wie Humanismus, Säkularismus, Atheismus und Agnostizismus (England) oder die Abschaffung des konfessionellen RU in staatlichen Grundschulen (Irland).³⁷ Gleichzeitig erfolgt eine Art Rückbesinnung auf die jeweils eigenen

-
- 31 LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg: Herder 2017; RIEGEL, Ulrich: *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über) morgen*, Stuttgart: Kohlhammer 2018; die beiden Tagungen „Zukunft des konfessionellen RU“ und „Bekenntnisgebundenheit des RU als Potential?“ 2017 und 2018 an der Universität Innsbruck.
- 32 LINDNER, Konstantin: Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: WOPPOWA, Jan u.a. (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen - Optionen - Wege*, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 79–91, 85.
- 33 SCHAMBECK, Mirjam: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft, in: *Religionspädagogische Beiträge* 74 (2016) 93–104, 104.
- 34 Konfessionell-kooperativ erteilter RU: Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, hg. v. Kirchenamt der EKD, Hannover 2018; dk:RU in Wien: Erzbischöfliches Amt f. Schule & Bildung, ED Wien, in: <https://www.schulamt.at/dkru> [abgerufen am 10.09.2019].
- 35 SCHLÜTER, Richard: Christliche Konfessionalität – prozessual und dialogisch, in: SCHREIBACK, Thomas (Hg.): *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*, Freiburg: Herder 2001, 379–394, 379.
- 36 WOPPOWA, Jan: Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: *Loccumer Pelikan* 4 (2015) 157–160.
- 37 Zu diesen und weiteren aktuellen Entwicklungen: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 29–30; KLIEMANN 2019 [Anm. 3], 9–11.

‚christlichen‘ Wurzeln und die damit in Verbindung gebrachten Werte, wie z.B. in England (British values)³⁸ oder Schweden (Swedishness).³⁹

4.2 RU – Safe, brave oder mixed space?

In einem gesellschaftlich zunehmend polarisierten Klima werden kontroverse Themen auch in der Unterrichtspraxis als kontrovers wahrgenommen. READY warf deshalb die im deutschsprachigen Raum bisher kaum diskutierte Frage auf, ob und in welcher Form RU ein *safe space* sein kann/soll, wo Lernende sich mit authentisch eingebrachten und gelebten Anschauungen, Meinungen, Erfahrungen und Praktiken ohne Angst vor Ablehnung oder Spott auseinandersetzen können.⁴⁰ Umfragen zeigen, dass sich die meisten *SchülerInnen* an einem sicheren Ort, zusammen mit Lehrkräften, die Wissen und Verständnis vermitteln, und geregelt durch vereinbarte Modi der Kommunikation und Diskussion, austauschen möchten.⁴¹ Dort sollen ihre Ansichten und Praktiken nicht in Frage gestellt werden und die Akzeptanz von Differenz gesichert sein. *Lehrkräfte* hingegen verstehen *safe space* eher als Ort der intellektuellen Verunsicherung und wertschätzenden Herausforderung.⁴²

So gesehen, muss RU als *safe space* zwei Facetten umfassen: *Dignity safe – intellectually unsafe*.⁴³ Ein Ort, wo Menschen in Würde – geschützt vor Diskriminierung, Intoleranz und Zuschreibungen – in Diskurs treten und zugleich fest verankerte Überzeugungen, Praktiken und Werte hinterfragt oder gar in Frage gestellt

-
- 38 SPIELMAN, Amanda: The problem with teaching ‘British values’ in school, in: <http://theconversation.com/the-problem-with-teaching-british-values-in-school-83688>, 6.2.2018. Ebenso der Wunsch, England als christliches Land im RU zu präsentieren: Schools must teach children that Britain is a Christian country, in: <https://www.telegraph.co.uk/news/religion/12070607/Schools-must-teach-children-that-Britain-is-a-Christian-country.html>, 27.12.2015 [alle abgerufen am 20.09.2019].
- 39 BERGLUND, Jenny: Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? Södertörn University 2013, in: <https://journal.fi/temenos/article/view/9545> [abgerufen am 21.01.2019]. Der Titel indiziert die Spannung zwischen dem Anspruch objektiver Sachvermittlung und der Einbettung in ein traditionell lutherisches Christentum; KITTELMANN FLENSNER, Karin: Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms. Analyses discourses of religion that predominate in non-confessional Religious Education in Sweden, Cham: Springer International 2018; KLIEMANN 2019 [Anm. 3], 33–34.
- 40 Vgl. SCHREINER, Peter: Educational conditions. A “safe space” to foster self-expression, in: KEAST, John (Hg.): Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools, Strasbourg: Council of Europe Publishing 2007, 57–60; JACKSON 2014 [Anm. 21], 47–57; OSBECK, Christina / SPORRE, Karin / GEIR, Skeie: The RE Classroom as a Safe Public Space. Critical Perspectives on Dialogue, Demands for Respect, and Nuanced Religious Education, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Location, Space and Place in Religious Education, Münster: Waxmann 2017, 49–66; IVKOVITS, Heinz: Safe or brave space or communities of disagreement, in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 64–71.
- 41 z.B. die Ergebnisse des europäischen Großforschungsprojektes REDCo 2009: Interreligiöser Dialog in Schule und Gesellschaft, in: <https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/interreligioeser-dialog-zwid.pdf>, 40 [abgerufen am 17.01.2019]; JACKSON 2014 [Anm. 21], 54–58.
- 42 HOLLEY, Lynn C. / STEINER, Sue: Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment, in: Journal of Social Work Education 41/1 (2005) 49–64.
- 43 CALLAN, Eamonn: Education in Safe and Unsafe Spaces, in: Philosophical Inquiry in Education 24/1 (2016) 64–78.

werden können, bis hin zur Wahrheitsfrage (truth claims)⁴⁴. Das mag durchaus eine Verunsicherung der Lernenden darstellen⁴⁵, RU würde aber so zu einem Ort von *brave* (*unerschrocken*) und *contested* (*kontrovers diskutiert*) *discourse*⁴⁶; nicht *risk-free*, sondern ein ‚schönes Risiko‘ im Rahmen des persönlichen Bildungsprozesses.⁴⁷

Wie könnte das bei Aufrechterhaltung eines monokonfessionellen Religionsunterrichts gelingen? Ein möglicher konzeptueller Konsens läge dort, wo es demografische Bedingungen sinnvoll und notwendig machen, im *Wechselspiel* verschiedener Lern-, Begegnungs- und Diskursräume für eine Klasse: *Konfessionelle* Stunden, in denen SchülerInnen ihre Fragen über Religion(en) und religiöse Phänomene stellen und die wesentlichen Elemente ihres Glaubens in der jeweiligen konfessionellen Prägung erschließen, sodass sie ihre religiöse Basis verstehen und begründen und religiöse Identität aufbauen können,⁴⁸ in einer festzulegenden Abfolge mit *mit Ethik bzw. RU für all* (wie immer dieser Gegenstand vor Ort auch heißt), wo *gemeinsames* Lernen durch eine Vielzahl von durch SchülerInnen und Lehrkräfte *authentisch* eingebrachten religiösen und weltanschaulichen Perspektiven stattfindet. Authentisch im Sinne eines persönlichen, subjektiven und verantwortungsbewussten Erklärens dessen, was jede/r einzelne (nicht) glaubt und wie sie/er daraus lebt („Ich zeige dir, wie es bei mir läuft“).

SchülerInnen könnten so lernen, als *community of disagreement*⁴⁹ Divergenzen und Herausforderungen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und sich darüber mit Höflichkeit und Anstand (*civility*) austauschen. Dadurch würde deutlich, dass Meinungsverschiedenheiten Teil eines rationalen Diskurses sind. Die erwähnten Modelle KOKORU und dk:RU sowie ein *bekenntnisorientierter RU für*

-
- 44 Zur unterschiedlichen Rezeption des Themas „truth claims“ innerhalb der Projektgruppe: FISCHER, Martin: Getting to know the ropes, in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 79–86; KLIEMANN 2019 [Anm. 3], 41–42; dazu auch: RIEGEL, Ulrich: How do German RE teachers deal with truth claims in a pluralist classroom setting? [with E. Leven], in: *Journal of Religious Education* 64/2 (2016) 75–68.
- 45 BARRETT, Betty J.: Is 'Safety' Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as a Safe Space, in: *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 1/1 (2010) article 9.
- 46 ARAO, Brian / KRISTI, Clemens: From Safe Spaces to Brave Spaces, in: LANDREMAN, Lisa M. (Hg.): *The Art of Effective Facilitation: reflections from social justice educators*, Sterling: Stylus Publishing 2013, 135–150; GEIGER, Matthew W.: Locating Intersubjectivity in Religious Education Praxis: A Safe Relational Space for Developing Self-conscious Agency, in: *British Journal of Religious Education* 40/1 (2016) 20–30; PALFREY, John: *Safe Spaces, Brave Spaces. Diversity and Free Expression in Education*, Cambridge: MIT University Press Group 2017.
- 47 BIESTA, Gert: *Beautiful Risk of Education*, Milton: Routledge 2014.
- 48 SCHMIDT-KORTENBUSCH, Martin: Katholischer Religionsunterricht – ein Fach, das Position bezieht, in: *Religion unterrichten, Bistum Hildesheim* 2 (2015) 15–16. Ebenso z.B. *Evang. Landeskirchenamt Hannover*.
- 49 IVERSEN, Lars Laird: From safe spaces to communities of disagreement, in: *British Journal of Religious Education* (2018) DOI: 10.1080/01416200.2018.1445617; auf der Basis von Beispielen aus Norwegen und Schweden: KITTELMANN FLENSNER, Karin / VON DER LIPPE, Marie: Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space', in: *Intercultural Education*, 30/3 (2019) 275–288 DOI: 10.1080/14675986.2019.1540102 [alle abgerufen am 20.09.2019].

alle⁵⁰ sind erste Schritte in diese Richtung. Damit würde auch einem Ziel des READY Projekts entsprochen: *Giving pupils a voice*.

5. Selbstverständnis und Professionalisierung der (Religions-) Lehrkräfte

5.1 Zwischen Neutralität und Unvoreingenommenheit/Unparteilichkeit

Wie wir aus weltweiten Untersuchungen wissen, ist es die Lehrkraft, auf die es ankommt.⁵¹ Bei Religionslehrkräften betrifft dies auch ihr berufliches Selbstverständnis und ihre persönliche (Nicht-)Identifikation mit einer bestimmten religiösen Überzeugung. Es gibt jedoch im europäischen Diskurs – und damit auch innerhalb der READY-Gruppe – divergierende Ansichten, ob Religion und spezifische Wertorientierungen einer Lehrkraft für die Vermittlung von Wissen und Können eine Rolle spielen dürfen.⁵²

Während es in Ländern mit konfessionellem RU der kirchlichen Beheimatung und/oder eines kirchlichen Sendungsauftrages (*missio canonica/vocatio*) bedarf und Lehrkräfte als ‚Zeugen ihres Glaubens‘ gesehen werden⁵³, ist persönliche Religiosität für Lehrkräfte in Schottland oder England keine Voraussetzung⁵⁴; in Schweden fiel oftmals der Satz, „We are Swedish, we are not religious“. So fanden wir dort Studierende mit deklarierten atheistischen/agnostischen Überzeugungen, was die Studierenden aus konfessionell homogenen Gruppen (wie z.B. in Österreich) nicht nachvollziehen konnten. Unsere Beobachtungen haben gezeigt, dass in den besuchten Schulen persönliche religiöse Hintergründe und Einstellungen – wenn überhaupt – eher innerhalb des konfessionellen RU relevant werden und auch dort nicht primär in Form von Glaubensverkündigung oder gar Indoktrination.

Im Projekt haben sich daraus kontrovers diskutierte Fragen ergeben:⁵⁵

50 SCHAMBECK, Mirjam: Gottlos haben wir hier nicht – Bekenntnisorientiert im Klassenverband unterrichten, in: *Stimmen der Zeit* 10 (2018) 703–711.

51 Vgl. HATTIE, John / BEYWL, Wolfgang / ZIERER, Klaus: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, Hohengehren: Schneider³2017.

52 *British Journal of Religious Education* 39/1 (2017): Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?; LVKOVITS, Heinz: Now tell us what you believe, in: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1485773091Nowtelluswhatyoubelieve.pdf> [abgerufen am 07.01.2019].

53 Vgl. die einschlägigen Dokumente der EKD und der Deutschen Bischofskonferenz sowie z.B. der altkatholischen und orthodoxen Kirchen in Österreich.

54 Für England: <https://www.teachre.co.uk/want-to-teach-re/faq/>; Schottland: <https://www.planitplus.net/JobProfiles/View/453/121> [alle abgerufen am 20.09.2019].

55 z.B.: RE teacher students from Tübingen and Karlstad discuss the issue of neutrality in Religious Education, in: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1517932677DialogueTbingen13012018.pdf> [abgerufen am 07.01.2019].

- Kann/soll nicht-konfessioneller RU *neutral* sein und was bedeutet Neutralität für Lehrkräfte und Inhalte? Sollen SchülerInnen ebenfalls neutral sein?
- Wie kann grundsätzlich mit der Spannung zwischen Überzeugung (*commitment*), Unvoreingenommenheit/Unparteilichkeit (*impartiality*) oder Neutralität (*neutrality*) konstruktiv umgegangen werden?
- Dürfen Religionslehrkräfte wie im konfessionellen RU ‚Zeugen ihres Glaubens‘ sein oder ist eine Lehrkraft nur ExpertIn, deren Überzeugung oder Sichtweisen verborgen bleiben sollen?
- Ist es möglich, objektiv, kritisch und pluralistisch nicht nur über (*about*) Religion zu lernen, sondern auch von (*from*) ihr?

Um zwischen den Begriffen *neutrality* und *impartiality* zu unterscheiden, können wir folgende Differenzierung treffen: *Neutrality* im Sinne von ‚keine Partei ergreifen‘ und *impartiality* als die unvoreingenommene und faire Gleichbehandlung aller Religionen und Weltanschauungen durch Hintanstellen, aber nicht Aufgabe der eigenen Überzeugung („*the setting to one side of personal commitment, not its eradication*“)⁵⁶. Jackson und Everington argumentieren, dass eine Lehrkraft in Bezug auf ethnische, religiöse, soziale oder politische Zugehörigkeiten ihrer SchülerInnen unvoreingenommen/unparteiisch (*impartial*) agieren, sehr wohl aber – wenn gefragt – *ehrlich* und *altersgemäß* („*honest and appropriate to the age of the pupils*“) ihre persönlichen Ansichten benennen soll.⁵⁷

Solche Lehrkräfte sind dann mehr ‚Dirigent als Macher‘, die ihre SchülerInnen nicht indoktrinieren, sich aber – wenn gegeben – „authentisch, persönlich, subjektiv“ zu ihrer Religiosität und ihrem Glauben verantwortungsbewusst bekennen, immer „der Relativität (des eigenen) Bekenntnisses bewusst“⁵⁸ und in Respekt vor der Autonomie der Lernenden. In den beobachteten Stunden zeigte sich diesbezüglich allerdings eine sehr individuelle und damit verschiedene Sichtweise (manchmal auch innerhalb der Religionslehrkräfte einer Schule).

56 Demonstrating respect for cultures and religions. Adopting an impartial stance while teaching, Gateway Document 2.1; 2.4. Religious Education Council of England and Wales (2010) 2, in: https://www.religiouseducationcouncil.org.uk/wp-content/uploads/2017/10/Gateway_2-1_and_2-4.pdf [abgerufen am 20.09.2019].

57 JACKSON, Robert / EVERINGTON, Judith: Teaching inclusive education impartially: an English perspective, in: *British Journal of Religious Education* 39/1 (2017) 7–24, 10.

58 10 Gebote für einen zukunftsfähigen dialogisch-interreligiösen Religionsunterricht, verfasst vom Interreligiösen Gesprächskreis junger Menschen in Hamburg, PTI der evangelischen Nordkirche 2017.

5.2 Einsichten für Ausbildung und Professionalisierung

Der Weg zur Unterrichtsberechtigung im Fach Religion ist innerhalb der Projektländer sehr unterschiedlich.⁵⁹ Das zeigt sich z.B. darin, dass Lehrkräfte eines RU für alle manchmal Besorgnis darüber äußerten, inwieweit ihr erworbenes Wissen über eine zu unterrichtende Religion dem Glaubensverständnis und der religiösen Praxis der anwesenden SchülerInnen dieser Religion entspricht (und dies auch tun kann). Dies betrifft vor allem die Tatsache, dass *gelehrte* Religion oder Überzeugung nicht mit der Vielfalt der kontextspezifisch *gelebten* Religion gleichzusetzen ist. Ebenso fühlen sich monokonfessionell ausgebildete Lehrkräfte oftmals unzureichend vorbereitet, in kooperativen Formen SchülerInnen anderer Konfession oder gar Religion zu unterrichten. Wenn wir davon ausgehen, dass ein kohärenter Wissensstand Grundlage für professionelles Unterrichten ist, unterminiert ein offensichtlich unzureichendes Wissen diesen Anspruch.

Diese Erfahrungen zeigen, dass für einen zukunftsorientierten Umgang mit Diversität in religiös homogenen wie heterogenen RU-Klassen Lehrkräfte neben fundierter *Sach-* und *Didaktik-*Kompetenz folgende – durch vielfältige *multikulturelle und -religiöse Praxiserfahrungen* von Anfang (!) an⁶⁰ eingeübte – Schlüsselqualifikationen und Haltungen⁶¹ erwerben und weiterentwickeln müssen:

- *Diversitätskompetenz* zur Unterscheidung von Eigenem und Fremden (learning about) und als habituelle Sensibilität dafür, was SchülerInnen für ihre Identitätsbildung, das Zusammenleben und die eigene Lebensgestaltung voneinander lernen können (learning from)
- *Kommunikationskompetenz* um sachangemessen und wertschätzend von Eigenem und Fremdem zu sprechen, besonders hinsichtlich möglicher Differenzenerfahrungen (z.B. Wahrheitsfrage)
- *Reflexionskompetenz* in Bezug auf die eigene Religiosität und persönliche Voreinstellungen („subjektive Theorien“) anderen gegenüber.

59 So genügt z.B. in England und Schottland ein BA in Soziologie, Kulturanthropologie oder Philosophie plus einem einjährigen religionsdidaktischen Universitätskurs. Im Jahre 2014 hatten in England 72 % der RU-Lehrkräfte an Sekundarschulen keine fachspezifische Ausbildung in der Schule und 40 % keine außerschulische Ausbildung erhalten, vgl. The Future of Religious Education in England and Wales [Anm. 1], 4.

60 In der konfessionell getrennten Ausbildung müssten Praktika die Hospitation und Praxis in konfessionell/religiös anderen Klassen als der eigenen umfassen.

61 Vgl. SIMOJOKI, Henrik: Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67/1 (2016) 68–78 DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2015-0109>; SCHAMBECK, Mirjam: Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 16/2 (2017) 121–138 DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0030> [alle abgerufen am 20.09.2019].

Letztlich benötigen aber angesichts ethnisch, kulturell und religiös heterogener SchülerInnen *alle* Lehrkräfte eine ausreichende (inter)religiöse Querschnittskompetenz, um Geschehnisse im Klassenzimmer richtig einordnen zu können.⁶²

6. Resümee

READY hat gezeigt, dass bei ähnlichen gesellschaftlichen Ausgangslagen und -fragen, die Antworten in Bezug auf den RU unterschiedlich sind und es auch bleiben müssen. Dennoch haben sich im Projekt gemeinsame Aspekte herauskristallisiert:⁶³

1. Klare Aussagen über Ziel, Art und Weiterentwicklung des RU in der heutigen Gesellschaft müssen auf der Basis einer *globalen Perspektive* erfolgen. Wem soll er dienen und zu welchen Zwecken? Ist er aus einem konfessionellen, verschränkten oder pluralen Ansatz heraus zu konzipieren? Wo ein konfessionell getrennter RU weiter besteht, sollte es zumindest ein zeitweises Wechselspiel von Trennung und Gemeinsamkeit *aller* SchülerInnen einer Klasse geben, das über die rein kooperative Verschränkung hinausgeht und Mehrperspektivität ermöglicht.
2. Schule und RU sind Lernorte, wo junge Menschen für das Leben in vielfältigen nationalen und internationalen Milieus vorbereitet und unterstützt werden. Durch eine praktizierte *Kultur der Achtsamkeit und Anerkennung* lernen sie, Differenzen durch Begegnung, Dialog, Argumentieren und Perspektivenverschränkung zu verstehen und einzuordnen.⁶⁴
3. Die Darstellung der Religionen und Weltanschauungen erfolgt in *Abkehr von essentialistischen und simplifizierenden Vergleichen* durch Einbeziehung gelebter unterschiedlicher Interpretationen, Praktiken und Lebensformen.
4. Die durch READY initiierte bzw. vertiefte *europäische Vernetzung* ist richtungsweisend und notwendig, nicht nur um andere zu verstehen, sondern auch sich selber; um den eigenen Blick zu hinterfragen und vor allem die Quelle dessen, woher etwaiges Nicht- oder Halb-Wissen bezogen wird. Dies eröffnet Möglichkeiten für eine andere Art der Begegnung und somit ein anderes Lernen.

62 Vgl. All Party Parliamentary Group on Religious Education 2016 [Anm. 20], 23–24.

63 SCHREINER 2018 [Anm. 3], 29–31; VON BRÖMSEN, Kerstin: Insights of the READY Project, in: EBD., 94–114.

64 Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems bietet durch ihre ökumenische Trägerschaft und interreligiöse Ausrichtung in der LehrerInnenbildung ein in Europa einmaliges Beispiel dafür.

„... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet“

Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamteaching

Der Autor

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang **Weirer** lehrt Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz. Er leitet das Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“.

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
e-mail: wolfgang.weirer@uni-graz.at



Die Autorin

Mag. Eva **Wenig**, Projektmitarbeiterin an der Karl-Franzens-Universität Graz im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“; unterrichtet die Fächer Religion und Deutsch an der Modellschule in Graz.

Mag. Eva Wenig
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
e-mail: eva.wenig@uni-graz.at



Der Autor

MMag. Dr. Şenol **Yağdı** MA MSc, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse.

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA MSc
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-mail: senol.yagdi@uni-graz.at



„... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet“

Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamteaching

Abstract

Im Teilprojekt „Konzeption und Durchführung von interreligiösen Unterrichtsbausteinen“ werden – im Rahmen des Grazer Projektes „Integration durch interreligiöse Bildung“ – interreligiöse Lehr-/Lernsettings mit Methoden der empirischen Unterrichtsforschung sowie mit LehrerInneninterviews und Gruppengesprächen mit SchülerInnen analysiert und interpretiert. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen einerseits in den weiteren Prozess des Projektes ein, andererseits leisten sie einen theoriegenerierenden Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Rahmen einer interreligiösen Fachdidaktik. Bislang wurden bereits an einigen exemplarischen Schulstandorten zeitlich begrenzt interreligiöse Unterrichtseinheiten im christlich-islamischen Teamteaching erprobt. Der vorliegende Beitrag basiert auf zwei Gruppengesprächen mit katholischen und muslimischen SchülerInnen unterschiedlicher Schultypen, die im Anschluss an den gemeinsamen interreligiösen Unterricht geführt wurden.

Die spezifische Fragestellung dieses Beitrags lautet: Was sind die subjektiven Wahrnehmungen der befragten SchülerInnen im Blick auf das spezifische Unterrichtssetting – vor allem in Relation zu einem ‚klassischen‘ Lehr-/Lernsetting in konfessionell getrennten Lerngruppen – und welche vorsichtigen Schlussfolgerungen sind in Bezug auf die Entwicklung von ersten Elementen einer Didaktik interreligiöser Lehr-/Lernprozesse aus diesen exemplarischen Einblicken zu ziehen?

Schlagworte: Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle und religiöse Vielfalt – interreligiöser Religionsunterricht im Teamteaching – Fachdidaktische Entwicklungsforschung – interreligiöse Fachdidaktik – empirische Unterrichtsforschung

„... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet“

Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamteaching

„... and that you do not simply repeat what you have heard at home“.

Interreligious Learning through Christian-Islamic Team-teaching

In the sub-project “Conception and implementation of interreligious lesson components” – within the framework of Graz project “Integration through interreligious education” teaching-learning settings are being analyzed and interpreted by using methods of empirical teaching research and by implementing group discussions with teachers, as well as students.

On the one hand, the gained experience had impact on the continuous process of the project. On the other hand, they have a theory generating effect on developmental research in context of interreligious teaching methodology. Previously, temporary interreligious teaching sessions with Christian-Islamic team-teaching was attempted at exemplary school locations.

The following article is based on two group discussions with Catholic and Muslim students within different school types that were being implemented during the joint interreligious teaching sessions.

The specific research question of this article is as follows: What are the subjective perceptions of the questioned students with regard to the specific classroom settings – especially in relation to classically structured settings in confessionally divided learner groups. Moreover, which cautious conclusions are being drawn from the development of interreligious teaching-learning processes within an interreligious teaching methodology?

Schlafworte: denominational religious education – interreligious education through team-teaching – design research – empirical teaching research – interreligious subject didactics

1. Einleitung

Gesellschaftliche Entwicklungen wie Migrationsbewegungen und Globalisierungstendenzen bewirken tiefgreifende Veränderungen in der kulturellen und religiösen Situation und prägen das Leben in Mitteleuropa. Auch die Schule ist zu einem Ort der Vielfalt und der Begegnung von gesellschaftlicher, weltanschaulicher, kultureller und religiöser Diversität geworden, weshalb die Fähigkeit zu interkulturellem und interreligiösem Austausch eine Schlüsselkompetenz einer offenen Schulpraxis darstellt. Lehrpläne verlangen, die Entwicklung von Kontaktfähigkeit, Toleranz, Konfliktmanagement sowie Interreligiosität als Beitrag zu Inklusion, Friedenserziehung und Gewaltprävention in das Bildungsangebot einzubinden. Gemäß § 2 SchOG obliegt der österreichischen Schule die Aufgabe, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“¹.

15 der gegenwärtig 16 in Österreich staatlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften bieten an öffentlichen Schulen Religionsunterricht an. Die steigende Pluralisierung und Individualisierung haben zur Folge, dass der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts und in verschiedenen Situationen an inhaltliche oder strukturelle Grenzen stößt.² Er steht vor der Aufgabe, die Lebenswelt der SchülerInnen in all ihren Dimensionen nicht nur implizit, sondern auch explizit in den Mittelpunkt zu rücken. Eine Öffnung gegenüber anderen Konfessionen und Religionen sowie die Ergänzung um Lernformen, die eine von qualifizierten ReligionslehrerInnen begleitete Begegnung unterschiedlicher Religionen ermöglichen, können dazu beitragen, den Anforderungen, die von der pluralen Gesellschaft an die Schule insgesamt und den Religionsunterricht im Besonderen gestellt werden, gerecht zu werden.

Die Schulklasse als Gemeinschaft bestreitet den Schulalltag in den meisten Unterrichtsgegenständen als Kollektiv. Anders im konfessionellen Religionsunterricht: Die SchülerInnen werden nach konfessioneller Zugehörigkeit getrennt unterrichtet. Eine alternative Organisationsform – z. B. im Kontext eines gemeinsamen interreligiösen Unterrichts im Teamteaching – stellt eine Chance dar, der kulturellen und religiösen Vielfalt des Schullebens gerecht zu werden. Die plurale Schul-

1 <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118405/NOR12118405.html> [abgerufen am 10.05.2019].

2 Gmoser, Agnes / Weirer, Wolfgang: Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27/1 (2019) 161–189.

realität verlangt von den Kindern und Jugendlichen im österreichischen Kontext interreligiöse Kompetenzen, zu deren Heranbildung sie im getrennten konfessionellen Unterricht bislang nur wenige Möglichkeiten finden. Diesem Umstand kann das interreligiöse Lernen im Rahmen eines gemeinsamen Religionsunterrichts entgegenwirken, denn es eröffnet neue Perspektiven für eine konfessions- und religionsübergreifende Begegnung.

2. Relevanz interreligiöser Bildung

Interreligiöse Bildung kann als eine Dimension von Bildung verstanden werden, die sich mit Wahrnehmung, Reflexionsfähigkeit und Umgang mit der eigenen und mit anderen Religionen bzw. der Religiosität von Menschen befasst und dabei ein dialogisches Verhältnis auf Augenhöhe anstrebt. Indem religiöse Pluralität anerkannt wird, versuchen interreligiöse Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der subjektiven religiösen Praxis sowie der eigenen Biografie, im Begegnungslernen Wissen über die andere und zugleich über die eigene Religion zu vermitteln. Dadurch sollen Haltungen eingeübt und Handlungsfähigkeiten erlernt werden, die einen Umgang in Toleranz und Respekt und einen gleichberechtigten Dialog ermöglichen. Vor dem oben beschriebenen gesellschaftlichen Hintergrund wird die Bedeutung von interreligiösem Lernen sichtbar. Erst jüngst kam eine Studie der Bertelsmann-Stiftung im Gefolge des Religionsmonitors 2017 zur Erkenntnis, dass interreligiöse Begegnungen den Abbau von Vorbehalten und Ängsten fördern.³ Die spezifische Relevanz, die interreligiöse Bildung in verschiedenen gesellschaftlichen und individuellen Bereichen einnimmt, wird von Schweizer, Bräuer und Losert konkretisiert. Einerseits stellt interreligiöse Bildung eine gesellschaftliche Aufgabe dar, da es Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen bzw. Einstellungen zu entwickeln gilt, die für das Zusammenleben in einer Gesellschaft, die von religiöser und weltanschaulicher Vielfalt geprägt ist, erforderlich sind. Außerdem können die SchülerInnen dabei unterstützt werden, persönliche Einstellungen in einem individuellen Prozess weiterzuentwickeln und gegebenenfalls zu verändern. Auf der individuellen Ebene stehen Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene andererseits vor der Herausforderung, in einer pluralen Gesellschaft Orientierung für das eigene Leben und Handeln zu finden. Darüber hinaus reicht die Forderung nach interreligiöser Kompetenz bis in berufliche Zusammenhänge hinein, wodurch sie zu einem Bildungsanspruch und einer Bildungsaufgabe für jeden Einzelnen/jede Einzelne wird. Schließlich tritt interreligiöses Lernen auch in der Wissenschaft, insbesondere in den zunehmend im dialogischen Sinn verstandenen Disziplinen der Theologie, der Erziehungswissenschaft

3 Vgl. PICKEL, Gert: Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt, Gütersloh 2019, 19, in: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Religionsmonitor_Vielfalt_und_Demokratie_7_2019.pdf [abgerufen am 12.07.2019].

und der Religionspädagogik immer mehr in den Vordergrund. Die Bildungspolitik und -praxis im schulischen Bereich sind ihrerseits gefordert, den Stand der wissenschaftlichen Entwicklung wahrzunehmen und für Bildungsprozesse fruchtbar zu machen.⁴

Durch die Vermittlung authentischer Erfahrungen kann interreligiöses Lernen im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts dazu beitragen, dass Vorurteile unter SchülerInnen aufgebrochen und Ängste abgebaut werden und ein positives Verhältnis des Eigenen zum anderen hergestellt wird. Durch eine offene, von Respekt und Interesse geprägte Haltung zu anderen Religionen soll ermöglicht werden, die Perspektiven anderer Konfessionen besser zu verstehen und Sichtweisen anderer Religionen anzuerkennen. Wenn dabei auf die individuellen Erfahrungen der SchülerInnen zurückgegriffen wird, werden diese zu aktiv handelnden Personen in einem Religionsunterricht, der die Kinder und Jugendlichen zu einem dauerhaften Dialog mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften anleiten soll.⁵ Durch eine paradigmatische Thematisierung von Konflikten kann die kritisch-konstruktive Begegnung wahrnehmbar und Schule als ein Ort des friedlichen und konstruktiven Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft erfahrbar gemacht werden. All dies verlangt eine interreligiöse und interkulturelle Didaktik, die es versteht, die Relationen zwischen den einzelnen Konfessionen und Religionen zu deuten und dabei die richtigen Rückschlüsse auf den eigenen Standpunkt zu ziehen.

Interreligiöses Lernen wird seit gut 15 Jahren als Aufgabe religiöser Bildung benannt und reflektiert, doch herrscht über seine Konzeption und Organisation im schulischen Kontext bis heute wenig Konsens.⁶ Das Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“, das gegenwärtig am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt wird, widmet sich der Erforschung von Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Lernsettings.

4 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich / BRÄUER, Magda / LOSERT, Martin: Einführung und zusammenfassende Darstellung des Forschungsprojekts, in: SCHWEITZER, Friedrich / BRÄUER, Magda / BOSCHKI, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster: Waxmann 2017, 11–27, 13.

5 Vgl. SCHRÖDER, Bernd: Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik, in: SCHREINER, Peter / SIEG, Ursula / EISENBAST, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus 2005, 520–532.

6 Vgl. BOEHME, Katja: Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, in: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018) 15–23; TAUTZ, Monika: Begegnungslernen – ein schillernder Begriff, in: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018) 24–32.

3. Projekt *Integration durch interreligiöse Bildung*⁷

Das interreligiös konzipierte und durchgeführte Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ befasst sich neben der Qualitätsentwicklung der islamischen Religionspädagogik in Österreich auch mit der Erprobung und Evaluierung eines gemeinsamen Religionsunterrichts im Teamteaching katholischer und islamischer Lehrpersonen in religionsübergreifend zusammengesetzten Lerngruppen. Erste empirische Einblicke, die aus Gruppengesprächen mit katholischen und muslimischen SchülerInnen gewonnen werden konnten, welche im Anschluss an die bisher umgesetzten interreligiösen Unterrichtseinheiten geführt wurden, werden in diesem Beitrag präsentiert.

Das Forschungsprojekt, das sich zugleich als Beitrag zu einer Weiterentwicklung der religionsdidaktischen Entwicklungsforschung⁸ im interreligiösen Kontext versteht, wird von einem interreligiös zusammengesetzten Projektteam umgesetzt und verfolgt das Ziel, in einem multiperspektivischen Forschungsprozess herauszufinden, welche spezifischen Chancen und Grenzen ein christlich-islamisches Lernsetting im Hinblick auf einen konstruktiven und wertschätzenden Dialog von SchülerInnen aus verschiedenen Konfessionen und Religionen birgt. Die Ergebnisse des Projektes können daher Ansätze für die Entwicklung von Konturen einer „Didaktik interreligiöser Lehr-/Lernprozesse“ liefern. Dafür werden angelehnt an das methodische Design der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung⁹ lokale Lehr-/Lern-Theorien entwickelt, die in ersten didaktischen Überlegungen münden. An insgesamt sechs Schulstandorten in der Steiermark und in Kärnten werden in einem gemeinsamen Religionsunterricht von katholischen und muslimischen SchülerInnen, der von katholischen und islamischen ReligionslehrerInnen im Teamteaching abgehalten wird, interreligiöse Unterrichtsbausteine erprobt und evaluiert. Mit diesem Projekt wird nicht angestrebt, den konfessionellen Religionsunterricht zu ersetzen, sondern diesen zeitlich begrenzt (ca. 3 – 5 Unterrichtsstunden) inhaltlich zu ergänzen. Da interreligiöse Erfahrungen zwischen katholischen und muslimischen SchülerInnen im österreichischen Schulkontext bisher kaum erforscht sind, besteht die Intention einerseits darin, zu beobachten, wie die SchülerInnen auf dieses spezifische Unterrichtssetting reagieren, und anderer-

7 Vgl. dazu <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/> [abgerufen am 10.07.2019]. Finanziert wird das Projekt durch das österreichische Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie durch die Universität Graz.

8 GÄRTNER, Claudia: Einführung in die Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: DIES. (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung: Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= Religionspädagogik innovativ 24), 11–30. Durch die Verknüpfung von Forschung und Entwicklung werden in der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung einerseits wissenschaftliche Theorien über das Lehren und Lernen weiterentwickelt und andererseits praxisrelevante Entwicklungsprodukte generiert. Vgl. PREDIGER, Susanne u.a.: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 65/8 (2012) 452–457.

9 Vgl. EBD.

seits darin, zu eruieren, welche Rahmenbedingungen, didaktischen Settings und Methoden für diese Form interreligiösen Lernens notwendig bzw. geeignet sind. Die religionsdidaktischen Elemente sowie die konkreten Erfahrungen der islamischen und katholischen ReligionspädagogInnen stehen im Mittelpunkt des Projektinteresses. Die interreligiösen Unterrichtsentwürfe werden von den ReligionslehrerInnen in Absprache mit dem wissenschaftlichen Projektteam geplant, wobei die LehrerInnen in der Wahl der Themen grundsätzlich frei sind. Den Lehrpersonen kommt daher in diesem Projekt die Rolle von ‚Co-ForscherInnen‘ zu. Die behandelten Themen sollen der pluralen Schulrealität entsprechen, dem Alter der SchülerInnen angemessen sein und – soweit möglich – die Interessen der SchülerInnen berücksichtigen, sodass diese die Möglichkeit haben, ihre (religiöse) Biographie und ihre Erfahrungen in den Unterricht aktiv einzubringen. Auch wenn das Wissen über andere Religionen eine wesentliche Grundlage für das Projekt darstellt, ist es wichtig, dass sich der interreligiöse Unterricht nicht allein auf das Vermitteln von Inhalten die eigene/andere Religion betreffend beschränkt, sondern vor allem der Raum für Begegnungen eröffnet wird, in denen die SchülerInnen Respekt, Toleranz und eine wertschätzende Haltung einüben können. Insofern ist es von hoher Relevanz, dass die ReligionspädagogInnen Themen wählen, die das interreligiöse Gespräch fördern.

Vor Beginn der Umsetzung der interreligiösen Unterrichtseinheiten findet ein gemeinsames Gespräch mit den jeweiligen christlichen und islamischen ReligionslehrerInnen statt, um die Anliegen in Bezug auf den Unterricht zu besprechen. Der Unterrichtsprozess wird vom Projektteam begleitet, beobachtet und wissenschaftlich reflektiert. Ziel ist nicht, die Unterrichtseinheiten didaktisch zu bewerten, sondern sie als Ausgangspunkt für interreligiöse Lernprozesse zu verstehen und ihre spezifischen Qualitäten sichtbar und erfahrbar zu machen. Nach Abschluss der jeweiligen Einheiten werden sowohl mit den SchülerInnen als auch mit den LehrerInnen Gruppengespräche zur Schlussreflexion geführt. Im SchülerInnengespräch werden je zwei muslimische und zwei katholische SchülerInnen zu ihren Erfahrungen und Eindrücken aus dem gemeinsamen Unterricht befragt. In diesem Beitrag wird ein erster Einblick in zwei Gruppengespräche mit katholischen und muslimischen SchülerInnen gegeben. Das Interesse der inhaltsanalytischen Interpretation und Aufbereitung der Ergebnisse richtet sich auf die subjektiven Wahrnehmungen der befragten SchülerInnen im Blick auf das spezifische Unterrichtssetting – vor allem in Relation zu einem ‚klassischen‘ Lehr-/Lernsetting in konfessionell getrennten Lerngruppen.¹⁰

10 Die forschungsleitende Frage dieses Beitrags lautet: Was sind die subjektiven Wahrnehmungen der befragten SchülerInnen im Blick auf das spezifische Unterrichtssetting – vor allem in Relation zu einem ‚klassischen‘ Lehr-/Lernsetting in konfessionell getrennten Lerngruppen – und welche vorsichtigen Schlussfolgerungen sind in Bezug auf die Entwicklung von ersten Elementen einer Didaktik interreligiöser Lehr-/Lernprozesse aus diesen exemplarischen Einblicken zu ziehen?

4. Methodischer Zugang

Nach einer kurzen Vorstellung des methodischen Vorgehens werden die aus den beiden Gruppengesprächen entwickelten Kategorien vorgestellt und mit exemplarisch ausgewählten Passagen untermauert. Für die Analyse und Interpretation wird auf das Verfahren der Zusammenfassung im Sinn der qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Nach Mayring¹¹ existieren verschiedene Formen der Inhaltsanalyse. Für diesen Beitrag wurde entschieden, die Methode der Zusammenfassung zu wählen. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“¹² Ein daran anschließender methodischer Schritt besteht in der induktiven Kategorienbildung, die auf Interpretationen des Datenmaterials basiert.¹³

Die Gruppengespräche wurden in mehreren Schritten analysiert, wobei das Material zunächst paraphrasiert, anschließend systematisch gekürzt und auf die zentralen Sinngehalte reduziert wurde. Auf dieser Grundlage konnte ein Kategoriensystem entwickelt werden, anhand dessen das Textmaterial interpretiert wurde. Durch die Gruppengespräche konnten wertvolle Erkenntnisse über die Wahrnehmungen der muslimischen und katholischen SchülerInnen hinsichtlich der interreligiösen Unterrichtseinheiten gewonnen werden. Da es sich bei dem Projekt um einen längerfristig geplanten Forschungsprozess handelt, stellen die in diesem Beitrag präsentierten Erkenntnisse nur einen ersten Ausschnitt der an mehreren Schulen geplanten interreligiösen Unterrichtssequenzen dar.

5. Erkenntnisse aus den Gruppengesprächen mit den SchülerInnen

Die Gruppengespräche wurden möglichst offen geführt, um den SchülerInnen einen Raum zu geben, über ihre Erfahrungen während des interreligiösen Unterrichts zu sprechen. Ausgangspunkt der Interviews bildete jeweils eine erzählstimulierende offene Fragestellung, die sich damit befasste, wie die SchülerInnen die interreligiösen Unterrichtsstunden erlebt haben. In Abhängigkeit vom jeweiligen Gesprächsverlauf wurden darüber hinaus kurze Interventionen in Form weiterer offener Fragen gesetzt.

11 Vgl. MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim: Beltz Verlag ¹¹2010; Ders.: *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*, München: Psychologie-Verlags Union 1990.

12 MAYRING 2010 [Anm. 10], 58.

13 Vgl. EBD., 6; MAYRING 1990 [Anm. 10], 86.

5.1 Gruppengespräch I

Das erste Gruppengespräch wurde im Anschluss an die letzte von drei interreligiösen Unterrichtseinheiten in der 4. Klasse einer Volksschule in Graz durchgeführt. In dieser Klasse gibt es zehn katholische und zwölf muslimische SchülerInnen. Die Themenschwerpunkte des gemeinsamen Unterrichts waren *Kirche und Kaaba/Moschee* sowie *Religionsstifter im Vergleich*.

5.1.1 Kategorien aus dem Gruppengespräch I

Aus der Analyse und Interpretation des Gruppengesprächs wurden folgende Kategorien gewonnen:

- ‚Wir und die Anderen‘: Religion als Differenzkategorie
- Kommunikation auf Augenhöhe als Voraussetzung und Desiderat interreligiöser Lehr-/Lernprozesse
- Interesse an religiöser Praxis/an Orten ritueller und spiritueller Praxis

Vorweg eine Gesamtbeobachtung: Die SchülerInnen haben die interreligiösen Unterrichtseinheiten als Abwechslung zum regulären Geschehen in der Schule und somit als interessant und spannend erlebt; sie begegneten dem Projekt durchwegs aufgeschlossen. Exemplarisch dafür steht folgende Aussage:

K1: „Es war sehr lustig auch, also es war auch spannend und mir hat gefallen, dass ich auch über meine eigene Religion noch mehr erfahren habe. Ich habe auch über die andere Religion was erfahren. Es gab immer wieder Bilder von einem Altar oder einem Ambo. Das sind lauter Tische in einer Kirche. Ich habe auch Dinge von der Kaaba gehört, ganz viele Geschichten von der Kaaba und von dem Islam. Das hat mir/Das war’s eigentlich.“ (5–9)¹⁴

Die folgende Auswertung orientiert sich an den identifizierten Kategorien, welche durch Interviewpassagen im Fließtext inhaltlich gestützt und näher erläutert werden.

¹⁴ Die Namen wurden anonymisiert und durch Siglen ersetzt. K bzw. I stehen für ‚katholisch‘ bzw. ‚islamisch‘. Die interviewten Kinder gehören jeweils einer der beiden Glaubensrichtungen an. Die Nummern nach den zitierten Textpassagen beziehen sich auf die Zeilenangaben im Transkript.

5.1.2 ‚Wir und die Anderen‘: Religion als Differenzkategorie

Entgegen aller Vorannahmen und auch gegen die Intention des Projekts, eine „Repräsentationslogik“¹⁵, welche SchülerInnen didaktisch zu VertreterInnen ‚ihrer‘ Religion macht, zu vermeiden, sprachen die SchülerInnen im vorliegenden Gruppengespräch fast durchgängig von der ‚eigenen‘ und der ‚anderen‘ Religion. Das gewählte interreligiöse Setting führte ganz offensichtlich dazu, dass Religion als Identifikations- und zugleich als Differenzkategorie wahrgenommen wurde. Das betrifft erwartungsgemäß die Lehrpersonen, aber auch die Lerngruppe. Diese Differenz wurde allerdings nie negativ ins Spiel gebracht, sondern eher aus der Perspektive von Interesse und der Wünsche, den ‚Anderen‘ etwas über die ‚eigene Religion‘ mitzuteilen und auch etwas über die ‚andere Religion‘ zu erfahren. Anhand der folgenden Zitate soll die festgestellte Dichotomie exemplarisch dargestellt werden.

K1 (auf die Frage, worüber er gerne noch mehr erfahren würde): „Über die anderen Namen auch mehr. Also wir haben zu jedem was gelernt, aber es wäre auch schon cool, wenn wir jeden Tag mit den anderen, mit der Religion haben, weil bei uns da müssen wir meistens eh nur abschreiben oder sowas und das ist nicht so lustig. Bei denen können wir wirklich der Islamlehrerin auch zuhören und lernen viel und wenn wir das so machen würden, dann würde ich gerne auch von jedem Propheten was wissen, also wieso er ein Prophet ist.“ (49–54)

Der Gebrauch der Begriffe ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ sticht im Zitat deutlich hervor, denn der Schüler definiert das ‚Wir‘ allein durch die christlichen Kinder im Kontrast zu ‚den Anderen‘, den muslimischen SchülerInnen.

I1: „[...] Und heute hat mir auch das [...] mit unserer Religion und der anderen Religion gefallen, das mit der [...] Kirche und das mit dem Wasser auf den Kopf dann, wo die Kinder [...].“ (17–20)

Religion als differenz- und identitätsstiftendes Moment tritt auch hier klar hervor, denn der Schüler spricht von „unserer Religion“ und „der anderen Religion“.

5.1.3 Kommunikation auf Augenhöhe als Voraussetzung und Desiderat interreligiöser Lehr-/Lernprozesse

Mehrfach und in unterschiedlichen Ausprägungen (sowohl von muslimischer als auch von christlicher Seite) wurde von den SchülerInnen der Wunsch nach einem

15 GRÜMME, Bernhard: Der Religionsunterricht zwischen Macht und Bildung. Perspektiven für seine Zukunftsfähigkeit, in: LIMINA – Grazer Theologische Perspektiven 1/1 (2018) 141–163, 149.

Lehr-/Lernprozess ‚auf Augenhöhe‘ eingefordert. Interreligiöses Lernen ist ein wechselseitiger, reziproker Prozess und darf nicht zu einer Einbahnstraße werden (im Sinne von: christliche SchülerInnen erfahren etwas über die fremde und exotische Religion des Islam). Diesbezüglich legten die befragten SchülerInnen eine hohe Sensibilität für ein mögliches Ungleichgewicht an den Tag, indem etwa ein didaktisches Gefälle im regulären konfessionellen Religionsunterricht thematisiert wurde. Die SchülerInnen fordern deutlich – für diese Altersstufe in der Deutlichkeit durchaus überraschend – einen Unterricht ein, der subjektorientiert gestaltet ist und ihren (religiösen) Erfahrungen, Vorkenntnissen und Fragen entsprechenden Platz einräumt. In diesem Zusammenhang reflektierten die SchülerInnen (ohne dass danach gefragt worden wäre) in einer eigenen Passage die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Religionsunterrichtsstile bzw. der dahinter liegenden Didaktiken, was anhand der folgenden Zitate deutlich wird:

K1: „Ja, dass wir auch mal was erzählen, weil die Islamlehrerin hat viel mehr erzählt als wir. Die ist ja fast die ganze Zeit vorne bei der Tafel gestanden, also zuerst einmal unsere Lehrerin ist vor der Tafel gestanden, hat so fünf Minuten was erzählt und die restliche Stunde war die andere Frau dran, die andere Religionslehrerin. Die hat die ganze Zeit nur erzählt. Also dass es auch wirklich abwechselnd ist, dass wir auch was tun müssen, weil die Kinder haben ja irgendwie fast gar nichts machen müssen. Das war langweilig.“ (78–83)

Der Schüler spricht hier die beiden oben genannten Umstände an, nämlich die scheinbar ungleiche Gewichtung (Fokus auf den Islam als fremdartig) sowie die mangelnden Möglichkeiten, sich als SchülerIn während des Unterrichts der islamischen Religionslehrerin selbst einzubringen, an. Dem pflichtet auch ein muslimischer Schüler bei, indem er die beiden Didaktiken miteinander vergleicht:

I1: „Wenn wir Religion haben, wir zeigen auf, sie sagt ‚Später, später!‘, dann vergisst man und dann weiß man nicht mehr, was man sagen muss. Sie sagt gleich: ‚Bitte, sag, was du möchtest!‘, das sagt sie nicht. Das sagt sie nur manchmal.“ (91–93)

Das Bedürfnis nach Beteiligung von Seiten der SchülerInnen wird hier abermals zur Sprache gebracht, indem der Schüler klar zu verstehen gibt, dass er sich einen direkten Kontakt, ein sofortiges Eingehen auf seine Wortmeldung wünschen würde.

5.1.4 Interesse an religiöser Praxis / an Orten ritueller und spiritueller Praxis

Neben den inhaltlichen Charakteristika der jeweils ‚anderen‘ Religion waren die SchülerInnen vor allem an der Eigenart von Orten, an denen rituelle religiöse Praxis stattfindet bzw. auch am Kennenlernen der jeweils ‚anderen‘ Gebetspraxis besonders interessiert. Vor allem der gemeinsame Besuch einer Kirche *und* einer Moschee, begleitet von der islamischen und der christlichen Religionslehrerin, und die Begegnung mit gelebter Religionspraxis wurden ausführlich als Desiderate thematisiert. Zu letzterem Punkt äußerten sich die SchülerInnen folgendermaßen:

K2: „Ich würde mich, eigentlich das wäre ja mal cool, wenn man, wenn wir mit diesem Projekt in die Kirche gehen und dann wissen die islamischen Kinder und die [...] und wir wissen dann auch mehr über die, über die [...] über Jesus, Gott und so.“ (154–156)

I2: „Ich würde auch gerne mit, auch christliche Kinder und die Muslime in die Moschee gehen und die Lehrerin erklärt, was diese Sachen sind oder diese Sachen.“ (160–161)

Beide SchülerInnen möchten eine Kirche bzw. eine Moschee *gemeinsam* besuchen, um einerseits die Gottesbeziehung der jeweils ‚anderen‘ Religion besser verstehen zu können bzw. mehr darüber zu erfahren und andererseits, damit die materiellen und immateriellen ‚Gegenstände‘ in einem Gotteshaus anschaulich erklärt werden können.

Zur Erfahrung der jeweils anderen religiösen Praktiken formulierten die SchülerInnen selbst konkrete Vorschläge:

I1: „Ich möchte gerne das mit dem Brotrest und dem Rest von dem Brot ansehen. Das mit der Kiste, das möchte ich gerne ansehen.“ (215–216)

K2: „Interessant wäre auch vielleicht, dass man mal sieht, wie die Kleider, die Kleidungsstücke von dem [...] vom Gebet oder sowas anschaut oder mal sieht, wie das ausschaut und mal sowas anprobieren oder von muslimischen Kindern dem Pfarrer sein Gewand anschauen, mal schauen.“ (265–267)

K1: „Oder dass wir so, das wäre vielleicht lustig, dass wir so einen Tag spielen, als ob wir jetzt Muslime wären und die anderen Christen, also dass sie auch in dem Gewand von uns sind und wir in dem anderen Gewand, das

wäre glaube ich auch lustig. Wenn man das einmal machen könnte.“ (296–299)

Der Wunsch nach einem performativen Zugang, einer spielerischen Auseinandersetzung mit religiösen Praktiken, tritt hier deutlich hervor. Dabei richtet sich das Interesse der Kinder auf die traditionellen Kleidungsstücke, die ein *sichtbarer* Teil der religiösen Praktiken sind und – im Kontext der Performanz – auf eine *Rollenübernahme* verweisen, der einerseits bereits die Fähigkeit zur Mentalisierung (eine andere Person als intentional zu verstehen) zugrunde liegt und die andererseits der Entwicklung von *Empathie* gegenüber anderen förderlich sein kann.

5.1.5 Zusammenfassung – Gruppengespräch I

Anhand des Gruppengesprächs zu den interreligiösen Unterrichtseinheiten über *Kirche und Kaaba/Moschee* sowie *Religionsstifter im Vergleich* konnten zentrale Beobachtungen in Kategorien gefasst werden, welche einerseits für den interreligiösen Unterricht im Allgemeinen von Relevanz sind und andererseits wichtige Themen im interreligiösen Diskurs darstellen. Signifikant in diesem Gruppengespräch war die Bedeutung von *Religion als Differenzkategorie* – die muslimischen und christlichen Kinder formieren Gruppen, die (je nach Perspektive) mit ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ bezeichnet werden können und meist auch so von den SchülerInnen gebraucht werden. Die SchülerInnen setzen so, ohne dass das durch die Unterrichtsgestaltung intendiert worden wäre, klare Grenzen zwischen sich und den jeweils Andersgläubigen, ohne jedoch die andere Gruppe negativ zu beurteilen.

Als zweite Kernkategorie kann der Wunsch nach einer *Kommunikation auf Augenhöhe* genannt werden: Die 10-jährigen SchülerInnen reagierten sehr feinfühlig auf das ungewohnte Unterrichtssetting und achteten sehr genau auf evtl. vorhandene Ungleichgewichte im unterrichtlichen Sprachanteil, in didaktischen Traditionen des jeweiligen konfessionellen Unterrichts und im Zueinander der Lehrpersonen bzw. der SchülerInnen. Die Notwendigkeit einer schülerInnenorientierten Konzeption der gemeinsamen Unterrichtseinheiten wurde dadurch besonders deutlich.

Neben dem Verlangen nach stärkerem Dialog war auch das Interesse an einer ganzheitlichen Erfahrung der anderen Religion durch sinnlich-ästhetische Begegnungen (Ausflüge, Mitbringen von Gebetskleidung) und performatives Erleben (Probieren der Hostien, Hineinschlüpfen in die Rolle des/der Anderen) zu erkennen, was man unter der Kernkategorie *Interesse an religiöser Praxis/ an Orten ritueller und spiritueller Praxis* zusammenfassen kann.

5.2 Gruppengespräch II

Das folgende Interview wurde im Anschluss an die letzte von fünf interreligiösen Unterrichtseinheiten in der 6. Klasse an einem Gymnasium in Graz geführt. Diese Klasse setzt sich aus sechs katholischen und neun muslimischen SchülerInnen zusammen. Der Themenschwerpunkt des gemeinsamen Unterrichts war *Liebe und Ehe in Christentum und Islam*.

5.2.1 Kategorien aus dem Gruppengespräch II

Aus der Analyse des Gruppengesprächs wurden folgende Kategorien gewonnen:

- Vermittlung authentischer Information
- Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Islam und Christentum
- Interreligiöses Lernen kann Vorurteilen und Verallgemeinerungen gegenüber der jeweils ‚anderen‘ Religion entgegenwirken
- Kommunikation auf Augenhöhe als Voraussetzung und Desiderat interreligiöser Lehr-/Lernprozesse
- Offenes Gesprächsklima und Toleranz als Grundhaltungen interreligiösen Unterrichts

5.2.2 Vermittlung authentischer Information über die (andere) Religion

Kennenlernen von Religionen (und zwar sowohl der eigenen als auch der anderen Religion) wird von den SchülerInnen als eine zentrale Komponente ins Spiel gebracht. Dabei stehen nicht bestimmte religiöse Themenfelder oder Praktiken im Mittelpunkt ihres Interesses, sondern das Kennenlernen an sich. Sie schätzen die Möglichkeit der wechselseitigen Begegnung, wobei der Austausch verschiedener Ansichten und Haltungen, die in der jeweiligen Religion begründet sind, kennzeichnend ist. Dabei wird aus der Sicht der SchülerInnen – im Gegensatz zu medialer Kommunikation – authentische Information über die jeweilige Religion vermittelt. Die folgende Aussage einer muslimischen Schülerin ist hierfür exemplarisch:

I1: „Also ich finde es immer gut, weil dann lernt man auch die anderen so richtig kennen, also die anderen Meinungen und so, was die Christen halt so denken und was für die so wichtig sind [...]“ (5–6)

Das Bedürfnis nach Kontakt und Begegnung, um Werthaltungen und Einstellungen der Anderen zu erfahren, tritt hier in signifikanter Weise vor Augen.

5.2.3 Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Islam und Christentum

Sowohl das Finden von Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Religionen als auch das Thematisieren von Unterschieden spielt aus der Perspektive der SchülerInnen eine Rolle bei interreligiösen Lehr-/Lernprozessen. Interessant war für die Lerngruppe, dass zwischen Islam und Christentum mehr Gemeinsamkeiten als ursprünglich erwartet ausgemacht werden konnten. Als Beispiele dafür wurden die Relevanz der Menschenrechte, das Thema der Beziehung/Ehe von Mann und Frau sowie die Wertorientierung von Religionen benannt. Darüber hinaus erschien den SchülerInnen aber auch der Blick auf charakteristische Unterschiede zwischen den Religionen interessant und wichtig. Das allgemeine Interesse an Gemeinsamkeiten und Unterschieden spiegelt sich im folgenden ersten Zitat wider. Ein christlicher Schüler erzählt im zweiten Zitat von seiner Überraschung, wie viele Gemeinsamkeiten er vorfinden konnte – ebenso spricht er von der Beseitigung von Vorurteilen, welche beispielsweise aus dem Elternhaus stammen können:

K1: „Ja, weil es gibt ja auch Unterschiede zum Beispiel zwischen Islam und Christentum, aber es gibt genauso auch Sachen, die ähnlich sind und wenn man mal so einen Unterricht hat, dann kann man schauen, ok, was ist ähnlich, was ist komplett verschieden und ich meine, ich finde es auch allgemein interessant, was vom Islam kennenzulernen, sozusagen, und ja, nicht nur auf unsere eigene Religion zu fixieren, sondern auch mal schauen, wie es bei den anderen so ist.“ (11–15)

K2: „Ja, es gibt sehr viele Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen, die man nicht erwarten würde einfach. [...] deswegen finde ich solche Projekte sehr gut, dass man auch sich selbst eine Meinung bilden kann über die anderen Religionen und sieht, welche Unterschiede gibt es, welche Gemeinsamkeiten gibt es und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet.“ (18–24)

Augenfällig ist in diesem Zusammenhang der Anspruch eines Schülers, durch interreligiösen Unterricht in die Lage versetzt zu werden, zu eigenständiger Urteilsfähigkeit zu gelangen. Die muslimische Schülerin geht in der nächsten Aussage auf konkrete Übereinstimmungen hinsichtlich der Menschenrechte in beiden Religionen ein:

I1: „Also, meiner Meinung nach ist es so, dass in beiden Religionen zum Beispiel die Menschenrechte sehr wichtig ist, weil bei uns ist es ja auch so, dass wir andere Menschen nicht wehtun sollen und dass wir andere Menschen

wertschätzen sollen und mit denen gut umgehen sollen und das ist bei den Christen genauso.“ (105–108)

Ebenso erwähnt folgender Schüler ein bestimmtes Beispiel für gemeinsame Werte, welches auch das Hauptthema der gemeinsamen Unterrichtsstunden war:

I2: „Ja, beide Religionen achten halt auf bestimmte Werte. Werte zwischen Mann und Frau und [...] zum Beispiel Liebe oder Ehe.“ (110–111)

Durch eine wechselseitige Auseinandersetzung mit den Werthaltungen der/des Anderen konnten die SchülerInnen somit bedeutsame Übereinstimmungen erkennen, ohne dabei auf die relevanten Unterschiede zu vergessen, welche aber keinesfalls wertend bestimmt wurden.

5.2.4 Interreligiöses Lernen kann Vorurteilen und Verallgemeinerungen gegenüber der jeweils ‚anderen‘ Religion entgegenwirken

Als einen wesentlichen ‚Mehrwert‘ des spezifischen interreligiösen Settings bezeichneten die SchülerInnen, dass es möglich wurde, Vorurteile und Stereotypen in Bezug auf die jeweils ‚andere‘ Religion aufzuklären. Die SchülerInnen reflektierten, wodurch irreführende Vorannahmen entstehen, und orteten deren Genese einerseits im familiären und kulturellen Kontext, andererseits in der Medienlandschaft. Aufgabe interreligiösen Unterrichtes sei es, Verallgemeinerungen und Pauschalverurteilungen in Bezug auf Religion in Form eines „Faktenchecks“ entgegenzuwirken: „[...] und mit diesem gemeinsamen Unterricht wissen wir jetzt, was richtig und was falsch ist.“ (34–35) Als konkrete Beispiele für Vorurteile wurde etwa genannt, dass der Islam als gewaltbereite „Terror-Religion“ in den Medien präsent sei; darüber hinaus wurde die ‚Zwangsehe‘ im Islam – wohl auch durch die konkrete Unterrichtsthematik – ins Spiel gebracht.

I2: „Und es werden auch sehr viele Vorurteile aus dem Weg geräumt, die man halt einfach hat, weil man sie zum Beispiel von den, vom Elternhaus oder generell von der eigenen Familie mitbekommt, was sie halt zu Hause reden über die anderen Religionen [...].“ (19–21)

Der Schüler macht hier darauf aufmerksam, dass eine mögliche Quelle solcher Vorurteile das familiäre Umfeld ist – die SchülerInnen benötigen daher den interreligiösen Austausch, um sich anhand von authentischen Informationen ihr eigenes Bild der anderen Religion formen zu können. Ähnlicher Meinung ist auch die christliche Schülerin in folgender Aussage:

K1: „Und ich finde es halt auch wichtig, dass man diese Vorurteile einfach mal aus dem Weg räumt und sagt, es ist nicht so jeder, wie sich alle irgendwie vorstellen, so quasi.“ (51–53)

Hier bringt die Schülerin ihre Einsicht zum Ausdruck, dass eine in der Öffentlichkeit verbreitete Vorstellung einer bestimmten Religion nicht den tatsächlichen Verhältnissen entsprechen muss.

Die SchülerInnen sprechen sich auch explizit gegen Pauschalurteile aus und erkennen die Struktur hinter denselben:

I2: „Weil wenn zum Beispiel jetzt ein Volk oder ein Land irgendwas Schlechtes gemacht hat, heißt ja nicht, dass alle Bewohner das machen.“ (71–72)
Dass interreligiöse Begegnungen zur Beseitigung von voreiligen und nicht fundierten Haltungen führen können, zeigt die Aussage eines christlichen Schülers, der einen historischen Einblick, den er wohl als besonders augenöffnend betrachtet, schildert:

K2: „Also der größte Unterschied, der mir aufgefallen ist, dass es [...] ist, dass es damals im Islam einem Mann erlaubt war, mehrere Frauen zu haben aufgrund eben der Situation vom gesamten Volk, dass halt viele Frauen sonst einfach auf der Straße gelebt hätten, nichts gehabt hätten, keinen Besitz, keine Familie.“ (84–87)

Faktenwissen kann so zu einem differenzierteren Blick führen. Beachtlich ist hierbei, dass die SchülerInnen zwar einige Vorurteile dem Islam gegenüber nennen können, ihnen fällt aber kein einziges zum Christentum ein, was man auch in folgendem Zitat gut erkennen kann:

I2: „Weil wenn wir jetzt hören, ja alle Christen sind [...] ja, keine Ahnung, irgendein Vorurteil [...].“ (149–150)

Möglicherweise lässt sich dies durch den medial bedingten Fokus auf den Islam und die darin oftmals geäußerten Verallgemeinerungen begründen.

5.2.5 Kommunikation auf Augenhöhe als Voraussetzung und Desiderat interreligiöser Lehr-/Lernprozesse

Ähnlich wie bereits oben in der Analyse von Gruppengespräch I beschrieben, war auch in diesem Gespräch die ‚Gleichberechtigung‘ zwischen den beteiligten Religionen und die Kommunikation auf Augenhöhe im interreligiösen Lehr-/Lernpro-

zess ein wichtiges Thema. SchülerInnen beider Religionen sollen in ähnlicher Weise zu Wort kommen und die Gelegenheit haben, ihre Ansichten zu vertreten. Auch die Lehrpersonen sind gefordert: Sie haben aus der Perspektive der SchülerInnen die Aufgabe, durch ihre Kommunikation den Eindruck zu vermitteln, dass beide Religionen den gleichen Wert haben.

K1: „Dass nicht nur speziell auf eine Religion ausgesetzt wird, also quasi, dass wir nicht nur die ganze Zeit über das Christentum reden oder die ganze Zeit nur über den Islam, sondern dass wir auch wirklich mal konkret beide Religionen quasi zusammenführen, nicht einfach nur jede Stunde lang nur über diese eine Religion redet und dann die andere quasi vernachlässigt wird, sondern dass man offen über beide Religionen spricht [...]“ (118–122)

Eine konkrete Gegenüberstellung mit gleichwertigem Fokus könnte möglicherweise zu einem noch tieferen Verständnis für Gemeinsamkeiten und Unterschiede führen, da nahtlos zwischen den beiden Religionen kommuniziert wird.

5.2.6 Offenes Gesprächsklima und Toleranz als Grundhaltungen interreligiöser Unterrichts

In unterschiedlichen Varianten wurde von den SchülerInnen thematisiert, dass ein offenes Gesprächsklima in einer toleranten Atmosphäre die Grundvoraussetzung für gelingende interreligiöse Lehr-/Lernprozesse sei. Die Schule sei der Ort, an dem – offenbar im Gegensatz zu anderen Orten – das offene Gespräch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Religionen möglich sein muss. Dafür ist es notwendig, dass die beteiligten Lehrpersonen eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, in der das wechselseitige Zuhören gefördert und eine tolerante Haltung gegenüber verschiedenen religiösen Ansichten eingeübt wird. Eine muslimische Schülerin betont besonders die Offenheit in den Unterrichtsstunden:

I1: „Ja, auch zum Beispiel, dass die Meinungen von den Schülern und Schülerinnen also so offen/ dass man über die Meinungen offen reden kann, also zum Beispiel jetzt welche Meinungen die Christen jetzt darüber haben über dieses Thema und welche Meinungen die muslimischen über dieses Thema haben, also dass man immer [...] offen über ein Thema reden kann und das, was man vielleicht zu Hause gelernt hat, also, was man von den Eltern so mitbekommen hat, was man so draußen so mitbekommt, also dass man alles so, einfach OFFEN miteinander [...]“ (126–132)

Die direkte Vergleichbarkeit, welche hier angesprochen wird, scheint eine fundamentale Voraussetzung für die Prävention von Vorurteilen zu sein. Ebenso sind

die SchülerInnen selbst gefordert, indem sie eine bestimmte Haltung mit in den Unterricht bringen müssen – Toleranz soll, wie folgender Schüler festhält, hochgehalten werden:

K2: „Ja und es ist auch wichtig, dass man halt [...] quasi nicht mit der/dass man mit Toleranz in den Unterricht reingeht, dass man nicht sagt, so ja, wir haben jetzt zus/ gemeinsam Unterricht, aber ich höre nur bei dem, was über das Christentum/ wo was über das Christentum gesagt wird, zu, weil mich das andere nicht interessiert.“ (138–141)

5.2.7 Zusammenfassung – Gruppengespräch II

Die Auswertung des Gruppengesprächs nach den interreligiösen Unterrichtseinheiten zum Thema *Liebe und Ehe in Christentum und Islam* ergab eine Reihe von Kategorien, die auch für den interreligiösen Diskurs von Relevanz sind. Eine von fünf Kernkategorien stellt die *Vermittlung authentischer Information* dar – die SchülerInnen begegnen der jeweils anderen Religion auf der Basis von authentischen Sachinformationen, wodurch sie ein fundiertes Wissen ausbilden können. Auf diesem Wege lernen die SchülerInnen, sowohl *Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede* der beiden Religionen zu erkennen, und begegnen diesen auf nicht-wertende Weise. Dies stellt ebenfalls eine der Kernkategorien dar: Für die SchülerInnen sind in sehr differenzierter Weise sowohl *Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede* in der Wahrnehmung der Religionen bedeutsam. Das in der Begegnung erworbene Wissen dient in der Folge der *Vermeidung von Vorurteilen und Pauschalisierungen* gegenüber Religionen und erweist sich als weitere Kategorie des Gruppengesprächs. Eine fruchtbare Begegnung kann nur auf der Basis einer *Kommunikation auf Augenhöhe* geschehen, welche die Jugendlichen auch im zweiten Gruppengespräch in aller Deutlichkeit einfordern, indem sie die bisherigen Unterrichtsstunden dahingehend kritisieren, dass die Religionen zu sehr voneinander getrennt wurden und so ein direkter Vergleich erschwert wurde. Darüber hinaus bestimmen die SchülerInnen ein *offenes Gesprächsklima* sowie *Toleranz* als Bedingungen eines interreligiösen Unterrichts. Die SchülerInnen erkennen selbst die Bedeutung dieser Haltungen dem Anderen gegenüber und betonen sie in verschiedenen Phasen des Gesprächs.

6. Resümee

Religionsdidaktische Überlegungen für interreligiöse Unterrichtseinheiten im Team-teaching

Was sind die subjektiven Wahrnehmungen der befragten SchülerInnen im Blick auf das spezifische Unterrichtssetting – vor allem in Relation zu einem ‚klassi-

schen' Lehr-/Lernsetting in konfessionell getrennten Lerngruppen – und welche vorsichtigen Schlussfolgerungen sind in Bezug auf die Entwicklung von ersten Elementen einer Didaktik interreligiöser Lehr-/Lernprozesse aus diesen exemplarischen Einblicken zu ziehen?

Im Besonderen fällt auf, dass sowohl die SchülerInnen aus der Volksschule als auch jene aus der Sekundarstufe II die Durchführung der interreligiösen Unterrichtseinheiten sehr positiv bewerten und den Neuigkeitswert dieser Form hervorheben. Zentrale Anliegen der befragten SchülerInnen sind generell ein wertschätzendes, tolerantes Unterrichtsklima sowie der Dialog auf Augenhöhe.¹⁶ Einerseits heben sie die Notwendigkeit hervor, dass beide Religionen gleichberechtigt im Unterrichtsgeschehen sein sollen, und andererseits betonen sie die Wichtigkeit einer offenen Gesprächsatmosphäre, damit unterschiedliche persönliche und religiöse Biografien, Meinungen sowie Wahrnehmungen in einen kritisch-konstruktiven Dialog mit Vorstellungen der verschiedenen Religionen gebracht werden können. Für diesen offenen Dialog stellt die Schule aus der Perspektive der SchülerInnen ganz offensichtlich einen ‚safe space‘ dar, den sie in anderen Kontexten vermissen.

Nimmt man diese Wahrnehmungen ernst, so sind an die beteiligten Lehrpersonen hohe Anforderungen zu stellen, die nicht nur die fachliche Kompetenz und die Bereitschaft, sich auf einen interreligiösen Lehr-/Lernprozess einzulassen, betreffen. Darüber hinaus ist ein spezifischer Habitus, der eine Begegnung auf Augenhöhe zulässt, eine wesentliche Voraussetzung. Diese Begegnung ermöglicht den SchülerInnen die Erfahrung eines ‚Anders-Ortes‘, an dem sie auch Kontrasterfahrungen zu ihrem Alltag in Bezug auf den Umgang mit religiöser Pluralität erleben können. Die ReligionslehrerInnen stellen in der Art und Weise, wie sie einander im Unterricht begegnen, aber auch, wie sie mit den SchülerInnen der ‚eigenen‘ sowie der jeweils ‚fremden‘ Religion kommunizieren, exemplarische ‚role-models‘ dar.

Spezifische Wünsche der GrundschülerInnen an interreligiöse Unterrichtseinheiten sind zum einen ein möglichst lebensnaher und lebendiger Unterricht, zum anderen auch, persönlich und spielerisch in den Unterricht aktiv einbezogen zu werden.

¹⁶ Die Notwendigkeit der Begegnung auf Augenhöhe hebt besonders hervor: GÄRTNER, Claudia: Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 53/3 (2010) 149–159.

Demgegenüber wurde von den SchülerInnen der Sekundarstufe II neben der Erwartung des gegenseitigen Kennenlernens in einem gemeinsamen Religionsunterricht auch der Wunsch nach möglichst authentischen Informationen über die am Unterricht beteiligten Religionen artikuliert. Darüber hinaus wurde deutlich, dass diese Gruppe sowohl Gemeinsamkeiten und Unterschiede als auch medial präsente Vorurteile im Unterricht besprechen möchte.¹⁷ Besonders betont wurde, dass es den SchülerInnen ein Anliegen ist, die Vielfalt von Religionen in ihrer Unterschiedlichkeit und auch in ihrer Ambivalenz kennenzulernen. Sie wollen dabei sowohl die eigene als auch die fremde Tradition besser verstehen lernen. Für die Planung und Durchführung von interreligiösen Unterrichtseinheiten in der Oberstufe bedeutet das, in aller Behutsamkeit Themen und Methoden zu wählen, welche Differenzen nicht harmonisieren, sondern die „Spannung zwischen dem Eigenen und Fremden aufgreifen und produktiv gestalten“¹⁸.

Aus den Gruppengesprächen geht hervor, dass Nahraumerfahrungen, wie der Besuch einer Moschee oder Kirche, zum einen geeignet sein können, Religion erlebbar zu machen, und zum anderen eine sinnlich-ästhetische Erfahrung zu ermöglichen.

Eine kontextlose Dogmatik der Religionen interessiert in beiden Schulstufen wenig. Vielmehr werden die SchülerInnen von konkreten Begegnungen mit Menschen, die eine andere Religion leben, angesprochen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es SchülerInnen der Sekundarstufe II in der Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen im interreligiösen Unterricht darum geht, sowohl diese kennenzulernen und zu verstehen als auch eine eigene Positionierung in Fragen von Religion und Glauben vorzunehmen, um auf einer solchen Grundlage dialogfähig im Austausch mit anderen religiösen Einstellungen und Haltungen zu werden. Die GrundschülerInnen hingegen möchten in diesen Unterrichtseinheiten vorwiegend Religion konkret erleben und sich mit ihren eigenen Ideen und Erfahrungen in den Unterricht einbringen.

Die oben genannten Aspekte und Überlegungen können Impulse für die Weiterentwicklung einer Didaktik interreligiöser Lehr-/Lernprozesse, die sich gegenwärtig noch in den Kinderschuhen befindet, sein. Die Aussagen der SchülerInnen

17 Es wird somit möglich, latent vorhandene Vorurteile über die jeweils andere Religion aufzugreifen und konstruktiv zu bearbeiten; vgl. dazu auch GARCIA SOBREIRA-MAJER, Alfred: „Das Kennenlernen des Fremden baut Vorurteile ab“. Interreligiöse Studierenden-Begegnungen in der KPH Wien/Krems und der IRPA, in: SCHLUSS, Henning u.a. (Hg.): Wir sind alle „andere“. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, 139–144.

18 SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen / Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht/UTB 2013, 51.

geben allerdings nur allererste Einblicke in die Wahrnehmung von interreligiösem Unterricht im christlich-islamischen Teamteaching. Um lokale Lehr-/Lerntheorien im Sinn der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung zu entwickeln, braucht es einen wesentlich umfassenderen Forschungsprozess. In Zukunft wird es Aufgabe religionspädagogischer Forschung sein, den konkreten Unterricht videobasiert zu beobachten. Erst die Zusammenschau von Gruppengesprächen mit LehrerInnen und SchülerInnen und konkretem Unterricht kann validen Aufschluss über das didaktische Potential interreligiöser Unterrichtssettings im Teamteaching von christlichen und islamischen Lehrpersonen geben.

Die Macht religiöser Artefakte im religiösen Lehr-Lern-Prozess

Der Autor

Dr. Rudolf **Sitzberger**, Akad. Oberrat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät der Universität Passau.

Dr. Rudolf Sitzberger
Lst. für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Department für Katholische Theologie
Universität Passau
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: sitzberger@uni-passau.de



Die Macht religiöser Artefakte im religiösen Lehr-Lern-Prozess

Abstract

Die Wende zum subjektorientierten Religionsunterricht ist längst vollzogen. Didaktische und methodische Überlegungen zum Lehren und Lernen widmen sich den Prozessen, die die einzelnen Subjekte betreffen und der Frage, wie Lernen beim einzelnen Schüler / bei der einzelnen Schülerin gestaltet werden kann, um erwünschte Kompetenzen aufzubauen. Viel zu wenig wird jedoch die Rolle von Artefakten beim Lernen bedacht. Im Kontext des interreligiösen Lernens ist *a gift to the child* mittlerweile breit rezipiert. Welchen Einfluss nehmen die Gegenstände auf das Lernen, was wird von ihnen bestimmt, ohne dies das immer hinreichend klar ist? Der Beitrag unternimmt eine Klärung der Macht und Eigenart der Dinge in Lehr-Lern-Prozessen.

Schlagworte: *interreligiöses Lernen – Artefakte – a gift to the child – Lernprozesse – Gegenstände*

The power of religious artifacts in religious teaching-learning processes

The turn to subject-oriented religious education has long been completed. Didactic and methodological considerations of teaching and learning are focused on the processes that affect each subject and on the question of how learning can be structured in the individual pupil in order to build up desired competences. However, far too little attention is paid to the role of artifacts in learning. In the context of interreligious learning, *a gift to the child* has become widely accepted. What influence do objects have on learning, what is determined by them without always being sufficiently clear? The article clarifies the power and specificity of things in the teaching-learning processes.

Keywords: *interreligious learning – artefacts – a gift to the child – learning processes – objects*

1. Religiöse Artefakte im Lehr-Lern-Prozess

Interreligiöses Lernen gehört zu den didaktischen Prinzipien bzw. Inhaltsfeldern im Religionsunterricht. Unabhängig von der begrifflichen Zuordnung hat sich neben den fünf Schritten interreligiösen Lernens von Leimgruber¹ mittlerweile auch das Modell des Lernens nach dem Modell „a gift to the child“ etabliert, wie es von Sajak² für den Religionsunterricht in Deutschland eingebracht worden ist. Für das Vorgehen im Unterricht bietet Sajak ein Modell an, das in vier Phasen der Annäherung und Distanzierung zur Auseinandersetzung mit den Artefakten einlädt³. Dabei kann bei Sajak ein Artefakt oder Numen ein greifbarer Gegenstand wie etwa die Kippa, der Kelch oder Koran sein, genauso gut aber wäre der Ruf des Muezzin denkbar, der nur auditiv wahrnehmbar ist. Im Lernprozess stehen dabei die SchülerInnen im Mittelpunkt, die sich einerseits in der Annäherung intensiv mit dem Artefakt beschäftigen, andererseits in der Distanzierung genügend Raum finden, ihre eigene Verortung gegenüber der (fremden) Religion selbst zu bestimmen.

Welche Rolle nehmen aber die Artefakte dabei ein, was leisten sie im Unterrichtsprozess? Im Folgenden soll zunächst einmal der Blick auf die Wahrnehmung gelenkt werden, weil der Ansatzpunkt didaktischen Denkens beim Subjekt beginnt und der einzelne Lernende im Fokus des Interesses steht. Die Überlegungen starten bei Überlegungen zur Bildwahrnehmung, da zunächst einmal Artefakte und Numen zwar bestenfalls real eingebracht werden, im Konzept von Sajak aber die visuelle Wahrnehmung am Anfang steht. Anschließend daran versuchen die folgenden Überlegungen in einem zunächst allgemein theoretischen Rahmen und im weiteren Verlauf an konkreten Artefakten exemplifizierend aufzuzeigen, dass das Eigenleben und die Steuerungseigenschaften von Artefakten im Unterrichtsprozess nicht unterschätzt werden dürfen.

2. Wahrnehmung und Welt konstruieren sich vom Subjekt

2.1 Bildwahrnehmung im Religionsunterricht

Bereits in den 1960er Jahren beschäftigte sich Erwin Panofsky⁴ mit der Frage nach der Wahrnehmung der Dinge, speziell nach der Deutung und Interpretation von Bildern. Seine Überlegungen mündeten in eine Lehre von der Bildwahrnehmung, die sich in drei Ebenen darstellen lässt. Dieses Modell kann man auf Gegenstände

1 LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München: Kösel 2007.

2 SAJAK, Clauß Peter: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München: Kösel 2010.

3 EBD., 44.

4 PANOFSKY, Erwin: Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell, Köln: DuMont 2006, 57.

der Kunst ebenfalls anwenden und es könnte auf religiöse Artefakte ebenso übertragen werden. Die drei Ebenen gliedern sich in eine vorikonografische Beschreibung, eine ikonografische Analyse und schließlich die ikonologische Interpretation:

In einem ersten Akt der Annäherung, in dem das primäre oder natürliche Sujet aufgegriffen wird, kommt es zur vor-ikonographischen Beschreibung eines Bildes oder Gegenstandes. Um diesen Akt der Wahrnehmung leisten zu können, ist nur die praktische Erfahrung des/der Betrachters/Betrachterin notwendig, seine/ihre Vertrautheit mit alltäglichen Gegenständen und Ereignissen dient zur Einordnung des Betrachteten. Man identifiziert auf dem Bild die bekannten Objekte, kann sie zuordnen und ggf. Gefühle und Zusammenhänge konstruieren.

Auf einer zweiten Stufe, dem sekundären oder konventionellen Sujet, beschreibt Panofsky die ikonographische Analyse, zu deren Bewältigung man bereits mit literarischen Quellen, bestimmten Themen und Vorstellungen vertraut sein muss. Es kommt zu einer Auseinandersetzung, die sich im Kern um das Herausarbeiten spezifischer Merkmale bemüht. Um ein Bild oder einen Gegenstand auf dieser Stufe analysieren zu können, muss der/die BetrachterIn also wissen, wie beispielsweise eine bestimmte Heiligenfigur in der Kunst dargestellt wird und welche Motive wie in der Kunstgeschichte verwendet werden. Aus diesem Wissen heraus kann die Betrachtung über die erste Stufe hinausgehen und neue Erkenntnisse oder Zusammenhänge in den Prozess der Auseinandersetzung einfließen lassen. Schließlich kommt es auf einer dritten Ebene zur Erschließung der eigentlichen Bedeutung, die mithilfe der ikonologischen Interpretation geleistet werden kann. In Art einer synthetischen Intuition werden weitere Quellen und Aspekte mit herangezogen, die Auskunft darüber geben, welche Eigenheiten, Vorgeschichten, Zusammenhänge über das Ikonographische hinaus dem Bild oder Gegenstand eine besondere Bedeutung verleihen. Dazu rechnet Panofsky unter anderem die politischen, poetischen, religiösen, philosophischen und gesellschaftlichen Tendenzen, die man im Kontext mit dem Objekt verknüpfen kann.

Für den Religionsunterricht hat Günther Lange das Arbeiten mit Bildern geprägt: bei ihm lassen sich Panofskys Ebenen in seinen Stufen der Bildbegegnung⁵ wiederfinden: in der spontanen Wahrnehmung (Stufe 1) ist die erste Ebene enthalten. In der Analyse der Formensprache (Stufe 2) kommt es zur ikonografischen Auseinandersetzung mit dem Bild und schließlich ist die Analyse des Bildgehalts (Stufe 4) mit der dritten Ebene der ikonologischen Interpretation zu vergleichen.

5 LANGE, Günther: *Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen*, München: Kösel 2002, 43.

Diese Art des Umgangs mit Bildern wird auch in den neueren und neuesten Veröffentlichungen so oder ähnlich übernommen⁶.

In den angesprochenen Modellen wird vor allem die aktive Leistung des/der Betrachters/Betrachterin, der/die zum Entschlüsseln des Sinngehalts über Kenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen verfügen muss, oder die ihm/ihr im Falle des Unterrichts an der Schule beim Betrachten von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden, betont. Ebenso werden in neueren Veröffentlichungen vorrangig die Aspekte der subjektiven Aneignung von Bildern in den Blick genommen.⁷

2.2 Der Umgang mit Bildern und Abbildern in unserer Gesellschaft

Die Beschäftigung mit religiösen Artefakten findet nicht im luftleeren Raum statt. Auch wenn die Frage danach, wie sehr uns Objekte in der Wahrnehmung lenken, im Mittelpunkt steht, soll zunächst kurz auf die veränderten Wahrnehmungsbedingungen eingegangen werden. Sie sind das Gegenstück zu den Gegenständen, die diese Wahrnehmung beeinflussen oder sogar steuern. Wie sehr sich hier eine Eigendynamik entwickelt, gilt es im Folgenden noch aufzuzeigen. Die Verschiebung der Weltwahrnehmung von Texten hin zu Bildern hat die Sehgewohnheiten vor allem der Kinder und Jugendlichen, aber mittlerweile auch der Erwachsenen gewaltig verändert. Das Phänomen des second screen⁸ ist dabei nur *ein* Beispiel, wie sehr visuelle Wahrnehmung sich verändert hat und dazu führt, dass wir die uns umgebende Welt anders aufnehmen (können). Dabei ist das *„Wichtige an den Bildern [...] das Zeigende (Deixis). Bilder existieren, weil das Imaginäre des Materiellen bedarf. Der Sinn wird in den Körper eingesenkt. In Bildern kann sich auf unverkürzte Weise die Fantasie manifestieren. Bilder repräsentieren implizite Formen des Wissens.“*⁹ Dass es für die Wahrnehmung von Bedeutung ist, dass Bilder (und Objekte) eine implizite Form des Wissens beinhalten, ist zwar mittlerweile allgemein anerkannt. Es bleibt aber nach wie vor offen, wie sehr unsere Wahrnehmung von den Objekten selbst gesteuert wird und wie sehr sie in den Lernprozess eingreifen. Gerade bei religiösen Artefakten, die oftmals nicht nur einfache Objekte sind, sondern als ikonische Zeichen oder Symbole zusätzlich

6 Vgl. dazu z.B. HILGER, Georg / RITTER, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München: Kösel 2006, 365; MENDEL, Hans: Taschenlexikon Religionspädagogik, München: Kösel 2019, Stichwort Bilddidaktik, 30.

7 GOECKE-SEISCHAB, Margarete Luise / HARZ, Frieder: Christliche Bilder verstehen. Themen - Symbole – Traditionen. Eine Einführung, Köln: Anaconda 2010, 140; BURRICHTER, Rita / GÄRTNER, Claudia: Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München: Kösel 2014; GÄRTNER, Claudia / ADEN, Maika (Hg.): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart: Kohlhammer 2015. Hier insbesondere die Aufsätze von Claudia Gärtner im Sammelband.

8 Vgl. dazu den Digitalisierungsbericht der Landesmedienanstalten in Deutschland 2017, hier: https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Digitalisierungsbericht_Video_2018/Digitalisierungsbericht_Archiv/2017/7_First_oder_Second_Screen.pdf

9 Boehm, Zitiert nach: <https://bildinterpretation.weebly.com/bezug-zu-heute.html> [abgerufen am 20.11.2018].

inhaltlich anders 'aufgeladen' sind, bewegen sie sich zwischen einer dingvermittelten und der sprachvermittelten Welterschließung, zwischen konkret-praktischem und andererseits abstrakt-sprachlichem Begriff.¹⁰ Das Aufgeladen-Sein ist jedoch mittlerweile im religiösen Bereich zu einem Tradierungsproblem geworden: heutige Kinder und Jugendliche können mit dem Bild- und Symbolschatz der Kirche nur mehr wenig anfangen¹¹. Umso mehr stoßen sie im Umgang mit religiösen Artefakten aus anderen Religionen an Grenzen, weil die ikonographische Analyse selbst im Rückgriff auf Vertrautes aus der eigenen Religion kaum mehr möglich erscheint. Jedoch unterstützt unsere moderne Welt zumindest die Wahrnehmung von Bildelementen und deren Einordnung in eine je eigene Weltkonstruktion, die für sie viabel erscheint. Die Zuordnung von unbekanntem Symbolen und Machtzeichen wird nicht zuletzt in Fantasy-Computerspielen oder Serien wie *Game of Thrones* in Szene gesetzt und ist damit ein Stück weit alltäglicher Umgang mit Zeichensystemen für heutige SchülerInnen. Dass also andere Viabilitäten in anderen Räumen gelten, ist in unserer modernen Gesellschaft durchaus etwas Plausibles. Schwierigkeiten ergeben sich dennoch aus dieser Tatsache: z.B. ist die Frage nach den Grenzen dieser Systeme nicht so einfach zu klären, wie unten dann konkretisiert wird. Dass in einer Fantasy-Serie andere Regeln gelten, betrifft mich als ZuschauerIn nur indirekt. Wenn jedoch in der realen Welt meine Regeln mit den Regeln Anderer kollidieren, stellen sich Fragen nach Gerechtigkeit, Menschenrechten und der Verantwortung im menschlichen Miteinander, was wiederum Rückwirkung auf die Wahrnehmung haben und diese beeinflussen kann.

2.3 Artefakte als reale Objekte im Unterricht

Ein weiterer Aspekt im Umgang mit den Artefakten soll hier nur kurz angesprochen werden: verwendet man dreidimensionale Objekte, die von den Lernenden haptisch und ggf. mit weiteren Sinnen erfahren werden können, spielt dies ebenso eine Rolle im Lernprozess. Dass Kinder, die noch konkret-anschaulich denken, die Welt zunächst einmal im wahrsten Sinn des Wortes *begreifen*, ist hinlänglich bekannt. Hier können die Artefakte ein Potential ausspielen, das mittels reiner textlicher Präsentation oder audio-visueller Darstellung nicht eingeholt werden kann. Jenseits der kognitions- und entwicklungspsychologischen Argumentation gilt dies aber auch für ältere Lernende, die über eine handlungsorientierte Präsentation ebenso motivierend und lernfördernd angesprochen werden können.

10 Vgl. HACKL, Bernd: *Lernen. Wie wir werden, was wir sind*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017 (= Studentexte Bildungswissenschaft 4339), 268–269.

11 Vgl. SITZBERGER, Rudolf: *Die Bedeutung von Sprache im konstruktivistisch orientierten Religionsunterricht*, Berlin: Lit Verlag 2013.

3. Die Macht der Dinge

Wir leben in der Welt, ohne uns groß Gedanken zu machen, welchen Einfluss die uns umgebende Welt auf uns nimmt. In allen Bereichen lenken und steuern uns Objekte und die Rahmenbedingungen, die wir kaum beeinflussen können. Im Alltag geben uns Straßen vor, wie wir wohin kommen, lassen uns Ampeln stehen bleiben, bringt uns Musik in euphorische Stimmung oder verführt uns der frische Duft zu einem Cafe-Besuch. „Weder der Alltag noch die Arbeitswelt oder die öffentliche Ordnung lassen sich ohne den Einbezug von Artefakten in ihrer Funktionsweise und Komplexität hinreichend verstehen. Dabei handelt es sich um eine Wechselbeziehung: Um Artefakte zu verstehen, muss man die soziale Welt dahinter berücksichtigen; und um die soziale Welt zu verstehen, muss man die darin gehandhabten Artefakte berücksichtigen.“¹² Der Blick auf die Macht der Dinge lohnt sich, denn wir partizipieren an unserer Religion und Kultur, indem wir sie in unser Leben holen. Doch wieviel Macht sie über uns gewinnen, wie sehr sie unser Denken steuern, das scheint im Hinblick auf das Lernen zu wenig im Blick zu sein. Gerade religiöse Artefakte speichern aber Bedeutungen und Erfahrungen, die wir im Umgang mit unserem Glauben existentiell benötigen. Nicht alles lässt sich nach unseren Vorlieben einfach so aus ihnen herausholen, manches scheint nach ihren Spielregeln laufen zu müssen, damit wir die Schätze, die vor uns liegen, richtig verstehen und einsetzen können. „Wir müssen erst *lernen*, mit den Gegenständen dieser Welt angemessen zu verfahren. Um den Dingen das in ihnen steckende Wissen wieder abzugewinnen, müssen wir ein spezifisches *Können* ausbilden und erst wenn wir über dieses verfügen, offenbaren sie uns jene Zusammenhänge, die wir dann *subjektiv* als Wissen *erfahren*.“¹³ Dies beinhaltet aber ein Doppeltes: wir müssen die Inspiration auf uns wirken lassen, dem Raum geben, was die Dinge in uns anstoßen. Und wir müssen die Konstruktionen vollziehen, die durch unsere Vernetzungen mit Vorerfahrungen und Vorwissen entstehen.

3.1 Von der Inspiration, die durch die Dinge angestoßen wird

Jegliche Wahrnehmung beginnt noch vor dem Akt der Wahrnehmung, indem bereits zuvor etwas existieren muss, das wahrgenommen werden kann. Unsere Welt umgibt uns, wir sind in sie hineingeboren, in unseren Lebensraum geworfen, der uns von Anbeginn unseres Daseins umhüllt. Alles Neue in unserem Leben fordert uns heraus, regt an und führt letztlich zu Lernen. Bei Babys und Kleinkindern lässt sich das direkt mitverfolgen, sie werden von allen möglichen Objekten inspiriert und erobern sich damit die Welt und erschließen sich immer neue Hori-

12 LUEGER, Manfred / FROSCHAUER, Ulrike: Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren, Wiesbaden: Springer VS 2018 (= Lehrbuch), 7.

13 HACKL, Bernd: Lernen. Wie wir werden, was wir sind, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017 (= Studententexte Bildungswissenschaft 4339), 223.

zonte. Doch was treibt sie an? Ist es der innere Drang allein, der sie zu etwas bewegt, oder sind es nicht auch die Dinge, die sie umgeben, die sie anregen, und die ganz bestimmte Verläufe und Handlungsmuster vorgeben, unsere Wahrnehmung strukturieren und Lernen so in eine Richtung lenken, die von ihnen maßgeblich geprägt wird? Fest steht auf alle Fälle: „Bevor wir mit den Dingen etwas tun können, sind sie also immer schon da und nicht nur wir tun etwas mit ihnen, sondern sie tun auch etwas mit uns: Sie sprechen uns an, ziehen unsere Aufmerksamkeit auf sich, laden uns ein, fordern uns auf.“¹⁴ Wer schon einmal in einem Geschäft den Zettel „Bitte nicht berühren!“ gelesen hat, kennt den Aufforderungscharakter der Dinge – sehr zum Leidwesen der Ladenbesitzer, die mit den Hinweisen versuchen, das Eigenleben der angebotenen Waren zu unterbinden. Oder welcher Junge würde nicht auf die tolle, grüne Wiese stürmen, um dort Fußball zu spielen? – Das Schild ‚Rasen betreten verboten!‘ ist die logische Konsequenz für den Besitzer, der das nicht möchte. Es lässt sich ein Erstes festhalten: Artefakte inspirieren zu einem bestimmten Handeln, fordern eine Aktion von uns, bringen uns in Bewegung. Und ein Zweites kann daraus geschlossen werden: Artefakte bringen ebenso unsere Gedanken in Bewegung und lenken sie auf bestimmte Bahnen. „Daher sind Artefakte keineswegs neutrale Dinge, sondern sie verändern mitunter die Menschen im Umgang mit ihnen: sie machen stark, schwach oder stolz; sie zeigen, ob man kultiviert oder unzivilisiert ist; sie machen es möglich, anderen Freiräume zu gewähren oder diese zu beschränken“¹⁵. Dabei ist beispielsweise an das Tragen einer Kippa zu denken: im April 2018 war in Berlin auf offener Straße ein Kippa tragender junger Mann offenbar wegen seiner Religionszugehörigkeit angegriffen worden¹⁶. Die Dinge animieren also Menschen, sind Auslöser für Gedanken und führen zu bestimmten Handlungen. Dieses Lenken der Gedanken muss nun aber nicht rein zufällig und kontextlos sein. (Religiöse) Artefakte sind oft eben nicht nur eine reine Abbildung eines Geschehens, einer Person etc., sondern stellen eine Abstraktion dar, die etwas Bestimmtes vergegenwärtigen wollen und ihn/sie dabei an die Hand nehmen, „nicht bloß nach *ad hoc* sich ergebenden Gesichtspunkten, wie sich das beim Betrachten der zufällig angetroffenen *Wirklichkeit selbst* oder von *zufälligen* Abbildungen dieser Wirklichkeit ergäbe, sondern auf wesentliche Momente des Dargestellten hin zuspitzt. Was dem Betrachter so unmittelbar anschaulich zugänglich wird, ist nicht eine *zufällige* Konstellation, sondern jene *begriffene Ordnung* der wirklichen Gegebenheiten, wie sie der Hersteller der Darstellung entwickelt hat.“¹⁷

14 EBD., 213.

15 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 57.

16 Vgl. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-04/judenfeindlichkeit-berlin-uebergiff-kippa-maenner> [abgerufen am 21.10.2019].

17 HACKL 2017 [Anm. 13], 272.

Artefakte inspirieren den/die BetrachterIn aus ihrer eigenen Geschichte heraus, legen damit Gedankengänge, aber auch Handlungsweisen nahe, die sich mit ihnen verknüpfen und von denen der/die BetrachterIn gelenkt wird, denen er/sie sich nur schwer entziehen kann. Dabei lässt sich feststellen, dass sich Objekte über die Jahrhunderte hinweg immer mehr `aufladen`, die Komplexität der in ihnen enthaltenen Erfahrungen vergrößert sich¹⁸. Gleichzeitig gilt gerade für den religiösen Bereich, dass ein eigenes Geheimwissen entstehen kann, das wiederum in Zeiten eines Traditionsabbruchs verloren zu gehen droht. Damit würden dann Inspirationen entfallen, weil sie nicht mehr aktiviert werden (können).

Ein weiterer Aspekt ist für das Lernen bedeutsam: „Artefakte etablieren im Alltag eine Verbindung zwischen dem materiellen Gegenstand, dessen begriffliche Einordnung, die eine Deutung impliziert und damit die Orientierung in Hinblick auf ihn strukturiert. Auch wenn wir Artefakte bewusst ignorieren, haben wir uns bereits in ein (wenn auch abwehrendes) Verhältnis zu diesen gesetzt. Sobald wir sie wahrnehmen, lösen sie etwas aus“¹⁹. Auf unterschiedlichen Ebenen beeinflussen sie uns: auf der kognitiven überlegen wir, wie wir dieses Artefakt einordnen können, auf emotionaler sprechen sie uns an, weil sie uns ge- oder missfallen, auf einer handlungspraktischen Ebene zwingen sie uns, unser Handeln auf sie auszurichten (weil wir bspw. die Kerze entzünden müssen, die vor uns steht). Fast unmerklich werden wir im Umgang mit den Artefakten von ihnen mehr oder weniger deutlich beeinflusst.

Wenn wir von Artefakten sprechen, sollte uns immer klar sein, dass diese Objekte von Menschen gemacht sind. Insofern stecken von ihnen in den Objekten ja ihre Gedanken, Erfahrungen, Wünsche und Anliegen, die sie mit dem Gegenstand verbunden haben. Wenn „man es pointiert formulieren möchte, kann man auch sagen, dass wir mit ihnen auf diese Weise tatsächlich in Kontakt treten. [...] Unsere Interaktion mit den Artefakten ist also indirekt wieder eine Interaktion mit anderen Menschen: Es sind ihre Lebensnotwendigkeiten, ihre Lösungsstrategien, ihre Vermächnisse, die aus jenen sprechen.“²⁰ Im religiösen Kontext manifestieren sich in ihnen z.B. die Offenbarungserlebnisse vergangener Generationen, die über die Zeit hinweg weitergegeben werden und so in den raum-zeitlichen Kontext der nachfolgenden Individuen gelangen.²¹

18 Vgl. HACKL 2017 [Anm. 13], 218.

19 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 56.

20 HACKL 2017 [Anm. 13], 213.

21 GALLIKER, Markus Bernhard: Lernen im raum-zeitlichen Kontext.: Bemerkungen zu Problemen der Lernpsychologie auf der Grundlage von Wittgenstein, in: Forum Kritische Psychologie 38 (1997) 18–34, 21.

3.2 Von der Konstruktion, die mit den Dingen geschieht

Dinge inspirieren, lenken und führen unsere Gedanken auf eine bestimmte Spur. Das ist die eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite sind wir aber auch aktive KonstrukteurInnen unserer Welt. Wie weit lassen die Artefakte aber Spielraum für eigene Gedankengänge? Wie weit legen sie unsere Konstruktionen fest auf bestimmte Denkwege und –muster?

Grundsätzlich gilt, dass die Einbettung in den Kontext der Wirklichkeit nicht vorgegeben ist, sondern sie hängt von verschiedenen Faktoren der Bedeutungsgenerierung ab, wie sie 1969 bereits Blumer formuliert hat: „Symbolic interactionism rests in the last on three simple premises. The first premise is that human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them. [...] The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one’s fellows. The third premise is that the meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters.“²² Für die Arbeit mit religiösen Artefakten ist der erste Aspekt besonders interessant, weil Blumer davon ausgeht, dass die Menschen gegenüber den Objekten abhängig von ihrer je eigenen Bedeutung, die sie für sie besitzen, agieren. Was passiert aber, wenn im Unterricht an Objekten gelernt werden soll, die zunächst für die SchülerInnen überhaupt keine Bedeutung haben? Hier hilft Blumers dritte Prämisse, die klar macht, dass durch das gemeinsame Interagieren Bedeutungen verändert oder eben erst generiert werden.

Aus konstruktivistischer Sicht spielen bei der Sinnkonstruktion die Vorerfahrung und das Vorwissen eine entscheidende Rolle: „Das Vorgelernte wirkt sich daher gravierend auf jedes Lernen aus. In jeder Lebenssituation gehen wir von bestimmten Vorannahmen aus, die zwischen uns und einem möglichen nächsten Lernanlass vermitteln. Dies gilt auch, wenn wir mit für uns neuen, überraschenden, noch nie angetroffenen Lernobjekten konfrontiert werden.“²³ Man versucht, Bekanntes mit dem Neuen zu verknüpfen und in Einklang zu bringen. So wird auf Anhieb bei jeder Erstbegegnung mit Ganesha natürlich die Vorerfahrung mit den Elefanten aus dem Zoo eine Rolle in der Konstruktion der Wahrnehmung spielen. Je komplexer sich ein Artefakt gestaltet, je mehr Verknüpfungsoptionen es enthält, desto mehr kann der/die BetrachterIn in unterschiedliche Richtungen denken und eigene Netzwerke knüpfen.

22 BLUMER, Herbert: *Symbolic interactionism. Perspective and method*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1969, 2.

23 HACKL 2017 [Anm. 13], 30.

4. Die Eigenart von Ganesha, dem Hidschāb und der Menora

In der theoretischen Darstellung sollte soweit klar geworden sein, dass religiöse Artefakte ihr Eigenleben besitzen und unterrichtliche Lernprozesse nicht an den Gegebenheiten der jeweils verwendeten Gegenstände vorbei angeregt werden können. An drei Beispielen soll dies nunmehr konkret in ihrer Wirkung aufgezeigt werden.

4.1 Ganesha – Inspiration und Konstruktion fantastischer Gottwesen

Als einer der beliebtesten Götter des Hinduismus wird Ganesha angesehen. Er ist äußerlich eine der prägnantesten Erscheinungen, gilt als freundlicher Gott, der Hindernisse beseitigt und für Glück und Wohlstand sorgen kann²⁴.



Abb.1²⁵

Ganesha kann in unterschiedlichen Varianten dargestellt werden, meist ist es jedoch die Kombination mit menschlichem Körper und Elefantenkopf, die ihn als Ganesha kennzeichnet. In seinen vier Armen finden sich nicht immer die gleichen Gegenstände und Symbole. Je nach Ausführung werden damit auch unterschiedliche Aspekte mit Ganesha verknüpft. „Der ursprüngliche ästhetische Akt findet seinen Sinn also keineswegs im bloßen *Nachbilden* von Eindrücken *aus* der Wirklichkeit. Die Darstellung wird vielmehr – wie jedes Artefakt – angefertigt, um eine entsprechende Rückwirkung *auf* die Wirklichkeit zu gewährleisten.“²⁶

24 Vgl. SCHUMANN, Hans Wolfgang: Die großen Götter Indiens. Grundzüge von Hinduismus und Buddhismus, München: Diederichs 1996; Vgl. TWORUSCHKA, Udo, Lexikon. Die Religionen der Welt, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1999.

25 Foto: Rudolf Sitzberger

26 HACKL 2017 [Anm. 13], 271.

Artefakte lassen sich als Mitteilungselemente in kommunikativen Prozessen verstehen, die den Auslegungsprozess wesentlich steuern. Dabei können drei Sinndimensionen entfaltet werden²⁷: (1) Die soziale Dimension bestimmt die Beziehungen, die durch das Objekt entstehen. So verweist Ganesha unweigerlich auf den religiösen Kontext, in dem ihm die Rolle des zu Verehrenden zukommt und der Mensch nicht auf gleicher Stufe mit ihm steht. Damit gewinnt die Statue aber auch Macht über den/die BetrachterIn, bestimmte Handlungen werden erwartet, andere dürfen mit den Statuen nicht durchgeführt werden. (2) Die sachliche Dimension verweist auf den Verwendungszusammenhang. Seine Statue ist in Zeremonien eingebunden, eine ‚echte‘ Begegnung ist somit für den Religionsunterricht nur im Rahmen einer Exkursion zu einem hinduistischen Tempel oder (Haus-)Altar möglich, in dem diese Handlungen auch ausgeführt werden. (3) In der zeitlichen Dimension erfolgt die Zuordnung bei Luhmann auf die möglichen Verwendungszusammenhänge: analog gelten für Rituale ebenso Zeitfenster, in denen sie ausgeführt werden und entsprechend die Artefakte in das Leben der BetrachterInnen eingreifen, oder eben nicht. So ist im Jahreslauf das Geburtsfest Ganeshas, Ganesh Chaturthi, das im Zeitfenster von August bis September gefeiert wird²⁸, vor allem für die Menschen in Mumbai bedeutsam. Unzählige für das Fest extra angefertigte Ganesha-Figuren werden am Ende der Feierlichkeiten in einer Prozession im Fluss versenkt, wo sie sich wieder auflösen.

In religiösen Lernprozessen ist die ungewöhnliche *Darstellung* Ganeshas dominant: die Kinder und Jugendlichen fragen nach dem Grund der Darstellung, wieso hat diese Figur einen Elefantenkopf, was trägt er in seinen Armen. Auch vom Reittier von Ganesha, der Ratte oder Maus, wird der Betrachter in seinen Bann gezogen. Eine Erschließung der Figur an diesen markanten Kennzeichen vorbei ist nicht vorstellbar. Das Denken wird in diesem Sinne inspiriert und angeregt. „Allerdings sind diese mit Artefakten verbundenen Vorstellungen keineswegs stabil, sondern verändern sich (und dabei vielleicht auch die Personen) im Laufe der Beschreibung oder im Erinnerungsprozess.“²⁹ Das heißt, die inspirierten Konstruktionen werden vom/von der BetrachterIn nötigenfalls korrigiert und angepasst. Unweigerlich führt die Statue aber in die Auseinandersetzung mit den mythischen Vorstellungen und Symbolen des hinduistischen Denkens. Die subjektive Bedeutung, die diesen Statuen zukommt, lässt sich aber nur in der entsprechenden Handhabung verdeutlichen. Hier treffen wir auf das Kernproblem des Performati-

27 Vgl. LUHMANN, Niklas: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984, 568; Vgl. LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 46–47.

28 Wie viele Feste in den Weltreligionen richtet sich auch dieses nach dem Mondkalender und findet im Hindu-Monat Bhadra statt. Je nach aktuellem Jahr liegt der eigentliche Festtag dann innerhalb des angegebenen Zeitrahmens.

29 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 40.

ven im Kontext interreligiösen Lernens und vor allem auch beim Lernen an religiösen Artefakten! Bernd Hackl stellt zwar zu Artefakten allgemein fest: „Nur wenn wir mit den Artefakten tun, wozu sie gestaltet wurden, verschaffen wir uns das subjektive Erlebnis der in ihnen aufbewahrten Erfahrung, Einsicht oder Erkenntnis. Die angemessene Handhabung ist es also, die den eigentlichen Gegenstand jedes Lernens ausmacht. Sein Ergebnis ist das Können dieser Handhabung, d.h. die körperliche Materialisierung der Praktiken, die die Handhabung der außerkörperlichen Materialisierungen ermöglichen.“³⁰ Dies kann jedoch im Religionsunterricht nur bis zu dem Grad umgesetzt werden, an dem man unweigerlich an die Grenzen des Rahmens stößt, den der Religionsunterricht vorgibt. Das Erleben einer Puja-Feier, in der die Ganesha-Statue verehrt wird, ihm geopfert wird, und damit vor allem die von Luhmann angesprochene soziale Dimension deutlich wird, kann nicht im katholischen Religionsunterricht durchgeführt werden. Allenfalls lässt sich einer solchen Feier beiwohnen, inwieweit dies aber ausreicht, um dem Artefakt tatsächlich gerecht zu werden, muss offen bleiben.

4.2 Der Hidschab – Inspiration und Konstruktion auf festgefahrenen Wegen



Abb.2³¹

Über kaum ein anderes religiöses Artefakt wird in der Öffentlichkeit mehr gestritten als über den Hidschab bzw. die Frage nach der Verschleierung im Islam³². Und

30 HACKL 2017 [Anm. 13], 25.

31 Foto: Zharif the Future Surgeon's, in: <https://www.flickr.com/photos/zharif/3504796495/> [abgerufen am 21.10.2019].

32 Fast alle Medien berichteten in den vergangenen Jahren über Burkaverbote, Kopftuchverbote in den europäischen Ländern und lieferten Erklärungen über die unterschiedlichen Arten der Verschleierung. Vgl. dazu auch den sehr guten Artikel von RÖSER, Johannes: Burka. Die Verhüllung, in: Christ in der Gegenwart, in: <https://www.herder.de/cig/zeitgeschehen/2016/07-12-2016/burka-die-verhuellung/> [abgerufen am 21.10.2019].

ist eine Straße erst einmal gebaut, so führt der Weg unweigerlich über sie, andere Bahnen sind nur mehr schwer zu begehen oder zu befahren. Kann also das Arbeiten mit dem Artefakt `Kopftuch´ noch frei funktionieren? Aus der Erfahrung mit vielen Exkursionen in Moscheen und eingeladenen Gästen in Seminaren scheint es mir so zu sein, dass die Frage nach der Verschleierung die Gedanken und Überlegungen immer in eine feste Richtung lenkt: Unterdrückung der Frauen, Bevormundung, Rückständigkeit und weitere politische Konnotationen. Es ist mühsam, die GesprächsteilnehmerInnen erst einmal darauf hinzuweisen, dass es ganz unterschiedliche Arten der Verschleierung gibt: Hidschab, Niqab, Burka etc.³³ Auf die Frage nach der *religiösen* Bedeutung und eine mögliche positive Sichtweise der Trägerinnen einzugehen gelingt nur selten. Das Objekt `Kopftuch´ ist so sehr durch Debatten und mediale Darstellungen aufgeladen, dass es als religiöses Artefakt kaum mehr wahrgenommen werden kann. Die Vorerfahrungen, das zu diesem Thema schon Gelernte, ist im Lernprozess die dominante Ressource und Beschränkung zugleich.³⁴ Will man mit religiösen Artefakten lernen, so muss man sich klar machen, warum bestimmte Objekte in der Religion so wichtig sind, aber ebenso, welche Wirkungen sie auf die Gläubigen und auf die Außenstehenden, auf die sozialen Beziehungen und die Gesellschaft insgesamt entfalten. „Artefakte erfüllen mitunter eine große Breite an Funktionen und entfalten Wirkungen, die nicht immer intendiert sind und auch nicht immer als positiv erlebt werden. Artefakte verändern diese Welt, indem sie schon durch ihre Existenz die Lebensbedingungen verändern³⁵“, so bspw. bei der Verschleierung, weil sie den Frauen nicht erlaubt, sich unter Männern ohne Verhüllung zu bewegen.

Sind bei religiösen Artefakten solch dominante Festschreibungen vorhanden, muss entsprechend gegengesteuert werden. Die Macht der Objekte kann dazu führen, dass ein intendierter Lernprozess nicht umgesetzt werden kann. Die Assoziationen, die ausgelöst werden, führen zu einem Eigenleben bei den Wahrnehmenden, das im Unterrichtsprozess das gewünschte Lernen zunichtemachen kann.

33 Die Beschreibungen der einzelnen Arten der Verschleierung lassen sich leicht im Internet nachschlagen.

34 Vgl. HACKL 2017 [Anm. 13], 30.

35 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 83.

4.3 Die Menora – Inspiration und Konstruktion eines zentralen Symbols



Abb.3³⁶

Ein weiterer Gedanke lässt sich mit dem Kernsymbol des Judentums aufzeigen: die Menora, der siebenarmige Leuchter, stellt neben dem Davidstern das zentrale Symbol des Judentums dar. So ist der Davidstern auf der Flagge Israels zu finden, die Menora hingegen ziert das Staatswappen Israels und zeugt so von der gleichbedeutenden Wichtigkeit dieses Symbols. Insofern müsste doch dieses Symbol im Religionsunterricht bei der Behandlung des jüdischen Glaubens auftauchen? Ein Blick in bayerische Schulbücher zeigt, dass der Menora, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle eingeräumt wird. Um dies zu verstehen muss man sich den Unterschied zwischen der Bedeutung der Menora als zentrales Symbol aus dem alten Tempel für das Volk und den Staat Israel einerseits und der Bedeutung der Menora für den/die einzelne/n Gläubige/n andererseits bewusst machen. Grundsätzlich gilt ja: „Ein Artefakt bedeutet nicht für jeden Menschen dasselbe. Es kann mehr oder weniger differenziert wahrgenommen werden. In je mehr kontextuelle Erfahrungen ein Artefakt eingebunden ist, desto bedeutungsvoller ist es. Die Signifikanz manifestiert sich in dem, was mit einem Artefakt gemacht werden kann, oder in den Assoziationen, die es auslöst.“³⁷ Und die Menora lässt zunächst als Artefakt nur *ein* bestimmtes Handeln zu³⁸: sie ist ein Leuchter, und dementsprechend kann man sie entzünden. Andere Verwendungsweisen sind damit aber größtenteils ausgeschlossen. „Auch wenn die Menora im Tempel zu Jerusalem ein

36 Foto: Rudolf Sitzberger

37 GALLIKER 1997 [Anm. 21], 18–34, 24.

38 Vgl. HACKL 2017 [Anm. 13], 214.

Kultgegenstand war, hatte sie mit der Zerstörung des Tempels ihre Bedeutung verloren. Sie ist im Übrigen auch verschollen. Es gibt keine religiöse Pflicht, Kerzen in einer Nachbildung der Menora zu zünden, noch dient solch eine Abbildung irgendeiner religiösen Zeremonie. Sie kann von Jedermann fabriziert und überall aufgestellt und zur Schaffung von Licht mit Kerzen (oder Öl) angezündet werden.“³⁹ Im religiösen Alltag spielt die Menora so aber keine Rolle mehr, am Schabbat werden zwei Schabbat-Kerzen entzündet, für das Chanukka-Fest gibt es den eigenen, acht-armigen Leuchter.

Für unseren Kontext lässt sich daraus folgern: die Menora verweist von sich aus zunächst auf ihre Funktion, das Entzünden von Kerzen. Dieses Ritual wird aber im jüdischen Glauben nirgends aufgegriffen, sondern durch andere Kerzen und Leuchter ausgefüllt. Die Lernprozesse, die angestoßen werden, laufen damit insofern ins Leere, weil sie nicht dem entsprechen, was in den meisten Lehrplänen intendiert wird: SchülerInnen das jüdische Glaubensleben näher zu bringen. Man muss sich also klar machen, welche Funktion ein Artefakt ausübt, und ggf. muss auf ein Artefakt verzichtet werden, weil es von sich aus nicht in den Kontext verweist oder die Lernprozesse anregt, die man als Lehrkraft beabsichtigt. Lueger macht am Beispiel eines Kelches deutlich, wie sehr die situative Verankerung auch die Bedeutungsgenerierung beeinflusst: „So können fast identische Artefakte völlig unterschiedliche Bedeutungen je nach ihrer situativen Verankerung aufweisen. Ein Kelch wird vermutlich im Rahmen einer religiösen Zeremonie als religiöses Symbol ganz anders gehandhabt werden, als wenn ein solcher als altes Ausstellungsstück in einer Museumsvitrine steht und die Kunstfertigkeit einer Epoche demonstriert, als Souvenir einem berühmten Kelch – allerdings aus billigem Material – nachgeahmt und als Massenprodukt an TouristInnen vertrieben wird, als originelles Trinkgefäß in einer Taverne fungiert oder als Müll in einer Recyclinganlage auftaucht.“⁴⁰ Konkret ergibt sich damit für die Menora eigentlich nur die Option, als Beispiel eines geschichtlichen Artefakts im Unterricht Verwendung zu finden, an der zum Tempel und zum Selbstverständnis des Volkes Israel gelernt werden kann. Für das religiöse Leben eignet sich hingegen der Chanukka-Leuchter wesentlich besser, weil mit seiner Hilfe eine lebendige Praxis jüdischen Lebens veranschaulicht werden kann.

5. Inspiration und Konstruktion – zwei Seiten einer Medaille

Religiöse Artefakte sind ein gewinnbringendes Medium für interreligiöse Lernprozesse. Sie unterstützen die Lehrenden und Lernenden in ihrem Bemühen, eine

39 MILLER, Gabriel: Menora oder Chanukka-Leuchter, in: <http://www.hagalil.com/judentum/rabbi/140512.htm> [abgerufen am 20.12.2018].

40 LUEGER / FROSCHAUER 2018 [Anm. 12], 88.

andere, ihnen fremde Religion zu verstehen. Wie schon Immanuel Kant festgestellt hat, sind wir in unserer Wahrnehmung auf Sinnliches angewiesen: „Unsere Natur bringt es so mit sich, daß die *Anschauung* niemals anders als *sinnlich* sein kann, d.i. nur die Art enthält, wie wir von Gegenständen affiziert werden. Dagegen ist das Vermögen, den Gegenstand sinnlicher Anschauung zu *denken*, der *Verstand*. Keine dieser Eigenschaften ist der anderen vorzuziehen. Ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben, und ohne Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“⁴¹ Die Gedankenwelt wird aber maßgeblich von den Anschauungen gesteuert. Dies ist jedoch oft nicht im Bewusstsein der Wahrnehmenden. Hier gilt es beim Lernen an Artefakten ein besonderes Augenmerk darauf zu haben. Die bunte Welt der religiösen Artefakte legt gleichsam die Schienen, auf denen unser Denken entlanggleitet. An einigen Stellen legen die Objekte auch Weichen, die auf weitere, andere Wege führen. So lässt sich hier mit Paul Klee gut von Haupt- und Nebenwegen sprechen, die die Artefakte anbieten. Es braucht aber dann immer ein ‚Ich‘, das diese Wege auch begeht und sich auf ihnen auf Entdeckungsreise begibt. „Die Welt der Artefakte bildet also eine weitere Instanz, die unserem Ich, unserem Sein, unserem Handeln vorausgeht, die unsere Praktiken fundamental (mit-)bestimmt, eine weitere lebensweltliche Gegebenheit, in der unser Tun und Lernen situiert ist. Und auch hier sind wieder *beide Teile* notwendig, um den Gesamtprozess fortzuführen: ein Reservoir an hergestellten *Objekten*, die solches Wissen zur Verfügung halten und vielleicht sogar auf sich aufmerksam machen, und ein *Subjekt*, das sich von ihnen ansprechen lässt, das sie aufsucht, ihre Signale entsprechend versteht und sich ihrer bedient.“⁴²

Gerade im konstruktivistischen Lernverständnis bleibt dies eine Herausforderung, weil einerseits die aktive Konstruktion des Lerners beachtet werden muss, andererseits aber im schulischen Kontext immer intentionales Lernen angestrebt wird, bei dem gleichsam ein Rahmen aufgespannt wird, innerhalb dessen sich die Lernenden bewegen sollen. In die Planung dieser Lernlandschaften⁴³ müssen die Artefakte eingebunden werden.

Entscheidend ist also, dass in der didaktischen Vorbereitung religiöser Lernprozesse bewusst auf die Inspiration der Artefakte geachtet wird, die mit ihren vorgegebenen Bahnen das Denken beeinflussen, auf bestimmte Schienen lenken und

41 KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Köln: Könnemann 1995 (= Werke in sechs Bänden / Immanuel Kant. Hrsg. von Rolf Toman 2), 101.

42 HACKL 2017 [Anm. 13], 214.

43 SITZBERGER, Rudolf: Konstruktivistisch Unterricht planen, in: MENDL, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster: LIT 2005, 83–103, 90.

so Assoziationen in Gang setzen, die dem intendierten Lernen entweder förderlich sind, oder ihm aber hinderlich im Weg stehen. In der Auseinandersetzung mit Objekten kommt dem ikonisch vermittelten Weltzugang eine besondere Bedeutung zu, die über das rein sprachliche Erschließen von Welt hinausgeht. Der Zugriff auf religiöse Inhalte kann dadurch insgesamt aber bereichert werden, weil in der sinnlichen Begegnung ein `mehr´ steckt, das nur auf diesem Weg erschlossen werden kann.

Pastorales Handeln im Kontext Schule

Eine empirische Untersuchung an steirischen Schulen aller Schultypen

Der Autor

Dr. Friedrich **Rinnhofer**, MA, Vizerektor der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau.

Dr. Friedrich Rinnhofer
Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: friedrich.rinnhofer@kphgraz.at



Der Autor

MMag. Ivan **Rajič**, Religionspädagoge am BRG Körösisstraße und Pastoralassistent am Bischöflichen Campus Augustinum.

MMag. Ivan Rajič
Bischöflicher Campus Augustinum
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: ivan.rajic@graz-seckau.at



Der Autor

Alexander **Resch**, BEd., Religionspädagoge an Landesberufsschulen, Lehrender und planender Mitarbeiter im Fachbereich Religion an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau.

Alexander Resch, BEd.
Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: alexander.resch@kphgraz.at



Die Autorin

Barbara **Spath**, BEd., Religionspädagogin, lehrende und planende Mitarbeiterin im Fachbereich Religion an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau.

Barbara Spath, BEd
Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: barbara.spath@kphgraz.at



Pastorales Handeln im Kontext Schule

Eine empirische Untersuchung an steirischen Schulen aller Schultypen

Abstract

Der Beitrag geht der Forschungsfrage nach, in welchem quantitativen Ausmaß die Religionslehrpersonen in der Steiermark pastorale Akzente in ihren Schulen setzen. Die AutorInnen gehen von der Hypothese aus, dass ReligionslehrerInnen einen wesentlichen Beitrag zur so genannten „Schulpastoral“ leisten. Sie stellen die Ergebnisse einer Erhebung dar, mit der die pastoralen Beiträge der katholischen ReligionslehrerInnen in der Steiermark in den Lebensraum Schule hinein erfasst werden.

Schlagworte: Schule – Religionsunterricht – Schulpastoral – ReligionslehrerInnen – Steiermark

Pastoral activity in the context of schools

This article investigates the research question: To what quantitative extent do religious teachers in Styria emphasize pastoral work in their schools? The authors of this study start from the hypothesis that religious teachers make a substantial contribution to pastoral work in their schools. They present the results of a survey which recorded the pastoral contributions of Catholic religious teachers in Styria in the school environment.

Keywords: school – religious education – pastoral care – religious pedagogue – Styria

1. Die Fragestellung und Durchführung der Untersuchung

Zum ersten Mal wurden mit einer Erhebung die pastoralen Beiträge der katholischen ReligionslehrerInnen in der Steiermark in den Lebensraum Schule hinein erfasst. Dabei geht es um bewusst gesetzte pastorale Handlungen jenseits des fachbezogenen Unterrichts. Diese zahlreichen Beiträge wurden statistisch erfasst, um sie der Öffentlichkeit sichtbar zu machen.

Die AutorInnen der Studie gehen von der Hypothese aus, dass sich ReligionslehrerInnen außerhalb des fachbezogenen Unterrichts im Kontext Schule im Sinne der katholischen Kirche pastoral engagieren. Die Untersuchung geht der Forschungsfrage nach, in welchem quantitativen Ausmaß die Religionslehrpersonen in der Steiermark pastorale Akzente in ihren Schulen setzen.

1.1. Verortung im fachspezifischen Diskurs

Bewusst haben die AutorInnen der Studie für den Titel die Wendung „Pastorales Handeln“ und nicht den Terminus „Schulpastoral“ angewandt. Das Wort „Schulpastoral“, das im evangelischen Bereich dem Begriff „Schulseelsorge“ sehr nahesteht, wird nämlich häufig für pastorale Tätigkeiten von Personen verwendet, die sich ehrenamtlich in diesem Bereich engagieren oder die für diese Arbeit eine eigene Abgeltung oder eine dienstliche Freistellung erhalten und zudem dafür häufig eigens kirchlich beauftragt werden. Diese Form der „Schulseelsorge“ gibt es im untersuchten geografischen Raum der Diözese Graz-Seckau nur in wenigen Fällen, vornehmlich an katholischen Privatschulen. Dort werden diese Aufgaben in der Regel entweder von den dort angestellten ReligionslehrerInnen bzw. in Ordenschulen von entsprechend qualifizierten Ordensangehörigen wahrgenommen und in der Verantwortung der jeweiligen Schule durchgeführt.

Diese Untersuchung nimmt aber nicht diese begrüßenswerten Sonderformen in den Fokus, sondern stellt die pastoralen Tätigkeiten der ReligionslehrerInnen¹ in den Mittelpunkt, welche diese Tätigkeit im Wesentlichen außerhalb der Religionsstunden, aber ohne zusätzliche Entlohnung durchführen, unabhängig davon, ob sie an privaten oder öffentlichen Schulen angestellt sind. Zumeist besteht aber ein starker Konnex zum Religionsunterricht, da viele Aktivitäten im Rahmen des Unterrichts vor- und nachbereitet werden.²

1 Eine begriffliche Unterscheidung zwischen ReligionspädagogIn, Religionslehrperson oder Religionslehrkraft, wie sie in Deutschland vorkommt, gibt es in Österreich nicht. Es werden alle drei Ausdrücke verwendet, wobei die Bedeutung aber ident ist.

2 In Österreich ist für alle SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses ein Pflichtgegenstand; allerdings mit der Möglichkeit der Abmeldung (vgl. Religionsunterrichtsgesetz § 1 Abs 1 u. 2). Der Religionsunterricht wird durch die betreffende gesetzlich anerkannte Kirche oder Religionsgemeinschaft besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt (vgl. EBD. § 2).

Auch wenn diese spezifischen Tätigkeiten der ReligionslehrerInnen nicht als „Schulpastoral“ im Sinne der oben beschriebenen Beschreibung bezeichnet werden können, so werden doch zahlreiche Intentionen konkretisiert, die auch durch „Schulpastoral“ erreicht werden wollen.³

Dies wird deutlich im Blick auf die Erklärung der deutschen Bischöfe, insbesondere deren Kommission für Erziehung und Schule, die im Jänner 1996 ein Schreiben zur Schulpastoral herausgaben, das bis heute als Orientierungsgrundlage dient:

„In der Schule als Lern- und Lebensraum, der große Bedeutung hat für die Lebensorientierung junger Menschen, will Schulpastoral im gelebten Miteinander des Glaubens die heilsame Präsenz des Christlichen erfahrbar machen und dadurch helfen, zu einer vernünftigen Selbstbestimmung des einzelnen in Gemeinschaft mit anderen zu gelangen. Schulpastoral will einladen und anleiten, in diakonischem Geist Verantwortung für die humane Gestaltung des Schullebens zu übernehmen. [...] So stellt sich Schulpastoral dar als ein Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule und dadurch als ein diakonischer Dienst an der Institution Schule selbst. Schulpastoral ermöglicht in vielen unterschiedlichen Maßnahmen, daß (sic) die froh und heil machende Wirkung des christlichen Glaubens im Lern- und Lebensraum Schule erfahrbar werden kann.“⁴

Die steirischen ReligionslehrerInnen erfüllen diese Anliegen in einem sehr hohen Maß in ihrer pastoralen Tätigkeit im Lebensraum Schule. Sie verwirklichen im gemeinsamen Feiern von Schulgottesdiensten, in der Durchführung von sozialen Projekten, in der oft informellen Beratungstätigkeit und durch viele Initiativen zur Pflege der Schulkultur und dem Engagement für die Schulgemeinschaft wesentliche Grundvollzüge kirchlichen Lebens.

1.2. Die Durchführung der Erhebung

Die Erhebung erfasst jene pastoralen Tätigkeiten, die von den steirischen Religionslehrpersonen außerhalb des regulären Religionsunterrichts an ihren Schulen ausgeübt werden. Dabei konnte das AutorInnenteam die Struktur der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz nutzen, indem die Erhebungsbögen im Rahmen von religionspädagogischen Fortbildungsveranstaltungen ausgefüllt wurden.

3 KAUPP, Angela u.a. (Hg.): Handbuch Schulpastoral, Freiburg i.B.: Herder 2015. KAUPP, Angela (Hg.): Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2018. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religion im Lebensraum Schule - mehr als Religionsunterricht? Unveröffentlichtes Manuskript, Wien 2019.

4 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 1996.

Dabei wurde die Methode der schriftlichen Befragung in Form eines Fragebogens angewandt. Diese Vorgangsweise trug dazu bei, dass eine sehr hohe Rückmeldequote erreicht wurde. Mit dieser Erhebung steht eine große Datenmenge im Blick auf die pastorale Tätigkeit von ReligionslehrerInnen in der steirischen Schullandschaft zur Verfügung.

Die Erhebungsbögen wurden nach Schultypen getrennt ausgefüllt. Es ist aber nicht ersichtlich, um welche einzelne Schule es sich innerhalb des Schultyps handelt. Die Erhebungsbögen wurden nicht für eine einzelne Lehrperson, sondern jeweils für eine gesamte Schule bearbeitet.

Laut Statistik des Bischöflichen Amtes für Schule und Bildung der Diözese Graz-Seckau unterrichteten im Schuljahr 2018/19 im Pflichtschulbereich 460 ReligionslehrerInnen.⁵ Im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen der regionalen Arbeitsgemeinschaften („Gut Informiert“-Treffen) im September 2018 wurden davon 376 ReligionslehrerInnen befragt. Das bedeutet, dass in der Erhebung 81 % der ReligionslehrerInnen an Pflichtschulen erfasst wurden.

261 ReligionslehrerInnen der Steiermark haben als Stammschule eine Volksschule, 188 KollegInnen unterrichten in einer NMS als Stammschule, 6 KollegInnen haben eine Polytechnische Schule (PTS) und 9 eine Allgemeine Sonderschule (ASO) als Stammschule.

Im mittleren und höheren Schulbereich unterrichteten im Schuljahr 2018/19 insgesamt 314 ReligionslehrerInnen. Beim jährlichen FachkoordinatorInnentag im Jänner 2019 wurden insgesamt 91 Erhebungsbögen von den jeweiligen FachkoordinatorInnen in Religion ausgefüllt und abgegeben. Davon waren 35 LehrerInnen einer AHS Langform, 12 der AHS Oberstufe zugehörig und 44 Lehrende einer BMHS.

Auf der Grundlage der genannten Zahlen ergibt sich für die Erhebung folgende Gesamt-Datenlage für das Schuljahr 2018/19:

5 Statistik des Bischöflichen Amtes für Schule und Bildung der Diözese Graz-Seckau. Übermittelt per E-Mail am 25.02.2019.

Schultyp	Anzahl der Schulen in der Steiermark ¹	Anzahl der ausgefüllten Erhebungsbögen	Prozent der Schulen (gerundet)
Volksschulen	447	213	47
Sonderschulen	28	8	29
Neue Mittelschulen	166	112	67
Polytechnische Schulen	28	16	57
Landwirtschaftliche Fachschulen	23	14	61
Berufsschulen	16	14	88
AHS Langform ²	37	35	95
AHS Oberstufe	12	12	100
BMHS ³	51	44	86

Tabelle 1: Übersicht über die Anzahl der Schulen in der Steiermark und die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen.

- 1 Statistik Allgemeinbildende Pflichtschulen, hg. v. d. Bildungsdirektion Steiermark; in: <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Seiten/Statistik-10073776.aspx> [abgerufen am 10.02.2019].
- 2 AHS= Allgemeinbildende höhere Schulen.
- 3 BMHS= Berufsbildende mittlere und höhere Schulen.

Die Zahlen aus der Erhebung wurden in der Folge auf 100 Prozent hochgerechnet, um eine Gesamtzahl für alle steirischen Schulen in den einzelnen Schultypen zu erhalten. Alle in der Folge genannten Daten beziehen sich auf diese ermittelte Gesamtsumme.

Die Schultypen mit einer hohen Anzahl von Schulstandorten – wie die Volksschulen, Neuen Mittelschulen oder Allgemeinbildenden und Berufsbildenden höheren Schulen – werden im zweiten Kapitel näher ausgeführt, jene mit weniger Standorten – wie die Sonderschulen, Polytechnischen Schulen, Landwirtschaftlichen Fachschulen oder die Landesberufsschulen – werden in kurzen Darstellungen zusammengefasst.

Mit Ausnahme der liturgischen Feiern wurden die Fragen aus operativen Gründen zumeist nicht spezifiziert. Es wurde also nicht nachgefragt, ob beispielsweise eine Exkursion oder ein Kunstprojekt einen spezifisch religiösen Inhalt hatte oder nicht. Das heißt, nicht jede Aktivität muss unbedingt religiös motiviert sein, sondern sie kann auch in einer grundsätzlich erhöhten Bereitschaft zu freiwilligem Engagement begründet sein.

2. Die Ergebnisse der Untersuchung nach Schultypen

2.1. Volksschulen

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt ein Blick auf die pastoralen Tätigkeiten von ReligionslehrerInnen an steirischen Volksschulen geworfen.

Von den 447 Volksschulen in der Steiermark⁶ wurden in dieser Erhebung 213 Volksschulen erfasst, was einem Prozentsatz von 47,4 % entspricht.

2.1.1. Liturgische Feiern

Die Feier von Schulgottesdiensten nimmt im Rahmen der pastoralen Tätigkeiten einen großen Raum ein. Aus diesem Grund werden diese Aktivitäten besonders detailliert ausgeführt.

An den steirischen Volksschulen finden jährlich mehr als 2.359 liturgische Feiern statt. Davon werden in der folgenden Tabelle auszugsweise die wichtigsten Feiern quantitativ dargestellt.

Aktivitäten	Anzahl	Eucharistie-feiern	Wort Gottes-Feiern	Ökumenische Feiern	Interreligiöse Feiern	Sonstige bzw. keine Angabe
Gottesdienste zu Schulbeginn	448	14 %	59 %	9 %	3 %	15 %
Adventkranzseg-nung	456	13 %	50 %	4 %	1 %	32 %
Gottesdienst vor Weihnachten	432	37 %	30 %	10 %	0 %	24 %
Vorösterlicher Got-tedienst	326	55 %	22 %	2 %	0 %	21 %
Nachösterliche Got-tedienst	166	46 %	23 %	6 %	0 %	25 %
Gottesdienst am Schulschluss	428	24 %	52 %	10 %	4 %	10 %
GESAMT	2256	28 %	42 %	7 %	2 %	21 %

Tabelle 2: Übersicht über die wichtigsten liturgischen Feiern an Volksschulen im Laufe eines Schuljahres

Zu Beginn des Schuljahres werden rund 450 Gottesdienste gefeiert, 59 % davon in Form von Wort Gottes-Feiern, rund 14 % als Eucharistiefeiern, 9 % werden im ökumenischen Miteinander begangen.

Zu Adventbeginn gibt es an steirischen Volksschulen mehr als 450 Adventkranz-segnungen, auch hier finden 50 % davon im Rahmen von Wort Gottes-Feiern statt. Vor Weihnachten werden 432 Gottesdienste gefeiert, Eucharistie- (37 %) und Wort Gottes-Feiern (30 %) halten sich die Waage. 10 % aller Weihnachtsgot-tedienste im Volksschul-Bereich werden ökumenisch veranstaltet.

⁶ Statistik Allgemeinbildende Pflichtschulen, hg. v. d. Bildungsdirektion Steiermark; in: <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Seiten/Statistik-10073776.aspx> [abgerufen am 10.02.2019].

Bei den Ostergottesdiensten wird zwischen Gottesdiensten vor Ostern und nachösterlichen Feiern unterschieden. Hier zeigt sich, dass bevorzugt vorösterliche Gottesdienste als Eucharistiefiern (55 %) vorbereitet und begangen werden, 22 % finden in Form von Wort Gottes-Feiern statt. Anzumerken ist allerdings, dass nicht bei allen angegebenen Feiern eine detaillierte Angabe über die liturgische Form vorliegt.

Zu Schulschluss gibt es mehr als 428 liturgische Feiern an den Volksschulen. 52 % davon sind Wort Gottes-Feiern, rund 24 % Eucharistiefiern, knapp 10 % finden als ökumenische und 4 % als interreligiöse Feiern statt.

Es fällt auf, dass in Summe lediglich 2 % der Feiern in einem „interreligiösen“ Setting abgehalten werden.

2.1.2. Sakramentenvorbereitung

31 % der religiösen Übungen, die von katholischen ReligionslehrerInnen an ihren Schulen durchgeführt werden, finden im Rahmen der Erstkommunion, 10 % in Zusammenhang mit der Erstbeichte statt.

Durch diese Zahlen wird sichtbar, dass ReligionslehrerInnen ein wesentliches pastorales Feld der Pfarren in ehrenamtlicher Tätigkeit abdecken. Dazu gehören neben der Vorbereitung auf Erstbeichte und Erstkommunion auch die Durchführung und Leitung von Elternabenden, an denen ReligionslehrerInnen einerseits einen wesentlichen Beitrag zu gelebter Schulpartnerschaft leisten, andererseits als SeelsorgerInnen tätig sind und Kirche mitgestalten (816 Aktivitäten pro Schuljahr).

Auch die folgenden Ergebnisse aus der Umfrage sind bereits hochgerechnet auf alle steirischen Volksschulen.

2.1.3. Projekte im Bereich Kunst und Kultur

Das hohe Engagement von ReligionslehrerInnen über die Unterrichtstätigkeit hinaus wird in der empirischen Erhebung anhand der Ergebnisse im Bereich von Projekten im Bereich Kunst und Kultur sichtbar (4.280 Aktivitäten). Im Volksschul-Bereich scheinen 2.432 Aktivitäten mit musikalischen Darbietungen auf, was einem Prozentsatz von 57 % aller Projekte im Kunst- und Kulturbereich entspricht. 26,9 % der Aktivitäten in diesem Kontext betreffen Ausstellungen, Installationen und die Schulhausgestaltung (1.152 Aktivitäten).

2.1.4. Karitative Projekte

Die Summe aller Sozialprojekte im Bereich der Primarstufe beträgt steiermarkweit 386. Bei den karitativen Projekten, die von katholischen ReligionslehrerInnen an ihrer jeweiligen Volksschule initiiert und durchgeführt werden, werden Besuche in Sozialeinrichtungen (50,6 %), Benefizaktionen (39,7 %) und andere Aktivitäten (9,7 %) wie die Aktion zum „Sonntag der Weltkirche“ mit dem Verkauf fair gehandelter Schokolade, vorweihnachtliche Spendenprojekte für Afrika, Lateinamerika und heimische Familien in Not, sowie Sammlungen zum Familienfasttag genannt.

2.1.5. Exkursionen und Lehrausgänge

1130 Exkursionen und Lehrausgänge werden von katholischen ReligionslehrerInnen an den steirischen Volksschulen durchgeführt. Explizit genannt werden hier Aktionen, welche die Nahtstellen zum Kindergarten, aber auch zu den höheren Schulen betreffen, Ausgänge ins Diözesanmuseum, Kirchenbesichtigungen, Emmaus-Wanderungen, Wandertage mit Gottesdiensten u.a.

2.1.6. Funktionen von ReligionslehrerInnen

Im Blick auf Funktionen, die von den 261 ReligionslehrerInnen mit Stammschule in einer Volksschule übernommen werden, zeigt sich folgendes Ergebnis:

180 der Steirischen ReligionslehrerInnen mit Stammschule im Volksschul-Bereich (knapp 69 %) sind Mitglied im Kriseninterventionsteam an ihrer Schule, 62 von ihnen (23,7 %) sind verantwortlich für das Projekt „Soziales Lernen“, 52 Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit (19,9 %), 50 KollegInnen leiten einen Schulchor (19,1 %), 26 sind SchulleiterInnen bzw. Provisorische SchulleiterInnen (knapp 10 %).

2.2. Allgemeine Sonderschulen

Im Bereich der Sonderschule sind durch diese Erhebung 8 von 28 Standorten (Statistik 2017), d.h. knapp 30 % erfasst.

Von 9 ReligionslehrerInnen mit Stammschule Allgemeine Sonderschule sind durch die Befragung 8 KollegInnen erreicht worden.

Hochgerechnet auf alle steirischen Sonderschulen ergeben sich folgende Daten:

Aktivitäten	Anzahl	Eucharistie- feiern	Wort Gottes- Feiern	Ökumenische Feiern	Interreligiöse Feiern	Sonstige bzw. keine Angabe
Gottesdienste zu Schulbeginn	27	11 %	63 %	11 %	0 %	15 %
Adventkranzsegnung	37	0 %	27 %	8 %	8 %	57 %
Gottesdienst vor Weihnachten	23	30 %	43 %	13 %	0 %	13 %
Gottesdienst vor Ostern	40	8 %	33 %	8 %	0 %	53 %
Gottesdienst in der Osterzeit	10	30 %	30 %	30 %	0 %	10 %
Gottesdienst zu Schulschluss	27	0 %	63 %	11 %	0 %	26 %
GESAMT	164	10 %	43 %	11 %	2 %	35 %

Tabelle 3: Übersicht über die wichtigsten liturgischen Feiern an Allgemeinen Sonderschulen im Laufe eines Schuljahres

In Summe werden an den 28 Allgemeinen Sonderschulen 164 liturgische Feiern durchgeführt.

Ein Bereich, der vom Ergebnis her im Vergleich zu anderen Schultypen heraussticht, ist der Bereich Beratungsgespräche mit Erziehungsberechtigten (47 Nennungen), mit SchülerInnen (40 Nennungen), und mit LehrerInnen (65 Nennungen). Das lässt den Schluss zu, dass es aufgrund der besonderen Situation von SchülerInnen in diesem Schultyp einen hohen Bedarf an Kommunikation gibt, um die SchülerInnen bestmöglich betreuen und fördern zu können.

Die ReligionslehrerInnen betonen, dass in diesem Schultyp in allen Bereichen hohe Flexibilität gefordert ist.

Die Studie ergibt außerdem, dass im Bereich Kunst und Kultur über 200 Aktivitäten mit knapp 800 SchülerInnen von ReligionslehrerInnen initiiert werden.

Lehrausgänge in der Sonderschule finden größtenteils am Schulstandort statt, was der besonderen Schulsituation geschuldet ist.

Drei von den neun KollegInnen sind in diesem Schultyp Mitglied des schulischen Kriseninterventionsteams, zwei ReligionslehrerInnen nehmen die Funktion des Leiters/der Leiterin ein.

2.3. Neue Mittelschulen (NMS)

Insgesamt gibt es in der Steiermark laut Information der Bildungsdirektion derzeit 166 NMS-Standorte, mit 1.456 Klassen und 28.410 SchülerInnen. In der Studie wurden 112 NMS mit ca. 1.000 Klassen und rund 20.000 SchülerInnen erfasst. Die Rücklaufquote ist aufgrund der Paper and Pencil-Methode mit 67,5 % sehr hoch und somit repräsentativ. An diesen 112 Standorten unterrichten 202 ReligionslehrerInnen. Die vorliegenden Daten wurden auf die gesamte Anzahl an Schulen statistisch hochgerechnet.

2.3.1. Liturgische Feiern

Aktivitäten	Anzahl	Eucharistie-feiern	Wort Gottes-Feiern	Ökumenische	Inter-religiöse	Sonstige bzw. keine Angaben
Gottesdienste zu Schulbeginn	170	14 %	74 %	8 %	4 %	0 %
Adventkranzsegnung	180	8 %	75 %	3 %	0 %	14 %
Gottesdienst vor Weihnachten	220	41 %	49 %	6 %	2 %	2 %
Gottesdienst in der Osterzeit	260	29 %	58 %	3 %	1 %	9 %
Gottesdienst am Schulschluss	200	20 %	75 %	8 %	6 %	1 %
Gesamt	1030	22 %	64 %	6 %	3 %	5 %

Tabelle 4: Übersicht über die wichtigsten liturgischen Feiern an NMS im Laufe eines Schuljahres

2.3.2. Kunst und Kultur

Im Bereich Kunst und Kultur finden an steirischen NMS jährlich ca. 1.600 Aktivitäten statt. Dazu zählen ca. 700 musikalische Darbietungen von Schulbands und Schulchören im Rahmen der Gottesdienstgestaltung und darüber hinaus.

Zu erwähnen sind auch die rund 150 szenischen Aufführungen, die pro Jahr von den rund 188 ReligionslehrerInnen mit rund 8.700 SchülerInnen einstudiert werden.

An die 750 Klassen mit über 12.000 SchülerInnen beteiligen sich jedes Jahr bei der Gestaltung der steirischen Schulhäuser. Da werden Ausstellungen und Installationen organisiert, oder mehrmals im Jahr die Wanddekorationen verändert. Häufig wird in dem Bereich mit anderen KollegInnen (zumeist aus den Fächern Bildnerische Erziehung und Werken) im fächerübergreifenden Unterricht zusammengearbeitet.

2.3.3. Sozialprojekte

Abgefragt wurden auch Aktivitäten im sozial-karitativen Bereich. Man kann hier von rund 400 Projekten pro Jahr ausgehen. Dazu zählen die rund 250 Besuche in unterschiedlichen Sozialeinrichtungen (Seniorenheime, Institutionen für behinderte Menschen, Vinziwerke, Einrichtungen der Caritas etc.). Hinzu kommen über 100 Benefizaktionen mit Spenden an Wohltätigkeitsorganisationen oder an Einzelpersonen.

2.3.4. Exkursionen und Lehrausgänge

Die Studie ergab, dass pro Schuljahr an die 500 Exkursionen und Lehrausgänge von den steirischen ReligionslehrerInnen organisiert und durchgeführt werden. Ca. 11.000 SchülerInnen nahmen daran teil.

2.3.5. Kriseninterventionsteam und Soziales Lernen

Jeder Schulstandort hat laut Erlass des Landesschulrats für Steiermark ein Kriseninterventionsteam einzurichten. Derzeit sind ca. 100 RL (20 % aller ReligionslehrerInnen) Teil eines solchen Teams, das sich um die psychosoziale Gesundheit der SchülerInnen kümmert. Im Rahmen des Fachbereiches „Projekt Soziales Lernen“ sind an die 100 ReligionslehrerInnen als hauptverantwortliche SoziallehrerInnen engagiert.

2.3.6. Sonstiges

Erwähnenswert aus der Studie sind noch einige Tätigkeiten, die von ReligionslehrerInnen ausgeübt werden: Zwei ReligionslehrerInnen leiten eine Schule, acht sind AdministratorInnen, 25 ReligionslehrerInnen sind auch BeratungslehrerInnen.

Das vielfältige Engagement von ReligionslehrerInnen an NMSen kam beim Punkt „Ergänzungen“ zutage. Folgende Tätigkeiten und Funktionen wurden angeführt, die hier in der Reihenfolge der Häufigkeit genannt werden: Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit, Klassenvorstand, Gesunde Schule, Firmvorbereitung, SchülerInnenberaterInnen, Dreikönigsaktion, VertrauenslehrerIn, Schulbuchaktion, Feierkultur (Geburtstage, Pensionierungen), Pfarrgemeinderat, Verkehrserziehung, Kinderliturgiekreis, Sammlungen, Caritas, Österreichisches Jugendrotkreuz, Schülerparlament, Medienkustos, Klimaschutzbeauftragte/r, u.a.

2.4. Polytechnische Schulen (PTS)

Derzeit gibt es Polytechnische Schulen an 28 Standorten in der Steiermark. 16 PTS wurden in der Studie erhoben, das sind rund 60 Prozent.

Auch an diesem Schultyp gibt es zahlreiche liturgische Feiern:

Aktivitäten	Anzahl	Eucharistie-feiern	Wort Got-tes-Feiern	Ökumenische Gottesdienste	Inter-reli-giöse Got-tesdienste	Sonstige und keine Angabe
Gottesdienste zu Schulbeginn	10	2 %	98 %	k.A.	k.A.	k.A.
Gottesdienste vor Weihnachten	40	6 %	90 %	2 %	2 %	k.A.
Gottesdienste in der Osterzeit	30	14 %	82 %	4 %	k.A.	k.A.
Gottesdienste am Schulschluss	25	4 %	88 %	4 %	4 %	k.A.
Gesamt	100	7 %	88 %	3 %	2 %	0 %

Tabelle 5: Übersicht über die wichtigsten liturgischen Feiern an PTS im Laufe eines Schuljahres

So werden von ReligionslehrerInnen im Schultyp PTS rund 100 Gottesdienste pro Jahr vorbereitet und mit den Jugendlichen gefeiert. Dazu kommen noch religiöse Übungen wie Wallfahrten, Begräbnisse, Beicht- und Bußtage.

Die Studie ergab, dass im Bereich Kunst und Kultur rund 380 Aktivitäten mit ca. 3.000 SchülerInnen stattfinden, die von ReligionslehrerInnen initiiert werden.

Rund 120 karitative Aktionen (Besuche von Sozialeinrichtungen, Benefizaktionen etc.) werden an den steirischen PTS pro Jahr durchgeführt.

Die Anzahl von über 230 Lehrausgängen und Exkursionen zeigt, dass der Religionsunterricht lebendig und lebensnah unterrichtet wird.

Fast jede/r zweite ReligionslehrerIn ist Mitglied im Kriseninterventionsteam seiner/ihrer Schule. An die 40 ReligionslehrerInnen leiten den Chor, die Schulband oder beides an ihrer Polytechnischen Schule.

2.5. Landwirtschaftliche Fachschulen (LFS)

In der Steiermark gibt es an 23 Standorten eine Landwirtschaftliche Fachschule. Eine Besonderheit ist in diesem Schultyp zu erwähnen: über 90 % der ReligionslehrerInnen unterrichten mit einer außerordentlichen Lehrbefähigung. Das heißt, die SchülerInnen erleben ihre ReligionslehrerInnen auch in anderen Gegenständen als FachlehrerInnen.

Aktivitäten	Anzahl	Eucharistie-feiern	Wort Got-tes-feiern	Ökumenische Feiern	inter-religi-öse Feiern	Sonstige und keine Angabe
Gottesdienste zu Schulbeginn	25	28 %	68 %	4 %	k.A.	k.A.
Adventkranzsegnung	20	5 %	60 %	k.A.	k.A.	35 %
Gottesdienste vor Weihnachten	15	54 %	42 %	4 %	k.A.	k.A.
Gottesdienste in der Osterzeit	15	27 %	49 %	k.A.	k.A.	34 %
Gottesdienste am Schulschluss	25	24 %	72 %	4 %	k.A.	k.A.
Sonstige spirituelle Aktivitäten	25	15 %	40 %	k.A.	k.A.	45 %
Gesamt	125	25 %	54 %	2 %	k.A.	19 %

Tabelle 6: Übersicht über die wichtigsten liturgischen Feiern an LFS im Laufe eines Schuljahres

Daneben werden von ReligionslehrerInnen verschiedenste Aktivitäten gesetzt, die durchaus als pastorales Engagement bezeichnet werden können. Vom Adventkranzbinden bis zum Besuch der Frühgeburtenstation am Landeskrankenhaus oder der Durchführung von Orientierungstagen. Auch Patenschaftsprojekte oder der Besuch von Obdachlosenheimen wachsen aus dem Religionsunterricht hervor.

2.6. Landesberufsschulen (LBS)

In der Steiermark gibt es an 16 Standorten eine Landesberufsschule. Der Religionsunterricht wird als anmeldepflichtiger Freigegegenstand angeboten. Im Schuljahr 2017/18 haben sich 96 % der katholischen SchülerInnen und 60 % der SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis zum Religionsunterricht angemeldet.⁷

Auch an diesem Schultyp gibt es die sonst üblichen Formen der Schulgottesdienste:

Aktivitäten	Anzahl	Eucharistie-feiern	Wort Got-tes-feiern	Ökumenische Feiern	Inter-religi-öse Feiern	Sonstige und keine Angaben
Adventkranzsegnung	1	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %
GD vor Weihnachten	7	14 %	64 %	14 %	28 %	0 %
GD in der Osterzeit	4	0 %	75 %	0 %	0 %	25 %
GD Schulschluss	10	0 %	30 %	0 %	0 %	70 %
GD Lehrgangsende	16	0 %	15 %	0 %	0 %	85 %
Lehrlingswallfahrt	16	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Sonstige spirituelle Aktivitäten	11	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Gesamt	65	16 %	36 %	7 %	4 %	37 %

Tabelle 7: Übersicht über die wichtigsten liturgischen Feiern an LBS im Laufe eines Schuljahres

⁷ http://schulamt.graz-seckau.at/upload/file/default/Statistik_Infobrosch_re_18.pdf [abgerufen am 12.04.2019].

Erwähnenswert sind die zahlreichen Aktivitäten, die von ReligionslehrerInnen neben den Schulgottesdiensten an ihren Schulen durchgeführt werden. Im Bereich Kunst und Kultur sind es im Schnitt 90 Aktivitäten mit über 5.000 teilnehmenden SchülerInnen pro Schuljahr. An ca. 50 karitativen Projekten nehmen jährlich an die 3.000 Lehrlinge teil.

2.7. Allgemeinbildende und berufsbildende mittlere und höhere Schulen

Das Bild, das sich aus der Umfrage an mittleren und höheren Schulen ergibt, hebt sich in manchen Punkten deutlich von den Ergebnissen an den Pflichtschulen ab. Insgesamt wurden 91 Fragebögen für die AHS Langform, die AHS Oberstufe und die BMHS ausgefüllt, abgegeben und ausgewertet. In der Steiermark gibt es insgesamt 100 Schulen in diesen drei Bereichen. Da ein Fragebogen jeweils die Aktivitäten einer Schule repräsentiert, ergibt die Rücklaufquote der Fragebögen 91 Prozent aller Schulen.

2.7.1. Liturgische Feiern

Aktivitäten	Anzahl	Eucharistie-feiern	Wort Got-tes-Feiern	Ökumenische Feiern	Interreligiöse Feiern	Sonstige und keine Angaben
Gottesdienste zu Schulbeginn	124	12 %	23 %	52 %	12 %	1 %
Adventkranzsegnungen	42	3 %	56 %	20 %	3 %	20 %
Roraten	26	59 %	23 %	5 %	5 %	9 %
Vorweihnachtlicher Gottesdienst	63	27 %	29 %	32 %	4 %	9 %
Gottesdienst zur Fastenzeit	29	30 %	33 %	26 %	-	11 %
Kreuzweg	14	-	100 %	-	-	-
Österlicher Gottesdienst	26	78 %	-	11 %	-	11 %
Gottesdienste zu Schulschluss	115	14 %	22 %	50 %	14 %	1 %
Gesamt:	439	21 %	28 %	37 %	8 %	6 %

Tabelle 8: Übersicht über die wichtigsten liturgischen Feiern an ABMHS im Laufe eines Schuljahres

Die Angaben zu den liturgischen Feiern lassen auf die Wichtigkeit des gemeinschaftlichen feierlichen Begehens besonderer Zeiten schließen. Die Tabelle zeigt, dass vor allem Schulanfang und Schulschluss wichtige Marker sind, aber auch die geprägten Zeiten um Weihnachten und Ostern herum sind Anlass zu zahlreichen Gottesdiensten und Feiern. Nimmt man alle Aktivitäten um Weihnachten und Ostern zusammen, ergeben die Summen insgesamt 131 liturgische Feiern in der Adventzeit und zu Weihnachten und 69 in der Fasten- und der Osterzeit.

Als Gottesdienste in Form einer katholischen Eucharistiefeier werden vor allem Roraten in der Adventzeit (59 %) und österliche Gottesdienste (78 %) und mit kleinerem Anteil auch vorweihnachtliche Gottesdienste (26,5 %) und solche in der Fastenzeit (30 %) gefeiert. Katholische Wort Gottes-Feiern finden hauptsächlich bei Adventkranzsegnungen (55,5 %) und in der Fastenzeit (33 %), aber auch am Schulanfang (23 %) und Schulschluss (22 %) statt. Ökumenische Feiern finden hingegen hauptsächlich zu Schulbeginn (52 %) und Schulende (50 %) statt, aber auch in der Advent- (32 %) und Fastenzeit (26 %). Interreligiöse Feiern sind ebenso am Beginn (12 %) und Ende (13,5 %) des Schuljahres angesiedelt, doch hat es sich gezeigt, dass auch in der Adventzeit ein geringer Anteil an Feiern in interreligiöser Form stattfinden kann.

Erwähnung sollten noch jene Gottesdienste und Feiern finden, die in Ordensschulen an den jeweiligen Gedenktagen der Orden stattfinden und angegeben wurden und zahlreiche andere Formen (wie z.B. Fackelwanderungen in der Adventzeit, Kraftgottesdienste zur Matura usw.), die kaum statistisch erfassbar sind.

	Anzahl gesamt	AHS Langform	AHS Oberstufe	BMHS
Einkehrtag(e), Besinnungstag(e)	133	60	6	67

Tabelle 9: Übersicht über die Einkehr- und Besinnungstage an ABMHS im Laufe eines Schuljahres

Bemerkenswert ist die Zahl der Einkehr- und Besinnungstage, die mit 133 angegebenen Veranstaltungen signifikant hoch ist und zeigt, dass ein spirituelles Angebot von Seiten der ReligionslehrerInnen breiten Anklang findet und vielfach, trotz zumeist hohen organisatorischen Aufwands, durchgeführt werden kann.

2.7.2. Projekte im Bereich Kunst und Kultur

	Anzahl gesamt	AHS Langform	AHS Oberstufe	BMHS
Musikalische Darbietungen (inkl. Gottesdienste)	298	113	38	147
Literarische Projekte, z.B. Gestaltung von SchülerInnenzeitschriften, Büchern, Wandzeitungen etc.	46	28	1	17
Projekte mit digitalen Medien z.B. Foto, Film, Podcast etc.	77	35	17	25
Aufführungen mit szenischer Darstellung z.B. Theaterstücke, Sketches, Herbergsuche, Weihnachtsspiele, Passion etc.	31	21	2	8

Tabelle 10: Übersicht über die Projekte im Bereich Kunst und Kultur an ABMHS im Laufe eines Schuljahres

Auch an höheren Schulen engagieren sich ReligionslehrerInnen stark im Bereich Kunst und Kultur. So zeigt die Auswertung einen sehr starken Einsatz im musikalischen Bereich an allen Schulformen. 77 mal wurde auf den Einsatz digitaler

Medien und 46 mal auf literarische Projekte vonseiten der ReligionslehrerInnen verwiesen. Auch in der Begleitung von schulinternen Aufführungen mit szenischer Darstellung zeigen sich ReligionslehrerInnen mit 31 Angaben stark beteiligt.

2.7.3. Karitative Projekte

	Anzahl gesamt	AHS Langform	AHS Oberstufe	BMHS
Besuche in Sozialeinrichtungen	187	82	11	94
Benefizaktion(en) mit Spende an Wohltätigkeits-Organisation(en) oder an Einzelpersonen	128	61	11	56
Sonstige	33	17	3	13

Tabelle 11: Übersicht über karitative Projekte an ABMHS im Laufe eines Schuljahres

Das Engagement im Rahmen karitativer Projekte ist laut Angaben der befragten ReligionslehrerInnen ein erstaunlich großes. An jeder Schule werden karitative Projekte in Form von Sammlungen oder anderen Aktionen durchgeführt und ebenso an jeder Schule findet Sensibilisierung für soziale Anliegen in Form von Besuchen verschiedener Sozialeinrichtungen statt. So zahlreich das Engagement ist, so unterschiedlich ist es auch. Unter den erwähnten Aktionen lassen sich folgende finden: Workshop zur Aufklärung über die Kinderrechte, Verkauf von Fair-trade-Produkten, Vorträge von VertreterInnen des Welthauses, das Laufwunder (Caritasprojekt), Besuch bei einer Antidiskriminierungsstelle, Patenschaftsprojekt in Guatemala, 72 Stunden ohne Kompromiss, Briefmarathon für Amnesty International, Rote-Nasen-Sammlung, Schenken mit Sinn (Caritasprojekt), Spendensammlung für die Krebshilfe, mehrjährige Entwicklungshilfeprojekte u.v.m. Diese Beispiele machen deutlich, dass an steirischen Schulen ein sehr breites durch ReligionslehrerInnen angeregtes Spektrum karitativen Engagements realisiert wird.

2.7.4. Exkursionen und Lehrausgänge

	Anzahl gesamt	AHS Langform	AHS Oberstufe	BMHS
Lehrausgang (am Schulstandort)	514	266	25	223
Eintägige Exkursion(en) (außerhalb des Schulstandorts)	218	75	10	133
Mehrtägige Exkursion(en) (außerhalb des Schulstandortes)	84	32	4	48
Sonstige	8	8	0	0

Tabelle 12: Übersicht über Exkursionen und Lehrausgänge an ABMHS im Laufe eines Schuljahres

2.7.5. Funktionen, die von katholischen RL an Schulen wahrgenommen werden⁸

Zahlreich sind die zusätzlichen Funktionen, die von ReligionslehrerInnen an den Schulen übernommen werden. Insgesamt 53 mal wurde angegeben, dass LehrerInnen Mitglied im Kriseninterventionsteam der Schule sind, womit sie mit anderen KollegInnen zur Sicherheit an der Schule beitragen. Auch für das soziale Lernen setzen sie sich ein und fungieren in vielen Fällen auch als BeratungslehrerInnen am Schulstandort.

Auch die Schulleitung oder das Schulmanagement werden einigen ReligionspädagogInnen anvertraut: Insgesamt 9 DirektorInnen, 5 provisorische SchulleiterInnen und 7 AdministratorInnen wurden angegeben.

2. Zusammenfassung und Conclusio

Folgende Punkte können zusammenfassend festgestellt werden:

Wie in der Einleitung erwähnt, hat sich die Forschungsmethode mit paper und pencil bewährt. Die Rückmeldequoten sind sehr hoch und die Ergebnisse dadurch repräsentativ. Die Befragung hat sich auf die quantitative Erhebung beschränkt. Nicht erhoben wurden Rahmenbedingungen und Qualität der pastoralen Aktivitäten der steirischen ReligionslehrerInnen. In diesem Bereich wären Folgeuntersuchungen mit anderen Methoden sicher interessant.

Die Forschungsfrage, in welchem quantitativen Ausmaß die Religionslehrpersonen in der Steiermark pastorale Akzente in ihren Schulen setzen, wurde durch eine Fülle von Daten konkret beantwortet. Das Zahlenmaterial spiegelt die Aktivitäten der steirischen ReligionslehrerInnen sehr gut wider. Betrachtet man die Aktivitäten an allen Schultypen, werden an den steirischen Schulen weit über 4.000 Schulgottesdienste in unterschiedlichsten Formen gefeiert. Im Bereich Kunst und Kultur werden mehr als 7.000 Aktivitäten genannt. Zudem werden rund 1.300 karitative Projekte von ReligionslehrerInnen und ihren SchülerInnen durchgeführt. Ungefähr 2.700 Lehrausgänge und Exkursionen belegen, dass zahlreiche Lernprozesse auch außerhalb des Schulgebäudes stattfinden.

Interessant sind die Ergebnisse in puncto zusätzlicher Funktionen, welche ReligionslehrerInnen an ihren Schulen ausüben. Sie zeigen eine starke Affinität zu sozialen Feldern und zeugen vom Engagement der ReligionspädagogInnen an ihren Schulen, das über die Gestaltung des Unterrichts hinausgeht.

⁸ Diese Angaben sind nicht auf die Gesamtzahl der Schulen hochgerechnet.

Die Hypothese, dass ReligionslehrerInnen sich außerhalb des fachbezogenen Unterrichts im Kontext Schule pastoral engagieren, wurde durch die Erhebung klar bestätigt. Zudem zeigt die Untersuchung, dass die Religionslehrpersonen damit zahlreiche und vielschichtige Beiträge zur Gestaltung des Lebensraums Schule, der Schulgemeinschaft und der Schulkultur an ihren Dienstorten leisten.

Aus der vorliegenden Erhebung ergeben sich neue Fragestellungen, zum Beispiel nach einem Vergleich von Schulen in städtischen Ballungszentren mit Schulen in ländlichen Gebieten. Auch eine Gegenüberstellung von öffentlichen Schulen und katholischen Privatschulen wäre lohnend. Zuletzt wären auch Vergleiche mit anderen österreichischen Diözesen interessant, ebenso wie ein Blick auf andere europäische Länder.

Reli+Plus

Religionspädagogische Forschung und Praxis vom Kindergarten bis zur Matura

Der Autor

Mag. Dr. Friedrich **Rinnhofer**, Herausgeber und Chefredakteur der Zeitschrift Reli+Plus. Er unterrichtete 23 Jahre lang als Religionslehrer an österreichischen Schulen und ist seit 2012 Vizerektor an der KPH Graz.

Mag. Dr. Friedrich Rinnhofer
KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
der Diözese Graz-Seckau
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: friedrich.rinnhofer@kphgraz.at

189



Mit dem Studien- und Schuljahr 2019/20 geht Reli+Plus in das siebente Jahr seines Bestehens. Unter den Leitworten „ästhetisch + inspirierend“, „forschungsorientiert + praxisbezogen“, „kompetenzorientiert + pluralitätssensibel“ und „katholisch + weltoffen“ präsentiert sich „*reli+plus. Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis & Forschung*“ als Publikationsorgan am aktuellen Stand religionspädagogischer Diskurse und mit hoher Praxisrelevanz.

Fünf Mal im Jahr widmet sich „reli+plus“ – je unter einem anderen Verb als Titel – theologisch, religionspädagogisch und schulpraktisch relevanten Themen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Einbettung der jeweiligen Themen in den wissenschaftlichen Kontext: Unterschiedliche AutorInnen aus der Religionspädagogik oder aus ihren diversen Bezugsdisziplinen setzen sich aus wissenschaftlicher Perspektive mit den jeweiligen Themenfeldern auseinander und führen die LeserInnen in ebenso fundierten wie pointierten Beiträgen an den aktuellen Stand der Diskussion heran. Zu Wort kommen hier ausgewiesene ExpertInnen aus Österreich, wie beispielsweise Maria Juen, Erich Lehner, Martina Kraml, Rotraud Perner, Karin Peter, Matthias Scharer oder Helga Kohler-Spiegel. Zahlreiche Beiträge stammen aber auch von WissenschaftlerInnen aus Deutschland, etwa von Hans Mendl, Christiane Bundschuh-Schramm, der Dogmatikerin Johanna Rahner oder dem evangelisch-lutherischen Gemeindepfarrer Ulrich Lincoln, wie auch jüngst von Claudia Gärtner. Die Schweiz ist mit dem Baseler Theologen Detlef Lienau vertreten und mit Martin M. Lintner findet sich auch ein Vertreter aus Südtirol unter den AutorInnen.

Neben der wissenschaftlichen Orientierung hat Reli+Plus mit seinen Praxisbeiträgen und dem „Methodenlabor“ die schulische Arbeit in der Primarstufe sowie in der Sekundarstufe 1, wie auch in der Sekundarstufe 2 gut im Blick. Angeboten werden religionspädagogische, wie didaktische Bausteine, welche von den ReligionslehrerInnen für ihre konkrete Schulsituation adaptiert und damit kontextadäquat umgesetzt werden können. Ab Herbst 2019 gibt es hier nun eine wichtige Erweiterung: Als Unterstützung für die Bemühungen um die Aufwertung der Elementarpädagogik weitet Reli+Plus sein Angebot aus und bietet auf vier zusätzlichen Seiten, also in einem eigenen Praxisbeitrag, nun auch religionspädagogisch informierte Bausteine für eine religionsensible Arbeit im Kindergarten an.

ElementarpädagogInnen, die schon über Jahrzehnte in ihrem Beruf tätig sind, haben in dieser Zeit einen Wandel ihres Berufsbildes und damit auch ihrer beruflichen Bezeichnung erlebt. Wurden sie zunächst noch „Tante“ oder „Onkel“ gerufen, bezeichnete man (frau) sie später als Kindergartenpädagogin bzw. als Kindergartenpädagogen, der nun gängige Terminus lautet „Elementarpädagogin“

oder „Elementarpädagoge“. Mit diesem Wandel der Begriffe hat sich auch das Aufgabenspektrum der ElementarpädagogInnen verändert und erweitert: Bildungspläne, Sprachförderung, Altersheterogenität oder Partizipation von Kindern, um hier nur einige Stichworte zu nennen. Immer mehr setzte sich die Erkenntnis durch, dass in den Kindergärten wesentliche Grundlagen für die Entwicklung und damit auch für die Bildungsbiografie von Kindern gelegt werden. Um ein solches Bildungsfundament zu bauen, braucht es engagierte, gut ausgebildete und motivierende PädagogInnen sowie optimale Rahmenbedingungen. Für Reli+Plus ist es ein Anliegen, Religion und Religiosität in diese Professionalisierungsbewegungen mit hinein zu nehmen. „Kinder brauchen Religion“, sagt dazu die evangelische Theologin Margot Käßmann, „sie vermittelt ihnen Grundhaltungen, aus denen heraus sie Kraft und Mut zum Leben und auch Solidarität mit anderen lernen können“.

In all dem braucht ein Projekt wie Reli+Plus gute Rahmenbedingungen. So sind, in konstruktiver Zusammenarbeit, verschiedene Institutionen aus dem Bereich Bildung und Kirche der Diözese Graz-Seckau mit ‚an Bord‘. Die Idee von Reli+Plus wurde an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz geboren, umgesetzt wurde sie von Beginn an in Kooperation mit der steirischen Kirchenzeitung „Sonntagsblatt“, welche alle Aufgaben des Verlages übernimmt. Im AutorInnen-team vertreten ist das Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz, Lehrende der KPH Graz, wie nun auch das Referat für Elementarpädagogik des Bischöflichen Amtes für Schule und Bildung. Große Unterstützung erfährt das Projekt Reli+Plus durch Lehrende an den Universitäten und Hochschulen, welche ihre Studierenden auf diese Zeitschrift aufmerksam machen. Nicht zuletzt fördern österreichische Kirchenzeitungen diese Publikation, indem sie den Vertrieb der Abonnements von Reli+Plus durch entsprechende Sonderkonditionen unterstützen.

Längst sind die kommenden Nummern in Vorbereitung. Nach den Ausgaben zu den Verben „sehen“ und „fliegen“ im Herbst dieses Jahres erscheinen am Beginn des Jahres 2020 die Nummern zu „glücken“ und „streiten“ – immer im Bemühen, die PädagogInnen vor Ort in ihrem religionspädagogischen Wirken bestmöglich zu unterstützen. Letztlich bilden jedoch die Kinder im Kindergarten, wie auch die SchülerInnen im Religionsunterricht und damit deren Lebenswelten und (Glaubens-)Fragen den primären Orientierungspunkt aller Hefte. Sie sind die eigentlichen AdressatInnen der Beiträge.

Gabrijela Szivacz

Gemeinsame christlich-muslimische Feiern in der Schule

Diplomarbeit

Die Autorin

Mag.^a Gabrijela Szivacz, BMHS-Religionslehrerin

Mag.^a Gabrijela Szivacz
Höhere Technische Bundeslehranstalt Eisenstadt
Bad Kissingen Platz 3
A-7000 Eisenstadt
e-mail: gabrijela@gmx.at



Einordnung des Themas und der Fragestellung

In einer multireligiösen Gesellschaft stellt sich vermehrt die Frage nach christlich-muslimischen religiösen Feiern. Besonders im Schulkontext führt dieses Thema aufgrund theologischer, religionspädagogischer und organisatorischer Rahmenbedingungen zu Herausforderungen. Die Diplomarbeit versucht daher der Forschungsfrage „Inwieweit ist es muslimisch-christlichen Schülerinnen und Schülern möglich miteinander (multi-)religiös zu feiern?“ nachzugehen. Allerdings beschränkt sich die Arbeit auf den Islam und das Christentum. Des Weiteren wird innerchristlich aus der katholischen und evangelischen Sicht argumentiert und muslimischerseits erwies es sich aufgrund kaum vorhandener schriftlicher Stellungnahmen als schwierig auf klare innerkonfessionelle Positionen Bezug zu nehmen. Teilweise konnten jedoch sunnitische und alevitische Standpunkte eingebracht werden. Der Schwerpunkt der Diplomarbeit ist auf der Ebene des *Dialogs der religiösen Erfahrungen*¹ zu verorten.

Analyse religiöser Feiermodelle

Folgende Feiermodelle lassen sich in diesem Zusammenhang nennen: konfessionelle Feiern mit Gästen (Liturgische Gastfreundschaft), (christlich) religiöse Brauchtumsfeiern, säkulare Feiern mit religiösen Beiträgen, multireligiöse Feiern, interreligiöse Feiern und weitere Formen.² Die erfolgte Typologie der Modelle gäbe gemeinsamen Feiern einen Anhaltspunkt, denn für die Umsetzung sei von großer Bedeutung, ob man eingeladen, selbst die Gastgeberin bzw. der Gastgeber oder an einer gemeinsamen Feier mitwirke.³ Bis auf die *multireligiöse* und *interreligiöse Feier* sind alle anderen akzeptiert und der Vollzug im Grunde nicht problematisch. Interreligiöse Feiern werden hingegen mehrheitlich abgelehnt. Als Gründe werden unterschiedliche Gottesvorstellungen im Gebet, Vereinnahmung des anderen, Synkretismus und eine simulierte Einheit der Religionen genannt.⁴ Eine Schlüsselrolle bestehe vor allem im Verständnis des Gebets,⁵ welches ein religiöser

-
- 1 Vgl. GMÄINER-PRANZL, Franz: Gottesdienst zwischen religiöser Verortung und gesellschaftlicher Öffentlichkeit. Fundamentaltheologische Reflexion einer Herausforderung des christlich-islamischen Dialogs, in: Heiliger Dienst 70/1 (2016) 3–12.
 - 2 Vgl. HAUSREITHER, Johann: Die Vorbereitung von Schulgottesdiensten mit Nichtchristen. Eine Checkliste, in: Gottesdienst 12 (2016) 100.
 - 3 Vgl. Mit anderen feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen: eine Orientierungshilfe der Liturgischen Konferenz für christliche Gemeinden zur Gestaltung von religiösen Feiern mit Menschen, die keiner christlichen Kirche angehören, Lutherische Liturgische Konferenz in Bayern, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus 2006, 55.
 - 4 Vgl. LEIMGRUBER, Stephan: Feinde oder Freunde. Wie können Christen und Muslime miteinander umgehen, Kevelaer: Verl.-Gemeinschaft Topos plus 2008, 161–163.
 - 5 Vgl. Mit anderen feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen 2006, 57.

Grundvollzug der abrahamitischen Religionen sei.⁶ Viele kritische Stimmen in Bezug auf interreligiöse Feiern mit gemeinsam gesprochenen Gebeten können daher ausgemacht werden.⁷ Andreas Renz, Friedmann Eißler, Bernd Neuser sowie Michael Bongardt um nur einige zu nennen, lehnen das gemeinsame Beten primär aufgrund trinitarischer Theologie ab. Für den Theologen Martin Bauschke hingegen sei gemeinsames Beten eine Form spiritueller Gastfreundschaft und ein Mittel der Friedenserziehung.⁸ Weiters äußern sich Christian W. Troll, Reinhold Bernhardt, Pater Klaus Mertes, Bischöfin Bärbel Wartenberg-Potter, Abdullah Takim sowie Selçuk Doğruer positiv über das gemeinsame abrahamitische Beten. Es sei eine Option, um friedliches Miteinander zu fördern und den Weltfrieden als Menschheitsfamilie zu forcieren und schaffe, laut Bekir Alboğa, weder eine neue Religion noch sei es synkretistisch.⁹ Der Sinn interreligiösen Gebets liege nicht in der Bekehrung, sondern in der Bereitschaft sich gemeinsam auf ein Thema zu einem bestimmten Anlass einzubringen.¹⁰

Um daher weitere Erkenntnisse betreffend geeigneter religiöser Feiermodelle zu erhalten, sind veröffentlichte christlich-islamische Stellungnahmen aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen worden. Laut den meisten kirchlichen Verlautbarungen und ihren Orientierungshilfen sowie Arbeitshilfen sind interreligiöse Feiern strikt abzulehnen.¹¹ Multireligiöse Feiern sind möglich, weil es sich nicht um ein Miteinander, sondern um ein Beieinander im Gebet handelt.¹² Zusammenfassend kann laut Reinhold Bernhardt gesagt werden, dass evangelische und katholische KritikerInnen mit dem Vollzug eines interreligiösen Gebets das Zurückdrängen von Glaubensidentitäten befürchten. Deswegen, so der Konsens, sei das multireligiöse Gebet vorzuziehen. Ihre Argumentation stütze sich auf das Christusgeschehen und seiner Offenbarung. Wohingegen die BefürworterIn-

-
- 6 Vgl. HOLZAPFEL-KNOLL, Maria / LEIMGRUBER, Stephan: Gebete von Juden, Christen und Muslimen. Modelle für religiöse Feiern in der Schule, München: Deutscher Katecheten-Verein e.V. 2009, 16.
- 7 Vgl. Mit anderen feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen 2006, 29–32.
- 8 Vgl. BAUSCHKE, Martin / HOMOLKA, Walter / MÜLLER, Rabeya (Hg.): Gemeinsam vor Gott. Gebete aus Judentum, Christentum und Islam, München: Gütersloher Verlagshaus 2006, 212–215.
- 9 Vgl. ALBOGA, Bekir: Was bedeutet Beten in meiner religiösen Tradition, in: BRENDLE, Franz (Hg.): Runder Tisch der Religionen in Deutschland. Gemeinsam Beten? Interreligiöse Feiern mit anderen Religionen, Hamburg-Schenefeld: EB-Verlag 2007, 43–47.
- 10 Vgl. ÖZNUR, Dilek: Gebet und interreligiöses Gebet aus alevitischer Sicht, in: MUREST, Multireligiöse Studiengruppe (Hg.): Handbuch Interreligiöser Dialog. Aus katholischer, evangelischer, sunnitischer und alevitischer Perspektive, Köln: AABF Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. 2006, 137–138.
- 11 Zum Beispiel in „Religiöse Feiern im multireligiösen Kontext der Schule. Eine Handreichung für die Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religionslehre und Schulleitungen aller Schularten, Bischöfliches Ordinariat Rottenburg Hauptabteilung Schulen; Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg Hauptabteilung Bildung; Evangelische Landeskirche in Baden Oberkirchenrat Karlsruhe Referat Erziehung und Bildung; Evangelische Landeskirche in Württemberg Oberkirchenrat Stuttgart: Dezernat Kirche und Bildung (Hg.), 2018“ nachzulesen.
- 12 Vgl. Mit anderen feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen 2006, 42–50.

nen gemeinsamer Gebete die Allgegenwart Gottes und des Geistes in der gesamten Schöpfung betonen.¹³

Fazit

Auf die Frage nach gemeinsamen religiösen Feierformen, die von allen befürwortet werden, kann keine allgemeingültige Antwort gegeben werden.¹⁴ Deswegen sind eine sorgfältige, verantwortungsbewusste Vorbereitung und Gestaltung für das Gelingen religiöser – insbesondere von multi- sowie den umstrittenen interreligiösen – Feiern Voraussetzung. Zielgruppenorientierte sowie bedürfnisgerechte Gestaltungsmöglichkeiten sind unabdingbar bei der Wahl geeigneter Feierformen im Schulkontext. Sie sind sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance Frieden und Toleranz im multikulturellen schulischen Umfeld einzuüben.¹⁵ Die Themenwahl, sowie die Verständigung über Ort, Zeit, Veranstaltungsform, die AdressatInnen der Feier und das Konzept sind maßgebliche Faktoren, die zum Gelingen einer religiösen Feier beitragen. Besonders im Schulkontext sind multi-religiöse Feiern nicht mit interreligiösen Momenten zu vermischen. So könne es zu Verwirrung bei den SchülerInnen kommen: alles sei eine Religion. Eine klare Trennung zwischen den Traditionen sei erwünscht.¹⁶ Gleichzeitig sollen multireligiöse Feiern nicht konfessionsgebundene und ökumenische ersetzen. Vielmehr sind sie als Ergänzung und Bereicherung im Gesamtkonzept einer Schulpastoral eingebettet und stellen im 21. Jahrhundert eine Chance für die Bildung von Frieden, Toleranz und Versöhnung dar.¹⁷

13 Vgl. BERNHARDT, Reinhold: Theologische Grundlagen für das Beten von Christen und Muslimen in der Schule. Eine evangelische Sicht, in: DAM, Harmjan / DOGRUER, Selçuk / FAUST-KALLENBERG, Susanna: Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, 16–17, 24–26.

14 Vgl. GMÄINER-PRANZL 2016 [Anm. 1], 4.

15 Vgl. LEIMGRUBER 2008 [Anm. 4], 166–167.

16 Vgl. Mit anderen feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen 2006, 63.

17 Vgl. HOLZAPFEL-KNOLL / LEIMGRUBER 2009 [Anm. 6], 8–9, 22–23.

Jennifer Jakob

Facing Religious Diversity and Secularisation

About the Future of Denominational Religious Education in Compulsory School in Austria

Masterarbeit am Department of Theology der Universität Uppsala

Die Autorin

Jennifer **Jakob**, BEd MA, evangelische Religionslehrerin an APS und Doktorandin am Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Jennifer Jakob, BEd MA
Schulgasse 35
A-7122 Gols
e-mail: jennifer.jakob@gmx.at



Relevanz, Fragestellung und methodisches Vorgehen

Eine aktuelle Studie zeigt, dass sich die religiöse Landschaft in Österreich in den kommenden Jahrzehnten verändern wird. Es wird angenommen, dass Diversität und Säkularisierung zunehmen.¹ Damit stellen sich Fragen wie: Wie werden wir alle friedlich zusammenleben? Wie werden wir mit Vorurteilen umgehen? Außerdem muss auch die Frage gestellt werden, wie wir unsere Kinder erziehen vor allem in Hinblick auf diese Fragen. Einen wichtigen Beitrag dazu kann die Schule leisten und da vor allem der Religionsunterricht.

Die Forschungsfrage der Masterarbeit lautet daher: Was kann das österreichische Modell des konfessionellen Religionsunterrichts an Pflichtschulen von anderen europäischen Modellen des Religionsunterrichts lernen und auf welche Weise kann das aktuelle Modell an ein zukünftig diverseres und säkulareres Österreich angepasst werden?

In der hermeneutischen Arbeit werden das österreichische Modell des konfessionellen Religionsunterrichts sowie weitere europäische Modelle von Religionsunterricht beschrieben und diese dann vergleichend gegenübergestellt. Schließlich werden auf Grund dessen mögliche Szenarien und Vorschläge für die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich erstellt.

Europäische Modelle des Religionsunterrichts

Laut WILLAIME gibt es in Europa drei Modelle von Religionsunterricht: kein Religionsunterricht an Schulen, konfessioneller Religionsunterricht und nicht-konfessioneller Religionsunterricht.²

Das Modell *kein Religionsunterricht an Schulen* ist nur in Frankreich zu finden. Religion fließt dort aber in andere Schulfächer ein und die SchülerInnen lernen auf diese Art Fakten über Religion.³

Konfessioneller Religionsunterricht ist das aktuelle Modell in Österreich. In Finnland ist die Situation ähnlich, mit dem Unterschied, dass die Verantwortung für

1 Vgl. GOUION, Anne / JURASSZOVICH, Sandra / POTANCOKOVÁ, Michaela: Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 bis 2046, Wien: Österreichischer Integrationsfonds 2017.

2 Vgl. WILLAIME, Jean-Paul: Different Models for Religion and Education in Europe, in: JACKSON, Robert u.a. (Hg.): Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates, Münster: Waxmann 2007 (= Religious Diversity and Education in Europe 3), 57–66.

3 Vgl. WILLAIME, Jean-Paul: Religious Education in French Schools, in: ROTHGANGEL, Martin / JACKSON, Robert / JÄGGLE, Martin (Hg.): Religious Education at Schools in Europe. 2: Western Europe, Göttingen: V & R unipress 2014 (= Vienna Forum for Theology and the Study of Religions 10, 2), 99.

den Religionsunterricht beim Staat und nicht bei den Religionsgemeinschaften liegt.⁴

Nicht-konfessioneller Religionsunterricht wird zum Beispiel in Schweden unterrichtet, aber auch in der Schweiz, England und Wales.⁵ In Hamburg hat sich der *Religionsunterricht für alle* etabliert, an dem in der Regel die ganze Schulklasse teilnimmt, egal welcher Religion die SchülerInnen angehören.⁶

Mögliche Zukunftsszenarien

Aus dem Vergleich der vorgestellten Modelle ergeben sich folgende mögliche Szenarien und Vorschläge für die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts an Pflichtschulen und Österreich:

Abschaffung des Religionsunterrichts an Schulen

Bei diesem sehr drastischen Szenario kann argumentiert werden, dass es in einem säkularen Staat angemessen wäre. Allerdings ist dabei zu bedenken, dass sich die geschichtliche Entwicklung der Beziehung von Religion und Politik in Österreich und Frankreich deutlich unterscheiden. Außerdem garantiert der Schulvertrag den konfessionellen Religionsunterricht in Österreich und ernsthafte Diskussionen über die Abschaffung dessen müssten mit dem Heiligen Stuhl geführt werden. Weiters müsste in so einem Fall geklärt werden, ob Religion in andere Fächer einfließen kann, wie es in Frankreich der Fall ist, ob stattdessen das Unterrichtsfach Ethik eingeführt wird oder ob Religion überhaupt nicht an Schulen vorkommen soll. Schließlich wäre dabei zu bedenken, wie mit religiösen Symbolen an Schulen umgegangen werden soll.

Anpassung an die geografischen Bedingungen

Diese Idee stammt von LEHNER-HARTMANN, die argumentiert, dass neue Konzepte von Religionsunterricht auch an die geografischen Bedingungen angepasst werden könnten. Demnach wäre es möglich, in Österreich verschiedene Modelle von Religionsunterricht nebeneinander zu haben.⁷ So könnte zum Beispiel in großen Städten mit hoher religiöser Diversität ein ähnliches Modell wie in Hamburg prak-

4 Vgl. UBANI, Martin / TIRRI, Kirsi: Religious Education at Schools in Finland, in: ROTHGANGEL, Martin / SKEIE, Geir / JÄGGLE, Martin (Hg.): *Religious Education at Schools in Europe. 3: Northern Europe*, Göttingen: V & R unipress 2014 (= Vienna Forum for Theology and the Study of Religions 10, 3), 111.

5 Vgl. WILLAIME 2007 [Anm. 2], 61.

6 Vgl. VAN DELLEN, Alexander: Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig? Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 15/1 (2016) 157.

7 Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religionsunterricht neu denken? Gesellschaftliche, demografische und inhaltliche Herausforderungen an einen (katholischen) Religionsunterricht der Zukunft, in: *ÖRF* 22 (2014) 103–113.

tiziert werden, während im ländlichen Raum das aktuelle Modell weitergeführt wird.

Interdisziplinäres Lernen und Kooperation mit anderen Schulfächern

Das österreichische Schulsystem könnte von Frankreich lernen, Religion auch in anderen Schulfächern zu thematisieren. Zudem besteht für den Religionsunterricht die Möglichkeit, interdisziplinär zu arbeiten und mit anderen Fächern zu kooperieren. Damit wird einerseits gezeigt, dass Religion zum Leben der Menschen dazugehört und Teil unserer Lebenswelt ist, andererseits wird auch das Schulfach damit gestärkt.

Kooperationen von Kirchen und Religionsgemeinschaften

Neben den bereits existierenden Formen von Kooperationen, ist vor allem die Idee spannend, eine Diskussionsgruppe aller interessierten Religionsgemeinschaften und Kirchen einzurichten, um sich über den Religionsunterricht auszutauschen. Solch eine Gruppe gibt es bereits in Hamburg und in Finnland wurde innerhalb des Finnish Ecumenical Council das Committee of Education gegründet. Solch eine Gruppe könnte nicht nur als Diskussionsplattform für Herausforderungen und Schwierigkeiten des Religionsunterrichts dienen, sondern auch die Zusammenarbeit und den Austausch der Religionsgemeinschaften und ReligionslehrerInnen fördern.

Lernen von, über und in Religion

In einer immer säkulareren Gesellschaft, in der SchülerInnen immer weniger Kontakt zu Religion und Kirche außerhalb der Schule haben, ist es schwer, sich an das Konzept von *lernen in Religion* zu halten. In Finnland und Schweden ist klar geregelt, dass in der Schule *von* und *über* Religion gelernt wird. Lernen in Religion findet in den Familien und religiösen Institutionen statt, damit die SchülerInnen in der Schule nicht damit überfordert werden. Es wäre denkbar, diese strikte Differenzierung auch in Österreich vorzunehmen, um eben SchülerInnen nicht zu überfordern.

Es wird deutlich, dass andere europäische Länder in Bezug auf den Religionsunterricht mit ähnlichen oder gar gleichen Herausforderungen konfrontiert sind wie Österreich. Deshalb lohnt es sich, über den Tellerrand zu schauen und herauszufinden, was man voneinander lernen kann.

Rezension zu:

Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias:
Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und
-didaktik aus muslimisch-christlicher Sicht

Der Autor

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA MSc, Mitarbeiter im Projekt
„Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universi-
tät Graz und islamischer Religionslehrer am BG Gebler-
gasse.

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA MSc
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-mail: senol.yagdi@uni-graz.at



SEJDINI, Zekirija / KRAML, Martina / SCHARER, Matthias: Mensch werden. Grundlagen einer
interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Sicht. Stutt-
gart: Kohlhammer 2017.
ISBN 978-3-17-031488-7

Die ReligionspädagogInnen Sejdini, Kraml und Scharer (2017) haben einen Band vorgelegt, der die gemeinsam erworbenen Erfahrungen und durchgeführten Studien zum Thema interreligiöse Religionspädagogik und -didaktik aus islamischer und katholisch-christlicher Sicht in sich versammelt und zu einem systematischen Konzept verbindet. Unter dem Titel *Mensch werden* präsentieren die AutorInnen Sejdini, Kraml und Scharer – basierend auf empirischen Untersuchungen als auch auf theoretischen Überlegungen – ein pädagogisches Modell, das in der Religionspädagogik, besonders im Hinblick auf die Praxis des Lehrens und Lernens, Dialogfähigkeit als Persönlichkeitsmerkmal betont. Mit ihrem Unterfangen stehen sie im Gegensatz zu einer Sicht auf die konfessionellen und bekenntnisorientierten Aspekte des Glaubens, die sich primär als identitätszentriert versteht, ohne individuelle, soziale, kulturelle und gesellschaftliche Differenzenerfahrungen zu berücksichtigen.

Die VerfasserInnen setzen sich mit der Frage auseinander, wie Dialog und Dialogfähigkeit praktisch in den Religionsunterricht einfließen können. Dabei setzt sich die Erkenntnis durch, dass Religionsunterricht ein differentiell persönlichkeitsbildender Unterricht ist, der sowohl LehrerInnen in ihrem Vorbildcharakter als auch SchülerInnen umfasst. Davon ausgehend entfalten die VerfasserInnen ihre Position unter Heranziehung der Erzählungen („stories“) der Lebens- und Glaubensgeschichten von Menschen sowie von deren Entwicklung hinsichtlich ihres Denkens und Urteilens. In ihren Erzählungen wird sichtbar, wie sie sich als Menschen verstehen bzw. wie sie ihr Menschsein deuten und nicht zuletzt, inwiefern sie die Gegenwart Gottes in ihrem Leben wahrnehmen.

Dieser Zugang stellt die AutorInnen insbesondere vor *methodische* Herausforderungen. Sie beziehen sich auf die im angloamerikanischen Raum verbreiteten Verfahren des Storytelling und die damit verbundenen Formen der Narrationsforschung sowie der biografischen Erzählung. Letztere gewinnt auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung im deutschsprachigen Raum immer mehr an Relevanz. Aufgrund der Komplexität der Phänomene und der Schwierigkeit, in diesem Bereich empirisch zu forschen, wird eine enge Zusammenarbeit mit den in der Praxis stehenden ReligionspädagogInnen beider Konfessionen angestrebt, um die lebensweltlichen Erfahrungen für eine wissenschaftliche Perspektive fruchtbar machen zu können.

In *systematischer* Hinsicht entwickeln die AutorInnen ihre Konzeption ausgehend von Überlegungen zum Kontext der Religionspädagogik, wie er sich heute darstellt bzw. reflektieren religionspädagogische Bedingungen. Zur Analyse werden Leitbegriffe entwickelt und näher erläutert. Dazu zählen einerseits die allgemein

zu bestimmenden Phänomene der Säkularität, der Konfessionalität sowie der Doppelbegriff Pluralität-Heterogenität und andererseits konkrete lebensweltliche Kontexte wie Gewalterfahrungen, politischer Rechtspopulismus sowie Flüchtlings- und Einwanderungsbewegungen. Anknüpfend an die genannten Kontextphänomene präsentieren die AutorInnen ihre Überlegungen zu den anthropologischen Grundlagen einer interreligiös verstandenen Religionspädagogik. Dabei fokussieren sie sich insbesondere auf fünf Momente: Geschöpflichkeit, Menschenwürde, Freiheit, Vernunft und Verantwortung. Diese Momente stellen eine Differenzierung der drei Grundkonflikte der menschlichen Existenzweise dar, die durch Bezo-genheit, Freiheit und Verantwortung gekennzeichnet werden kann. Zu berücksichtigen sei jedoch in diesem Zusammenhang ein kritischer Vorbehalt, der eine Absolutsetzung der eigenen Position verhindern soll: „Die anthropologischen Bilder sind durch ihre religiös-weltanschauliche, historische und kulturelle Kontin-genz geprägt und daher auch ‚nie absolut zu bestimmen‘ oder zu allgemein zu setzen.“ (S. 50)

In theologischer Hinsicht bedeutet das, eine empathische Theologie zu entwi-ckeln, die der Welt zugewandt ist und die sich der Herausforderung stellt, die das Menschsein und der Glaube an Gott für den Menschen bedeuten. Für die interre-ligiöse Religionspädagogik und -didaktik resultiere daraus vor allem die Aufgabe, die unterschiedlichen Vorstellungen von Gott ernst zu nehmen und auf eine Weise zu thematisieren, dass auch das Gemeinsame der Suche nach dem ganz Anderen sichtbar werden kann.

Das darauf aufbauende Konzept einer interreligiösen Religionspädagogik bezieht sich auf die beiden Ansätze der *Themenzentrierten Interaktion*, die von Ruth Cohn, einer Vertreterin der humanistischen Psychologie, entwickelt wurde und auch unter dem Namen *Living Learning* bekannt ist. Außerdem beruht es zum Teil auf dem Konzept der *Kommunikativen Theologie*, dessen Entwicklung von Matthias Scharer und Bernd-Jochen Hilberath angestoßen wurde. Das Innsbrucker Modell vereinigt und erweitert die beiden Ansätze.

Die VerfasserInnen verstehen ihren Ansatz als *Möglichkeitssensible Religionspäd-agogik und -didaktik*: Im Unterschied zum Begriff der Notwendigkeit wird dabei Kontingenz als das Mögliche verstanden. Erweitert wird der Begriff durch Einbe-ziehung existenzieller Perspektiven, die subjektiv gefärbte und erfahrene Brüche miteinbeziehen, welche sich nicht problemlos in das eigene oder kollektive ver-nunftbasierte Plausibilitätssystem einordnen lassen. Die durch Verstand und Ver-nunft geordnete Wirklichkeit erfährt durch nicht einzuordnende Erfahrungen immer wieder Erschütterungen. Daraus ergibt sich die Aufgabe, neue Perspekti-

ven einzunehmen und die bislang gültigen Konzepte zu kritisieren und sie gegebenenfalls zu überschreiten, respektive zu transzendieren, wodurch neue Möglichkeiten eröffnet werden können. Diese Analysen bestimmen das Innsbrucker Modell der interreligiösen, religionspädagogischen und religionsdidaktischen Haltung insgesamt. Darin erscheint Gott als Ermöglichungsgrund für die menschliche Anerkennung von Kontingenz und das In-Begegnung-Treten mit dem Anderen. Von den AutorInnen wird dies als *Kontingenzsensibilität* oder *Möglichkeitssensibilität* bezeichnet. In Hinblick auf diese möglichkeitssinnige Konzeption müssen interreligiöse Bildungsprozesse als *transversal* gedacht werden, die einen *dritten Raum* zu eröffnen trachten, an dem in der Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen etwas Neues entstehen kann, ohne die konfessionelle Orientierung gänzlich hinter sich lassen zu müssen.

Schließlich komme es darauf an, religionspädagogische und religionsdidaktische Leitlinien zu entwickeln, die eine Umsetzung des Modells nicht nur erlauben, sondern unterstützen. Um interreligiös professionell unterrichten zu können, bedürfe es eines mehrperspektivischen didaktischen Vorgehens, das sich als prozessorientiert, vielfältig, sprach- und differenzsensibel sowie als auf Augenhöhe agierend versteht.

Zu den wesentlichen Aufgaben einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik gehören schließlich die Stärkung der Kontingenzsensibilität in Abkehr von der Idee der Kontingenzbewältigung, die Entwicklung eines Verständnisses von Wahrheit, das andere Wahrheitsansprüche miteinbezieht und Standpunkte nicht verabsolutiert sowie eine interreligiöse Transversalität, verstanden als eine Form der Durchlässigkeit für die Standpunkte anderer, welche den Dialog erst ermöglicht. Identitätsfestigung müsse dabei im Sinne einer perspektivisch-transitorischen Identität gedacht werden, die insbesondere in den Übergängen wirksam ist und ein selbstbewusstes Handeln einschließt.

Mensch werden stellt den anspruchsvollen Versuch dar, ausgehend von einem bewussten Selbstbild bezüglich Religion und Glaube, welches die eigene Biografie miteinschließt und die kontextualen Bedingungen im spezifischen Bezug auf Religion im theologischen sowie im lebensweltlichen Umfeld und dessen Implikationen thematisiert, einen Dialog zu ermöglichen, der eine Auseinandersetzung auf Augenhöhe zulässt, wobei die daraus hervorgehenden Brüche und Unterschiede Räume für neue Fragen eröffnen können.

Obwohl der Band insgesamt empfohlen werden kann, müssen doch einige kritische Anmerkungen gemacht werden. In *methodischer* Hinsicht bleiben Fragen

offen, die eine detaillierte Analyse verfahrenstechnischer Probleme als wichtig erscheinen lassen, bspw. auf welche bestimmte Weise die Kooperation mit ReligionspädagogInnen einen Erkenntnisfortschritt hinsichtlich eines *erfahrungsorientierten* Religionsunterrichts – der eine zentrale Zielsetzung darstellt – erbringen kann. Im Sinne einer Mixed-Methods-Strategie wäre darüber hinaus darzulegen, wie die unterschiedlichen Zugänge und Verfahrensweisen miteinander methodisch und systematisch abgestimmt werden sollen. In *systematischer* Hinsicht stehen die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Ruth Cohn und die daran anknüpfende Kommunikative Theologie im Zentrum. Beide Ansätze haben Modellcharakter, wobei letzterer der TZI als Orientierungsinstrument dient. Die AutorInnen setzen die Gültigkeit des Modells voraus, obwohl eine empirische Fundierung noch aussteht.

Schließlich ist zu erwähnen, dass eine Verbindung zu aktuellen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zu ergänzen wäre, insbesondere um dem Konzept eine weitergehende theoretische Fundierung zu geben. Damit ist zugleich auf künftige Forschungsaufgaben hingewiesen.

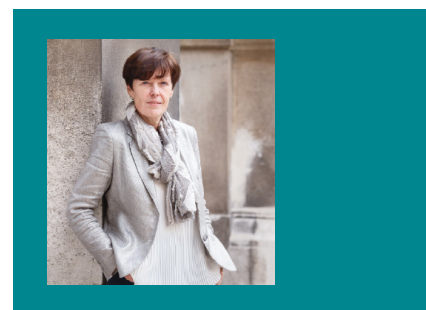
Rezension zu:

Woppowa, Jan:
Religionsdidaktik

Die Autorin

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Univ.-Prof.ⁱⁿ Andrea **Lehner-Hartmann**, Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Religionspädagogik und Katechetik.

Univ.Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie Religionspädagogik und Katechetik
Zentrum für LehrerInnenbildung
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: andrea.lehner-hartmann@univie.ac.at



WOPPOWA, Jan: Religionsdidaktik. Ferdinand Schöningh 2018.
ISBN: 978-3825249359

Religionsdidaktische Grundlagenwerke erleben in den letzten Jahren durchaus eine Konjunktur. Sich hier innovativ und nicht nur wiederholend positionieren zu wollen, stellt durchaus eine Herausforderung dar. Jan Woppowa versucht ihr zu begegnen, indem er sein religionsdidaktisches Vorhaben dahingehend fokussiert, einen Beitrag zum Aufbau religionsdidaktischer Reflexionsfähigkeit leisten zu wollen, die er als eine der Schlüsselkompetenzen für Professionalität ansieht. Obwohl in der Fachwelt unbestritten, zeigt die Praxis, dass es an dieser Fähigkeit oftmals mangelt. In ihrem Handeln lassen sich Lehrpersonen von ihren subjektiven Theorien leiten, ohne überprüfen zu können, wo diese richtig und zielführend oder vorurteilsbehaftet und falsch sind. Dass Studierende sich bereits während des Studiums die Kompetenz eines/einer reflektierenden Praktikers/Praktikerin habituell aneignen können und darauf zielt diese Religionsdidaktik mit dem Verweis auf die Praxisphasen und vielerorts eingeführten Praxissemester auch ab, ist aufgrund komplexer (werdender) Lehr-Lern-Situationen, auf die sie in Schulen treffen, dringlich.

Nach Woppowa liegen dem Aufbau dieser Kompetenz theologische und didaktische Orientierungen zugrunde, die einen zentralen Einfluss auf die konkrete Planung und Durchführung von Unterricht zeigen. Er unterscheidet dabei vier Grundoptionen, die es zu reflektieren gilt und die in unterschiedlicher Dichte in den einzelnen Themenblöcken des Buches miteinander verwoben sind: theologisch-anthropologisch, bildungstheoretisch, didaktisch und spirituell-biografisch. Diese geben zugleich auch die Basis für „eine gewisse Auswahl- und Ordnungslogik“ (S. 16) des Buches ab. Um diesen Grundoptionen auf die Spur zu kommen, wird jedes Kapitel mit gezielten Aufgaben zur Selbstreflexion beendet.

Der thematische Aufbau des Buches vermittelt auf den ersten Blick wohltuende Klarheit: kurze Überschriften, die die zentralen Stichworte ohne ausschmückende Beiworte benennen, bieten den LeserInnen auf einen Blick eine gute Orientierung. Der Aufbau der einzelnen Abschnitte ist so gestaltet, dass die LeserInnen mit einem Einstiegsimpuls die Möglichkeit erhalten, die inhaltlichen Ausführungen für sich kontextualisieren und so bestmöglich rezipieren zu können. Um das Gelesene nochmals inhaltlich vertiefend und auf die eigenen Orientierungsmuster hin eigenständig reflektieren zu können, werden zwei Reflexionsangebote gemacht, überschrieben mit „Wissen erweitern und anwenden“ und „Persönliche Grundoptionen bearbeiten“. Somit eignet sich dieses Lehrbuch für die Arbeit mit Studierenden in unterschiedlichen Lehrformaten. Die Studierendenfreundlichkeit zeichnet sich durch das Bemühen um Verständlichkeit aus, die dort, wo es notwendig erscheint, Fachbegriffe kurz erklärt.

In Kapitel I wird grundgelegt, wie die Religionsdidaktik als Wissenschaft hinsichtlich ihrer Methodologie, ihrem Verständnis als Fachdidaktik, in Relation zu allgemeindidaktischen Ansätzen und in ihrer Ausdifferenzierung in Bereichsdidaktiken zu verstehen ist. In einem zweiten Abschnitt werden Grundlagen zum Verstehen religiöser Lernprozesse diskutiert, die vom Erfahrungslernen über die Gestalt- und Grundtypen religiöser Lernprozesse bis hin zur kontextuellen Verortung in der Schule reichen. Dabei greift Woppowa auf etablierte Konzeptionen (Englert) zurück und dekliniert sie mit Blick auf die konkreten Anforderungen schulischer Unterrichtspraxis durch.

Kapitel II widmet sich den Rahmenbedingungen und Herausforderungen religiösen Lernens. Dazu werden zunächst die gesellschaftlich dominanten Stichworte gegenwärtiger Veränderungsprozesse mit Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung beschrieben sowie der Umgang mit religiöser Pluralität als religionsdidaktische Herausforderung und Aufgabe vorgestellt – in Anlehnung an Schweitzer und Englert (II.1). In II.2 richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Subjekte religiösen Lernens. Nach der Ausleuchtung (religiöser) Entwicklungsbedingungen von Kindern im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse werden jugendliche Lebenswelten und -orientierungen in ihrer Auseinandersetzung mit Religion und ihrer religiösen Prägung vorgestellt, vornehmlich unter Bezugnahme auf Sinus- und Shell-Jugendstudien und religionspädagogische Jugendstudien. Als religionspädagogische Herausforderung wird der Umgang mit Heterogenität thematisiert. Eine genauere Kenntnis der (religiösen) Entwicklung von jungen Menschen ist notwendig, um religiöse Lernprozesse adäquat planen zu können. Im Anschluss an Büttner/Dieterich werden Theorien religiöser Entwicklung domänenspezifisch ausgewiesen; explizit wird auf die Entwicklung von Gottesvorstellungen eingegangen. Als religionspädagogische Herausforderung wird der Umgang mit religiöser Individualität festgehalten. Daran anschließend kommt der Ort religiösen Lernens in Form des Religionsunterrichts an Schulen in den damit zusammenhängenden gesellschaftspolitischen und rechtlichen Implikationen sowie in aktuellen Problemanzeigen hinsichtlich eines konfessionellen RUs zur Sprache (II.3). Dem Problemaufriss folgt die Auseinandersetzung mit der Frage, was unter religiöser Bildung zu verstehen ist. Der Zielsetzung von Bildung als Schlüsselbegriff für subjektorientiertes Vorgehen und der doppelseitigen Erschließung von Person und Inhalt (Klafki) folgt die Einordnung religiöser Bildung in ein mehrperspektivisches Verständnis (Baumert) und schlussendlich die nähere Beschreibung religiöser Bildung als die dialektische Grundbewegung von Induktion und Edukation (Englert) und in ihren Grunddimensionen (hermeneutisch, ethisch, spirituell, philosophisch, communal). Als religionsdidaktische Her-

ausforderung wird hier das Argumentieren für religiöse Bildung in der Schule ausgewiesen und an einem konkreten Fallbeispiel sehr anschaulich demonstriert.

Kapitel III als ausführlichstes führt in zentrale Prinzipien religionsdidaktischer Reflexion ein. Einer begrifflichen Klärung von didaktischen Prinzipien in III.1 als „bestimmte fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgewiesene Grundsätze zur Gestaltung pädagogischen Handelns“ (S. 99) folgt die Darstellung unterschiedlicher Prinzipien. Der Reigen wird mit der doppelseitigen Erschließung als didaktische Leitidee eröffnet, die sich dann auch in die anderen Prinzipien hineinverwoben auffinden lässt. An unterschiedlichen (historischen) Konzeptionen zeigt Woppowa die jeweiligen unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen von Person und Inhalt auf und schließt mit der konvergenztheoretischen Argumentation der Würzburger Synode ab (III.2). Danach folgt die Auseinandersetzung mit der Zielorientierung religiösen Lernens und Lehrens, in der auch die Bildungsstandards thematisiert werden (III.3). Ausführlich wird Korrelation (III.4) als hermeneutisches, theologisches und didaktisches Prinzip und der dazu geführte kritische Diskurs vorgestellt, ebenso ihre theoretischen Weiterentwicklungen (abduktive Korrelation) sowie jene empirischen Befunde, die über korrelationsdidaktisch ausgerichteten Unterricht gut Auskunft geben können. Daran gut anschlussfähig wird Elementarisierung (III.5) in ihrer modellhaften Konzeption der fünf Dimensionen als ein geeignetes Instrument zur Unterrichtsplanung und -evaluation vorgestellt. Mit der Auseinandersetzung zu Kompetenzorientierung (III.6) und dem kriteriengeleiteten Einsatz von Methoden und Medien (III.7) wird das Kapitel zu den Prinzipien abgeschlossen.

Kapitel IV widmet sich speziellen Ansätzen in der Religionsdidaktik, die der Autor als didaktische Antwort auf die in Kapitel II entfalteten Rahmenbedingungen und Herausforderungen versteht. Es geht zunächst um pluralitätsbefähigendes Lernen (IV.1), das er am Beispiel kooperativen Religionsunterrichts in heterogenen Lernformen anschaulich erläutert und davon ausgehend auch einen Ausblick auf ein mögliches Modell zukünftigen religionskooperativen Religionsunterrichts wagt. Ein weiterer Ansatz wird mit standpunktbefähigendem Lernen (IV.2) ausgewiesen, den multiperspektivische Zugänge, in Anlehnung an ein Paradigma aus der Geschichtsdidaktik, und perspektivenverschränkende Zugänge, die konfessionskundlichen, konfessionalistischen und harmonisierenden Verengungen entgegenwirken sollen, charakterisieren. Erfahrungsnahes Lernen (IV.3) verfolgt das Ziel der Entwicklung einer spirituellen Selbstkompetenz. Wie ein anthropologisch ausgerichteter spiritueller Lernprozess initiiert und begleitet werden kann, wird anhand eines Lernzirkels vorgestellt und von Ansätzen performativer Religionsdidaktik oder mystagogischen Lernens abgegrenzt. In einem letzten vorgestellten

Ansatz wird nach dem Lernen als Lebensform gefragt (IV.4) und dabei der Blick auf komparatives Vorgehen geweitet. Ausgehend von einem jüdischen „inneren Gesprächspartner“ (Schröder) wird religiöses Lernen unter dem Anspruch der Lebensrelevanz, zu der wesentlich auch das Ausbilden von Widerstandsfähigkeit gehört, diskutiert.

Das religionsdidaktische Lehrbuch – und als solches ist es zu verstehen – beschließt Kapitel V, in welchem die LeserInnen anhand vieler praxisorientierter Beispiele und Fragen angeregt werden, darüber nachzudenken, was guten Religionsunterricht ausmacht. Dieser gelenkte Nachdenkprozess soll Studierende befähigen, fremden Unterricht hinsichtlich Planungs-, Prozess- und Produktqualität gezielt und kriteriengeleitet beobachten zu können sowie eigenen Unterricht prinzipiengeleitet zu planen und zu evaluieren. Weiter werden sie animiert, ihrem Professionsverständnis anhand von Metaphern nachzugehen und sich Klarheit zu verschaffen, wie ihre eigene Glaubensgeschichte den eigenen Unterrichtsstil prägt.

Resümierend lässt sich festhalten, dass es dem Autor ansprechend und praxistauglich gelungen ist, religionsdidaktische Grundlagen unter dem Fokus der Ausbildung von Reflexionsfähigkeit als Professionalitätsmerkmal von (zukünftigen) Religionslehrpersonen zu präsentieren. Religionsdidaktische Grundsatzfragen werden im Kontext gesellschaftlicher wie individueller Veränderungsprozesse diskutiert. Insbesondere die Verortung in konkreten Beispielen und strukturierten Reflexionsaufträgen hilft, die Praxisrelevanz der systematisierten Darlegungen zu plausibilisieren. Wer mit seinen Studierenden auf der Suche nach Deutungen, Antworten und Denkanstößen im Umgang mit den gegenwärtigen und möglichen zukünftigen Herausforderungen für religiöses Lernen ist, ist mit dieser Religionsdidaktik bestens bedient.

Rezension zu:

Khorchide, Mouhanad:
Scharia – der missverstandene Gott.
Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik

Der Autor

MMag. Dr. Şenol **Yağdı** MA MSc, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse.

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA MSc
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-mail: senol.yagdi@uni-graz.at



KHORCHIDE, Mouhanad: Scharia – der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2016.
ISBN 978-3-451-30911-3.

Der Autor ist islamischer Theologe, Religionspädagoge sowie Soziologe und versucht mit dieser Monografie erneut den Beweis dafür anzutreten, dass sich eine islamische Theologie entwickeln lässt, die mit den Intentionen der Moderne wie Freiheit, Vernunft und Würde zusammengedacht werden kann. Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei in dieser Publikation der Begriff der Scharia, der insbesondere im sogenannten Westen oftmals für Unbehagen und durchaus auch auf heftige Ablehnung stößt. Das Ziel, das sich der Autor für dieses Buch selbst gesetzt hat, ist kein geringeres als die islamische Theologie um eine moderne Ethik zu erweitern.

Der Text behandelt, ausgehend von den fünf Säulen bzw. den sechs Glaubenssätzen des Islams, den historischen und systematischen Kontext des Konzeptes der Scharia, die islamische Normenlehre, das Problem des ‚Salafismus‘, eine Neukonzeption des Begriffs der Scharia sowie – als deren Konsequenz – ein anderes Verständnis von Gott als es dem traditionellen Islam zugrunde liegt.

In der Einleitung beschreibt der Autor den Text als Fortsetzung seines Versuches, eine Theologie der Barmherzigkeit zu etablieren, in welcher Gott und Mensch gemeinsam an der Realisierung einer gerechten, durch Verantwortung und Freiheit gekennzeichneten, Gesellschaft arbeiten. Der Begriff der Scharia dient dabei der Illustration der Möglichkeit einer Theologie, die jenseits juristischer Verengungen des Verhältnisses zwischen Mensch und Gott situiert wird.

Die bekannten fünf Säulen des Islams, das Glaubensbekenntnis, das Gebet, das Fasten, die soziale Abgabe und die Pilgerfahrt nach Mekka sowie die sechs Glaubenssätze, die den Glauben an Gott, die Engel, an die Offenbarungen, die Gesandten, die Auferstehung und das göttliche Schicksal beinhalten, brächten zunächst nur ein Wissen zum Ausdruck, das keine Aussagekraft hinsichtlich der religiösen Überzeugungen einer Person habe. Deshalb sei es nötig, den Blick über die bloß formale Festschreibung von Grundsätzen hinaus auf die Forderung nach einem gottgefälligen bzw. tugendhaften Leben zu richten. Diese Perspektive zielt darauf, sich im Sinne des Glaubensbekenntnisses von Autoritäten zu lösen, was (auch) in Bezug auf die weiteren Säulen verdeutlicht werden soll, indem gezeigt wird, dass nicht die bloß formale Pflichterfüllung im Zentrum des Glaubens zu stehen hat, sondern die Hinwendung zu Gott in unserem Denken und Handeln, d. h. wir sollen zu mündigen Subjekten werden, wenn wir den göttlichen Geboten entsprechen wollen. Analoges gilt, so der Verfasser, für die sechs Glaubenssätze. In beiden Fällen bestünde die Herausforderung für den Menschen darin, mit unserem ganzen Herzen und unserer ganzen Kraft den Weg zu Gott zu suchen.

Das Kapitel, welches der Scharia gewidmet ist, beginnt mit den öffentlichen Debatten zu diesem umstrittenen Thema, wobei der Autor darauf aufmerksam macht, dass der Begriff primär als ein juristisches Konzept verstanden wird. Dagegen argumentiert Khorchide mit der ursprünglichen Bedeutung des Ausdruckes, der sich aus dem Arabischen mit *dem Weg zur Quelle* übersetzen lässt. So gesehen beinhaltet die Scharia einen individuellen und einen kollektiven Auftrag an den Menschen, der sich als Läuterung der Seele und als die Aufgabe, eine gerechte Gesellschaftsordnung herzustellen, beschreiben lässt. Als Konsequenz dieser Überlegungen sieht es der Verfasser als seine Pflicht an, auf den Irrtum hinzuweisen, das Verhältnis zwischen Gott und Mensch auf ein juristisches (d.h. eine Halal-Haram-Logik) zu reduzieren.

Das umfangreichste Kapitel seines Buches widmet Khorchide der islamischen Normenlehre, wobei eine zentrale Intention darin besteht, das islamische Recht gemäß den gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen weiter zu entwickeln. Dazu ist es notwendig, die Quellen und Verfahren genau zu kennen (Koran, Sunna, Konsens und Analogieschluss) und klar zwischen Recht und Normenlehre zu unterscheiden. Vor allem Letzteres trifft auf den Koran zu, weil sich die überwiegende Anzahl der Regeln nicht auf staatliche Gesetze, sondern auf religiöse Gebote beziehen würde. Die nötigen rechtlichen Bestimmungen müssten für eine gegenwärtige Gesellschaft ergänzt und erneuert werden, sofern sie dem Menschen und seiner Beziehung zu Gott gerecht werden sollen und nicht bloß formal einem vorgeblichen Willen Gottes zu entsprechen. Diesbezüglich wird mit den Prinzipien der rechtlichen Präferenz, des Brauchtums und des Gemeinwohls argumentiert, die stärker an der Lebenswelt orientiert sind als die alleinige Referenz auf die genannten vier Quellen der Scharia. Diese Prinzipien übernimmt der Autor insbesondere von der hanafitischen und der malikitischen Schule des islamischen Rechts. Ziel sei es, den Widerspruch zwischen den Ansprüchen der Scharia und der konkreten Umsetzung zu beheben. Das könne nur gelingen, wenn die Scharia auf der Grundlage einer kooperativen Beziehung zwischen Mensch und Gott gedacht und praktisch konzipiert wird. Die Religion müsse demnach den Menschen und ihren Bedürfnissen dienen und nicht umgekehrt, wobei Letzteres bedauerlicherweise der häufigere Fall sei.

In einem anschließenden Exkurs über den Salafismus behandelt Khorchide vor allem den Wahhabismus, das Problem von dessen Attraktivität für Jugendliche und stellt abschließend die Frage der Notwendigkeit *kritischer* religiöser Bildung. Letztere versteht der Autor vor allem als die Befähigung zu autonomer Orientierung am Islam, d. h. als die Möglichkeit, das Leben in religiöser Hinsicht selbst zu entwerfen und zu verantworten.

Das folgende Kapitel widmet sich dem Entwurf einer Neukonzeption der Scharia, die sich an dem Streben nach Selbsterkenntnis orientiert. Damit möchte der Autor insbesondere zum Ausdruck bringen, dass die Grundlage der Scharia in einer Haltung zu finden ist, die das Herz des Menschen erfasst, damit er in die Lage versetzt wird, sein Denken, Fühlen und Handeln an den Tugenden der Nächstenliebe, der Empathie, der Barmherzigkeit, der Aufrichtigkeit, der Verantwortlichkeit und der Bereitschaft zum Verzeihen auszurichten.

Den Schluss des Textes bildet eine kurze Betrachtung des grundlegenden Missverständnisses in der Auffassung des Verhältnisses zwischen Mensch und Gott innerhalb des Islams, das solange nicht überwunden werden könne als eine juristische Lesart zu Ungunsten einer Orientierung an Liebe und Barmherzigkeit weiter präferiert wird.

Im Folgenden sollen einige kritische Bemerkungen angefügt werden, die jedoch nicht bestreiten möchten, dass es sich bei der Publikation Khorchides um einen wichtigen Beitrag im Kontext eines europäisch geprägten Islams handelt.

Eine Problematik seiner Ausführungen kann darin gesehen werden, dass Khorchide eine Auswahl hinsichtlich der islamischen Tradition trifft, die zwar einerseits daran interessiert ist, die Vereinbarkeit des Islams mit den Prinzipien der europäischen Aufklärung zu belegen, wodurch jedoch andererseits den Widersprüchen und Konflikten des innerislamischen Diskurses kein ausreichender Platz eingeräumt wird. Der Text erweckt in manchen Passagen den Eindruck, als gäbe es einen einfachen und linearen Weg, der von den islamischen Diktaturen (die von Khorchide kritisiert werden) zu einem Islam europäischer Prägung führt, wobei auch die Widerstände in Europa selbst kaum berücksichtigt werden.

Aus Sicht des Rezensenten tritt Khorchide für eine Theologie der Vielfalt ein, die darauf zielt, die theologischen Diskurse offen zu halten. Der Islamwissenschaftler Thomas Bauer zeigt, dass das Prinzip der Offenheit innerhalb der theologischen Diskurse in der Ideengeschichte des Islams eine zentrale Rolle gespielt hat, in der Gegenwart aber seine Kraft aufgrund der Intoleranz gegenüber der Ambiguität teilweise verloren ging. Daher kann man den Ansatz von Khorchide im Sinne der Vielfalt als eine Bereicherung des Islamdiskurses nicht nur in Europa sehen.