

# Kindergarten als safe space?

Heterogenitätssensible Anmerkungen in ideologiekritischer Absicht

## Der Autor

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

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



# Kindergarten als safe space?

Heterogenitätssensible Anmerkungen in ideologiekritischer Absicht

## Abstract

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

*Schlagworte: Differenz – Bildungsgerechtigkeit – Heterogenität – Kindheit*

### ***Kindergarten as safe space?***

### ***Heterogeneity-sensitive remarks with ideology-critical intent***

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

*Keywords: Difference – educational justice – heterogeneity – childhood*

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

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

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

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

---

5 FLECK 2013 [Anm. 3], 15.

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

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

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

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

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

11 FLECK 2013 [Anm. 3], 10.

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

## 1. Jenseits eines kulturalistischen Pluralismus

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

---

12 STOCKINGER 2017 [Anm. 7], 196.

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

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

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

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

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

---

15 KNOBLAUCH 2017 [Anm. 1], 1–2.

16 FLECK 2013 [Anm. 3], 14.

17 EBD., 11.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

25 Vgl. [https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze\\_januar\\_2016.pdf](https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze_januar_2016.pdf), [abgerufen am 26.11.2018], 47.

26 EBD., 47–48.

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

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

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

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

## 2. Differenzstiftende Praxis

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

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

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

---

30 Vgl. EBD., 37–38.

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

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

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

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

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

---

33 Ebd., 22.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

42 EBD., 35–73.

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Kindergarten als Schonraum? Religionspädagogischer Ertrag und Perspektiven

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

---

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

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

49 EBD., 362.

nerierende Wirkung religiöser Bildungsprozesse wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Sie begreift „Religionen und Identitäten nicht als gegeben, als in sich geschlossene Größen, die man als solche miteinander vergleichen könnte, sondern ist sich der diskursiven Wechselwirkungen von Kulturen, Religionen und Identitäten bewusst“. So kann man etwa an den derzeit in Österreich heftig diskutierten islamischen Kindergärten „zeigen, wie Religion als Kategorie in Identitätspolitiken und damit verbundene Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verstrickt ist. Religionen und religiöse Identitäten werden fortlaufend ausgehandelt. Sie befinden sich in permanenten Spannungen und Wechselwirkungen zueinander“.<sup>50</sup>

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

---

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

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

52 STOCKINGER 2017 [Anm. 7], 196.

53 EBD., 211.

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

---

54 EBD., 3.

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

56 BRANDSTETTER 2018 [Anm. 50], 12.