

Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger, Hans-Peter Blaicher, Anke Edelbrock, Annette Haußmann, Wolfgang Ilg, Murat Kaplan, Golde Wissner¹

Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten – Befunde aus der Erzieherinnenbefragung²

1. Einleitung – Zur Begründung der Untersuchung

Heute ist man sich weithin einig, dass Bildung und Lernen nicht erst mit sechs oder sieben Jahren in der Grundschule beginnen. Die enorme Bildungsbedeutung schon der ersten Lebensjahre ist inzwischen vielfach belegt – in der Pädagogik ebenso wie in der Psychologie oder in der Gehirnforschung. Darauf reagieren beispielsweise auch die neuen Bildungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich, die vor etwa fünf Jahren in ganz Deutschland eingeführt wurden. Bestandteil dieser Pläne sind in den meisten Bundesländern auch Bildungsaufgaben im Bereich „Werte, Sinn und Religion“. Auch die religiöse Begleitung stellt eine wichtige Aufgabe der Bildung im Elementarbereich dar.

Dabei müssen zunehmend auch interreligiöse Aspekte Berücksichtigung finden. Die kulturelle und religiöse Vielfalt stellt inzwischen auch in Deutschland und somit auch in deutschen Kindertagesstätten immer mehr eine Selbstverständlichkeit dar. Interkulturelles und interreligiöses Lernen sind von hoher Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben.

Im Blick auf interkulturelle Zusammenhänge wird dies auch in der Erziehungswissenschaft hervorgehoben. So belegt schon der erste Deutsche Bildungsbericht aus dem Jahr 2006, dass ein Drittel der Kinder im Alter von bis zu sechs Jahren einen Migrationshintergrund aufweist.³ Was dies für die Religionszugehörigkeit bedeutet, wird in diesem Bericht aber nicht einmal als Frage aufgeworfen. Ähnlich zeigt die von Svendy Wittmann/Thomas Rauschenbach/Hans Rudolf Leu 2011

1 Der Text wurde von Friedrich Schweitzer unter Benutzung von Vorlagen erstellt, wird aber vom Projektteam gemeinsam verantwortet. Die Erhebungen und Auswertungen wurden in psychologischer Hinsicht von Hans-Peter Blaicher, Annette Haußmann und Golde Wissner entwickelt und durchgeführt, unter Beratung und Beteiligung von Wolfgang Ilg. Murat Kaplan war als muslimischer Berater an allen Arbeitsschritten beteiligt. Die Leitung sowie die Begleitung der Arbeitsschritte des Projekts lag bei Albert Biesinger, Anke Edelbrock und Friedrich Schweitzer. Dem Team im weiteren Sinne gehörte darüber hinaus auch Andreas Stehle an. Die Untersuchung sowie das Gesamtprojekt wurden von der *Stiftung Ravensburger Verlag* großzügig unterstützt. Auch an dieser Stelle möchten wir unseren Dank an die Stiftung für ihre Bereitschaft zur Förderung innovativer Vorhaben zum Ausdruck bringen.

2 Der vorliegende Text wurde in einer ersten Form bei einem interdisziplinären und internationalen Symposium im Mai 2011 an der Universität Tübingen vorgetragen. Die Stellungnahmen im vorliegenden Band beziehen sich auf diesen Text. Weiterreichende Auswertungen zu speziellen Fragen finden sich in dem detaillierteren Bericht unten, S. 147ff.

3 Vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung*, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006, 143.

vorgelegte „Bilanz empirischer Studien“ zu Kindern und Kindsein in Deutschland⁴ das entsprechende Forschungsdefizit: Zum Bereich Religion oder interreligiöses Lernen konnte mangels Daten nicht einmal ein eigener Abschnitt aufgenommen werden! Die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung spart das Thema Religion und Religionen noch immer ebenso sorgfältig aus wie die entsprechenden Bildungsberichte zum Elementarbereich, die im Auftrag der Bundes- oder Landesregierungen erstellt werden.⁵ Hier ist interreligiöse Bildung noch immer kein Thema.

In der Praxis stellt sich die Situation jedoch anders dar, weshalb wir den Schwerpunkt im Folgenden auf interreligiöse Bildung legen. Religion kann dabei nicht von Kultur oder Kulturen isoliert werden.⁶ Beide sind, auf unterschiedliche Art und Weise, miteinander verschmolzen. Unsere Konzentration auf interreligiöse Bildung kann deshalb nur bedeuten, dass wir ein Verschwinden (inter-)religiöser Bezüge oder Dimensionen hinter den (inter-)kulturellen vermeiden wollen. Angesichts der bisherigen Diskussionslage liegt hier der größte Nachholbedarf. Schon früh begegnen sich in der Kindertagesstätte Kinder nicht nur mit verschiedenem kulturellem Hintergrund, sondern auch mit unterschiedlicher religiöser Prägung. So erleben sie in ihrem Alltag bereits Gemeinsamkeiten und Unterschiede, wenn beispielsweise ein Kind kein Schweinefleisch essen darf oder wenn ein Kind, das zuhause nicht religiös erzogen wird, in der Einrichtung Weihnachten mitfeiern oder ein Gebet mitsprechen soll.⁷ Wenn auf die daraufhin ganz natürlich entstehenden Fragen der Kinder keine Antworten gegeben werden, können bereits früh Missverständnisse und Vorurteile entstehen.⁸ Zugleich bieten sich Chancen für ein gelungenes Miteinander, wenn auf die Unterschiede eingegangen wird. Darauf weisen auch die beiden bundesweiten evangelischen und katholischen Verbände für Kindertageseinrichtungen (BETA, KTK) schon seit Jahren zu Recht immer wieder hin.⁹

Nach heutigem Verständnis wäre es nun aber kaum sinnvoll, einfach normativ Modelle und Forderungen für interreligiöse Bildung im Elementarbereich zu entwickeln und zu vertreten. An erster Stelle muss auch hier der Einblick in die Realität der pädagogischen und religionspädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten stehen. Dass den Wahrnehmungen von Erzieherinnen dabei eine Schlüsselbedeutung

4 Vgl. *S. Wittmann/T. Rauschenbach/H.R. Leu* (Hg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*, Weinheim/München 2011.

5 Auch der bislang am weitesten reichende Bericht, *S. Haug/S. Müssig/A. Sticks*, *Muslimisches Leben in Deutschland*, hg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2009, bietet dazu kaum Erkenntnisse.

6 Vgl. dazu die ebenfalls zum vorliegenden Projektzusammenhang gehörige Studie *A. Edelbrock/F. Schweitzer/A. Biesinger* (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*, Münster u.a. 2010, 23.

7 Vgl. dazu unsere in dem Band *F. Schweitzer/A. Biesinger/A. Edelbrock* (Hg.), *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim/Basel 2009 dargestellten Befunde aus der qualitativ und quantitativ verfahrenenden Pilotuntersuchung, die dem hier dargestellten Hauptprojekt voranging.

8 Vgl. dazu: *Edelbrock u.a.*, *Wie viele Götter sind im Himmel?*, etwa 157.

9 Vgl. die Darstellung und (Literatur-)Hinweise ebd., 135ff.

zukommt, versteht sich fast von selbst. Denn Erzieherinnen¹⁰ erleben den Alltag mit den Kindern hautnah und verfügen dadurch auch in dieser Hinsicht über ein erhebliches Maß an praktischer Erfahrung. Darüber hinaus sind es in vieler Hinsicht die Erzieherinnen, von denen es abhängt, ob in der Kindertagesstätte auch interreligiöse Bildungsangebote realisiert werden. Zugleich muss aber vermieden werden, den Erzieherinnen allein alle Verantwortung zuzuschreiben. Deshalb war es uns wichtig, auch mögliche Unterstützungssysteme für Erzieherinnen in den Blick zu nehmen. Welche Unterstützung erfahren sie durch Ausbildung und Fortbildung? Und welche Rolle spielen bei alledem die Träger der Einrichtungen?

Alle diese Fragen konnten in einer repräsentativ angelegten Befragung von Erzieherinnen in ganz Deutschland aufgenommen werden. Die Untersuchung wurde von der *Stiftung Ravensburger Verlag* unterstützt, die uns bereits früher auch eine Pilotuntersuchung ermöglicht hatte.¹¹ Im Sinne von Fragestellungen und Hypothesen bilden die Befunde aus der nicht-repräsentativen Pilotstudie den Hintergrund auch für die vorliegende Darstellung.

An dieser Stelle ist auch ein Hinweis auf die von uns gewählte Terminologie angebracht, zumal diese Frage bei früheren Präsentationen des Projekts gelegentlich zu Nachfragen und Diskussionen führte. Wir sprechen bewusst von interreligiöser *Bildung*, um hervorzuheben, dass es auch in diesem Bereich um genuine Bildungsaufgaben geht und Bildung sich nicht etwa auf die sog. PISA-Bereiche (Sprache und Mathematik/Naturwissenschaften) beschränken kann. In den Einrichtungen selbst wird bislang jedoch weniger von (inter-)religiöser Bildung als vielmehr von *Erziehung* gesprochen, wobei unsere Nachfragen im Zusammenhang des Pretests für die vorliegende Untersuchung ergaben, dass es sich dabei eher um sprachliche Gewohnheiten und also nicht um einen inhaltlichen Gegensatz („Erziehung statt Bildung“ o.ä.) handelt. In unserem Fragebogen sprechen wir deshalb, in Anpassung an die Zielgruppe der Befragung, von interreligiöser Erziehung, in unserer eigenen Darstellung hingegen von Bildung.

Im Übrigen zeigen die Beiträge im vorliegenden Band erneut, wie wenig die Terminologie in diesem Bereich derzeit geklärt ist oder allgemein festliegt. Die Autorinnen und Autoren sprechen in unterschiedlichem Sinne von Erziehung oder Bildung, und auch die Begriffe des interkulturellen und interreligiösen Lernens bzw. der interkulturellen und interreligiösen Bildung werden sehr unterschiedlich gebraucht. Wer hier Missverständnisse vermeiden will, muss sehr genau auf den jeweiligen Kontext achten.¹²

10 Da es sich bei den Befragten größtenteils um Frauen handelte, verwenden wir im Folgenden nur die weibliche Form, möchten aber Erzieher damit ebenso einschließen.

11 Vgl. *Schweitzer u.a.*, *Mein Gott – Dein Gott*.

12 Zu unserem Verständnis interkultureller und interreligiöser Bildung vgl. auch mit Hinweisen zu Literatur, unten, S. 149ff.

2. Erwartungen aus der Pilotstudie

Die qualitativ- und quantitativ-empirischen Befunde der 2006/07 durchgeführten Pilotuntersuchung „Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten“¹³ haben gezeigt, dass es durchaus Einrichtungen gibt, die interkulturelle und interreligiöse Bildungsaufgaben wahrnehmen und auf verschiedene Weise durchführen. Es wurde aber auch deutlich, dass in sehr vielen Einrichtungen die Fragen der Kinder zu verschiedenen Kulturen und Religionen ohne Antwort oder Begleitung bleiben.

Die Pilotstudie wurde an solchen städtischen Standorten durchgeführt, an denen mit einem hohen Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund zu rechnen war. Im Einzelnen wurde in dieser Studie deutlich, dass der multikulturellen auch eine stark ausgeprägte multireligiöse Zusammensetzung der Kindergruppen in den Einrichtungen entspricht. So lag der durchschnittliche Anteil muslimischer Kindern in den damals befragten Einrichtungen bei 27% (nicht-konfessionelle Einrichtungen) bzw. 18% (konfessionelle Einrichtungen). Vor allem die Erzieherinnen besonders in konfessionell getragenen Einrichtungen zeigten sich grundsätzlich zu einer religiösen Begleitung der Kinder bereit, während ihre Kolleginnen in nicht-konfessionellen Einrichtungen hier deutlich mehr Zurückhaltung äußerten. Tatsächlich realisiert wird eine solche Begleitung aber zum einen nur für christliche Kinder und zum anderen fast nur in konfessionellen Einrichtungen. Die Begleitung muslimischer Kinder ist insgesamt sehr wenig ausgeprägt, und interreligiöse Bildung ist ebenfalls nur selten ein Thema.

Die Ergebnisse der Pilotstudie lassen sich in *acht Thesen* verdichten:

1. In sehr vielen Einrichtungen finden sich Kinder mit unterschiedlicher *Religionszugehörigkeit bzw. weltanschaulicher Prägung*, wobei besonders drei Gruppen quantitativ dominieren: christliche, muslimische und konfessionslose Kinder. Die meisten Einrichtungen werden auch von muslimischen Kindern besucht.
2. Die Mehrheit der Erzieherinnen zeigt sich offen für eine religiöse Begleitung der Kinder – im Sinne einer *allgemeinen Unterstützung religiöser Bildung* –, allerdings ohne dass sie selbst in dieser Hinsicht aktiv würden. Es handelt sich offenbar eher um eine allgemeine Offenheit im Sinne einer persönlichen Einstellung als um eine (religions-)pädagogische Handlungsmaxime zur Gestaltung der Arbeit in der Einrichtung.
3. Eine *christliche Bildung* oder Begleitung der Kinder wird in der Mehrzahl der Einrichtungen befürwortet bzw. praktiziert. Bei einer nach Trägerschaften unterscheidenden Betrachtung zeigt sich, dass es besonders nicht-konfessionelle Einrichtungen sind, die diese Aufgabe nicht wahrnehmen.

¹³ Vgl. *Schweitzer u.a., Mein Gott – Dein Gott. Die modellhaften Erfahrungen von Best-Practice-Beispielen* werden in einem eigenen Band dargestellt, vgl. *A. Edelbrock/A. Biesinger /F. Schweitzer* (Hg.), *Religiöse Vielfalt in der Kita. Empfehlungen und Best-Practice-Beispiele zur interreligiösen und interkulturellen Bildung*, Berlin 2011.

4. Eine am Islam ausgerichtete Begleitung der Kinder oder *islamische Bildung* wird von den Erzieherinnen nur in Ausnahmefällen befürwortet bzw. praktiziert. Das gilt ebenso für die nicht-konfessionellen wie für die konfessionellen Einrichtungen.
5. Eine *interreligiöse Bildung* wird von den Erzieherinnen zwar etwas häufiger befürwortet bzw. praktiziert als eine am Islam ausgerichtete Begleitung der Kinder, aber auch in diesem Falle ist die entsprechende (religions-)pädagogische Praxis auf eine kleine Minderheit beschränkt. Auch dies gilt für alle befragten Kindertagesstätten, wobei es bei konfessionellen Einrichtungen eine leichte Tendenz zu mehr Befürwortung und Praxis gibt.
6. Die neuen *Bildungs- und Orientierungspläne* für den Elementarbereich scheinen die Praxis der Einrichtungen jedenfalls nicht in dem Sinne beeinflusst oder verändert zu haben, dass Aufgaben der religiösen Begleitung der Kinder oder der interreligiösen Bildung konsequent aufgenommen werden.
7. Eine gezielte und wirksame *Unterstützung der Träger* im Blick auf religiöse Begleitung oder interreligiöse Bildung wird von den befragten Erzieherinnen nicht wahrgenommen.
8. Die Erzieherinnen fühlen sich durch *Ausbildung und Fortbildung* nur unzureichend vorbereitet auf Aufgaben im Bereich der religiösen und interreligiösen Bildung.

Die im Jahr 2011 abgeschlossene Hauptuntersuchung, von der hier berichtet wird, schloss – bei veränderter Gesamtanlage – die Frage ein, ob sich diese Befunde aus der Pilot-Studie verallgemeinern lassen.¹⁴ Deshalb sollen diese Thesen der Darstellung im Folgenden als Ausgangspunkt zugrunde gelegt werden. Zunächst aber muss die Hauptuntersuchung selbst beschrieben werden.

3. Durchführung der Untersuchung

Die Hauptuntersuchung wurde als quantitative Fragebogen-Studie durchgeführt. Im Pilotprojekt gingen dem quantitativen Teil der Untersuchung qualitative Studien voraus (Interviews mit Erzieherinnen und anderen Expertinnen und Experten). In der Hauptuntersuchung war die Erzieherinnenbefragung zudem mit parallel durchgeführten Kinderinterviews¹⁵ (qualitativ) sowie mit einer Elternbefragung (qualitativ und quantitativ) vernetzt¹⁶.

Der Fragebogen, der in der Pilotuntersuchung für die Erzieherinnenbefragung verwendet worden war, wurde an einigen Punkten erweitert und insgesamt modifiziert. Dabei unterstützte uns das Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften *GESIS*.

¹⁴ Zur Hauptstudie gehören auch die bereits genannte Kinderstudie, *Edelbrock u.a.*, Wie viele Götter, sowie eine Elternstudie, vgl. oben, S. 19ff.

¹⁵ Vgl. *Edelbrock u.a.*, Wie viele Götter.

¹⁶ Vgl. *A. Biesinger/A. Edelbrock/F. Schweitzer* (Hg.), Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, Münster 2011.

Der überarbeitete Fragebogen wurde mehreren Erzieherinnen vorgelegt. Ihre Rückmeldungen führten zu einer weiteren Überarbeitung. Im Anschluss daran wurde die Anwendbarkeit des Fragebogens in einem eigenen Pretest geprüft. Alle Erzieherinnen, die in den einbezogenen Einrichtungen beschäftigt waren, wurden gebeten, den Bogen auszufüllen, und hatten außerdem die Möglichkeit, eine schriftliche Rückmeldung dazu zu geben. (Die endgültige Fassung des Fragebogens liegt als Anhang bei.¹⁷)

Zur leichteren Orientierung werden im Folgenden die Angaben bei fünfstufigen Skalen im Fragebogen „trifft ziemlich zu“ und „trifft voll und ganz zu“, d.h. die beiden rechten Felder, zusammengefasst als *Bejahung*, während „trifft gar nicht zu“ und „trifft wenig zu“ als *Verneinung* wiedergegeben werden. Selbstverständlich wurde so nur für die Darstellung verfahren, während alle Berechnungen auf den realen Werten der fünfstufigen Skala beruhen.

Um zu einer repräsentativen Stichprobe für ganz Deutschland zu gelangen, mussten zunächst alle existierenden Kindergärten und Kindertagesstätten ermittelt werden. Da die Pilotstudie gezeigt hatte, dass der Rücklauf von nicht-konfessionellen Einrichtungen sehr viel niedriger ausfiel als der von konfessionellen Einrichtungen, wählten wir für die Ziehung der Stichprobe ein Verhältnis von 70 : 30 von nicht-konfessionellen zu konfessionellen Trägern. Je nach Größe bzw. Anzahl der Einrichtungen pro Bundesland teilten wir die Bundesländer in drei Kategorien, um diese Größenverhältnisse angemessen zu gewichten.¹⁸

Das Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften *GESIS* zog per computergestütztem Zufallsprinzip aus der Gesamtliste mit 44113 Einrichtungen zunächst 2400 Einrichtungen für die Stichprobe. Um den Rücklauf zu steigern, entschieden wir uns, vor der Versendung der Fragebögen alle ausgewählten Einrichtungen anzurufen und nach der Teilnahmebereitschaft zu fragen.

Nach der Telefonaktion zeigte sich ein recht hoher stichprobenbedingter Ausfall: Von den 2400 angerufenen Kitas fielen 552 Einrichtungen stichprobenbedingt weg (d.h. die Einrichtungen existierten nicht mehr, die Telefonnummer war falsch und die richtige nicht recherchierbar).¹⁹ Von den verbleibenden 1848 Einrichtungen sagten 1191 am Telefon zu, an unsrer Studie teilzunehmen, das entspricht 64,5% Zusagen. Nach nochmaliger Korrektur (Ausscheiden von Krippen und Schülerhorten) verschickten wir an die restlichen 1183 Kitas Pakete mit Fragebögen, jeweils entsprechend der Anzahl der dort beschäftigten Erzieherinnen, die ebenfalls im Vorfeld telefonisch erhoben wurde. Es kamen aus 487 Kitas auswertbare Fragebögen zurück. Das entspricht einem zufriedenstellenden Rücklauf von 41,2% in Bezug auf die Anzahl der angeschriebenen Kitas²⁰.

17 S. unten, S. 223.

18 Weitere Informationen dazu sowie zum Folgenden s. unten, S. 161ff.

19 Dieser stichprobenbedingte Ausfall hatte mit der unterschiedlichen Qualität der uns von den statistischen Landesämtern zur Verfügung gestellten Kita-Listen zu tun, aus denen die Stichprobe gezogen wurde.

20 In Bezug auf die gesamte Stichprobe von 1848 Kitas, die telefonisch erreicht werden konnten, ergibt sich ein Rücklauf von 26,4%.

Insgesamt wurden 10148 Fragebögen verschickt. Davon wurden 2838 ausgefüllt zurückgesendet. Im Blick auf die insgesamt angeschriebenen Erzieherinnen ergibt sich somit ein Rücklauf von 28%. Dieser geringere Rücklaufwert im Vergleich zum Rücklauf in Bezug auf die angeschriebenen Kitas erklärt sich dadurch, dass in vielen Fällen nicht alle Erzieherinnen, die in der jeweiligen Kita arbeiteten, geantwortet haben.²¹ Dies war möglich, da die Teilnahme für jede Erzieherin freiwillig und anonym war.

Die Erhebung erlaubt ein für das gesamte Gebiet der Bundesrepublik Deutschland repräsentatives Bild. Die nicht-proportionalen Beteiligungszahlen der einzelnen Bundesländer wurden durch Gewichtungsfaktoren ausgeglichen, so dass ihre Ergebnisse vergleichbar in die Datenauswertung einfließen konnten. Konfessionelle und nicht-konfessionelle Einrichtungen sind in der Stichprobe relativ gleichmäßig verteilt, so dass sich diese beiden Gruppen in der Auswertung gut vergleichen lassen.

Von den 2838 Befragten waren 98% Frauen. Das durchschnittliche Alter betrug 40,6 Jahre. Die meisten der Befragten (61%) arbeiteten bereits länger als 5 Jahre in der betreffenden Kita, wobei ungefähr die Hälfte der Erzieherinnen einen Stundenumfang von 100% hatte.

10% gaben an, selbst einen Migrationshintergrund zu haben. Der Großteil der Befragten (80%) gab eine christliche Konfessionszugehörigkeit an.

45% der untersuchten Einrichtungen befanden sich nach Angaben der Erzieherinnen in einer kleineren Ortschaft, aber auch Kitas in kleineren Dörfern, Städten und Großstädten sind vertreten (s. Abb. 1).

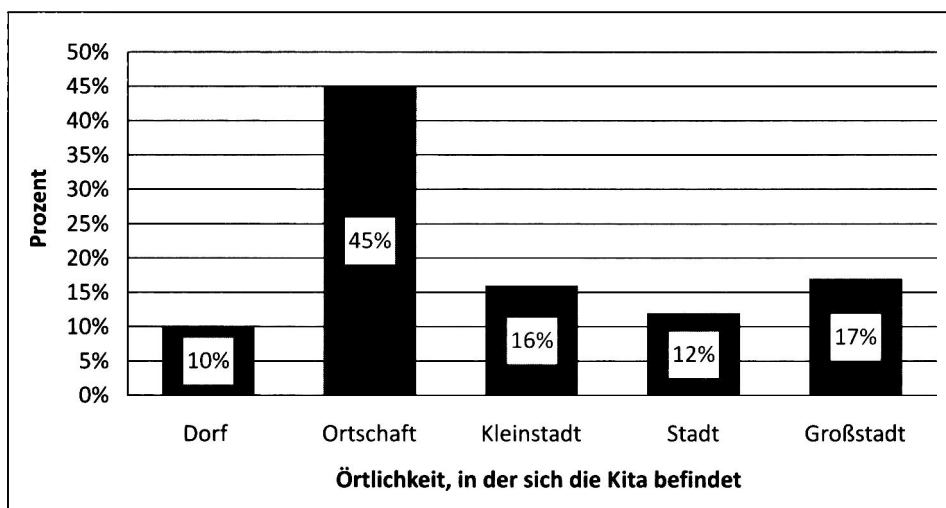


Abbildung 1: Verteilung der befragten Einrichtungen nach Größe der Örtlichkeit.

²¹ Durchschnittlich liegen aus jeder Einrichtung 6 Fragebögen vor. Aus 9,7% der Einrichtungen kam nur ein Fragebogen; aus 9,9% der Einrichtungen liegen mehr als 10 Fragebögen vor.

Die dargestellte Kategorisierung ergab sich durch die Antworten auf die Frage „Wie viele Einwohner hat der Ort, an dem sich Ihre Kita befindet?“ Dazu gab es im Fragebogen folgende mögliche Angaben: weniger als 1000 Einwohner (Dorf), 1.000 bis unter 20.000 Einwohner (Ortschaft), 20.000 bis unter 50.000 Einwohner (Kleinstadt), 50.000 bis unter 100.000 Einwohner (Stadt), 100.000 Einwohner und mehr (Großstadt).

4. Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse aus der Erzieherinnenbefragung berichtet werden. Dabei orientieren wir uns an den Thesen, in denen die Befunde aus der Pilotstudie oben verdichtet wurden. Die übergreifende Fragestellung der Hauptuntersuchung zielt auf eine Überprüfung dieser Thesen anhand eines repräsentativen Samples. Dabei muss durchweg bewusst bleiben, dass sich die Pilotstudie insbesondere auf solche Standorte bezog, an denen mit einem hohen Anteil von Migrant*innen an der Wohnbevölkerung zu rechnen ist, beispielweise also auf Großstädte und Ballungsräume. Das jetzige Sample ist hingegen breiter gestreut und schließt u.a. auch weit mehr ländliche sowie kleinstädtische Standorte ein (vgl. Abb. 1). Insofern verdienen auch die Unterschiede zwischen den Befunden aus der Pilotstudie und der Hauptstudie Aufmerksamkeit, auch wenn ein direkter Vergleich aufgrund der unterschiedlichen Samples und des veränderten Fragebogens ausgeschlossen bleibt.

Zusätzlich zur Pilotstudie erlauben die Befunde der Hauptstudie Einblick in eine Reihe von Aspekten, die im Folgenden in Auswahl aufgenommen werden.²² Die Pilotstudie enthielt zum Beispiel keine weiteren Befunde zur jüdischen Bildung, d.h. zur religiösen Begleitung jüdischer Kinder in den Einrichtungen sowie allgemein zur Berücksichtigung jüdischer Glaubensweisen und Traditionen. In der Hauptstudie konnten dazu zumindest einige weiterreichende Erkenntnisse gewonnen werden, die in einem eigenen Abschnitt zur „jüdischen Bildung“ dargestellt werden sollen.

Da es sich um unterschiedliche Themenkomplexe handelt, werden diese jeweils unmittelbar im Anschluss an die berichteten Ergebnisse diskutiert. Eine zusammenfassende Diskussion erfolgt jedoch erst am Ende.

Zusammensetzung der Kindergruppen in religiöser Hinsicht

These 1/Pilotstudie: In sehr vielen Einrichtungen finden sich Kinder mit unterschiedlicher *Religionszugehörigkeit* bzw. *weltanschaulicher Prägung*, wobei besonders drei Gruppen quantitativ dominieren: christliche, muslimische und konfessionslose Kinder. Die meisten Einrichtungen werden auch von muslimischen Kindern besucht.

²² Zu weiteren Aspekten s. unten, S. 161ff.

Bei der Zusammensetzung der Kindergruppen in religiöser Hinsicht in den Einrichtungen stützen wir uns auf die Angaben der Erzieherinnen, die um entsprechende Schätzungen gebeten wurden. Somit beruhen die nachfolgenden Angaben auf Schätzungen, nicht auf einer verlässlichen statistischen Erhebung.²³ Da es sich um Schätzungen der Expertinnen vor Ort handelt, kommt den Angaben aber doch die Bedeutung zumindest einer Orientierungsgrundlage zu, zumal bislang eine genaue Statistik dazu in Deutschland nicht zur Verfügung steht.

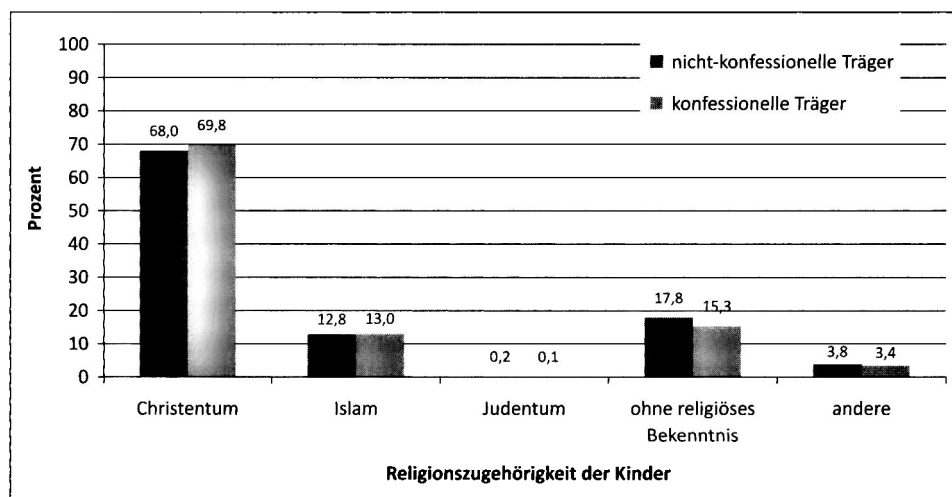


Abbildung 2: Religionszugehörigkeit der Kinder in den befragten Einrichtungen. Geschätzt von den Erzieherinnen.

Hier zeigt sich zunächst, dass die meisten Kinder in den Einrichtungen eine auch formelle Religionszugehörigkeit aufweisen. Kinder ohne religiöses Bekenntnis sind demgegenüber in der Minderheit (mit 17,81% und 15,29%). Besondere Aufmerksamkeit verdient der Anteil muslimischer Kinder: Mehr als jedes zehnte Kind in einer Kindertagesstätte gehört demnach dem Islam an (12,77% und 13%). Jüdische Kinder sind demgegenüber erwartungsgemäß in weit kleinerer Zahl vertreten, was aber – auch angesichts der deutschen Geschichte – keineswegs dazu berechtigt, diese Kinder grundsätzlich zu vernachlässigen.

84% der Befragten geben an, dass es in ihrer Gruppe Kinder mit Migrationshintergrund gibt. Im Blick auf verschiedene Religionszugehörigkeiten sind es 77%. Demnach reicht die Multikulturalität etwas weiter als die Multireligiosität, aber es sind doch mehr als drei Viertel der Befragten, in deren Alltag in den Einrichtungen unterschiedliche Religionen von den Kindern her präsent sind.

²³ Weiterhin divergieren die Angaben bei dieser Frage besonders stark und fehlen in manchen Fällen ganz, so dass auch unter diesem Aspekt auf die Unschärfe der darauf aufbauenden Berechnungen hingewiesen werden muss.

Die Präsenz unterschiedlicher Religionen ist aber nicht nur eine Frage von Mitgliedschaften und Zugehörigkeit zu religiösen Gruppen. Sie berührt auch den Alltag in den Einrichtungen. Dass Kinder aus religiösen Gründen bestimmte Lebensmittel nicht zu sich nehmen dürfen, wird von 58% der Erzieherinnen berichtet. 59% geben darüber hinaus an, dass diese Gründe dann auch allen Kindern erklärt werden. Religiöse Fragen und Einstellungen sind, wie an diesem Beispiel exemplarisch deutlich wird, im Alltag der Einrichtungen durchaus präsent.

Im Vergleich zur Pilotstudie, die einen durchschnittlichen Anteil muslimischer Kinder von 27% (nicht-konfessionelle Einrichtungen) bzw. 18% (konfessionelle Einrichtungen) erbrachte, ist die entsprechende Angabe hier deutlich geringer (insgesamt 11%). Dies erklärt sich wohl vor allem aus der in der Pilotstudie vorgenommenen Konzentration auf Städte und Ballungsgebiete mit einem hohen Migrantenanteil. Solche Unterschiede machen zugleich bewusst, dass die Situation in verschiedenen Einrichtungen sehr unterschiedlich ausfallen kann. Es gibt sowohl Einrichtungen ohne Kinder mit Migrationshintergrund als auch ohne verschiedene Religionszugehörigkeiten der Kinder, während die entsprechenden Werte bei anderen Einrichtungen weit über den genannten Durchschnittszahlen liegen. So sind aus entsprechenden Erfahrungsberichten auch Einrichtungen bekannt, bei denen der Anteil muslimischer Kinder sogar über 50% liegt.

Eine weitere Frage, auf die hier nur in allgemeiner Form verwiesen werden kann, ergibt sich aus dem Vergleich zu den oben erwähnten Angaben zu Kindern mit Migrationshintergrund, die einen höheren Anteil muslimischer Kinder in den Kindertagesstätten erwarten lassen. Entsprechende Differenzen könnten teilweise auf unterschiedliche Beteiligungsraten an den Einrichtungen im Elementarbereich zurückzuführen sein (auch wenn diese Unterschiede rückläufig sind). Auch in dieser Hinsicht sind genauere Prüfungen der Verhältnisse mehr als wünschenswert.

Allgemeine Unterstützung religiöser Bildung

These 2/Pilotstudie: Die Mehrheit der Erzieherinnen zeigt sich offen für eine religiöse Begleitung der Kinder – im Sinne einer *allgemeinen Unterstützung religiöser Bildung* –, allerdings ohne dass sie selbst in dieser Hinsicht aktiv würden. Es handelt sich offenbar eher um eine allgemeine Offenheit im Sinne einer persönlichen Einstellung als um eine (religions-)pädagogische Handlungsmaxime zur Gestaltung der Arbeit in der Einrichtung.

Auch die Hauptuntersuchung spricht für eine deutliche Offenheit für religionspädagogische Aufgaben bei einem großen Teil der befragten Erzieherinnen. Dass Kinder ohne Religion aufwachsen sollen, wird nur von 4% der Befragten bejaht (dagegen: 83%). Allerdings zeigen sich bei einer etwas veränderten Fragestellung andere Auffassungen: Eine werthebezogene Erziehung ohne Religion wird von 38% der Befragten bejaht (dagegen: 43%). Dass religiöse Erziehung nach Hause und nicht in die Kindertagesstätte gehöre, bejahen nur 19% (dagegen: 57%). 48%

sagen, dass es ihnen wichtig ist, über Fragen nach dem Tod oder nach Gott mit den Kindern zu sprechen (dagegen: 27%). Diese Offenheit erstreckt sich prinzipiell auch auf den interreligiösen Bereich: 79% der Befragten sind überzeugt, dass das Wissen über andere Religionen zum Abbau von Vorurteilen beiträgt (dagegen: 6%).

Diese Offenheit im Sinne einer allgemeinen Unterstützung religiöser Bildung zeigt sich also in der jetzigen Befragung ähnlich ausgeprägt wie beim Pilotprojekt. Zugleich wiederholt sich, wie im Folgenden deutlich wird, aber auch die Beobachtung, dass die allgemeine Offenheit nicht zu einem entsprechenden religionspädagogischen Handeln in den Einrichtungen führt. Dies gilt umso mehr, je stärker dabei die konkreten Religionszugehörigkeiten sowie die einzelnen religiösen Traditionen und Gemeinschaften mit ihren jeweils bestimmten Glaubensüberzeugungen in den Blick kommen.

Christliche Bildung

These 3/Pilotstudie: Eine christliche Bildung oder Begleitung der Kinder wird in der Mehrzahl der Einrichtungen befürwortet bzw. praktiziert. Bei einer nach Trägerschaften unterscheidenden Betrachtung zeigt sich, dass es besonders nicht-konfessionelle Einrichtungen sind, die diese Aufgabe nicht wahrnehmen.

Dass Kinder den christlichen Glauben kennen lernen sollen, bejahen 64% der Befragten (dagegen: 14%). 60% berichten, in ihrer Einrichtung würden christliche Inhalte vermittelt (nicht der Fall: 27%). Dementsprechend können Kinder vielfach christliche Lieder (65%), biblische Geschichten (66%) und auch besuchs- bzw. exkursionsweise eine Kirche (67%) kennen lernen. Auch christliche Gebete gehören in vielen Einrichtungen dazu (53%). Christliche Feste werden gefeiert, zum Teil allerdings ohne religiösen Bezug (Weihnachten mit religiösem Bezug: 77%, sonst: 96%; Ostern mit: 61%, sonst: 93%).

Dabei spielen unterschiedliche Trägerschaften allerdings eine kontrastierende Rolle, beispielsweise sehr ausgeprägt bei Gebeten vor dem Essen (s. Abb. 3):

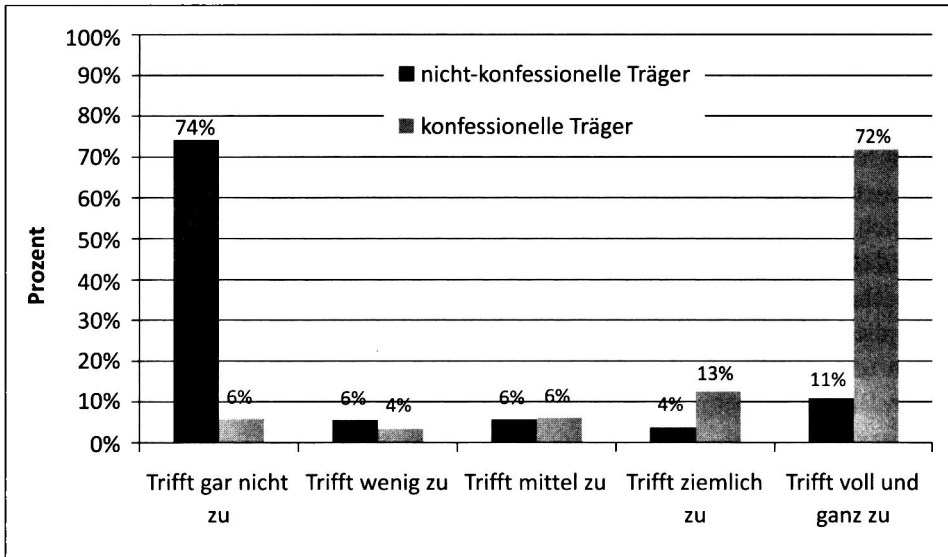


Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung des regelmäßigen Betens vor dem Essen mit den Kindern in Prozent unterteilt nach der Trägerschaft der Einrichtung (vgl. e013: „wir beten mit den Kindern vor dem Essen (z.B. „... lieber Gott, wir danken dir“).

Ein nicht ganz so konträres, aber ebenfalls deutlich unterschiedliches Bild ergibt sich bei der Erklärung religiöser Hintergründe des Osterfestes. Auch in diesem Falle spielen die Trägerschaftsverhältnisse eine wichtige Rolle (s. Abb. 4):

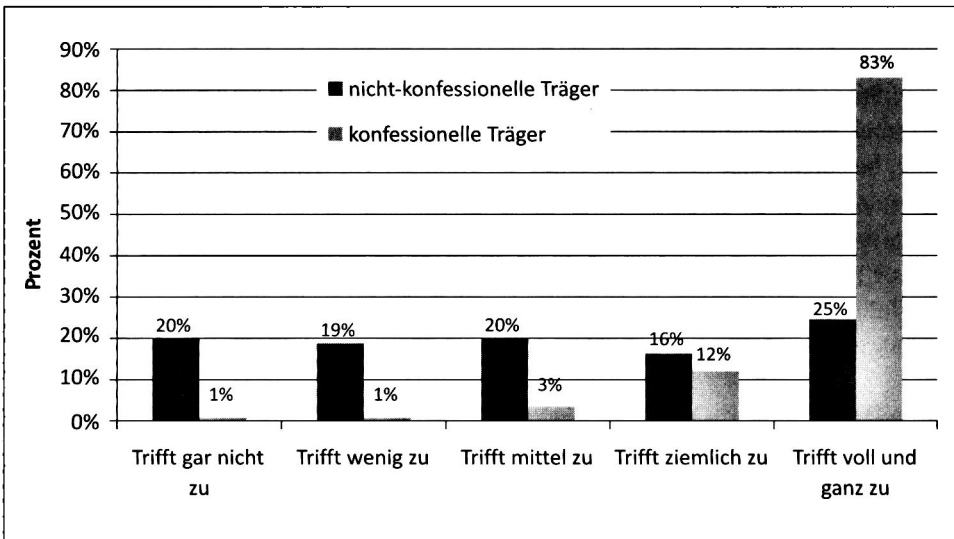


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung der Erklärung des christlichen Hintergrunds des Osterfestes in Prozent unterteilt nach der Trägerschaft der Einrichtung (vgl. e022: „Wir erklären den Kindern den christlichen Hintergrund des Osterfestes“).

Auch wenn die Unterschiede in Abhängigkeit von der Trägerschaft nicht durchweg so ausgeprägt sind, ist insgesamt festzuhalten, dass eine christliche Begleitung der Kinder nur in etwa zwei Dritteln der Einrichtungen gegeben ist und dass es sich dabei vor allem um Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft handelt.²⁴

Islamische Bildung

These 4/Pilotstudie: Eine am Islam ausgerichtete Begleitung der Kinder oder *islamische Bildung* wird von den Erzieherinnen nur in Ausnahmefällen befürwortet bzw. praktiziert. Das gilt ebenso für die nicht-konfessionellen wie für die konfessionellen Einrichtungen.

Dass Kinder den islamischen Glauben kennen lernen sollen, bejahen lediglich 17% der Befragten (dagegen: 52%). Nur 3% berichten, in ihrer Einrichtung würden islamische Inhalte vermittelt (nicht der Fall: 92%). Diese Angaben sprechen bereits eine deutliche Sprache. Dem entsprechen dann auch die weiteren Einzelangaben: Geschichten aus dem Koran können Kinder in den Einrichtungen fast nie hören (1%), muslimische Gebete sind höchst selten (2%), und auch das besuchsweise Kennenlernen einer Moschee ist ein Ausnahmefall (7%). Auch muslimische Feste finden in aller Regel keine weitere Beachtung (Ramadanfest: 4%).²⁵

Die Trägerschaft führt hier, was angesichts des Gesamtbildes nicht überraschen kann, zu keiner Polarisierung gemäß unterschiedlicher Träger. Unabhängig von der Art der Einrichtung wird weder eine religiöse Begleitung der muslimischen Kinder gewährleistet noch werden den anderen Kindern Möglichkeiten zum Kennenlernen und Verstehen des Islam eröffnet.

Jüdische Bildung

Die Pilotstudie enthält keine Angaben zur religiösen Begleitung jüdischer Kinder in den Einrichtungen oder zum Umgang mit Glaubensweisen und Traditionen des Judentums. Deshalb kann an dieser Stelle keine Ausgangsthese berichtet werden, sondern nachfolgende Befunde stehen für sich selbst. Durchweg muss bewusst bleiben, dass die Anzahl jüdischer Kinder sowie allgemein von Kindern mit einer Religionszugehörigkeit jenseits von Christentum und Islam in den Einrichtungen, die in die Untersuchung einbezogen waren, sehr klein ist. Deshalb wurden die Fragen im Fragebogen nicht an allen Stellen gleichermaßen auf alle Religionen, d.h.

24 Auch auf die Bedeutung der unterschiedlichen Trägerschaften wird bei der vertiefenden Auswertung genauer eingegangen, s. unten, S. 176ff.

25 Der jeweilige Anteil muslimischer Kinder in einer Einrichtung geht auch mit einer etwas erhöhten Bereitschaft einher, sich im Bereich der islamischen Bildung zu engagieren, aber der Zusammenhang ist, statistisch gesehen, nicht sehr ausgeprägt. Fehlende islamische Bildung lässt sich also nicht mit einer religiös homogenen Zusammensetzung der entsprechenden Kindergruppen erklären. Vgl. dazu unten, S. 175f.

auch auf das Judentum oder andere Religionsgruppen wie z.B. den Buddhismus, bezogen, sondern folgen einer Akzentuierung von Christentum und Islam als den in der Untersuchung aufgrund der quantitativen Verhältnisse hervorgehobenen Religionen. Ein anderes Bild ergäbe sich beispielsweise, wenn gesondert auf jüdische Kindertagesstätten eingegangen würde.²⁶

Auch wenn die Tiefenschärfe der Befunde im Blick auf jüdische Bildung also weniger ausgeprägt ist, ergeben die Antworten der Erzieherinnen doch ein deutliches Bild im Blick auf die entsprechenden Tendenzen. Jüdische Lieder kommen nur in einer kleinen Zahl von Einrichtungen vor (3%), und auch eine Synagoge wird nur selten mit den Kindern besucht (2%). Noch seltener sind jüdische Gebete in den Einrichtungen (1%). Wie Juden den Sabbat begehen, wird den Kindern in 4% der Einrichtungen erklärt. Die Häufigkeiten an dieser Stelle sind in etwa vergleichbar mit den Zahlen, die für den Islam vorliegen.

Zumindest möglicherweise sind Bezüge auf das Judentum mitenthalten bei biblischen Geschichten, welche die Kinder in der Einrichtung kennen lernen können (66%), sowie bei Erzählungen von anderen, also nicht-christlichen Religionen (32%). Auch mit den biblischen Psalmen kommen natürlich jüdische Lieder in den Blick, allerdings keineswegs automatisch auch so, dass dies den Kindern bewusst werden kann. 53% der Befragten bejahen darüber hinaus, dass Kinder mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Weltreligionen vertraut werden sollen. In diesen Fällen enthält die Studie aber keine genaueren Angaben, so dass offen bleiben muss, wie weit entsprechende Bezüge auf das Judentum tatsächlich explizit gemacht werden.

Personenbezogene Anlässe, sich mit dem Judentum zu befassen, sind in den Einrichtungen ebenfalls vergleichsweise selten. 77% der Befragten berichten ausdrücklich, dass kein Kind in ihrer Gruppe zum Judentum gehört. Auch wenn – angesichts der Unschärfe entsprechender Schätzungen – daraus nicht folgt, dass in fast einem Viertel der Einrichtungen Kinder aus jüdischen Elternhäusern zu finden sind, lässt sich doch fragen, ob ein bewussterer Umgang mit religiösen und besonders mit jüdischen Minderheiten in den Einrichtungen anzustreben wäre. Auch ausdrücklichere Bezüge auf die Traditionen des Judentums etwa bei Liedern und Gebeten könnten selbst dann, wenn sie punktuell bleiben, vielleicht als Beginn einer frühen Toleranzerziehung sinnvoll sein.

Interreligiöse Bildung

These 5/Pilotstudie: Eine *interreligiöse Bildung* wird von den Erzieherinnen zwar etwas häufiger befürwortet bzw. praktiziert als eine am Islam ausgerichtete Begleitung der Kinder, aber auch in diesem Falle ist die entsprechende (religions-)

²⁶ Vgl. dazu den Beitrag von R. Herweg zur Arbeit in jüdischen Einrichtungen: Religiöse und kulturelle Unterschiedlichkeit als pädagogische Herausforderung im Elementarbereich. Eine jüdische Perspektive. In: *Edelbrock u.a., Wie viele Götter*, 39-50.

pädagogische Praxis auf eine kleine Minderheit beschränkt. Auch dies gilt für alle befragten Kindertagesstätten, wobei es bei konfessionellen Einrichtungen eine leichte Tendenz zu mehr Befürwortung und Praxis gibt.

32% der Befragten geben in der Hauptstudie an, dass sie mit den Kindern über die verschiedenen Religionen auf der Welt sprechen (nicht der Fall: 41%), ebenfalls 32% nehmen bei ihrer Arbeit Erzählungen aus anderen Religionen auf. 31% berichten, dass das Kennenlernen anderer Religionen auch Teil der Konzeption ihrer Einrichtung sei (nicht der Fall: 50%). Am weitesten reicht der Wunsch, dass Kinder mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Weltreligionen vertraut werden sollen (53%, dagegen: 16%).

Trotz einer deutlichen Offenheit für interreligiöse Fragen oder Themen, die bei solchen Angaben sichtbar wird, bleibt eine gezielte interreligiöse Bildung in den Einrichtungen also insgesamt doch ein Minderheitenphänomen. Das wird noch deutlicher, wenn auch die zum Teil bereits angesprochenen Fragen im Blick auf die Feste und Riten verschiedener Religionen im Kontext der interreligiösen Bildung einbezogen werden. Das Ramadanfest wird, wie berichtet, nur sehr selten aufgenommen, und nur wenige (13%) berichten, dass den Kindern dann erklärt wird, was Muslime in dieser Zeit tun. Geschichten aus dem Koran spielen in den Einrichtungen fast nie eine Rolle (nur 1% berichtet davon). Moscheebesuche sind selten (7%). Zugleich gehen aber 79% der Befragten davon aus, dass das Wissen über andere Religionen zum Abbau von Vorurteilen beitragen kann. Dem Kennenlernen bestimmter religiöser Traditionen und Glaubensweisen wird aber wenig Bedeutung zugemessen, besonders dann, wenn es um nicht-christliche Religionen geht (Christentum: dafür 64%, dagegen 14%; Islam: 17%, dagegen: 52%, vgl. auch die Angaben zum Judentum im vorangehenden Abschnitt).

Die Präsenz unterschiedlicher Religionen in den Einrichtungen führt nur in einem geringen Maße dazu, dass darüber im Team auch gesprochen wird (27%). Das mag damit zusammenhängen, dass die Befragten Ausgrenzungen wegen Kultur- oder Religionszugehörigkeit in ihren Gruppen für ausgeschlossen halten (1% bzw. 0%) – eine Wahrnehmung oder Annahme, die sicher der vertieften Diskussion bedürfte²⁷. Allerdings scheinen die Kinder auch eher selten von zu Hause gefeierten Festen oder dort gepflegten religiösen Riten zu erzählen (23% bzw. 18%), so dass es nicht zu entsprechenden Differenz- und Fremdheitserfahrungen, aber eben auch nicht zu entsprechenden Lern- oder Reflexionsanlässen kommen kann. Zu den Gründen für diese Zurückhaltung liegen keine Angaben vor.

In der Pilotstudie wurde vielfach berichtet, dass Einrichtungen Probleme im Umgang mit unterschiedlichen Ernährungsvorschriften und -geboten mit einer „vegetarischen Lösung“ bewältigen.²⁸ In diesem Fall bekommen einfach alle Kinder vegetarisches Essen, so dass etwa „Konflikte um das Leberwurstbrot“ von

27 Unsere Befunde aus der Kinderstudie können durchaus anders interpretiert werden, auch wenn sie ebenfalls nicht als Beleg für eine allgemeine Vorurteilsbehaftetheit der Kinder gelten können; vgl. *Edelbrock u.a.*, Wie viele Götter.

28 Vgl. *Schweitzer u.a.*, Mein Gott, 156ff.

vornherein ausgeschlossen sind. Auch bei dieser Strategie verschwinden mit den Anlässen für mögliche Konflikte für die Kinder auch die Chancen für Fragen und für entsprechende Lernprozesse.

Bei der Wahrnehmung interreligiöser Bildungsaufgaben spielen wiederum die Trägerverhältnisse eine Rolle. Die entsprechenden Zusammenhänge lassen sich am besten zusammen mit dem Verhältnis zwischen interkultureller und interreligiöser Bildung aufnehmen.

Interreligiöse und interkulturelle Bildung

Das Verhältnis zwischen interkultureller und interreligiöser Bildung wurde im Pilotprojekt nicht eigens untersucht. Mitunter werden, auch etwa in der Erziehungswissenschaft, interreligiöse Aspekte als Teil der interkulturellen Bezüge angesehen. Es wird dann – explizit oder jedenfalls implizit – davon ausgegangen, dass interreligiöse Bildung bei der interkulturellen Bildung gleichsam automatisch mit berücksichtigt wird.²⁹

Zur weiteren Klärung des Verhältnisses zwischen interkultureller und interreligiöser Bildung bietet sich hier im Blick auf unsere Untersuchung eine Skalenbildung an. Zwei Skalen, die genau parallel aufgebaut sind und die deshalb vergleichbar sind, wurden dazu gebildet: *Relevanz und Praxis interkultureller Themen* sowie *Relevanz und Praxis interreligiöser Themen*. Für beide Skalen ergibt sich eine befriedigende bzw. ausreichende Konsistenz (Cronbachs Alpha von .601 für interkulturelle Themen bzw. .710 für interreligiöse Themen).

Der Fragenkomplex „Relevanz und Praxis interkultureller Themen“ erfasst, ob und inwieweit interkulturelle Themen im Kindergartenalltag eine Rolle spielen und welche interkulturellen Angebote es für die Kinder der Einrichtung gibt. In Tabelle 1 sind die für diesen Bereich relevanten Fragen zu ersehen.

Tabelle 1: Skala „interreligiöse Bildung“

Nummerierung im Fragebogen	Fragentext
e005	Im Team sprechen wir über das Miteinander der verschiedenen Religionen in den Gruppen.
e009	Die Kinder erzählen, wie bei ihnen zu Hause ihre Religion gelebt wird (z.B. bestimmte religiöse Feste, Riten ...).
e019	Wir sprechen mit den Kindern über die verschiedenen Religionen auf der Welt.
e036	Erzählungen von anderen Religionen

29 Vgl. dazu K.S. Amos, Die Erfahrung religiöser Differenz in der Kindertagesstätte – ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Edelbrock u.a., Wie viele Götter, 61-76.

Der Fragenkomplex „Relevanz und Praxis interreligiöser Themen“ erfasst, ob und inwieweit interreligiöse Themen im Kindergartenalltag eine Rolle spielen und welche interreligiösen Angebote es für die Kinder der Einrichtung gibt. Tabelle 2 enthält die für diesen Bereich relevanten Fragen.

Tabelle 2: Skala „interkulturelle Bildung“

Nummerierung im Fragebogen	Fragentext
e004	Im Team sprechen wir über das Miteinander der verschiedenen Kulturen in den Gruppen.
e008	Die Kinder erzählen, wie bei ihnen zu Hause ihre Kultur gelebt wird (z.B. bestimmte Feste, Bräuche ...).
e018	Wir sprechen mit den Kindern über die verschiedenen Kulturen auf der Welt.
e026	Geschichten über andere Länder / Kulturen

Abbildung 5 zeigt die Mittelwerte und die Standardabweichungen der beiden Skalen in der Gesamtstichprobe. Es zeigt sich zunächst, dass in der Arbeit der Erzieherinnen interkulturelle Themen stärker vertreten sind als interreligiöse Themen. Beide Skalenmittelwerte unterscheiden sich signifikant voneinander.

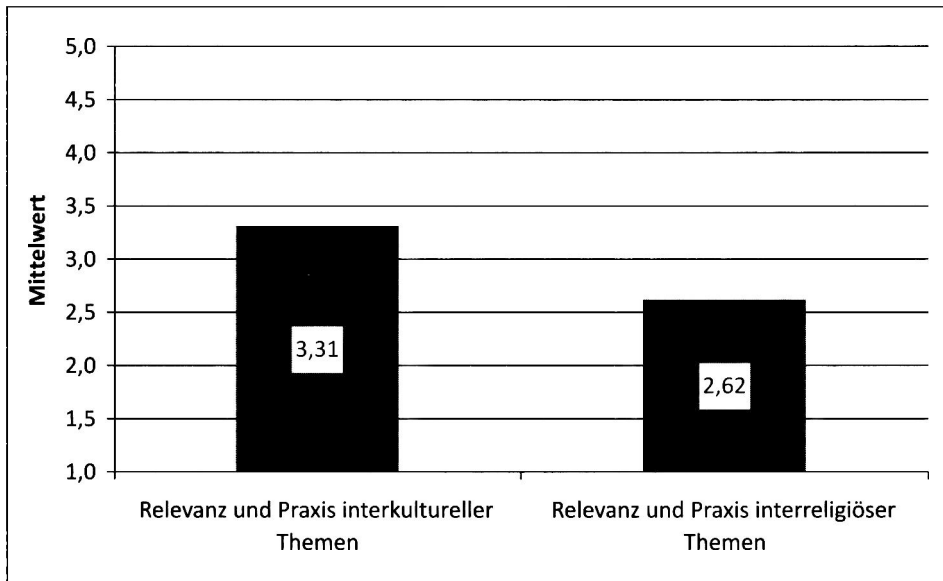


Abbildung 5: Vergleich der beiden Skalen „Relevanz und Praxis interkultureller Themen“ und „Relevanz und Praxis interreligiöser Themen“. Es zeigt sich ein statistisch relevanter Unterschied: Interkulturelle Themen wird eine höhere Bedeutung zugemessen.

Berücksichtigt man bei der Auswertung, ob der Fragebogen aus einer konfessionellen Einrichtung oder einer nicht-konfessionellen Einrichtung stammt und vergleicht man daraufhin die Skalenwerte in den Fragenkomplexen, so zeigt sich in Skala 1, mit der interkulturelle Themen erfragt wurden, kein signifikanter Unterschied. Skala 2 hingegen zeigt signifikante Unterschiede zwischen konfessionellen und nicht-konfessionellen Einrichtungen. In Einrichtungen mit konfessionellem Träger nimmt interreligiöse Bildung einen höheren Stellenwert ein als in Einrichtungen mit nicht-konfessionellem Träger (s. Abb. 6):

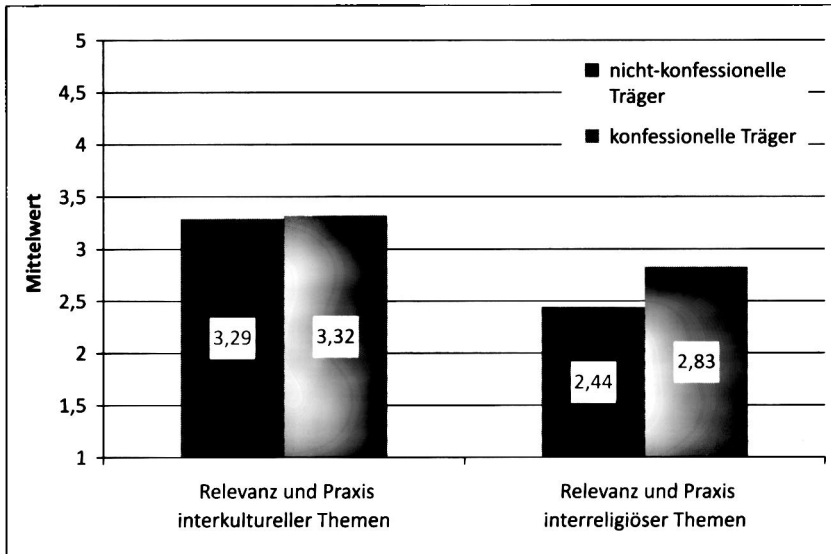


Abbildung 6: Vergleich der beiden Skalen „Relevanz und Praxis interkultureller Themen“ und „Relevanz und Praxis interreligiöser Themen“ aufgeteilt nach konfessioneller und nicht-konfessioneller Trägerschaft. Es zeigt sich ein statistisch relevanter Unterschied: Interreligiösen Themen werden in konfessionellen Einrichtungen eine höhere Bedeutung zugemessen.

Insgesamt lässt sich zweierlei festhalten: Interkulturelle Bildung hat in den Einrichtungen bereits eine deutlich ausgeprägtere Anerkennung gefunden als die interreligiöse, auch wenn beide nicht die eigentlich erforderliche Verbreitung aufweisen. Der stärkste Nachholbedarf bezieht sich jedoch auf die interreligiöse Bildung. Die Auffassung, dass interreligiöse Bildungsaufgaben gleichsam automatisch dort mit aufgenommen würden, wo interkulturelle Bildungsaufgaben als wichtig angesehen werden, erweist sich in der Praxis als wenig begründet.

Darüber hinaus sind die nicht-konfessionellen Einrichtungen in interreligiöser Hinsicht deutlich weniger engagiert als die konfessionellen. Die Bindung an eine bestimmte Konfession bei der Trägerschaft führt demnach – anders als immer wieder angenommen wird – nicht zu einer Ausblendung interreligiöser Bezüge, und umgekehrt kann nicht-konfessionelle Trägerschaft nicht einfach mit Offenheit für verschiedene Religionen gleichgesetzt werden.

Orientierungs- und Bildungspläne

These 6/Pilotstudie: Die neuen *Bildungs- und Orientierungspläne* für den Elementarbereich scheinen die Praxis der Einrichtungen jedenfalls nicht in dem Sinne beeinflusst oder verändert zu haben, dass Aufgaben der religiösen Begleitung der Kinder oder der interreligiösen Bildung konsequent aufgenommen werden.

Die im Elementarbereich vor etwa fünf Jahren neu eingeführten Orientierungs- und Bildungspläne enthalten in den meisten Bundesländern auch Bildungsaufgaben in Bezug auf „Sinne, Werte, Religion“ (je nach Bundesland zum Teil mit anderen Formulierungen). Bei der Befragung gaben 55% an, dass dies bei ihnen der Fall sei, während es 19% nicht bekannt war (im Blick auf interreligiöse Bildungsaufgaben bei beiden Fragen: 34%). Eine allgemeine Vertrautheit mit den Plänen kann besonders im Blick auf interreligiöse Aufgaben also nicht vorausgesetzt werden.

Im Blick auf die Umsetzbarkeit werden darüber hinaus Einschränkungen markiert. Nur 37% halten die religiösen Aufgaben für gut umsetzbar (für nicht umsetzbar 30%), bei den interreligiösen Aufgaben sind es noch 20% (nicht umsetzbar 44%).

Da nicht alle Orientierungs- und Bildungspläne in den verschiedenen Bundesländern auf Religion bezogene Aufgaben aufweisen, wäre auch eine nach Bundesländern aufgegliederte Auswertung aufschlussreich.³⁰ Exemplarisch kann dies hier für die an der Untersuchung beteiligten Einrichtungen in Baden-Württemberg (N = 347) und damit für ein Bundesland, in dem der Orientierungs- und Bildungsplan besonders deutlich auf den Bereich „Sinn, Werte, Religion“ verweist, geleistet werden. Hier geben 78% der Befragten an, dass ihnen die auf Religion bezogenen Aufgaben bekannt sind (nicht der Fall: 10%, weiß nicht: 12%). Bei interreligiösen Aufgaben: ja 53%, nein 14%, weiß nicht 33%. 36% halten die auf Religion bezogenen Aufgaben für gut umsetzbar (nicht umsetzbar: 20%), bei interreligiösen Aufgaben sind es 25%, die sie für gut umsetzbar halten (nicht umsetzbar: 31%). Auch in diesem Falle bestehen also viele offene Fragen, besonders auch im Blick auf die praktische Umsetzung, speziell bei interreligiöser Bildung.

Auch mehrere Jahre nach ihrer Einführung haben die Bildungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich die Praxis in den Einrichtungen nur zum Teil erreicht. Im Blick auf die zumeist als verbindlich vorgegebenen Aufgaben einer religiösen und interreligiösen Bildung ist die Wirkung der Bildungs- und Orientierungspläne noch immer sehr begrenzt. Es ist sehr zu bedauern, dass bei der Implementation der Pläne keine entsprechende, auch auf die religionspädagogische Dimension bezogene wissenschaftliche Begleitung und Evaluation eingerichtet wurde. Zumindest liegen bislang keine entsprechenden empirischen Befunde vor.

³⁰ Eine Auswertung mit konsequent differenzierendem Bezug auf die einzelnen Bundesländer und die dort gültigen Bildungspläne ist insofern kaum möglich, als die Formulierungen sich nicht nach einem klaren Schema (religiöse Erziehung ja oder nein) aufteilen lassen. Vielfach begreifen in den Plänen unklare bzw. stark interpretationsbedürftige Formulierungen. Insofern ist auch bei den hier berichteten Befunden eine gewisse Unschärfe in Rechnung zu stellen.

Wahrnehmung der Eltern

Auch die Erwartungen der Eltern spielen für die Einrichtungen naturgemäß eine wichtige Rolle. Folgende Aussagen lassen einige der Tendenzen in der Wahrnehmung der Erzieherinnen erkennen.³¹

Ein Teil der Eltern wünscht sich, nach Einschätzung der Erzieherinnen, eine Wertevermittlung ohne Religion (35%, dagegen: 42%), was auf die Wahrnehmung divergenter Elternerwartungen verweist. Ähnlich sieht es im Blick auf den christlichen Glauben aus (39%, keine solche Erwartung: 38%; islamischer Glaube: 3%, keine solche Erwartung: 89%).

Rolle des Trägers

These 7/Pilotstudie: Eine gezielte und wirksame *Unterstützung der Träger* im Blick auf religiöse Begleitung oder interreligiöse Bildung wird von den befragten Erzieherinnen nicht wahrgenommen.

Bei den Trägern nehmen die Befragten nur selten Vorbehalte gegen eine Vermittlung religiöser Inhalte wahr (bei christlichen Inhalten 12%, bei islamischen 15%). Allerdings ist die Unsicherheit im Blick auf die Frage, welche religiösen Inhalte vermittelt werden dürfen, bei islamischen Inhalten deutlich größer (darf vermitteln: nein 47%, ja 36%) als bei christlichen Inhalten (nein 15%, ja 75%).

Eine Unterstützung des Trägers bei der religiösen Erziehung wird vielfach nicht gesehen (bei der christlichen Erziehung: nein 51%, ja 37%; bei der islamischen Erziehung: nein 92%, ja 3%; bei der interreligiösen Erziehung: 76% bzw. 13%).

Auch dabei muss allerdings nach den Trägern unterschieden werden, besonders bei der christlichen Bildung, bei der es bei konfessionellen Trägern deutlich mehr Unterstützung zu geben scheint. Bei der islamischen Bildung hingegen sind die Unterschiede eher gering.

Allerdings äußern die Befragten auch nur selten, dass sie sich mehr Unterstützung wünschen.³²

Beurteilung der Aus- und Weiterbildung

These 8/Pilotstudie: Die Erzieherinnen fühlen sich durch *Ausbildung und Fortbildung* nur unzureichend vorbereitet auf Aufgaben im Bereich der religiösen und interreligiösen Bildung.

31 Das Tübinger Gesamtprojekt umfasst, wie bereits erwähnt, auch eine qualitative sowie eine quantitative Untersuchung zu entsprechenden Elternerwartungen und zur Elternarbeit; vgl. *Biesinger/Edelbrock/Schweitzer*, Auf die Eltern kommt es an! Die Befunde konnten in die vorliegende Darstellung noch nicht einfließen.

32 Auch zur Fortbildung ergeben sich aus der vertiefenden Auswertung weitere Aufschlüsse sowie Aspekte für die Diskussion, vgl. unten, S. 204ff.

In der Beurteilung der Aus- und Weiterbildung zeigen sich wiederum signifikante Unterschiede zwischen konfessionellen und nicht-konfessionellen Einrichtungen. In den Bereichen interreligiöse und christliche Erziehung fühlen sich Erzieherinnen aus Einrichtungen mit konfessionellen Trägern besser ausgebildet als ihre Kolleginnen aus den nicht-konfessionellen Einrichtungen.

Im Bereich interkulturelle Erziehung hingegen fühlen sich Erzieherinnen aus den nicht-konfessionellen Einrichtungen besser ausgebildet. Für den Bereich der islamischen Erziehung fällt die Beurteilung gleich niedrig aus (s. Abb. 7).

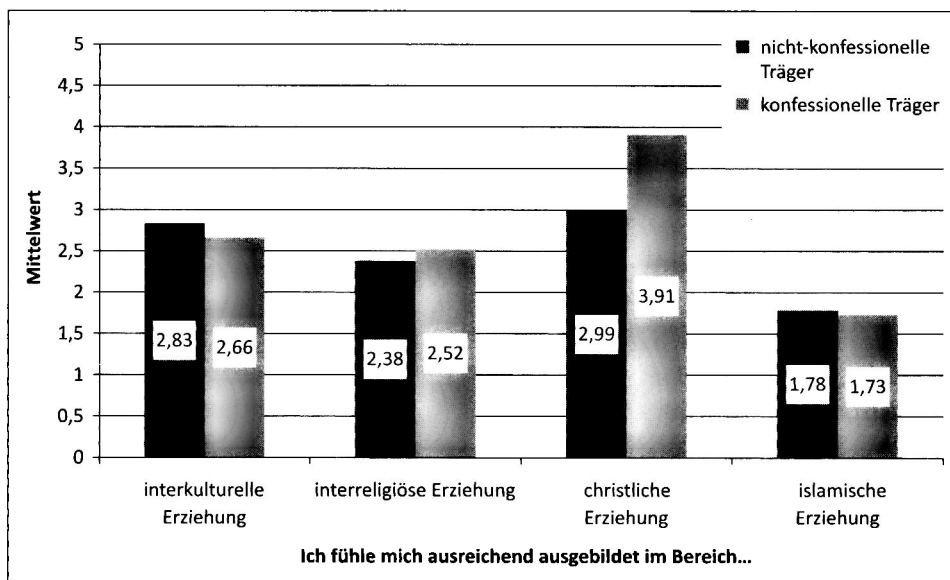


Abbildung 7: Beurteilung der Ausbildung in den Bereichen interkulturelle und interreligiöse Bildung. Im Vergleich von konfessionellen und nicht-konfessionellen Einrichtungen zeigen sich überall signifikante Unterschiede, außer bei der islamischen Erziehung, die jeweils niedrige Kompetenzwerte aufweist.

Mit Ausnahme der Ausbildung für den Bereich der christlichen Bildung bleibt die durchschnittliche Einschätzung der Ausbildung im unteren Bereich der fünfstufigen Skala. Besonders deutlich ist dies bei der islamischen Bildung.

Hinsichtlich der Wünsche für die Aus- und Fortbildung zeigen sich in allen Interessengebieten Unterschiede zwischen konfessionellen und nicht-konfessionellen Einrichtungen. In allen erfragten Bereichen (interkulturelle, christliche und islamische Erziehung, christlich-jüdischer Dialog, christlich-muslimischer Dialog) ist der Wunsch nach mehr Fortbildung bei den Erzieherinnen aus konfessionellen Einrichtungen ausgeprägter als bei den Erzieherinnen aus nicht-konfessionellen Einrichtungen – wobei die Ausprägung der Fortbildungswünsche und -interessen eine eigene genauere Betrachtung verdient.³³ So muss ein gesteigerter Fortbildungswunsch keineswegs auf entsprechende Defizite verweisen, sondern kann auch so

33 Vgl. dazu unten, S. 204ff.

gedeutet werden, dass ein entsprechender Bedarf in diesem Falle bereits erkannt wird, während es in anderen Fällen selbst daran – noch – fehlt. Weitere Fragen betreffen Spannungen in den Angaben der Befragten selbst: Beispielsweise besteht zwischen der häufig fehlenden Praxis interreligiöser Bildung, der weithin von den Erzieherinnen geteilten Einschätzung, dass interreligiöse Bildung dem Abbau von Vorurteilen dienen kann, und dem – trotz der in dieser Hinsicht skeptischen Einschätzung der eigenen Ausbildung – insgesamt wenig ausgeprägten Wunsch nach mehr entsprechender Fortbildung eine erkennbare Spannung (s. Abb. 8).

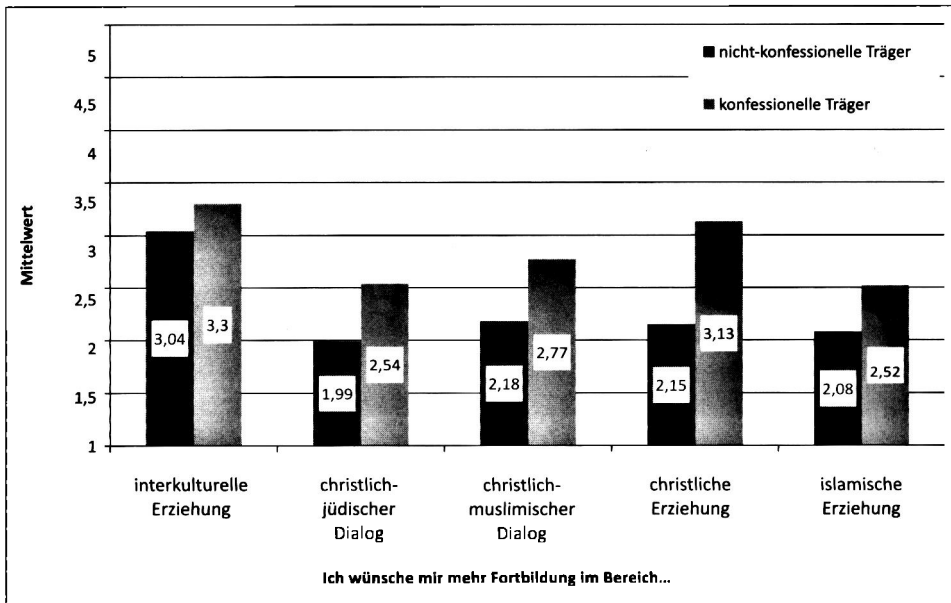


Abbildung 8: Fortbildungswünsche in verschiedenen Bereichen interkultureller und interreligiöser Bildung. Im Vergleich von konfessionellen und nicht-konfessionellen Einrichtungen zeigen sich überall signifikante Unterschiede: Erzieherinnen aus konfessionellen Einrichtungen haben insgesamt ein größeres Interesse an solchen Fortbildungsmöglichkeiten.

5. Zusammenfassende Diskussion und Perspektiven

Auch wenn hier nur ein Teil der Ergebnisse vorgestellt werden konnte und noch vertiefende Auswertungen erforderlich sind (vgl. Teil 2 des Bandes), lassen sich doch bereits an dieser Stelle einige Befunde als besonders wichtig hervorheben und erörtern.

1. Die Erwartung, dass sich sowohl in konfessionellen als auch in nicht-konfessionellen Einrichtungen Kinder mit verschiedener Religionszugehörigkeit finden, bestätigt sich. Dabei sind, quantitativ gesehen, in religiöser oder

weltanschaulicher Hinsicht besonders drei Gruppen hervorzuheben: christliche Kinder, konfessionslose Kinder und muslimische Kinder. Darüber hinaus kommen weitere Minderheiten wie Kinder aus jüdischen Elternhäusern in den Blick, die ebenfalls nicht übergangen werden dürfen. In den meisten Einrichtungen sind Kinder mit unterschiedlichem, christlich oder in anderer Hinsicht religiös und weltanschaulich geprägtem Hintergrund zu finden, so dass ein darauf eingestellter (religions-)pädagogisch sensibler Umgang mit religiösen und weltanschaulichen Unterschieden als allgemeine Aufgabe von Kindertagesstätten zu bezeichnen ist. Dabei ist auch zu bedenken, dass nicht nur die aktuelle Zusammensetzung von Kindergruppen für diese Aufgabe entscheidend ist, sondern auch der Bezug auf das Leben in einer zugleich multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft. Insofern kann sich keine Einrichtung – etwa aufgrund eines Einzugsgebiets, das besonders homogen ist – von dieser Aufgabe ausnehmen. Aus dieser Perspektive belegen die Befunde insgesamt einen enormen Nachholbedarf an religiöser Begleitung sowie vor allem an interreligiöser Bildung.

2. Die Bedeutung interkultureller Bildung wird in den Einrichtungen bislang deutlich höher eingeschätzt als die der interreligiösen Bildung. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass beispielsweise der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund größer ist als der von Kindern aus Elternhäusern mit nicht-christlicher Prägung, obwohl die Angaben der Erzieherinnen zeigen, dass der Anteil der Einrichtungen, in denen verschiedene Religionen präsent sind, fast ebenso groß ist wie der solcher Einrichtungen mit Kindern mit einem Migrationshintergrund. Die Befunde lassen sich auch so interpretieren, dass die mitunter in der Literatur vertretene Auffassung, interkulturelle Bildung schließe die interreligiöse gleichsam automatisch mit ein, nicht der Realität in der Praxis der Kindertagesstätten entspricht. Die interreligiöse Sensibilität fällt in der Kindertagesstätte bislang deutlich geringer aus als die interkulturelle. Das ist noch weiter zuzuspitzen:
3. Die Bedeutung interreligiöser Bildung wird in den meisten Einrichtungen nicht ausreichend wahrgenommen. Insofern stellt interreligiöse Bildung im Elementarbereich eine Zukunftsaufgabe dar, die in der Praxis noch entdeckt oder jedenfalls weit stärker als bisher aufgenommen werden muss. Allerdings zeichnet sich ab, dass es zumindest eine kleine Zahl von Einrichtungen gibt, die entsprechenden Aufgaben ausdrücklich eine hohe Bedeutung beimessen. Das entspricht den Anstößen vor allem der konfessionellen Verbände, die sich seit längerer Zeit um die Entwicklung entsprechender Konzepte bemühen, sowie den Beobachtungen aus einem unserer anderen Teilprojekte, das sich ausdrücklich auf Best-Practice-Modelle bezieht. Einzelne Einrichtungen entwickeln offenbar schon heute bzw. zum Teil bereits seit Jahren pionierartige Leistungen auch im Blick auf interreligiöse Bildung. Die dabei erzielten Erfolge können als ein Beleg für entsprechende Möglichkeiten angesehen werden. Zu wün-

schen ist hier ein Lernen der Praxis von der Praxis, das durch entsprechende Darstellungen aus entsprechenden Einrichtungen unterstützt werden soll.³⁴

4. Am markantesten und zugleich hoch problematisch ist die Diskrepanz zwischen den nach den Angaben der Befragten sehr geringen Bedeutung islamischer Themen für die Kindertagesstätten und der Tatsache, dass in den meisten Einrichtungen muslimische Kinder zu finden sind. Wenn mehr als jedes zehnte Kind in einer Kindertagesstätte eine muslimische Religionszugehörigkeit aufweist, kann die religiöse Begleitung dieser Kinder schon quantitativ gesehen nicht länger als eine vernachlässigbare Größe behandelt werden.

Im Bereich der (Grund-)Schule hat sich diese Einsicht inzwischen mehr und mehr durchgesetzt und wird ein flächendeckender Islamischer Religionsunterricht gefordert, wie er in einzelnen Bundesländern auch schon vorgesehen ist. Es wäre nicht plausibel, wenn der Elementarbereich in dieser Hinsicht dauerhaft hinter dem Primarbereich zurückbleiben sollte. Kinder haben nicht erst dann religiöse Orientierungsbedürfnisse, wenn sie in die Schule kommen.

5. Auch wenn der Anteil jüdischer Kinder in den Kindertagesstätten vergleichsweise gering ist, kann dies kein Grund sein, deren religiöse Begleitung prinzipiell aus dem Aufgabenspektrum der Kindertagesstätten auszuschließen. Ansatzpunkte auch für die Toleranzerziehung im Blick auf Kinder mit anderer religiöser Zugehörigkeit oder konfessionslose Kinder könnte der Einbezug auch jüdischer Traditionen bei der Arbeit der Kindertagesstätten sein.
6. Im Blick auf christliche Kinder sehen die Verhältnisse zwar deutlich anders aus, aber auch in diesem Falle sind es nur etwa zwei Drittel der Befragten, durch die, den eigenen Angaben zufolge, eine religiöse Begleitung dieser Kinder gewährleistet ist. Zudem fallen hier die Unterschiede zwischen konfessionellen und nicht-konfessionellen Einrichtungen besonders ins Gewicht: In nicht-konfessionellen Einrichtungen ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kindern eine religiöse Begleitung geboten wird, auch für christliche Kinder eher gering. Da es bei der religiösen Begleitung und Bildung um ein Recht des Kindes geht, ist die Auffassung, dass die Wahrnehmung religionspädagogischer Aufgaben mit einer staatlichen, insofern weltanschaulich neutralen Trägerschaft von Kindertagesstätten prinzipiell nicht zu vereinbaren sei, nicht plausibel. Vielmehr sind ähnlich wie bei der staatlichen Schule Wege zu finden, wie beides miteinander vereinbart werden kann.³⁵

Dabei müssen selbstverständlich die Rechte von Kindern und Eltern, die keine religiöse Erziehung wünschen, ebenfalls konstitutiv berücksichtigt werden. Ein Recht, überhaupt nicht mit religiösen Ausdrucksformen oder Fragen konfrontiert zu werden, kann es in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft allerdings nicht geben.

34 Solche Darstellungen werden bei einer Tagung in Berlin im Dezember 2011 vorgestellt; als Publikation vgl. *Edelbrock/Biesinger/Schweitzer*, Religiöse Vielfalt in der Kita.

35 Zu rechtlichen Fragen im Bezug auf Religion in Kindertagesstätten vgl. *H. de Wall*, Juristische Aspekte der interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten. In: *Schweitzer/Biesinger/Edelbrock*, Mein Gott, 81-94.

7. Einen gewissen Vorsprung haben konfessionelle Einrichtungen auch bei interreligiösen Themen, allerdings auf einem niedrigen Niveau. Im Blick auf Islam und Judentum entfällt dieser Unterschied weitestgehend, denn trotz der oben beschriebenen Unterschiede bewegen sich hier die Angaben aus allen Einrichtungen auf einem ausgesprochen niedrigen Niveau, so dass faktisch mit keiner nennenswerten Praxis zu rechnen ist. Hier stehen die Einrichtungen unabhängig von der Trägerschaft vor einem deutlichen Nachholbedarf.
8. Ebenfalls unabhängig von der Trägerschaft ist in den Einrichtungen bzw. bei den Erzieherinnen eine Art allgemeine Offenheit für religiöse Themen gegeben, im Sinne einer allgemeinen Unterstützung religiöser Bildung. Diese Offenheit wird aber weithin nicht in eine entsprechende Praxis umgesetzt.
Dafür könnte es mehrere Gründe geben: Bei der Offenheit könnte es sich um eine eher theoretische Haltung ohne praktische Konsequenzen handeln (man will schließlich für alles offen sein); sie könnte Ausdruck einer Einstellung sein, die sich nur auf eine allgemeine Religiosität etwa im Sinne der Spiritualität bezieht, die konkreten religiösen Traditionen und Religionsgemeinschaften hingegen skeptisch betrachtet oder sogar ablehnt; sie könnte Folge einer Scheu davor sein, Kinder religiös zu beeinflussen; schließlich könnten Befürchtungen im Blick auf Eltern oder Träger eine Rolle spielen (was allerdings besonders hinsichtlich der Träger den Angaben der Erzieherinnen zufolge eher selten sein dürfte).
Positiv kann in der von den Erzieherinnen ausgedrückten Offenheit eine günstige Voraussetzung für eine in Zukunft verstärkte Wahrnehmung eines religionspädagogischen Auftrags gesehen werden. Die Aufgabe dürfte hier darin bestehen, an diese Offenheit konzeptionell anzuknüpfen, nicht zuletzt auch bei der Aus- und Fortbildung.
9. Durch Ausbildung und Fortbildung fühlen sich die befragten Erzieherinnen besonders im Blick auf Aufgaben der islamischen, aber auch der interreligiösen Bildung nur unzureichend vorbereitet. In dieser Hinsicht ist hervorzuheben, dass die Befunde keineswegs etwa auf Versäumnisse der Erzieherinnen verweisen. Es geht vielmehr um Defizite, deren Ursachen offenbar auf mehreren Ebenen zu suchen sind, angefangen bei den bisherigen Formen der Ausbildung, bei denen religionspädagogische Aspekte oft eine unzureichende Rolle spielen.
10. Im Blick auf die Trägerschaften ist hervorzuheben, dass die Erzieherinnen weithin keine auf religionspädagogische Fragen bezogene Unterstützung der Träger wahrnehmen, auch wenn sich die Verhältnisse bei den konfessionellen Trägern hier etwas besser darstellen als bei den nicht-konfessionellen. Besonders wenn es um den Islam oder um interreligiöse Fragen geht, werden die Erzieherinnen häufig alleingelassen, zumindest nach eigener Einschätzung. Dies entspricht vielleicht zugleich dem Wunsch nach pädagogischer Autonomie in dieser Berufsgruppe, ist sachlich aber kaum zu begründen. Vielmehr sollten von Trägerseite angemessene Unterstützungsformen gesucht und in wirksamer

Weise angeboten oder vermittelt werden, ohne dass berechnigte Ansprüche auf pädagogische Autonomie verletzt werden.

Insgesamt belegen die Ergebnisse der Untersuchung also einen deutlichen Nachholbedarf im Elementarbereich. Die Aufgabe einer religiösen Begleitung für Kinder unterschiedlicher Prägung sowie einer interreligiösen Bildung müssen in Zukunft weit stärker wahrgenommen werden, als es bislang der Fall ist. Dass der Elementarbereich hier zunehmend hinter der (Grund-)Schule zurückbleibt, ist ein defizitärer Zustand, der sich keineswegs von den Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnissen oder -möglichkeiten der Kinder her begründen oder rechtfertigen ließe.