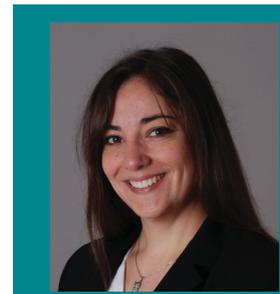


# Ein professioneller Umgang mit dem Spannungsverhältnis Kultur – Religion – Identität in Kinderkrippen und Kindergärten

Eine elementarpädagogische Perspektive

## Die Autorin

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



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

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

Eine elementarpädagogische Perspektive

## Abstract

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

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

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

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

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

# 1. Einleitung – kulturelle und religiöse Vielfalt im pädagogischen Alltag

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

In diesen Zusammenhängen wird Religion meist als Differenzkategorie wahrgenommen – sie wird als Markierung und Abgrenzung einer oder mehrerer Gruppen von anderen benutzt. In diesem Diskurs geht es um Identitätspolitik, welche dichotome Unterschiede verstärken und Macht- und Herrschaftspraxen tradieren<sup>4</sup>. Vor allem die medial aufgeheizte Debatte um Muslima/Muslime zeigt auf, dass Religion, Kultur und Identitäten in einer Wechselwirkung stehen und kaum getrennt voneinander diskutiert werden können<sup>5</sup>. Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen sind Schmelztiegel unserer Gesellschaft; sie sind keine Schonräume, in denen die AdressatInnen vor Ausgrenzung oder Diskriminierung gefeit sind<sup>6</sup>. Zudem haben pädagogische Fachpersonen in Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen die Pflicht, Kinder in ihrer Entwicklung individuell zu unterstützen, die Integrationsaufgabe hinsichtlich interkultureller Aspekte zu übernehmen und zu einer ethischen und religiösen Bildung beizutragen<sup>7</sup>. Damit tragen pädagogische Fachpersonen zur Identitätsentwicklung von Mädchen und Buben maßgeblich bei.

- 
- 1 Vgl. PLUKI, PLURALITÄT IN WIENER KINDERGÄRTEN UND KINDERGRUPPEN UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG SOGENANNTER „ISLAMISCHER“ EINRICHTUNGEN: Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität, in: [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Studien/Pluralitaet\\_in\\_Wiener\\_Kindergaerten.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Pluralitaet_in_Wiener_Kindergaerten.pdf) [abgerufen am 30.05.2019]. Vgl. ASLAN, Ednan: Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und –gruppen in Wien Tendenzen und Empfehlungen, in: [https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_iits/Dateien/Abschlussbericht\\_\\_Vorstudie\\_Islamische\\_Kindergarten\\_Wien\\_final.pdf](https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iits/Dateien/Abschlussbericht__Vorstudie_Islamische_Kindergarten_Wien_final.pdf) [abgerufen am 30.05.2019].
  - 2 Vgl. RIS, RECHTSINFORMATIONSSYSTEM LAND STEIERMARK: Änderung des Steiermärkischen Kinderbetreuungsförderungsgesetzes, in: <https://www.ris.bka.gv.at>. [abgerufen am 30.05.2019].
  - 3 Vgl. PH NIEDERÖSTERREICH: Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten. Impulse für das pädagogische Handeln, in: [https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Kindergarten/Wertebildung\\_im\\_Kindergarten.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Kindergarten/Wertebildung_im_Kindergarten.pdf) [abgerufen am 30.05.2019].
  - 4 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. Elementarpädagogik im Zwischenraum, in: ÖRF – Österreichisches religionspädagogisches Forum 26 (2017) 7–14.
  - 5 Vgl. EBD.
  - 6 Vgl. WAGNER, Petra: Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN, Dossier Diversität und Kindheit - Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion der Heinrich-Böll-Stiftung 2013.
  - 7 Vgl. RIS, 2019

Die eingangs angeführten Beispiele zeigen auf, dass Religionszugehörigkeit als ein Merkmal von Differenz, welches einerseits Zugehörigkeit und Gemeinschaftsidentität stiften kann und andererseits auch Fremdheit und Ausgeschlossenheit hervorrufen kann, verstanden wird<sup>8</sup>. In österreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen ist die Jahresplanung oft mit dem christlich geprägten Jahreskreis verbunden<sup>9</sup>. In diesem Fall dominieren die Werte und Normen der österreichischen Mehrheitskultur.

Für Kinder, die gegenwärtig in Österreich aufwachsen, gehört allerdings kulturelle und sprachliche Vielfalt zu ihrem Alltag. Im Jahr 2016/17 hatten in Österreich 28 % aller Kindergartenkinder eine nichtdeutsche Erstsprache und 35 % der Kinderkrippenkinder<sup>10</sup>. Die Zahlen zeigen auf, dass jedes dritte/vierte Kind, welches eine elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtung besucht, eine Migrationsgeschichte mitbringt. In Kinderkrippen und Kindergärten gehören soziale, religiöse und kulturelle Pluralisierungsprozesse längst zum pädagogischen Alltag<sup>11</sup>, dennoch wird Religion in öffentlichen Bereichen häufig ausgeklammert<sup>12</sup>. Weiters bleibt festzuhalten, dass Religion nicht ohne kulturellen Kontext diskutiert werden kann<sup>13</sup>. „Kultur und Religion lassen sich nicht unabhängig von einander erforschen, da diese in einer Wechselbeziehung zu einander stehen. Der Religion, die mit ethischen und moralischen Werten verbunden ist, kommt eine kulturgeprägte Funktion zu. Religion kann als ein Teil der Kultur angesehen werden“<sup>14</sup>.

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

---

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

9 Vgl. BRANDSTETTER 2017 [Anm. 4].

10 Vgl. ÖIF, 2018a

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

12 Vgl. EBD.

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

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

## 2. Entwicklungsförderung einer ethnischen Identität bei Kindern

Ein professioneller Umgang bedeutet weder ein Ausklammern von Kultur und Religion im pädagogischen Alltag noch, dass diverse kulturelle Themenfeste gefeiert werden, in welchen die vermeintlichen Herkunftsländer<sup>15</sup> der Kinder aus der Gruppe thematisiert werden<sup>1</sup>. Bei homogenen, starren Vorstellungen von Kultur besteht die Gefahr der „Kulturalisierung, nämlich, dass Menschen ausschließlich auf ihre (vermeintlichen) Herkunftskulturen reduziert werden“<sup>16</sup>. Vielmehr geht es um ein kultursensibles und wirkungsvolles Handeln, bei dem die eigene Biografie, die Reflexion und die pädagogische Haltung einen wichtigen Stellenwert einnehmen<sup>17</sup>. In diesem Zusammenhang ist eine Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Kulturbegriff und den damit verbundenen Identitätsverhandlungen vonnöten.

### 2.1 Kultur(en) – eine dynamische Begriffsannäherung

In jeder Gesellschaft herrschen vielfältige Kulturen vor und Kulturen sind nie eindeutig oder statisch. Sie befinden sich in einem ständigen Veränderungsprozess<sup>18</sup>. Viele kulturelle Traditionen haben ihre Wurzeln in religiösen Bindungen, sodass kulturelle und religiöse Traditionen im Alltag kaum voneinander zu trennen sind. In der Kultur werden individuelle Lebensumstände, in denen menschliches Schaffen ihren Ursprung hat (Kulturtechniken, Herkunft, handwerkliches und intellektuelles Wirken), sichtbar. Kulturelle Handlungsweisen und Gebräuche können ein Gefühl der Zusammengehörigkeit erzeugen. Durch das kulturelle Schaffen in regional geprägten Traditionen erlebt das Individuum Gemeinschaft. Kultur ist kein statisches Gefüge, Menschen bewegen sich in einer Vielzahl von Kulturen<sup>19</sup>. „Kultur manifestiert sich immer in einem für die eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem [...]. Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft oder Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung. Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft“<sup>20</sup>. Kultur ist demnach ein universelles Phänomen, in dem die spezifischen Hand-

---

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

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

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

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

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

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

lungsfelder der Bevölkerung strukturiert werden<sup>21</sup>. „Kultur beschreibt, wie wir unseren Alltag gestalten und bewältigen, bildet also quasi unseren Alltag ab. Kultur wurde und wird von Menschen in der Interaktion miteinander und mit der jeweiligen Umwelt stets weiterentwickelt“<sup>22</sup>. In den spezifischen kulturellen Verhaltensweisen, die etwa durch Sprache, Kleidung, kulturelle Bräuche und religiöse Feste zum Ausdruck kommen, wird ein Gefühl von Zugehörigkeit und Bindung gestärkt, welches maßgeblich zur Identitätsentwicklung von Menschen beiträgt.

## 2.2 Identität, Identitätsentwicklung, Identitätsbildung – ein lebenslanger Prozess

Aus der Psychologie ist bekannt, dass die Entwicklung des Selbst und der Identität im hohen Maße mit der eigenen Sozialisation verknüpft ist<sup>23</sup>. Für Erik Erikson, welcher den Begriff der ‚Identität‘ als erster in die Psychologie einführte<sup>24</sup>, ist die Identitätsentwicklung ein lebenslanger Prozess und bezieht sich im allgemeinen Sinn auf individuelle Kombinationen von persönlichen Charakteristika<sup>25</sup>. Im primär psychologischen Konzept wird davon ausgegangen, dass Individuen sich mit Merkmalen einer bestimmten Gruppenidentität identifizieren<sup>26</sup>. Demnach ist das ‚Gefühl der Identität‘ ein „Gefühl der eigenen Einmaligkeit, und von einem unbewussten Verlangen nach Kontinuität über die Zeit“<sup>27</sup> geprägt.

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

---

21 Vgl. EBD., 22

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

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

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

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

26 Vgl. KLAUSS 2019 [Anm. 24].

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

Werte, Normen und Deutungsmuster kontinuierlich zwischen Familie, Peers und Gesellschaft in Bezug auf vorherrschende Diversitätsdimensionen reflektiert werden<sup>28</sup>.

Kinder begegnen Diversität nicht neutral, sie erfahren primär von ihren Bezugspersonen über Wertvorstellungen. Mit der Ausweitung ihres Aktionsradius erweitert sich das Repertoire an Informationsquellen, die zur individuellen Moralentwicklung und Identitätsbildung beitragen. Wird beispielsweise der gesellschaftliche Status der zugehörigen sozialen Gruppe positiv bewertet, haben Kinder die Chance, ein positives Selbstbild aufzubauen; wird die eigene soziale Gruppe diskriminiert oder marginalisiert, kann sich dies negativ auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern auswirken<sup>29</sup>.

## 2.3 Religion – im Spannungsfeld unterschiedlicher Identitätspolitik

Religion ist als eine Dimension von Vielfalt ein elementarer Bestandteil des Menschseins. Da Religion in der westlichen Gesellschaft meist in den Bereich der individuellen Entscheidung fällt, nimmt sie im Kontext der Vielfalt vermeintlich eine Sonderstellung ein. Dennoch kann Religion als Ausdrucksmittel kultureller Identität und Differenz betrachtet werden<sup>30</sup>. Da ein Ziel von Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen darin besteht, Kinder auf das Leben in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft vorzubereiten, ist eine Tabuisierung von kulturellen und religiösen Themen nicht förderlich<sup>31</sup>. Bettina Brandstetter fand in ihrer Dissertation ‚Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung: der Ort der Kindergartenpädagogin in der Heterogenität von Kulturen und Religionen‘ heraus, dass vor allem in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen unterschiedliche Identitätspolitik in diversen Kontexten sichtbar werden:

### A) Vermeidung religiöser Inhalte vs. Identitätszuschreibung:

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

### B) Religiöse Selbstbehauptung versus religiöse Pluralität:

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

---

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

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

30 Vgl. GÄRTNER 2013 [Anm. 28].

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

### C) *Synkretismus versus Identitätsverlust:*

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

### D) *Religiöse Fragen und Identitätsfragen im Spannungsfeld:*

Fragen der Kinder zur Schöpfung oder zum Tod können nicht beantwortet werden. In diesen Momenten können bei Kindern eine Orientierungssuche und damit verbundene Identitätsfragen angeregt werden, die von pädagogischen Fachpersonen erkannt und gemeinsam ausgehandelt werden müssen und nicht ignoriert werden dürfen<sup>32</sup>.

Die Gefahr bei den beschriebenen Reaktionsweisen in Bezug auf religiöse Pluralität in Kinderbildungs- und –betreuungsinstitutionen besteht darin, dass durch die vorhandene Vielfalt auch identitätssichernde Bindungen und Orientierungen verschwinden können<sup>33</sup> und dies zu einem Identitätsverlust bei den jeweiligen AdressatInnen führen kann.

Gelingt es pädagogischen Fachpersonen einen Begegnungsraum für Personen unterschiedlichster oder auch keiner Konfessionen (sei es Kinder, Erziehungsberechtigte, Teammitgliedern etc.) zu öffnen, können komparative Religionsbegegnungen entstehen<sup>34</sup>, die von kollektiven und kulturellen Zwängen durch neue Lebensgestaltungsmöglichkeiten befreien können<sup>35</sup>. „Ein positiver Nebeneffekt solcher Aktivitäten ist, dass dadurch auch Toleranz und Akzeptanz für ‚Fremdes‘ bei den Kindern, die der Majorität angehören, gefördert werden kann und somit vermittelt wird, dass Gebräuche und Traditionen unterschiedlicher Kulturen durchaus vereinbar sind“<sup>36</sup>.

## 2.3 Ansätze einer differenzsensiblen Pädagogik

Einem pädagogisch-professionell gestalteten Bildungs- und Betreuungssetting muss ein pädagogisches Praxiskonzept zugrunde liegen, welches von gleichen Rechten für Kinder ausgeht – in welchem die vorhandene Pluralität sozialer Lebensverhältnisse und individuelle Bildungsbiografien systematisch berücksichtigt werden<sup>37</sup>.

---

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

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

34 Vgl. BRANDSTETTER 2019 [Anm. 32].

35 Vgl. GRÜMME 2017 [Anm. 33].

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

37 Vgl. WAGNER 2010 [Anm. 29].

Einen Ansatz, in dem Dominanzverhältnisse und Ausgrenzung besonders berücksichtigt werden, ist der Anti-Bias-Ansatz, in welchem unterschiedliche Differenzlinien verschränkt thematisiert werden. Die „Anti-Bias Pädagogik verfolgt die Vision einer Erziehung, Bildung und Betreuung für alle Kinder, so dass sie ihre Potenziale voll entfalten können und in ihren sozialen Identifikationen und Familienkulturen respektiert und anerkannt werden“<sup>38</sup>. Dabei geht es um eine kritische Betrachtung von Normalitätsvorstellungen und eine Sensibilisierung für offensichtliche Diskriminierungen<sup>39</sup>.

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

1. Ziel: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
2. Ziel: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
3. Ziel: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
4. Ziel: Aktiv werden gegen Unrecht und Diskriminierung<sup>40</sup>.

Die Besonderheit des Ansatzes ist die entwicklungspsychologische Fundierung. Dabei werden die unterschiedlichen Rollen, die Personen innerhalb einer Gesellschaft einnehmen, beleuchtet. Die Identifikation mit den verschiedenen Charakteristika trägt zur Identitätsentwicklung von Kindern bei<sup>41</sup>. In der Anti-Bias Pädagogik wird darauf geachtet, dass die sozialen Identitäten im Sinne von Gruppenidentitäten gedeutet werden.

Auch mit dem programmatischen Begriff der „Pädagogik der Vielfalt“<sup>42</sup> ist eine Sensibilisierung des pädagogischen Felds in Bezug auf tradierte Konstrukte verbunden, welche die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen in verschiedenen Lebenslagen zum Ziel hat<sup>43</sup>. Auf Differenzwahrnehmungen wird zunehmend verzichtet, vielmehr liegt der Fokus auf dem Dialog und der Anerkennung der vorherrschenden Diversität<sup>44</sup>. Für die Praxis in elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen bedeutet das, sowohl für Kinder als auch pädagogische Fachpersonen „mit Unklarheiten, Widersprüchlichkeiten

---

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

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

40 Vgl. Wagner 2012 [Anm. 6].

41 Vgl. Ebd.

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

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

44 Vgl. Grümme 2017 [Anm. 33].

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

## 2.4 Individuelles, diversitätsbewusstes Handeln von pädagogischen Fachpersonen

Dies bedeutet jedoch in keinem Fall ein laissez-fairer Umgang mit diversen Wertvorstellungen. Pädagogische Fachpersonen benötigen einen inneren Wertekompass, der als klare Orientierung definiert ist, wo Recht aufhört und Unrecht beginnt. In Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen stehen vor allem Normen und Werte, welche dem sozialen Miteinander Orientierung, Halt und Stabilität geben, im Vordergrund<sup>46</sup>. Für die Arbeit in österreichischen Kindergärten bedeutet dies für pädagogische Fachpersonen, dass sie sich sowohl an der österreichischen Bundesverfassung (Art. 14 Abs. 5a B-VG, zum Schul- und Erziehungswesen), dem Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz und am Inhalt des bundesweitübergreifenden BildungsRahmenPlan orientieren<sup>47</sup>. Vor allem auch die Orientierung an den weltweit geltenden Kinderrechten ist ein unverzichtbarer Baustein, „wenn es darum geht, die Kita vom Kind her zu denken und die Rechte aller Kinder zu verwirklichen“<sup>48</sup>.

Pädagogische Fachpersonen begleiten Kinder in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in ihren Aushandlungsprozessen sowie in ihren Selbst- und Weltdeutungsprozessen. Religiöse Bildung ist für Kinder in den ersten Lebensjahren vielfältig und zeigt sich in höchst heterogenen Situationen des pädagogischen Alltags<sup>49</sup>. Die Erfahrung, die Kinder im Umgang mit Werten und den darauf aufbauenden Rechten in der institutionellen Bildung und Betreuung machen, haben einen Einfluss auf ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung. Inwieweit sich Kinder als aktive Mitglieder einer Gesellschaft erleben können, kann wiederum eine Auswirkung auf die moralische Entwicklung und politische Sozialisation in späteren Lebensjahren haben<sup>50</sup>.

---

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

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

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

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

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

50 Vgl. MAYWALD 2016 [Anm. 48].

Obwohl der „Anti-Bias-Ansatz“ und die „Pädagogik der Vielfalt“ mittlerweile in der Fachcommunity und Praxis weit verbreitet sind, zeigt sich in der Dissertation von Helene Stockinger, dass vor allem in katholischen Kindergärten kaum über religiöse Differenz gesprochen wird. Erklärungsgründe dafür können die geringe Thematisierung religiöser Differenz ohne Impuls, initiierte und stockende Diskussionen über religiöse Differenz oder wenig Wissen über religiöse Differenz sein<sup>51</sup>. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte der geringe Anteil an angehenden KindergartenpädagogInnen mit Migrationsgeschichte sein<sup>52</sup>. Möglicherweise kann in diesem Kontext der Umgang mit den meist zunächst fremden Verhaltens- und Sichtweisen aus der Praxis für BerufseinsteigerInnen irritierend sein. Erzieherisches Handeln ist meist in gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse eingewoben<sup>53</sup>. Damit diese in der Praxis nicht reproduziert werden, muss die eigene professionelle Kompetenz, wie mit Diversität bestmöglich umgegangen werden kann, weiterentwickelt werden<sup>54</sup>.

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

Dabei ist es unabdinglich, sich Wissen über Vielfalt, Kultur und Religion anzueignen, dieses kontinuierlich weiterzuentwickeln und mit seinen biografischen Erfahrungen kritisch zu reflektieren. Situationen des pädagogischen Alltags sollten unter Berücksichtigung der kindlichen Individualität, dessen familiärer Bezüge sowie kultureller, religiöser und sprachlicher Hintergründe, differenziert wahrgenommen und analysiert werden<sup>55</sup>.

Aus diesem Grund sind eine Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen/religiösen Hintergrund, eine Offenheit für Veränderungen der eigenen Positionen sowie Neugier und Respekt in der Begegnung mit Kindern und Eltern/Erziehungsberechtigten unabdingbar<sup>56</sup>. In diesem Kontext muss Kultur „als von Menschen geteilte Deutungs- und Verhaltensmuster, die an ökonomische und soziale Ressourcen des Umfelds, in dem diese Menschen leben, angepasst sind“<sup>57</sup> definiert werden. Werden beispielsweise stereotype

---

51 Vgl. STOCKINGER 2016 [Anm. 14].

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

53 Vgl. WAGNER, Petra: Institutionalisierte Diskriminierung und Ausgrenzung, in: [https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle\\_kinderwelten/kiwe\\_pdf/Wagner\\_Institutionalisierte\\_Diskriminierung.pdf](https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Wagner_Institutionalisierte_Diskriminierung.pdf). [abgerufen am 30.05.2019].

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

55 Vgl. EBD.

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

57 EBD. 9

Zuschreibungen nicht wahrgenommen, kann es unbewusst zu einer Tradierung von Stereotypen kommen<sup>58</sup>.

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

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

- dass sie selbst die Welt aus der eigenen, eingeschränkten kulturellen Perspektive aus wahrnehmen,
- sie wissen, dass Ethnotheorien den Umgang mit anderen Menschen beeinflussen können,
- sie überprüfen kontinuierlich ihre eigenen Erwartungen an die Kinder der eigenen und anderen Kulturen, sie zeigen Offenheit und Interesse an anderen Lebens- und Familiengeschichten sowie aus anderen Kulturkreisen,
- sie verfügen über vertieftes Verständnis und ein Fachwissen über eigene und fremde kulturelle Erziehungsorientierungen und milieuspezifische Wertorientierungen,
- sie erkennen, dass es Grenzen zwischen dem Akzeptablen und Tolerablen gibt, da ihre Abwägung auf Fach- und Sachkenntnis basiert und
- ihre Entscheidungen basieren auf der demokratischen Werteordnung und stellen sich aktiv gegen eine Beschränkung von Menschen- und Kinderrechten<sup>60</sup>.

Eine kultursensitive Haltung zeigt sich im pädagogischen Alltag in der Eingewöhnungsphase, in der Sprache, in Alltagssituationen, wie dem Schlafen, Essen und Wickeln/Begleitung beim Toilettengang, beim Spielen sowie bei der Gestaltung von Festen<sup>61</sup>.

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

---

58 Vgl. WAGNER 2012 [Anm. 6].

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

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

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

Praxis der Kinderkrippe oder des Kindergartens verankert sein<sup>62</sup>. Die Studie „Pluralität in Wiener Kindergärten“ zeigt auf, dass diesbezüglich jedoch noch Handlungsbedarf besteht. Im Zuge der durchgeführten Gruppendiskussionen in der Studie wurde ein hohes Ausmaß an Diffusität, Verunsicherung und Unklarheit über Religion und der Begegnung mit religiöser Vielfalt in Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen seitens der pädagogischen Fachpersonen wahrgenommen<sup>63</sup>. In der Studie wurde deutlich, dass pädagogische Fachpersonen in der Praxis sowohl kultur- und religionsbezogene Kompetenzen als auch ein methodisch-didaktisches Know-how benötigen, wie sie den Kindern diese vermitteln, ohne dabei vielfältige kulturelle und religiöse Vorstellungen auszugrenzen<sup>64</sup>.

## 5. Fazit

Kultur und Religion können wie aufgezeigt, kaum getrennt voneinander thematisiert werden<sup>65</sup>. An dieser Stelle darf die religiöse Bildung nicht ausgeklammert werden, da Kinder in ihrer unmittelbaren Lebenswelt auch religiöse Themen als Teil von Diversität in ihren Lebenswelten wahrnehmen<sup>66</sup>. Zudem haben Kinder ein Recht auf Religion und brauchen daher Erwachsene, die sie, unabhängig von der Art der Einrichtung<sup>67</sup>, kompetent begleiten können<sup>68</sup>.

Pädagogischen Fachpersonen muss bewusst sein, dass ab dem dritten Lebensjahr etwa in der Identitätsentwicklung von Kindern deutlich wird, dass sie Konstruktionen und Bewertungen von und über Gruppen wahrnehmen und im Kontext von gesellschaftlichen Machtverhältnissen verarbeiten<sup>69</sup>. Aus diesem Grund darf eine kultursensible Kompetenz in Kinderbildungs- und -betreuungsalltag keine Zusatzkompetenz darstellen. Vielmehr muss angestrebt werden, dass ein kultur- und religionssensibles Handeln generell von den jeweiligen AdressantInnen in ihren Beziehungen und Lebenswelten in den Vordergrund gerückt wird<sup>70</sup>. Ein kultur- und religionssensibles Handeln in Kinderbildungs- und

- 
- 62 Vgl. EDELBROCK, Anke / BIESINGER, Albert / SCHWEITZER, Friedrich: Das Tübinger Forschungsprojekt „Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten“. Einführender Überblick, in: SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita: eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Münster: Waxmann-Verlag 2011.
- 63 Vgl. HOVER-REISNER, Nina u.a.: Pluralität in Wiener Kindergärten. Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion, Wien: LIT-Verlag 2018.
- 64 Vgl. EBD.
- 65 Vgl. HARZ, Frieder: Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas (Frühe Bildung und Erziehung), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2014.
- 66 Vgl. HUGOTH, Matthias: Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten, Wien: Herder-Verlag 2015.
- 67 Mit der 'Art' der Einrichtung sind sowohl konfessionelle, private als auch öffentliche Trägerschaften gemeint.
- 68 Vgl. DIESTEL 2017 [Anm. 49].
- 69 Vgl. WAGNER, Petra: Kleine Kinder - keine Vorurteile? Vorurteilsbewußte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, in: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10794/pdf/Diskurs\\_2001\\_2\\_Wagner\\_Kleine\\_Kinder.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10794/pdf/Diskurs_2001_2_Wagner_Kleine_Kinder.pdf) [abgerufen am 30.05.2019].
- 70 Vgl. PFEFFER, Simone: Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden, Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag 2017.

–betreuungseinrichtungen kann dazu beitragen, dass Kinder in Hinblick auf weltanschauliche und ethische Überzeugungen entscheidungsfähiger werden. Es kann dafür förderlich sein, dass Kinder stark und resilient werden. Dies kann wiederum der Gesellschaft dann zugutekommen, wenn Protest gegen Ungerechtigkeit und Parteinahme für eine gute Sache sowie Zivilcourage verlangt werden<sup>71</sup>. In diesem Kontext sind das Wissen über und die Vertrautheit mit der eigenen Kultur ein wichtiger Eckpfeiler bei der eigenen Identitätsentwicklung der pädagogischen Fachpersonen. Durch das Aufgreifen und die Thematisierung von kultureller und religiöser Vielfalt im pädagogischen Alltag können pädagogische Fachpersonen zur Entwicklung einer positiven ethnischen Identitätsentwicklung bei Kindern beitragen<sup>72</sup>. Ebenso kann ein professioneller Umgang mit der Unwissenheit in Begegnungssituationen mit Kulturen und Religion anregend sein, denn: „Professionelles Handeln in der pädagogischen Praxis beginnt mit einem Prozess der (gemeinsamen) Informationssammlung und nicht mit der Suche nach schnellen Lösungen“<sup>73</sup>. Dafür braucht es in Kinderkrippen und Kindergärten Raum für kulturelle und religiöse Aushandlungsprozesse und pädagogische Fachpersonen, die sich immer wieder fragend und offen auf gemeinsame Begegnungsprozesse einlassen und damit zu einem Aufbrechen diskursiver Machtverhältnisse beitragen.

---

71 Vgl. HUGOTH 2015 [Anm. 66].

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

73 PFEFFER 2017 [Anm. 70], 105.