

Empirische Forschung zur interreligiösen Bildung im Kindergarten

In Kindergärten findet wichtige und grundlegende Bildungsarbeit statt, die Teil eines komplexen Bildungswesens ist. Die Gestaltung der konkreten Bildungsarbeit wird auch durch gesellschafts-, bildungs- und familienpolitische Entscheidungen geprägt. Entsprechend komplex ist die Aufgabe der Bildungsforschung. Zur besseren Strukturierung wird deshalb zwischen Bildungsforschung im engeren und im weiteren Sinne unterschieden. Die Ebene der konkreten Bildungsarbeit wird vonseiten der Bildungsforschung im engeren Sinne untersucht, während die Bildungsforschung im weiteren Sinne die Systemebene erforscht (vgl. Merkens 2006, bes. 12).

Empirische Bildungsforschung der frühen Kindheit ist noch ein verhältnismäßig junger Forschungsbereich, wurde doch lange Zeit die Betreuung als Hauptaufgabe von Einrichtungen für unter sechsjährige Kinder gesehen. Besonders nach den PISA-Ergebnissen im Jahr 2000 kam ein vermehrtes Interesse für empirische Bildungsforschung der frühen Kindheit auf (vgl. Anders/Roßbach 2013). Gleichwohl sind Forschungsarbeiten zur interreligiösen Bildung im Kindergarten noch vergleichsweise selten. Ein Grund dafür ist, dass „das Phänomen einer multireligiösen Gesellschaft [...] in seiner Tragweite und in seinen Herausforderungen erst allmählich wahrgenommen und interpretiert“ (Elsenbast 2009, 137) wird. Die vorhandenen empirischen Arbeiten widmen sich in erster Linie dem Bereich der Bildungsforschung im engeren Sinne. Der Fokus der Forschungsarbeiten ist dabei zunächst auf einzelne Bevölkerungsgruppen der konkreten Bildungsarbeit ausgerichtet. Als eine der ersten untersucht Eva Hoffmann die Gruppe der Kinder, dabei geht sie der inhaltlichen Fragestellung von Tod und Sterben nach (vgl. Hoffmann 2009). Bei weiteren empirischen Untersuchungen stehen die pädagogischen Fachkräfte im Zentrum des Interesses. Lisa Lischke-Eisinger bedient sich qualitativer Methoden und zeigt für das im baden-württembergischen Orientierungsplan verankerte Bildungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ mithilfe von 13 Einzel- und zwei Gruppeninterviews u.a. auf, dass die interviewten Erzieherinnen den Umgang mit heterogenen Glaubens- und Wertvorstellungen in ihrer Arbeit nur wenig thematisieren (vgl. Lischke-Eisinger 2012, 118 und 376). Peter Müller arbeitet in der Region Bayerischer Untermain (Landkreis Miltenberg, Stadt Aschaffenburg und Landkreis Aschaffenburg) mit quantitativen Methoden. Von den hier vorhandenen 181 Kindertagesstätten beteiligten sich 83 Einrichtungen an der Befragung (vgl. Müller 2013, 180ff.). Neben den pädagogischen Fachkräften befragte Müller auch die Leitungen der Kitas. Aus der Leitungsperspektive – so Müller – ist in der Region Bayerischer Untermain der „Dialog der Religionen [...] in der Praxis der

Kindertageseinrichtungen wenig bis gar nicht angekommen“ (ebd., 290). Diese auf geografische Teilgebiete Deutschlands bezogenen empirischen Erhebungen weisen für den Bereich der interreligiösen Bildung Handlungsbedarf in der frühpädagogischen Praxis auf.

Während diese Arbeiten Bildungsforschung im engeren Sinne betreiben, handelt es sich bei den Beiträgen der Evangelischen Bildungsberichterstattung um empirische Datengewinnung, die der Bildungsforschung im weiteren Sinne zuzuordnen ist, wird hier doch eine Gesamtschau des evangelischen Bildungswesens erhoben. Dieser komplexen, aber zugleich sehr notwendigen Aufgabe, widmen sich im Bereich der Elementarpädagogik die jüngst erschienen Ergebnisse zu „Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder“ (vgl. Comenius-Institut 2014). Die „Frage nach religiöser Vielfalt angesichts pluraler Herkunftsbedingungen von Kindern“ wird hier zunächst am Rande diskutiert (ebd., 38). Es ist zu wünschen, dass die Frage bei der geplanten empirischen Studie zu Profilvermerkmalen der Praxis in evangelischen Tageseinrichtungen stärkere Berücksichtigung findet, denn ein eigenes Profil tritt doch besonders auch in der Beschäftigung mit anderen Religionen und im Dialog mit Menschen mit anderem religiösen Hintergrund hervor.

An Interaktionen religiöser und interreligiöser Bildung im Elementarbereich sind primär Kinder und pädagogische Fachkräfte beteiligt, des Weiteren – nicht zuletzt aufgrund des religiösen Erziehungsrechts der Eltern – auch die Eltern der Kinder. Das Tübinger Forschungsprojekts „Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten“, welches von der Stiftung Ravensburger Verlag unterstützt wurde, nimmt sich dieser drei zentralen Forschungsbereiche im Zusammenhang an. Es ist der Bereich der Bildungsforschung im engeren Sinne, auf dem mit je einem empirischen Teilprojekt zu Kindern (vgl. Edelbrock et al. 2010), Erzieherinnen (vgl. Schweitzer et al. 2011a) und Eltern (vgl. Biesinger et al. 2011) der Fokus liegt. Alle Erhebungen wurden deutschlandweit durchgeführt. Die Erzieherinnenbefragung ist repräsentativ. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse in Auszügen vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Kinderstudie, welche aufgrund der bisher fehlenden empirischen Befunde einen ausgeprägt innovativen Charakter aufweist. Um zumindest exemplarisch die Bedeutung der zusammenhängenden Forschung der drei Teilbereiche hervorzuheben, werden auch einzelne, zentrale Ergebnisse der Erzieherinnenbefragung dargelegt. Darüber hinaus werden die Ergebnisse mit Blick auf Aufgabe, Notwendigkeit, Chancen und Herausforderungen interreligiöser Bildungsforschung diskutiert.

1. Die Kinderstudie: Empirische Forschungen zur religiösen Differenzwahrnehmung im Kindesalter

In diesem Teilprojekt stehen die Wahrnehmungen und Orientierungsbedürfnisse der Kinder im Vordergrund. Kinder sind aufmerksame Beobachter, das wurde bereits im vorausgegangenen Pilotprojekt (Schweitzer et al. 2009) deutlich. Im Rahmen der

dortigen qualitativen Forschungen berichtete in einem halboffenen Interview eine Kita-Leiterin, dass in ihrer integrativen Einrichtung auch ein muslimisches Kind mit Down-Syndrom sei, welches aufgrund seiner Religion kein Schweinefleisch esse. Den Kindern war dieser Sachverhalt nie erläutert worden. Eines Tages sei ein Kind auf sie zugekommen und habe gesagt: „Ja, Sultan ist ganz doll behindert, weil Sultan darf nämlich keine Würstchen essen!“ (Edelbrock et al. 2009, 157). Sorgfältig hat dieses Kind Sultans Würstchenverzicht und seine Krankheit beobachtet und wahrgenommen. Orientierungs- und inhaltliche Strukturierungshilfen aber waren ihm nicht angeboten worden. Und so hatte das Kind selbstständig die beiden wahrgenommenen Kategorien, vielleicht in Analogie zu ihm bekannten Allergien, in einen kausalen Zusammenhang gestellt – eine beachtliche kognitive Leistung. So erhielten wir bereits im Pilotprojekt Hinweise dafür, dass Kinder von sich aus religiöse Differenzen wahrnehmen, auch wenn sie diese nicht immer als solche zu erkennen vermögen.

Auch vonseiten der Neuen Kindheitsforschung wird hervorgehoben, dass die subjektive Sicht der Kinder eine unerlässliche Ebene empirischer Forschung ist. Bereits Ende des letzten Jahrhunderts wurde betont, dass Kinder im Rahmen ihrer kindlichen Lebenswelt „Wissende“ (Zinnecker 1999, 74) sind. Dieser Perspektive spürt die Neue Kindheitsforschung nach. Hierfür bedient man sich im Elementarbereich in der Regel qualitativer Methoden (vgl. Heinzel 2012a), wobei es jüngst auch zum Einsatz quantitativer Methoden, besonders in Form von standardisierten Befragungen und standardisierten Beobachtungen (vgl. Grunert/Krüger 2012, 37f.u. 41f.), kommt.

Unsere Vorgehensweise: In der Kinderstudie¹ haben wir auf qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Gespräche, zurückgegriffen, da es aufgrund begrenzter sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten jüngerer Kinder schwierig ist, zur interreligiösen Thematik mit Kindern unter fünf Jahren eine quantitative Erhebung durchzuführen. Beim methodologischen Vorgehen ist die Differenz zwischen Kind und Erwachsenen zu berücksichtigen: „Inwieweit ist es mir als Erwachsenen möglich, mittels ‚Empathie‘ und Rollenübernahme die Perspektive des Kindes zu übernehmen und im Hinblick auf Handlungsprobleme stellvertretend zu deuten?“ (Honig 1999, 21). Dabei ist auch das „Verhältnis der Asymmetrie“ (ebd.), welches im Gespräch zwischen Kindern und erwachsenen Forschern vorliegt, zu beachten. Das asymmetrische Verhältnis wird durch die von uns gewählte Form der Gruppengespräche abgemildert, in denen die Kinder als Experten der gestellten Themen gelten. Gruppengespräche bieten den Vorteil, dass die Kinder über ihre kollektiven Erfahrungen untereinander ins Gespräch kommen und sich gegenseitig zum Erinnern und Sprechen anregen. Die Kinderbefragung erfolgte über drei Erhebungszeitpunkte zu jeweils unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten mit Gesprächs- bzw. Befragungsmethoden, die an die Alltagswelt der Kinder anknüpfen.

¹ Die ausführliche Darlegung der Ergebnisse, auf die die folgende Darstellung zurückgreift, findet sich in Dubiski et al. (2010a und 2010b).

Unser Sample: Insgesamt nahmen an der Befragung 140 Kinder ($M = 4.9$ Jahre) zwischen vier und sechs Jahren teil, wobei 97 Kinder 5 Jahre alt waren. Die insgesamt 71 Mädchen und 69 Jungen besuchten insgesamt 15 Kitas unterschiedlicher Trägerschaft (christlich-konfessionell, städtisch und muslimisch) in den Großräumen Berlin, Frankfurt, Köln und Stuttgart.

Tabelle 1: Religion bzw. Konfession der Kinder

Religion	Konfession	n	N
christlich	evangelisch	12	
	katholisch	28	
	orthodox	12	
	freikirchlich	4	
	ohne angabe	9	
	gesamt christlich		65
nicht christlich	muslimische	49	
	andere	2	
	ohne Bekenntnis	20	
	gesamt nicht christlich		71
ohne Angabe			4
gesamt			140

Anmerkung: n = Anzahl an Kindern

N = über Gruppen aufsummierte Anzahl an Kindern

Die Gesamtgruppe bestand aus 65 christlichen, 49 muslimischen und 20 konfessionslosen Kindern (vgl. Tabelle 1). 44 Kinder hatten zwei deutsche Elternteile, 19 Kinder zwei türkische, bei 12 Kindern kamen beide Elternteile aus dem ehemaligen Jugoslawien. 14 Kinder hatten einen deutschen Elternteil. Insgesamt waren im Sample 34 „Nationalitäten“² vertreten. Die Größe der Einrichtungen variierte von 34 bis 195 Betreuungsplätzen. Der Anteil an betreuten Kindern anderer Muttersprache pro Einrichtung variierte von 20% bis 95%.

Alle Gespräche wurden digital aufgezeichnet. Die erfassten Audio-Aufnahmen wurden wörtlich in Schriftdeutsch transkribiert. Die Auswertung erfolgte unter Verwendung der Computersoftware MAXQ2 auf der Grundlage der Transkriptionen, die mit Hilfe der in der qualitativen Forschung üblichen inhaltsanalytischen Vorgehensweisen aspektbezogen (z.B. religiöse Feiern) bearbeitet wurden.

Unsere Ergebnisse: Ein entscheidender Befund der Kinderstudie ist, dass Kinder im Vorschulalter offenkundig religiöse Differenzen wahrnehmen. Bei den befragten Fünffährigen ist dies besonders der Fall, wenn die religiösen Differenzen ganz konkret in ihrem Umfeld existieren. Um wahrgenommene Unterschiede zu

² Wie von den Kindern selbst werden Begriffe wie „deutsch“, „türkisch“ etc. auch von uns nicht als Bezeichnung der Staatsangehörigkeit, sondern des kulturellen Hintergrunds verwendet.

deuten, greifen sie entweder auf vorgegebene Schemata zurück oder finden eigene Deutungsmuster. Schon in diesem jungen Alter nehmen die Kinder dabei Gruppenzuordnungen vor. So sagen manche Kinder, dass „Frauen aus der Türkei“ Kopftuch tragen, andere, in diesem Falle muslimische Kinder, erklären ihren Verzicht auf Schweinefleisch damit, dass das „bei den Arabischen“ so sei, oder sie wissen, dass nur „die Christen“ Weihnachten feiern. Viele Kinder sind sich ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe bewusst und können dies ausdrücken bzw. grenzen sich von der anderen Gruppe ab. Dabei wird deutlich, dass in der Vorstellung der Kinder nationale und religiöse Zugehörigkeiten nicht klar getrennte Dimensionen darstellen, sondern oft parallel gedacht bzw. miteinander verwechselt oder vermischt werden.

Das Weltbild einzelner befragter Kinder umfasst mehrere Gottheiten. So nimmt z.B. Serap (muslimisch) die Existenz mehrerer Gottheiten an, „weil im jeden, jeden Land muss ein Gott sein. Sonst können doch die Menschen nicht leben.“ (Dubiski, 2010a, 166) Clemens (ohne Konfession) und Lily (christlich) erweitern den Horizont der Frage:

„C: Ich glaube ja nicht an Gott.

L: Aber ich glaube an Gott.

C: Weißt du was, in Thailand heißt der Gott Buddha. Und hier in Berlin heißt er Jesus Christus. [...]

Interviewerin I: Und ihr könnt trotzdem befreundet sein, auch wenn ihr das unterschiedlich seht. Das ist ja toll.

L: Ja, weißt du was? Ich habe eine Freundin, die heißt Rebekka. Und ist Jüdin. Sie glaubt genau anders an den Gott. Eigentlich gibt's nur einen Gott, aber die nennen ihn immer verschieden. Manche nennen ihn auch Allah. Und wir nennen ihn eben Gott.“ (Ebd.)

Mit Blick auf alle 140 teilnehmenden Kindern muss zugleich deutlich gesagt werden, dass nur wenige Kinder in der Studie überhaupt religiöses Wissen aufweisen, und im Blick auf interreligiöses Wissen sind es noch einmal deutlich weniger.

Die Auswertungen fanden auf mehreren Ebenen statt. Mit einer personenzentrierten Auswertung aller drei Untersuchungszeitpunkte wurden auch Einzelporträts von acht ausgewählten Kindern erstellt (vgl. ebd., 150-158). Die übergreifende Auswertung zeigt, dass besonders vier Aspekte für die interreligiöse Bildung im Elementarbereich wichtig sind: das *Wissen* der Kinder in diesem Bereich, die damit im engen Zusammenhang stehenden von den Kindern gemachten *Erlebnisse* und Erfahrungen, ferner die bei ihnen vorfindlichen *Einstellungen* und nicht zuletzt die auf interreligiöse Zusammenhänge bezogene *Sprachfähigkeit* der Kinder.

Exemplarisch wird hier das Wissen und Erleben der befragten Kinder zu religiösen Festen aufgezeigt: Alle Kinder geben an, Weihnachten in der Kindertagesstätte gefeiert zu haben, ein Bezug zur Geburt Jesu wird aber nur von wenigen Kindern hergestellt. Christliche Kinder gehen davon aus, dass alle Kinder Weihnachten feiern, muslimische Kinder geben entsprechend ihrer jeweiligen persönlichen Erfahrung die gleiche Antwort oder sagen, dass nicht alle Kinder Weihnachten feiern, wofür u.a. als Grund angegeben wird: „weil wir [...] Muslime sind“. Bei Fragen nach Ostern beschreibt nur etwa die Hälfte der Kinder das Passions- bzw. Ostergeschehen

oder nennt den Mann am Kreuz „Jesus“. Ein Teil der nicht-muslimischen Kinder weiß, dass nicht alle Kinder Ostern feiern, wobei sie den Grund dafür vor allem in der Nationalität dieser Kinder sehen. Ein Teil der muslimischen Kinder berichtet, dass sie Ostern nicht feiern, erlebt diesen Unterschied zu anderen Kindern aber nicht als problematisch. Die Aussagen anderer muslimischer Kinder zeigen, dass sie die unterschiedlichen religiösen Lehren in christlich-konfessioneller Kindertagesstätte und Familie wahrnehmen und die daraus entstehenden Fragen und Herausforderungen auf verschiedene Art und Weise zu lösen versuchen. Das Ramadanfest bzw. Zuckerfest wird nur von wenigen Kindern angesprochen, ausschließlich muslimische Kinder berichten von eigenen Erfahrungen – allerdings durchweg ohne Herstellung eines religiösen Bezugs. Muslimische Kinder wissen, dass andere kein Ramadanfest feiern, ein Teil dieser Kinder begründet es mit dem Hinweis auf die Nationalität. Nur in einem Gespräch ordnen christliche Kinder dieses Fest der Gruppe „die Türken“ zu. Als ebenso bekannt wie Weihnachten erweisen sich Laternenfeste. In keinem der Gespräche stellen die Kinder dabei einen Bezug zur christlichen Religion her. Die Erhebung zeigt insgesamt, dass Kinder besonders dort über Wissen und eigene Erklärungen bestimmter Sachverhalte verfügen, wo sie an eigene Erfahrungen und Erlebnisse anknüpfen können.

Unser Projekt hat auch den Versuch unternommen, *Einstellungen* zu erheben bzw. Zusammenhänge zwischen Wissen und Einstellungen in den Blick zu nehmen. Ein Zugang zu den Einstellungen der Kinder bestand in einer speziellen Gruppengesprächsmethode, die des Rollenspiels. Viele Kinder konnten sich gut in die geschilderten Situationen hineinversetzen und spontan antworten. Allerdings bleibt der interpretative Rückschluss auf die Einstellungen der Kinder schwierig. Deutlich ist, dass in den Interviews kaum explizit negative Äußerungen über die andere Gruppe zu finden sind. Das Rollenspiel konfrontierte die Kinder zum Beispiel mit der Entscheidung, ob sie das Gotteshaus einer anderen Religion besuchen wollen. Hier äußerte sich die Mehrheit der Kinder interessiert, andere aber auch zurückhaltend. Zusammenfassend lässt sich zu den Einstellungen der Kinder sagen: Es gibt bei den Kindern sowohl Offenheit und Interesse am Anderen als auch Zurückhaltung, Abwehr und Distanzierung. Äußerungen von Unverständnis oder Ablehnung fanden sich dabei eher bei Kindern, die mit der jeweils anderen Gruppe keine konkreten, ihnen bekannten Personen verbinden können. Im Hintergrund steht ein Phänomen, das wir als „(religiöse) Landkarten“ der Kinder bezeichnen. Wie etwa schon an den von den Kindern verwendeten Pronomina abzulesen ist („wir“ vs. „die“ usw.), aber auch an den von den Kindern gebotenen Gruppenbildungen („Türken“ vs. „Deutsche“, aber auch „Deutsche“ vs. „Muslime“), kommt es offenbar schon früh zu grundlegenden Ein- und Aufteilungen der sozialen Welt, an denen sich die Kinder ausrichten. Die mögliche Problematik solcher sozialen Weltbilder besteht darin, dass sie Grenzen ziehen, aus denen sich spannungsvolle Verhältnisse und letztlich auf Dauer wirksame Abgrenzungen ergeben können.

Beim Aspekt der religiösen *Sprachfähigkeit* geht es darum, dass Kinder ihren kindlichen Fähigkeiten entsprechend über religiöse Konkreta (Gegenstände,

Gebäude usw.) und Vollzüge (Feste, Rituale usw.) kommunizieren können. Manche Kinder beherrschen das für ihr Alter schon sehr gut, anderen fällt es schwer. So kann Latif (muslimisch) anhand eines Bildes, auf welchem ein betender Muslim zu erkennen ist, zwar zum Ausdruck bringen, dass seine Mutter dies auch tut („Meine Mama macht auch so, wie der hier“), bringt dies aber nicht mit dem Wort „beten“ in Verbindung („Die betet nicht“; Dubiski et al. 2010b, 35). Auch gilt es zu beachten, dass die religiöse Sprachfähigkeit im engen Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklung von Sprachfähigkeit steht. Wenig ausgebildete allgemeine Sprachfähigkeit bedingt auch eine entsprechend gering entwickelte religiöse Sprachfähigkeit, aber umgekehrt erwächst die religiöse nicht einfach aus der allgemeinen Sprachfähigkeit. Die religiöse Sprachfähigkeit der befragten Kinder scheint wenig ausgeprägt zu sein. Auch wenn wir über keine Vergleichsmöglichkeiten verfügen, gilt dies zumindest insofern, als die Kinder nur bedingt miteinander über religiöse Themen kommunizieren können.

Chancen und Grenzen der empirischen Ergebnisse der Kinderstudie: Die Ergebnisse der Kinderstudie weisen Chancen auf, die empirische Ergebnisse für interreligiöse Bildungsprozesse bergen. Es konnte festgestellt werden, dass Kinder im Vorschulalter religiöse Differenzen wahrnehmen, sie auf ihrer Ebene Interesse an religiösen Unterschieden haben und sich kindgemäß damit auseinandersetzen. Das Ergebnis verdeutlicht die Relevanz interreligiöser Bildung im Elementarbereich und weist konkret auf vier den Kindern entsprechende und bildungsnotwendige inhaltliche Bereiche hin. Nur wenige Kinder verfügen offenbar über ein *Wissen*, das als zureichende Voraussetzung für das Zusammenleben in einer multireligiösen Gesellschaft, die den Kindern in den Einrichtungen ja direkt und alltäglich erfahrbar wird (vgl. Abschnitt 2: Ergebnisse Erzieherinnenbefragung), beurteilt werden kann. Da Kinder aber durchaus religiöse *Erfahrungen* mit in den Kindergarten bringen oder dort machen, ist es für eine kindgerechte Bildung wichtig, auch an diese anzuknüpfen und sie zu thematisieren. Dadurch wird die religiöse *Sprachfähigkeit* gefördert, wobei besonders zu beachten ist, wo Kindern, wie z.B. bei Latif, aufgrund ihres zweisprachigen Aufwachsens die entsprechenden Worte fehlen. Bei den *Einstellungen* der Kinder stießen wir kaum auf negative Stereotype, das muss als erfreulicher Befund eigens gewürdigt werden. In der Zurückhaltung und Distanzierung mancher Kinder spiegelten sich jedoch Vorbehalte gegenüber den Angehörigen anderer Religionen. Ein auch erlebnisbezogenes Kennenlernen des Anderen dürfte hier wichtige pädagogische Ansatzpunkte für die Bildungsarbeit bieten.

Die Ergebnisse der Kinderstudie weisen zugleich auf die Notwendigkeit weiterer empirischer Forschungen hin. Wir konnten zeigen, dass Kinder religiöse Differenzen wahrnehmen. Hilfreich wären nun empirische Forschungen, die nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die religiöse Differenzwahrnehmung fragen. Auch die Frage, ob und wie in Kindergärten Konstruktionsprozesse religiöser Unterschiede ablaufen, konnten wir nicht berücksichtigen. Für weitere Forschungsdesigns hierzu sind Studien aus dem Bereich der ethnografischen Bildungsforschung anregend. So fragen die beiden skandinavischen Ethno-

grafen Sirpa Lappalainen und Thomas Gitz-Johansen, wie ethnische Differenz in Vorschulen konstruiert wird, und machen es mit ihren Ergebnissen möglich, „exemplarisch nachzuvollziehen, wie Differenzkonstruktionen zustande kommen und dabei ein differenziertes Verstehen zu entwickeln, was diese für die beteiligten Akteure bedeuten“ (Huf/Panagiotopoulou 2010, 75). Der amerikanische Religionspädagoge Burke Rochford hat bereits gezeigt, dass ethnografische Methoden auch zur Erforschung religiöser Bildungsprozesse geeignet sind (vgl. Rochford 2011). Schon anhand des hier nur exemplarisch genannten Bereiches der ethnografischen Forschung werden weitere Möglichkeiten und Notwendigkeiten in der interreligiösen Bildungsforschung sichtbar. Eine entsprechende und noch zu erforschende Fragestellung ist, wie im Elementarbereich mit und über christliche und muslimische Kinder gesprochen wird, um somit etwas über Konstruktionsprozesse religiöser Unterschiede zu erfahren.

2. Die Erzieherinnenbefragung: Wie steht es in deutschen Kindergärten mit interreligiöser Bildung?

Die Hauptuntersuchung in diesem Teil des Forschungsprojekts ist eine repräsentative Befragung von Erzieherinnen in ganz Deutschland. Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Während Statistiken zeigen, dass in Deutschland im Durchschnitt rund ein Drittel der Kindergartenkinder über einen Migrationshintergrund verfügt, finden sich darin in der Regel keine Angaben zur Religionszugehörigkeit. Die Thematik der Multikulturalität findet Aufnahme in Kindersurveys (als Überblick vgl. Betz 2011), während auch hier die Thematik der Multireligiosität eher unbeleuchtet bleibt. Im Fragebogen baten wir die Erzieherinnen um entsprechende Schätzungen. Danach zeigt sich, dass die meisten Kinder in den Einrichtungen eine formelle Religionszugehörigkeit aufweisen (vgl. Schweitzer et al. 2011b, 37). Erwartungsgemäß ist der Anteil christlicher Kinder am höchsten. Der Anteil muslimischer Kinder liegt bei 13%, d.h., mehr als jedes zehnte Kind in einer Kindertagesstätte gehört demnach dem Islam an. Jüdische Kinder sind demgegenüber 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 pädagogischen Alltag unterschiedliche Religionen von den Kindern her präsent sind. Bereits diese Zahl verdeutlicht die Notwendigkeit, den Kindern Zusammenhänge und Hintergründe zu erklären – und damit auch die Notwendigkeit interreligiöser Bildung. Weitere Befragungen ergaben, dass 32% der Befragten mit den Kindern über die verschiedenen Religionen auf der Welt sprechen (nicht der Fall: 41%), ebenfalls 32% neh-

men 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 randständig. Notwendiger praktischer Handlungsbedarf wird noch deutlicher, wenn explizit nach der Berücksichtigung von Festen und Riten verschiedener Religionen im Alltag gefragt wird (vgl. Blaicher et al. 2011, 183). Während z.B. das Weihnachtsfest in fast allen Einrichtungen in praktischen Vollzügen (96%; 77% mit religiösem Bezug) aufgenommen wird, geschieht das beim Ramadanfest in nur 4% der Einrichtungen. Zugleich gehen aber 79% der Befragten davon aus, dass das Wissen über andere Religionen zum Abbau von Vorurteilen beitragen kann. Über die Befragung der pädagogischen Vollzüge hinaus, war es uns auch wichtig, die Systemebene der religiösen Bildung mit anzusprechen. So weisen die Antworten der Erzieherinnen auf Fragen zu ihrer Ausbildung (vgl. ebd., 204), die an dieser Stelle exemplarisch herausgegriffen werden, auf deutlichen Nachholbedarf hin: Im Bereich der interreligiösen Bildung fühlen sich nur 16% der Erzieherinnen ausreichend ausgebildet, während 53% dies verneinen.

Insgesamt gesehen weisen die empirischen Ergebnisse der Erzieherinnenbefragung auf einen Handlungsbedarf in der Praxis hin. Da in den Kindergärten eine Pluralität auch in religiöser Hinsicht vorliegt und dies, wie gezeigt werden konnte, nicht unweigerlich zur Aufnahme von interreligiösen Lernzusammenhängen führt, ist es wichtig, dass interreligiöse Bildung in allen Einrichtungen verstärkt aufgenommen wird.

Wie eingangs erwähnt, beschäftigen sich unsere Forschungen in erster Linie mit Fragestellungen auf der Ebene der Bildungsforschung im engeren Sinne. Dabei wurden für eine gelingende interreligiöse Bildung in Kindergärten auch anhand der Erzieherinnenbefragung Notwendigkeiten deutlich, die im Bereich der Bildungsforschung im weiteren Sinne liegen, und die hier abschließend gebündelt genannt werden (vgl. Schweitzer et al. 2012, 28-36): Die Einrichtungen bedürfen von der *Trägerseite* eine Unterstützung ihrer interreligiösen Bildungsarbeit. In der *Aus- und Fortbildung* der pädagogischen Fachkräfte ist die interreligiöse Bildung fest zu verankern (vgl. Biesinger/Schweitzer 2013). Für die Entwicklungen tragfähiger Zukunftsperspektiven der interreligiösen Bildung bedarf es einer klaren Positionierung vonseiten der *Bildungspolitik*. Erfreulicherweise weisen viele der in den letzten Jahren entstandenen *Orientierungs- und Bildungspläne* für den Elementarbereich den Bereich etwa von „Sinn, Werte, Religion“ eigens aus. Die Aufgaben einer interreligiösen Bildung werden dabei allerdings nicht immer in der notwendigen Klarheit beschrieben. Und last but not least wurde deutlich, dass – wie in den obigen Ausführungen anhand einiger exemplarisch genannter, unbearbeiteter Forschungsfragen gezeigt wurde – beim Thema der Multireligiosität in der

wissenschaftlichen Kindheitsforschung auf empirischer Ebene noch viele Forschungs-desiderata vorhanden sind.

Literatur

- Anders, Y.; Roßbach, H. G. (2013): Blick in die frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: Stamm, M.; Edelmann, D. (Hg.). Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 183-195.
- Betz, T. (2011): Multikulturelle Kindheit im Spiegel der Kindersurveys. In: Wittmann, S.; Rauschenbach, T.; Leu H. R. (Hg): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München: Juventa, S. 248-266.
- Biesinger, A.; Edelbrock, A.; Schweitzer, F. (Hg.) (2011): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 2), Münster u.a.: Waxmann.
- Biesinger, A.; Schweitzer, F. (2013): Religionspädagogische Kompetenzen. Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas. Freiburg i.Br.: Herder.
- Blaicher, H.-P.; Haußmann, A.; Wissner, G.; Ilg, W.; Kaplan, M.; Biesinger, A.; Edelbrock, A.; Schweitzer, F. (2011): Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten in empirischer Perspektive. Vertiefte Auswertung der Tübinger Studie. In: Schweitzer, F.; Edelbrock, A.; Biesinger, A. (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 3), Münster u.a.: Waxmann, S. 147-246.
- Comenius-Institut (Hg.) (2014): Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Daten – Entwicklungen – Perspektiven. Evangelische Bildungsberichterstattung (EBiB). Münster: Comenius-Institut. http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Evangelische_Tageseinrichtungen_fuer_Kinder_2014.pdf [Zugriff 24.05.2014]
- Dubiski, K.; Essich, I.; Schweitzer, F.; Edelbrock, A.; Biesinger, A. (2010a): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. In: Edelbrock, A.; Schweitzer, F.; Biesinger, A. (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 1), Münster u.a.: Waxmann, S. 121-199.
- Dubiski, K.; Essich, I.; Schweitzer, F.; Edelbrock, A.; Biesinger, A. (2010b): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Untersuchung im Überblick. In: Edelbrock, A.; Schweitzer, F.; Biesinger, A. (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 1), Münster u.a.: Waxmann, S. 23-38.
- Edelbrock, A.; Patak, M.; Schweitzer, F.; Biesinger, A. in Zusammenarbeit mit Viktoria Scherr und Cornelia Frische (2009): Religion und Religionen in der Kindertagesstätte. Eine empirische Untersuchung zu interreligiöser Bildung in der Praxis. In: Schweitzer, F.; Biesinger, A.; Edelbrock, A. (Hg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. 2. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz, S. 149-277.
- Edelbrock, A.; Schweitzer, F.; Biesinger, A. (Hg.) (2010): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 1), Münster u.a.: Waxmann.

- Edelbrock, A.; Biesinger, A.; Schweitzer, F. (Hg.) (2012): Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis. Berlin: Cornelsen.
- Elsenbast, V. (2009): Wissenschaftliche Untersuchungen zum interreligiösen Lernen. In: Schweitzer, F.; Biesinger, A.; Edelbrock, A. (Hg.): *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*. 2. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz, S. 137-141.
- Grunert, C.; Krüger, H.-H. (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, F. (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarbeitete Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 36-51.
- Heinzel, F. (2012a): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, F. (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarbeitete Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22-35.
- Heinzel, F. (2012b): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: Heinzel, F. (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 104-115.
- Hoffmann, E. (2009): Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod. Berlin u.a.: LIT.
- Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. R. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. R. (Hg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim und München: Juventa, S. 9-32.
- Huf, C.; Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Forschung im Elementar- und Primarbereich europäischer Bildungssysteme. In: Heinel, F.; Panagiotopoulou, A. (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60-77.
- Lischke-Eisinger, L. (2012): Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik. Religion, Interreligiosität und Religionsfreiheit im Kontext der Bildungs- und Orientierungspläne. Wiesbaden: Springer VS.
- Merkens, H. (2006): Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. In: Merckens, H. (Hg.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-20.
- Müller, P. (2013): Religiöse Bildung am Bayerischen Untermain. Würzburg: Echter-Verlag.
- Rochford, B. E. (2011): Boundary and Identity Work among Hare Krishna Children. In: Ridgely, S. B. (Hg.): *A Methods Handbook. The Study of Children in Religions*. New York and London: New York University Press, S. 95-107.
- Schweitzer, F.; Biesinger, A.; Edelbrock, A. (Hg.) (2009): *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*. 2. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz.
- Schweitzer, F.; Edelbrock, A.; Biesinger, A. (Hg.) (2011a): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 3), Münster u.a.: Waxmann.
- Schweitzer, F.; Biesinger, A.; Blaicher, H.-P.; Edelbrock, A.; Haußmann, A.; Ilg, W.; Kaplan, M.; Wissner, G. (2011b): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten – Befunde aus der Erzieherinnenbefragung. In: Schweitzer, F.; Edelbrock, A.; Biesinger, A.

- (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 3), Münster u.a.: Waxmann, S. 29-54.
- Schweitzer, F.; Biesinger, A.; Edelbrock, A. (2012): Empfehlungen. In: Edelbrock, A.; Biesinger, A.; Schweitzer, F. (Hg.): Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis. Berlin: Cornelsen, S. 18-36.
- Zinnecker, J. (1999): Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. R. (Hg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 69-80.