

Sabine Blaszyk

Also kommt nicht mehr der Weihnachtsmann, sondern es kommt das Christkind

**Ethnografische Fallstudie zur religiösen
Elementarbildung in mehrheitlich
konfessionslosem Kontext**



»Also kommt nicht mehr der Weihnachtsmann,
sondern es kommt das Christkind«

ARBEITEN ZUR PRAKTISCHEN THEOLOGIE

Herausgegeben von
Alexander Deeg, Wilfried Engemann, Christian Grethlein,
Jan Hermelink und Marcell Saß

Band 78

Sabine Blaszczyk

»Also kommt nicht mehr der Weihnachtsmann, sondern es kommt das Christkind«

Ethnografische Fallstudie zur religiösen
Elementarbildung in mehrheitlich
konfessionslosem Kontext



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

Sabine Blaszczyk, Dr. theol., Jahrgang 1965, ist Psychiatriediakonin/Sozialarbeiterin (FH) und Diplomtheologin. Sie arbeitete als Pfarrerin und Religionspädagogin in Zerbst (2000-2012) und war Mitarbeiterin der Forschungsstelle für religiöse Kommunikations- und Lernprozesse (2012-2016) der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Hier wurde sie mit der vorliegenden Arbeit im Jahr 2019 promoviert. Sie ist seit 2016 Dozentin am Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts.

Hiermit wird ausdrücklich der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD), der Union Evangelischer Kirchen (UEK), der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland (EKM), der Evangelischen Landeskirche Anhalts sowie dem Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) beider Landeskirchen für die gewährten Druckkostenzuschüsse gedankt.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2020 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Zacharias Bähring, Leipzig
Satz: Martin Holzner, München
Druck und Binden: Hubert & Co., Göttingen

ISBN Print 978-3-374-06217-1
ISBN E-Book (PDF) 978-3-374-06553-0
www.eva-leipzig.de

Vorwort

Mein besonderer Dank gilt allen Akteuren der Kindertageseinrichtung, in der die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde: Kindern, Eltern, internen wie externen pädagogischen Fachkräften, Verantwortlichen der Trägerkirchengemeinde sowie dem Bürgermeister der Gemeinde. Ohne deren freundliche Aufnahme und Bereitschaft, Einblicke in den Alltag der Einrichtung, des Dorfes und das familiäre Leben zu gewähren, wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

Des Weiteren möchte ich sehr herzlich Herrn Prof. M. Domsgen danken, dessen fachliche Begleitung sowie stete Ermutigung zum erfolgreichen Abschluss dieses Forschungsprojekts maßgeblich beitrug. Das Zweit- bzw. Drittgutachten verfassten dankenswerterweise Prof. G. Breidenstein (Halle) und Prof. M. Schreiner (Hildesheim).

Zudem gilt mein Dank der Evangelischen Landeskirche Anhalts, die mir die wissenschaftliche Tätigkeit an der Forschungsstelle in den Jahren 2012-2016 ermöglichte.

Für die Unterstützung in der Bewältigung der Transkriptionsarbeiten danke ich Frau C. Köckert. Ebenso unerlässliche Hilfe fand ich in den Personen, die sich zum Korrekturlesen bereit erklärten: Frau K. Kloss, Frau M. Schnell, Frau W. Blaszczyk, Frau E. Michels-Hansen, Frau S. Mocker sowie Herr M. Holzner. Letzterem möchte ich zudem ausdrücklich danken für die umfangreiche und kompetente Hilfe zum Layout der Veröffentlichung.

Ein weiterer Dank gebührt den Teilnehmenden der Ethnografiewerkstatt des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie den Mitarbeitenden der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für den wiederholt anregenden wissenschaftlichen Austausch.

Besonders danke ich meiner Familie, die mich stets bestärkte, dieses Forschungsprojekt auszuführen, und die dazu nötigen Freiräume bereitstellte.

Einleitung

Pluralität und Individualisierung sowie der damit verbundene Transformationsdruck fordern die gegenwärtige deutsche Religionspädagogik in hohem Maße heraus. Empirische Forschung erweist sich zunehmend als unerlässlich, um religiöse Lernprozesse, Praktiken und subjektive Theorien gelebter Religion wie auch religionsferner und a-religiöser Lebensorientierungen wahrzunehmen. Zugleich hat die Religionspädagogik die Aufgabe, zur Wahrung theologischer Identität auf christliche Religion bezogen zu bleiben.¹ Mit der doppelseitigen Erschließung erfahrungswissenschaftlicher und theologischer Wissensbestände stellt sie sich in ihrer spezifischen Weise »der *hermeneutischen* Signatur und Aufgabe neuzeitlicher, moderner Theologie.«² B. SCHRÖDER verweist darauf, dass es angesichts der Komplexität der Veränderungen keine eindeutigen theologischen und religionspädagogischen Handlungsorientierungen gibt (bzw. geben kann) und fordert für gegenwärtige wissenschaftliche Religionspädagogik wie Praxis eine starke Beachtung des komplexen Phänomens Konfessionslosigkeit.³

Religionssoziologische Untersuchungen der letzten Jahre erbrachten unter anderem den Befund, dass die Bedingungen bzw. Ausprägungen von Konfessionslosigkeit in kontextuelle Zusammenhänge gestellt werden müssen. Insbesondere die unterschiedlichen Kontexte von West- und Ostdeutschland gerieten zunehmend in den Blick. Der empirischen Erforschung von Religiosität im mehrheitlich durch Konfessionslosigkeit geprägten Ostdeutschland und der Frage nach religionspädagogischen bzw. praktisch-theologischen Handlungsmöglichkeiten in diesem Kontext widmet sich seit 2012 die Forschungsstelle Religiöse Kommunikation und Lernprozesse der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Die Autorin⁴ der vorliegenden Studie war von 2012-2016 Mitarbeiterin dieser Einrichtung und konnte in dieser Zeit unter anderem das hier veröffentlichte Forschungsprojekt beginnen.

Diese *ethnografische* Fallstudie versteht sich als *praxeologischer* Beitrag zur Erforschung religiöser Bildung im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit

¹ B. SCHRÖDER 2012, 4.

² A.A.O., 5; kursiv im Original.

³ B. SCHRÖDER 2014, 219.

⁴ Vgl. zur Problematik der Subjektivität der Forschenden in ethnografischen Texten (entpersonalisierende Darstellung mittels der dritten Person oder personalisierende Beschreibung mittels der ersten Person) G. BREIDENSTEIN/ S. HIRSCHAUER/ H. KALTHOFF / B. NIESWAND 2013, 181-183. Bezüglich des Gesamtkorpus der vorliegenden Studie wurde der Vorschlag des Autorenteam aufgegriffen, die Freiheit der Autorenschaft zu nutzen und sich flexibel zwischen den beiden Varianten zu bewegen. Kriterium der Entscheidung war dabei vor allem der jeweilige Kontext des Textabschnittes: In ethnografischen Protokollen bzw. deren Interpretationen wird aufgrund des starken Zusammenhangs von Subjektivität und Ethnografie stärker personalisiert dargestellt. In Ausführungen zu den Rahmenbedingungen der Studie wurde zumeist die entpersonalisierende Darstellung gewählt.

und erweitert damit die bisher kleine Datenbasis zu religiösen Lernprozessen in ostdeutschen Kindertageseinrichtungen.

Die Untersuchung stellt empirische Befunde zur Verfügung, die in Sachsen-Anhalt in der Kita »Waldkinder«⁵ erhoben wurden. Diese Einrichtung wechselte im Jahr 2010 von einer bisher kommunalen in eine evangelische Trägerschaft. Im Projektzeitraum (Juni 2013 – Mai 2014) waren sowohl *Erzieherinnen* wie auch *Familien mehrheitlich konfessionslos*. Die Studie geht vor allem der Frage nach, mit welchen sozialen Ordnungen und Praktiken religiöse Bildung in diesem Bezugsrahmen hergestellt wird. Zugleich – und bisher einmalig in der deutschen Forschungslandschaft der Religionspädagogik – wird empirisches Material zu einem Trägerwechsel erhoben.

Aufbau und Gliederung der Studie

Die Studie gliedert sich in vier große Hauptkapitel. Die Abfolge der Kapitel entspricht *nicht* der Chronologie der Untersuchung. Entsprechend ethnografischer Grundprinzipien stand am Beginn des Forschungsprojektes das Einarbeiten in diesen Stil qualitativer Forschung sowie die Aufenthalte im Feld mit der Erhebung des empirischen Materials. Die Auseinandersetzung mit religionssoziologischen Impulsen trat während der Interpretation der Daten hinzu. Die Wahrnehmung anderer religionspädagogischer Forschungsarbeiten, theoriegeleiteter Konzepte der Religionspädagogik für den Elementarbereich sowie institutioneller Verlautbarungen der evangelischen Kirche Deutschlands erfolgte erst in der Endphase der Untersuchung. Dieses Vorgehen diente der Beförderung des *analytischen Befremdens* – einem Grundprinzip ethnografischer Forschung. Um eine ausreichende Lesbarkeit und Einsichtnahme in die Dateninterpretationen zu gewährleisten, wurde davon Abstand genommen, die vorliegende Studie der Chronologie der einzelnen Arbeitsschritte folgen zu lassen.

Kapitel A skizziert maßgebliche Kontexte des Forschungsgegenstandes: mehrheitliche Konfessionslosigkeit, Kindertageseinrichtungen (im Horizont des humanökologischen Modells) sowie das institutionelle Verständnis evangelischer Bildungsverantwortung im Elementarbereich. Einen größeren Raum nimmt anschließend der Überblick zur bisherigen religionspädagogischen Forschungslandschaft im Elementarbereich ein. Diese Analyse dient nicht nur dem Zweck, die vorliegende Studie hinreichend zu begründen. Da die bisherige religionspädagogische Forschung im Elementarbereich fast ausschließlich theorieorientierte Empirie ist, gewährt die Übersicht zugleich Einblicke in aktuelle Diskurse um die religiöse Bildung in diesem Feld der Religionspädagogik. Die Zugrundelegung eines theoriegeleiteten religionspädagogischen Konzeptes

⁵ Gemäß den Standards qualitativer Forschung ist dieser Name der Einrichtung anonymisiert und frei erfunden.

erfolgt für die vorliegende Studie nicht, da eine solche Rahmung dem praxeologischen Forschungsansatz der Studie widerspräche.

Kapitel B stellt das ethnografische Design der Studie vor. Da im Bereich der Praktischen Theologie bzw. der Religionspädagogik Deutschlands ethnografische Forschung keineswegs geläufig ist, ist es notwendig, dieses Forschungsprogramm detaillierter darzulegen. Dazu werden zunächst allgemeine Bezüge zur Praxeologie aufgewiesen, um die Grundprinzipien der Ethnografie in den Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung einzubetten. Daran anschließend wird der Frage nachgegangen, wie religiöse Praxis überhaupt praxeologisch erforscht werden kann. Dabei kommen zwangsläufig Reflexionen zum Religionsbegriff und die religionssoziologischen Impulse des Ethnografen und Soziologen P. BOURDIEU sowie die raumsoziologischen Ideen des Soziologen B. LATOUR in den Blick, die sich in der Interpretationsphase der erhobenen empirischen Daten als wesentliche und hilfreiche Referenzgrößen erwiesen. Daran anschließend wird die Methodologie der Ethnografie im Allgemeinen wie im speziellen Fall der vorliegenden Studie entfaltet.

Kapitel C bildet den Hauptteil der Studie und widmet sich der Darlegung der empirischen Befunde mittels des humanökologischen Modells. Den Kern der Untersuchungen stellen die ethnografischen Beobachtungen in der Kita »Waldkinder« dar. Diese Analysen und Befunde bilden den umfangreichsten Teil im Kapitel (C IV) und folgen in ihrer Systematik dem Kodierparadigma der *Grounded Theory*. Die Befunde der Interviews sowie der Dokumentenanalyse sind notwendige Ergänzungen, um einerseits die religiöse Bildung in der Kita »Waldkinder«, möglichst komplex wahrzunehmen und andererseits den Trägerwechsel 2010 nachträglich zu erhellen.

Kapitel D widmet sich ausgewählten Befunden in religionspädagogischer Perspektivierung.

Inhalt

Kapitel A Einführung in den Forschungsgegenstand

I	Maßgebliche Forschungskontexte	18
1	Der Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland	18
2	Der Kontext Kindertageseinrichtung	27
2.1	Das humanökologische Modell	27
2.2	Elementarpädagogische Einrichtungen als sekundäre Instanzen religiöser Bildung	38
II	Forschungsbegründung	46
1	Forschungsstand	46
1.1	Empirische Forschung zur Frühpädagogik allgemein in Deutschland	46
1.2	Empirische Forschung zur religiösen Elementarbildung in Deutschland	48
2	Forschungsfragen	80

Kapitel B Forschungsdesign

I	Einleitung	86
II	Praxeologische Bezüge	87
1	Praxeologische Forschung im Allgemeinen	87
2	Die Erforschung religiöser Praxis im Speziellen	92
2.1	Die Krise des Religionsbegriffs der Moderne	92
2.2	Religion als Praxisformation	94

10 Inhalt

2.3	Die Impulse von B. LATOUR zur empirischen Erforschung religiöser Praxis	97
	Exkurs: Der Raum als Akteur	101
2.4	Religionssoziologische Impulse von P. BOURDIEU.....	103
	Exkurs: Feld, Habitus, symbolisches Kapital	104
3	»Praktiken«, »Praxis«, »Praxen«, »Doing Religion« – Das begriffliche Instrumentarium der vorliegenden Studie	121
III Das ethnografische Forschungsdesign		124
1	Einleitung.....	124
2	Allgemeine Merkmale und Methodologie ethnografischer Forschung im Überblick	126
3	Das ethnografische Forschungsdesign der vorliegenden Studie.....	133
3.1	Die Konstituierung des Feldes	133
3.2	Methoden der Datenerhebung.....	138
3.2.1	Erhebung primärer Daten: Teilnehmende Beobachtung und Leitfadeninterviews.....	138
3.2.1.1	Teilnehmende Beobachtung	139
3.2.2	Leitfadeninterviews	144
3.2.2	Erhebung sekundärer Daten: Dokumenteneinsicht.....	156
4	Methoden der Datenanalyse.....	159
4.1	Einleitung.....	159
4.2	Datenanalyse der ethnografischen Protokolle mittels Grounded Theory (GT)	161
4.3	Datenanalyse der Interviews mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (QI)	165
4.4	Datenanalyse der Dokumente mittels Konversationsanalyse (KA)	169

Kapitel C

Forschungsergebnisse

I	Systematik der Präsentation der empirischen Daten	172
II	Die Kita »Waldkinder« als Teil der Gesellschaft	175
1	»Die Kita im Dorf halten« – die Ursachen für den Trägerwechsel.....	178
2	»Ins Boot holen« – Die Taktik der Veröffentlichung einer brisanten Idee	183
3	»Müssen wir dann beten?« – Reaktionen auf die Idee des Trägerwechsels.....	187
4	»Also kommt nicht mehr der Weihnachtsmann, sondern es kommt das Christkind!« – Erinnerungen an Entwicklungen nach dem Trägerwechsel	203
5	»Ganz, ganz, ganz harmlos« – Elternperspektiven zum fünfjährigen Profilierungsprozess	224
6	Resümee	244
III	Die Kita »Waldkinder« als sozial-räumliches Feld	248
1	»Was Besseres gibt es nicht« – das Dorf als Sozialisationsraum	248
2	»Ich erwarte von der Kita, dass auch den Kindern warmes Wasser zur Verfügung steht« – die räumlichen Bedingungen der Kita »Waldkinder«	253
3	Die Kita »Waldkinder« als Arbeitsfeld für pädagogische Fachkräfte	255
3.1	»Es hat ja jeder seine Weltanschauung« - Das pädagogi- sche Team als Spiegel des konfessionslosen Kontextes	255
3.2	»Ich bin da gerade etwas unglücklich« – die Erfahrung begrenzter religionspädagogischer Wirksamkeit bei externen und internen Fachfrauen.....	266
3.3	»Man schafft es nie in der Zeit« – Zeitkonflikte und Umsetzungsdilemmata.....	280
4	Resümee	283

IV Die Kita »Waldkinder« als sekundär-christliche Sozialisationsumwelt der Heranwachsenden	287
1 Religionspädagogische Orientierungen	287
1.1 Handlungsorientierungen der religionspädagogischen Fachkräfte	287
1.2 Die religionspädagogischen Orientierungen in den Dokumenten der Kita	292
1.2.1 Homepagedokument	293
1.2.2 Einrichtungslogo	298
1.2.3 Broschürendokument	300
1.3 Zwischenbilanz: Fokussierung auf Vermittlung sowie die Ordnungsprinzipien des Zusätzlichen und der Plausibilität	315
2 Doing Religion im Doing Variety – Ethnografische Beobachtungen zu den religionspädagogischen Angeboten	316
2.1 Der Morgenkreis	316
2.1.1 Phänomen Modellierung	316
2.1.1.1 Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	316
2.1.1.2 Praktiken: Titulieren – Terminieren – Generieren	317
2.1.1.3 Konsequenzen	318
2.1.2 Phänomen Humansteuerung	319
2.1.2.1 Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	319
2.1.2.2 Praktiken: Sammeln – Separieren – Platzieren – Ordnen	320
2.1.2.3 Konsequenzen	328
2.1.3 Phänomen Narrativ	343
2.1.3.1 Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	343
2.1.3.2 Praktiken: Wiederholen – Fokussieren – Inszenieren – Imaginieren	343
2.1.3.3 Konsequenzen	351
2.1.4 Zwischenbilanz: Das spezifische Phänomen <i>Forcierte Zitation</i>	387
2.2 Das Singen mit Kindern	390
2.2.1 Phänomen Modellierung	390
2.2.1.1 Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	390
2.2.1.2 Praktiken: Terminieren – Generieren – Umräumen	391
2.2.1.3 Konsequenzen	394
2.2.2 Phänomen Humansteuerung	397
2.2.2.1 Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	397
2.2.2.2 Praktiken: Sammeln – Platzieren – Spielen	397
2.2.2.3 Konsequenzen	401

2.2.3	Phänomen Lied	407
2.2.3.1	Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	407
2.2.3.2	Praktiken: Bewegtes Durchsingen – Singen christlicher oder säkularer Lieder – Musizieren	408
2.2.3.3	Konsequenzen.....	415
2.2.4	Zwischenbilanz: Das spezifische Phänomen <i>Ritual</i>	425
2.3	Der Kindergottesdienst	428
2.3.1	Phänomen Modellierung.....	428
2.3.1.1	Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	428
2.3.1.2	Praktiken: Veralltagten – Verkirchlichen – Dimensionieren ..	429
2.3.1.3	Konsequenzen.....	436
2.3.2	Phänomen Humansteuerung	440
2.3.2.1	Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	440
2.3.2.2	Praktiken: Sammeln – Geleiten – Leiten und Assistieren – Zeremoniell Ordnen – Pädagogisieren	441
2.3.2.3	Konsequenzen.....	452
2.3.3	Phänomen Narrativ.....	470
2.3.3.1	Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	470
2.3.3.2	Praktiken: Inszenieren – Gustatorisch performen	470
2.3.3.3	Konsequenzen.....	475
2.3.4	Zwischenbilanz: Das spezifische Phänomen <i>Integrierende Adaption</i>	482
3	Doing Religion im Doing Community – Ethnografische Beobachtungen zu den Festen	484
3.1	Einleitung	484
3.2	Phänomen Modellierung	485
3.2.1	Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	485
3.2.2	Praktiken: Apostrophieren – Deklarieren – Lokalisieren– Terminieren – Generieren – Verantworten – Kooperieren....	490
3.2.3	Konsequenzen.....	505
3.3	Phänomen Humansteuerung	506
3.3.1	Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	506
3.3.2	Praktiken: Stillstellen – Bewillkommen – Zeremoniell Ordnen – Repräsentieren	508
3.3.3	Konsequenzen.....	519
3.4	Phänomen Narrativ	524
3.4.1	Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	525
3.4.2	Praktiken: Zitieren – Privilegieren – Inszenieren – Applizieren	529
3.4.3	Konsequenzen.....	544

14 Inhalt

3.5	Phänomen Geselligkeit	558
3.5.1	Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen	559
3.5.2	Praktiken: Miteinander Essen – Entertaining	561
3.5.3	Konsequenzen	566
3.6	Zwischenbilanz: Das spezifische Phänomen <i>Administrative Trichotomie</i>	568
4	Resümee	575
4.1	Allgemeine und spezifische Phänomene der religionspädagogischen Angebote und christlichen Feiern	575
4.2	Das Background-Phänomen <i>Differenzbearbeitung</i>	576
4.3	Das Kernphänomen <i>Doing Protestantism mittels Epithese</i> (Soziale Ordnung)	581

V Die Kita »Waldkinder« als Transaktions- und Handlungsfeld der Kinder

1	Einleitung	585
2	Wissen	587
3	Erleben	594
4	Einstellungen	600
5	Sprachfähigkeit	604
6	Resümee	606

VI Zusammenfassung: Zentrale Ergebnisse der Studie

1	Befunde zur ersten Forschungsfrage	610
2	Befunde zur zweiten Forschungsfrage	612
3	Befunde zur dritten Forschungsfrage	613
4	Befunde zur vierten Forschungsfrage	614
5	Befunde zur fünften Forschungsfrage	616

Kapitel D

Religionspädagogische Perspektiven

1	Einleitung.....	620
2	Erste religionspädagogische Perspektive: Die Stabilität der Betreuungsqualität und der strukturellen Dilemmata.....	623
3	Zweite religionspädagogische Perspektive: Die Stabilität der differenten Kulturen	631
4	Dritte religionspädagogische Perspektive: Das Gebet als Signum der Differenz	640
5	Vierte religionspädagogische Perspektive: Die Stabilität des religionspädagogischen Habitus.....	648
6	Fünfte religionspädagogische Perspektivierung: Der Aktionsradius der Kinder	654
	 Literaturverzeichnis	 661
	 Anhang	 677
A 1	Interviewleitfaden Elterninterviews	678
A 2	Leitfaden Experteninterviews (I) am Beispiel des Interviews mit der Kita-Leiterin.....	679
A 3	Leitfaden Experteninterviews (II) am Beispiel des Interviews mit dem Trägerpfarrer	682
A 4	Leitfaden Erzieherinneninterviews	683
A 5	Leitfaden erstes Kinderinterview	684
A 6	Leitfaden zweites Kinderinterview	685
A 7	Transkriptionsregeln und Verzeichnis der häufig zitierten Personen.....	686
A 8	Kodierparadigma (ohne und mit exemplarischem Inhalt).....	688

16 Inhalt

A 9	Qualitative Inhaltsanalyse / Kategoriensystem Elterninterviews / Analyseeinheit Familie	689
A 10	Qualitative Inhaltsanalyse / Kategoriensystem Elterninterviews / Analyseeinheit Kita.....	691
A 11	Experten- und Erzieherinneninterviews / Analyseeinheit Biografie	693
A 12	Kategoriensystem QI Pädagogische Fachkräfte / Analyseeinheit Berufstätigkeit	694

Kapitel A

Einführung in den Forschungsgegenstand

I Maßgebliche Forschungskontexte

Der Terminus »Forschungskontext« richtet zum einen *territorial* den Blick auf die besonderen *religionssoziologischen Gegebenheiten* in Ostdeutschland. Zum anderen bewegt sich die vorliegende Studie *institutionell* auf dem Gebiet einer Kindertageseinrichtung in Sachsen-Anhalt sowie *pädagogisch* auf dem Gebiet der elementaren Religionspädagogik. Die beiden ersten Gebiete werden im Folgenden aufgrund der Notwendigkeit zur Konzentration nur skizzenhaft – und stark auf die vorliegende Studie fokussiert – abgesteckt. Das dritte Gebiet – die elementare Religionspädagogik – wird an dieser Stelle der Untersuchung aufgrund des praxeologischen Forschungsdesigns vor allem hinsichtlich der Forschungsbegründung in den Blick genommen. Die vorliegende ethnografische Studie ist nicht evaluativ ausgerichtet. Sie geht nicht von normativen theoriegeleiteten Konzepten aus (wie z.B. dem religionssensiblen Modell), die dann in der Praxis überprüft werden sollen, sondern untersucht bzw. interpretiert Praktiken und soziale Ordnungen – insbesondere Differenzbearbeitungspraxen – der Akteure vor Ort hinsichtlich der Eigenlogiken dieser Akteure. Ausgewählte Ergebnisse dieser Praxisforschung werden dann in Kapitel D in Bezug gesetzt zu aktuellen religionspädagogischen Diskursen bzw. Konzepten, die durch die Ausführungen zur Forschungsbegründung zwangsläufig als Referenzrahmen aufscheinen.

1 Der Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland

»Ostdeutschland gilt als das mit Abstand religionsloseste Gebiet weltweit. Nur 8 % der Ostdeutschen glauben an Gott.«⁶ Obgleich auch in Westdeutschland eine kontinuierliche Entwicklung der Entkirchlichung, ein »generationaler sozialer

⁶ S. DEMMRICH 2016, 24; vgl. auch G. PICKEL 2016, 193.

Bedeutungsverlust von Religion⁷ festgestellt bzw. hinsichtlich der Kirchenbindung von einer »Stabilität des Abbruchs«⁸ gesprochen werden muss, zeigen Statistiken deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland.⁹ Über die Ursachen dieser Entwicklungsprozesse wird kontrovers diskutiert.¹⁰ Im Blick auf Ostdeutschland kann der Einfluss der antireligiösen Propaganda des DDR-Regimes als wesentliche Komponente – die auch die Entwicklungen nach 1989 nachhaltig beeinflusst – nicht unberücksichtigt bleiben. Die Kirchenpolitik der DDR hatte für einen relevanten Teil der Bevölkerung der DDR eine Plausibilität entfaltet, die an die Religionskritik der Moderne anschließen konnte und »an die sich heute noch anschließen lässt.«¹¹ Aus einer obrigkeitlichen Religionspolitik im Stil einer »forcierten Säkularität« entwickelte sich für viele Menschen ein »säkularer Habitus«, dem keine Religion fehlt.¹² Durchaus dem BOURDIEUSCHEN Habitusbegriff¹³ – bezüglich der beharrlichen Wirksamkeit biografisch erworbener und habituell verankerter Dispositionen – nahe, konstatiert und prognostiziert M. WOHLRAB-SAHR: »Forcierte Säkularisierung wird zum Eigenen, zur

⁷ G. PICKEL 2016, 200.

⁸ G. PICKEL 2014a, 63; ders. 2015, 266, hält es aufgrund der empirischen Befunde der letzten Jahre für »angebracht, die Pluralität der Existenz von traditionell religiösen Menschen, individualisiert Religiösen und auch säkularen Menschen wie religiös Indifferenten als solche und als Tatbestand genauso zu akzeptieren wie die Verschiebungen hin zu einer immer stärkeren Durchsetzung der Wahl der »säkularen Option« in der Konkurrenz der Angebote. [...] Gründe sich schönzureden, dass es außerhalb der Kirche eine große Zahl an religiös Suchenden oder religiös Interessierten nur auf neue Formen kirchlicher Angebote wartet, gibt es kaum, allerdings sollte man bestehende Potentiale im von Konfessionslosen angesehenen sozialen und seelsorgerlichen Sektor nicht vorschnell aufgeben.«

⁹ G. PICKEL 2013, 15, zeigt aufgrund von Erhebungen in den Jahren 2006-2010 auf, dass in Ostdeutschland 74 % aller Personen keiner Kirche angehören; 17 % sind es in Westdeutschland (europäischer Kontext: Tschechien 66%, Estland 65%, Niederlande 56%, Großbritannien 50%, Belgien 44%, Frankreich 40%, Lettland 34 %). M. DOMSGEN 2014, 10, verweist auf einen konstanten Zuwachs der Konfessionslosen. In Ostdeutschland wuchs der Prozentsatz der Konfessionslosen in den letzten 20 Jahren von 65% auf 75% und in Westdeutschland von 11% auf 17%.

¹⁰ Vgl. z.B. G. PICKEL 2016, 181ff.: Für G. PICKEL sind es im Wesentlichen drei Theorien: Säkularisierung, Individualisierung und Pluralisierung (bzw. religiöses Marktmodell); hier auch Übersicht der jeweiligen Vertreter und Vertreterinnen. An anderer Stelle (ders. 2016, 202) hält der Autor fest, dass Prozesse der Säkularisierung, der Individualisierung und der religiösen Pluralisierung nebeneinander und miteinander verzahnt stattfinden. Demografische Entwicklungen sind zudem ebenso wenig zu vernachlässigen (vgl. dazu ders. 2013, 17 f.) wie Prozesse der Modernisierung (Urbanisierung, Demokratisierung, Bürokratisierung, funktionale Differenzierung und Rationalisierung, Ausweitung den Handlungsoptionen und gestiegene Konkurrenzsituation zwischen religiösen und säkularen Angeboten) insgesamt (vgl. ders. 2016, 205).

¹¹ M. WOHLRAB-SAHR / U. KARSTEIN / TH. SCHMIDT-LUX 2009, 16.

¹² A.a.O., 17.

¹³ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel B II 2.4 (107-110).

20 A Einführung in den Forschungsgegenstand

Haltung der Säkularität auch im Prozess familialer Tradierung. Es käme einer völlig überraschenden »Erweckungsbewegung« gleich, wenn sich nennbare Anteile der konfessions- und oft auch religionslosen Bevölkerung der DDR heute wieder zu einer religiösen Form der Zugehörigkeit bekennen würden. Wo drei Viertel der Bevölkerung keiner religiösen Gemeinschaft angehören, setzt sich die Distanz zu Religion und Kirchen oft selbstverständlich fort, so wie auch religiöse Bekenntnisse meist in Familien tradiert werden.«¹⁴ Diese transgenerationalen (und verfestigten) Überlieferungen¹⁵ beinhalten unter anderem die systematische Verdrängung religiöser Praktiken und Sinndeutungen (z.B. durch den Ersatz kirchlicher Kasualpraxen mittels sozialistischer Rituale¹⁶), fundamentale »Veränderungen auf der Einstellungsebene (z.B. religiöse Weltbilder werden durch wissenschaftliche ersetzt)«¹⁷ und die Stiftung »einer grundlegenden Konflikthaftigkeit« zwischen Staat bzw. Wissenschaft einerseits und Religion bzw. Kirche andererseits¹⁸. Zudem zeigen religionssoziologische Studien, dass die Säkularisierung im Osten Deutschlands zu DDR-Zeiten rasant von statten ging¹⁹ und nicht nur einen Bedeutungsverlust der Kirchen, sondern der Religion(en) im Allgemeinen mit sich brachte.²⁰ Diese Befunde generierten eine differenzierte Sicht hinsichtlich des konfessionellen Status der Bevölkerung in Deutschland: »Seit 1989 [besteht, S.B.] wohl nirgends anders in Europa eine so zwiespältige religiöse Situation wie in Deutschland, da die Wiedervereinigung zwei Landesteile zusammenführte, die in ihrer religiösen Vitalität kaum unterschiedlicher sein konnten. Auf der einen Seite das modernisierte, aber immer noch stark religiös und kirchlich tradierte, Westdeutschland, auf der anderen Seite, das im Laufe des Sozialismus größtenteils entkirchlichte, Ostdeutschland. Stellt man beide Gebiete einander gegenüber, kann man in den neuen Bundesländern wohl mit Fug und Recht von einer »Kultur der Konfessionslosigkeit« sprechen, während für die alten Bundesländer eine »Kultur der Konfessionsmitgliedschaft« besteht.«²¹ In Sachsen-Anhalt – das Bundesland, in dem die vorliegende Studie durchgeführt wurde – zeigt sich die Situation in besonderer Schärfe: Dieses Bundesland zeichnet sich durch die niedrigste Kirchenzugehörigkeit im gesamten deutschen Bundesgebiet aus (nur 17,4 % gehören einer der beiden großen Kirchen

¹⁴ M. WOHLRAB-SAHR 2011, 161. Jedoch sollte man auch bezüglich christlicher Tradierungen nicht den realistischen Blick scheuen, vgl. dazu M. DOMSGEN / H. HANISCH 2005, 392, die darauf verweisen, dass von den katholisch bzw. evangelisch Erzogenen nur 45-55% ihre Konfession bewahren; Kinder konfessionsloser Eltern bleiben zu fast 100% konfessionslos.

¹⁵ S. DEMMRICH, 2016, 24.

¹⁶ Z.B. der Konfirmation/Firmung durch die Jugendweihe; der Taufe durch die Namensweihe.

¹⁷ S. DEMMRICH 2016, 24.

¹⁸ M. WOHLRAB-SAHR / U. KARSTEIN / TH. SCHMIDT-LUX 2009, 17.

¹⁹ Vgl. dazu M. WOHLRAB-SAHR / U. KARSTEIN / TH. SCHMIDT-LUX 2009, 117 f.

²⁰ S. DEMMRICH 2016, 25.

²¹ G. PICKEL 2011a, 341; kursiv im Original.

an), andere Religionen spielen kaum eine Rolle (3.5 %), die vermutete Rückkehr von Religionen blieb aus und »sog. synkretistische Religionsformen, d. h. selbstgewählte, individualisierte und somit deinstitutionalisierte Religiosität, wie sie v. a. in der jüngsten Generation in Westdeutschland auftreten [...] , lassen sich auf der Makroebene in Ostdeutschland ebenso nicht finden.«²²

Was bedeutet »konfessionslos« im ostdeutschen Kontext? Im Gegensatz zum westdeutschen Kontext kann es aus den zuvor genannten Beobachtungen nicht ausreichen, Konfessionslosigkeit lediglich als Entkirchlichung zu fassen: »Konfessionslosigkeit als Entkirchlichung zu beschreiben, birgt interessante Perspektiven. Allerdings fußt diese Interpretation darauf, dass es ein Gegenüber gibt, das als Hintergrundfolie dient und Vergleiche möglich macht. Eine solche Perspektive hat dort ihr Recht, wo die Gruppe von Konfessionslosen klein ist und es darum geht, eine Minderheitenposition im Gegenüber zu einer Mehrheit zu beschreiben und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu benennen. An die Grenze stößt eine solche Sichtweise, wenn sich die Größenverhältnisse umdrehen. Dann besteht die Gefahr, dass die Eigenlogik der Konfessionslosen zu wenig im Blick ist oder gar überdeckt wird, weil das, wonach geforscht wird, bereits vorab definiert ist. Allerdings darf diese Perspektive mit Blick auf Ostdeutschland nicht vorschnell ad acta gelegt werden. Eine Stärke dieses Zugangs besteht im hohen Grad an Übereinstimmung mit dem Selbstverständnis vieler Ostdeutscher, die von sich selbst sagen, nicht in der Kirche und auch nicht religiös zu sein. Offen bliebe jedoch, inwiefern die Selbstaussagen einem bestimmten Religionsverständnis aufsitzen, das staatlicherseits in der DDR propagiert und von den Befragten entsprechend verinnerlicht worden ist. Die Kongruenz von Selbst- und Fremdzuschreibung wäre dann vor allem auch ein Ausdruck eines eingeschränkten Religionsverständnisses.«²³ Konfessionslosigkeit (in Ost und West) muss differenziert in den Blick genommen werden. Abgesehen davon, dass man das Phänomen deutscher Konfessionslosigkeit zudem allgemeinsoziologisch mit den Schlagwörtern jung, großstädtisch, eher männlich und eher höher gebildet²⁴ fassen kann, hilft eine Typisierung die Pluralität von Konfessionslosigkeit differenzierter in den Blick zu nehmen.²⁵ Die weitverbreitete Gleichsetzung von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland mit Atheismus wird dem

²² S. DEMMRICH 2016, 25.

²³ M. DOMSGEN 2014, 12; vgl. dazu auch M. DOMSGEN / F. LÜTZE 2013, 147-149.

²⁴ G. PICKEL 2013, 16 f.; mit Blick auf Ostdeutschland ist zu konkretisieren: »So findet sich in den neuen Bundesländern (anders als in den alten Bundesländern) die größte Gruppe der Konfessionslosen im formal mittleren Bildungssektor.« (17).

²⁵ G. PICKEL 2013, 22-26, beschreibt vier Typen: (1) Gläubige Konfessionslose; (2) Tolerante Konfessionslose; (3) Normale Konfessionslose; (4) Volldistanzierte Atheisten. An anderer Stelle, ders. 2011, 63, differenziert der Autor in sieben Typen: (1) Durchschnittliche Konfessionslose; (2) Volldistanzierte Konfessionslose; (3) Nichtgläubige rechte Konfessionslose; (4) Herkunftschristliche Konfessionslose; (5) Individualistische Konfessionslose; (6) Traditionalistische Konfessionslose und (7) Gläubige Konfessionslose. M. DOMSGEN 2014, 22, beschreibt Konfessionslosigkeit »als Feld multipler Säkularitäten.«

22 A Einführung in den Forschungsgegenstand

Phänomen nicht gerecht. Auch ostdeutsche »Konfessionslose erweisen sich dabei als eine plurale Gruppe mit teils divergierenden Interessen. Nur ein Teil sind überzeugte Atheisten, öfter handelt es sich um Menschen, bei denen Religion schon lange keine bedeutende Rolle im Lebensalltag mehr spielt.«²⁶ Diese religiöse Indifferenz äußert sich in »Gleichgültigkeit, Unentschiedenheit und Desinteresse gegenüber religiösen Sachverhalten«²⁷. Hervorgehoben werden muss zudem, dass der Typus des / der gläubigen Konfessionslosen die kleinste Gruppe der Konfessionslosen beschreibt sowie mehrheitlich in Westdeutschland anzutreffen ist und auch von daher ein verengender Blick auf Konfessionslose als Residual gerade für Ostdeutschland unrealistisch ist.²⁸ Bemerkenswert ist, dass

²⁶ G. PICKEL 2013, 12; vgl. dazu auch ders. 2016, 199, wonach in einem Wichtigkeitsvergleich sowohl Ostdeutsche wie Westdeutsche »Religion« (West 13%; Ost 9%) nach »Familie« (West 75%; Ost 86%), »Freunde« (West 49%; Ost 55%), »Arbeit« (West 41%; Ost 59%) und »Freizeit« (West 24%; Ost 33%) platzieren. Die Statistik bestätigt Befunde von M. WOHLRAB-SAHR / U. KARSTEIN / TH. SCHMIDT-LUX 2009, 25, wonach in Ostdeutschland »Gemeinschaft«, »Arbeit« und »Ehrlichkeit« Semantiken ostdeutscher Identität sind. Diese dienen der Verbindung nach innen und der Abgrenzung nach außen, überbrücken Divergenzen, setzen Kontraste und müssen als »mittlere Transendenzen« begriffen werden, mit »denen das Leben in der DDR und der daraus hervorgehende Habitus überhöht wird.« (ebd.) »Die ineinandergreifende Diskurse von ›Gemeinschaft‹, ›Ehrlichkeit‹ und ›Arbeit‹ schaffen eine Gemeinsamkeit zwischen Gruppen, die während der DDR-Zeit wenig miteinander zu tun hatten und sich vielleicht sogar als Gegner gegenüberstanden [...] Dass daraus keine uniforme ›Ost-Identität‹ erwächst, dafür sorgt nicht zuletzt die Erinnerung an die Trennlinien und Konflikte, die das Leben in der DDR durchzogen.« (291).

²⁷ S. DEMMICH 2016, 25. Die fünfte Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD 2012 zeigt, dass das Phänomen der wachsenden religiösen Indifferenz gesamtdeutsch als Herausforderung gesehen werden muss (vgl. EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2014, 132), dennoch sind die Unterschiede zwischen Westdeutschland und Ostdeutschland hinsichtlich des für die Bestimmung von Indifferenz nicht unwesentlichen Faktors der religiösen Sozialisation auch hier nicht zu übersehen: »Verfügt noch ein erkennbarer Anteil der Konfessionslosen in Westdeutschland über Rudimente religiösen Wissens und religiöser Erfahrung, ist in Ostdeutschland die Situation durch eine ›Kultur der Konfessionslosigkeit‹ ohne große religiöse Bestände gekennzeichnet.« (a.a.O., 68).

²⁸ Vgl. dazu G. PICKEL 2013, 12: »Kommt die Sprache auf Säkularisierung, Entkirchlichung oder den Traditionsverlust des Religiösen, dann wird zumeist auf die sinkende Zahl der Kirchenmitglieder und die komplementär steigende Zahl an Konfessionslosen verwiesen. Sie dienen quasi als sichtbarer Beleg für die angesprochenen Prozesse. Aus dieser Blickrichtung sind Konfessionslose in den letzten Jahrzehnten überwiegend als das Residuale oder die Restkategorie zu den Kirchenmitgliedern gesehen worden. Sie sind Menschen, die sich – aus Sicht der im Christentum sozialisierten Gesellschaftsmitglieder oft unverständlicherweise – neben den ›Normalfall‹ des Christen platzieren, oder sich gar in bewusster Abgrenzung zu diesem verstehen. Kirchenmitglieder und Kirchen empfinden sie als defizitär, fehlt ihnen doch der Glaube und alles Positive was damit verbunden ist. Und weichen sie nicht von einem natürlichen Zustand ab, zumindest zeitweise? Denn benötigt man nicht Glauben, religiös fundierte Moral und Werte oder zumindest hinreichende Äquivalente für alles drei, um überhaupt als Mensch leben zu können? Ist es dem Menschen nicht anthropologisch notwendig, von Natur aus religiös zu sein? An diese im

in Ostdeutschland von einer *Konfessionslosenidentität* gesprochen werden kann, die u.a. als stabilisierende Reaktion auf erfahrene Selbstwertverluste im Zuge der Wiedervereinigung gesehen werden muss und insbesondere in der Gruppe der volldistanzierten Atheisten eine Rolle spielt.²⁹ Viele Ostdeutsche verstehen Konfessionslosigkeit als »ein positives Abgrenzungsmerkmal gegenüber anderen Gruppen, insbesondere Westdeutschen.«³⁰ Angesichts der bisher aufgeführten Befunde und der Tatsache, dass der Typus der volldistanzierten Atheisten das Gros der Konfessionslosen ausmacht und mehrheitlich in Ostdeutschland lebt, scheint es berechtigt für das ostdeutsche Gebiet von Religionslosigkeit statt von Konfessionslosigkeit zu sprechen.³¹ Bedenkt man, dass in der DDR die christlichen Kirchen ausschließlich als legitime Orte für die Ausübung von Religion galten³², verwundert der Zusammenhang von Religionslosigkeit und Konfessionslosigkeit nicht.³³ Konfessionslos bzw. religionslos zu sein wird von den meisten Menschen in Ostdeutschland als positive Haltung bzw. Lebensgestaltung und keineswegs als defizitär oder erklärungsbedürftig wahrgenommen.³⁴ »Für die konkrete Gestaltung des eigenen Lebens dominieren bei Konfessionslosen innerweltliche Probleme und Erklärungen. Etwas, was sie übrigens nur begrenzt vom Gros der Kirchenmitglieder unterscheidet.«³⁵ Man versteht sich als »normal«³⁶ in einer säkularen Gesellschaft, die Religiosität³⁷ in den

christlichen Europa (und nicht nur da) weit verbreiteten Vorstellungen schließt dann auch oft die Überzeugung (oder zumindest Hoffnung) an, dass viele dieser »verlorenen Schafe« irgendwann in den Schoß der (christlichen) Kirche zurückkehren werden, sie also nur zeitweilig verloren sind.«

²⁹ G. PICKEL 2013, 23 f.: »Im Zuge der Wiedervereinigung blieben den Ostdeutschen nur begrenzt Lebensbereiche, wo sie sich den Westdeutschen gleichwertig oder gar überlegen fühlen durften. Einer von diesen scheint ihnen eine klar formulierte antireligiöse Haltung. Sie wird als moderner, rationaler und aufgeklärter angesehen. Dies bedeutet nicht, dass alle Gruppenmitglieder sich aktiv gegen die Kirche wenden, sie können nur nichts mit ihr anfangen und wollen im Alltag von Missionsversuchen und kirchlichen Einflussnahmen verschont bleiben.«

³⁰ G. Pickel 2013, 28.

³¹ A.a.O., 23 f., der hier einem Vorschlag von M. WOHLRAB-SAHR folgt.

³² M. DOMSGEN, 2014, 12.

³³ Zum Diskurs über die Gleichsetzung von Konfessionslosigkeit und Religionslosigkeit und die Verschränkung von Kirchlichkeit und Religiosität in Deutschland (und Europa) vgl. G. PICKEL 2015, 248-266.

³⁴ G. PICKEL 2013, 27-29.

³⁵ Ebd.

³⁶ A.a.O., 25 f.

³⁷ Der Begriff der Religiosität lässt sich kaum eindeutig definieren, einen breiteren Konsens zum Begriff konstatiert M. L. PIRNER 2012, 108: »Religiosität wird in der Regel mehrdimensional verstanden: Sie umfasst [...] eine »intellektuelle Dimension« (religiöses Wissen), eine »ideologische Dimension« (Haltung, Glaubensinhalte), eine rituell-praktische Dimension (z.B. Gottesdienste, Gebet), eine ethische Dimension (Konsequenzen für bestimmte Lebensbereiche) und eine Erfahrungsdimension (z.B. Erfahrung der Nähe Gottes). Religiosität umfasst also begrifflich den »Glauben« im engeren Sinn einer Haltung

24 A Einführung in den Forschungsgegenstand

Privatbereich drängt und zudem das Phänomen der »religiösen Schweigespirale« effektiv nährt: »Selbst wenn man selbst religiös ist, empfindet man die moderne Gesellschaft als säkular. Dies wirkt sich auf das eigene Verhalten aus. *Religion gehört in den privaten Bereich* – zumindest die eigene Religiosität. Je mehr Menschen aber dieser Überzeugung sind, desto weniger bekennen sie sich in der Öffentlichkeit zu ihrer Religion. Je weniger sie sich aber dazu bekennen, desto stärker wird die Umwelt von ihnen und anderen wieder als säkular wahrgenommen. In Anlehnung an frühere kommunikationswissenschaftliche Überlegungen von ELISABETH NOELLE-NEUMANN kann man hier von einer »*religiösen Schweigespirale*« sprechen. Es handelt sich um einen sich immer weiter verstärkenden Prozess in der öffentlichen Sicht auf Religion, der noch dadurch gestärkt wird, dass eben die öffentliche Wahrnehmung über die Medien eher auf negative Berichte fokussiert ist. Die Wirkung dieser »Schweigespirale« ist im ostdeutschen, entkirchlichten Umfeld stärker als in Westdeutschland ausgeprägt, doch greift sie auch in den alten Bundesländern immer stärker Raum.«³⁸ Die religionssoziologischen Befunde in Ostdeutschland legen zudem nahe, kategoriale Bestimmungen zu überdenken bzw. abzulegen und stattdessen neue Kategorien zu entwickeln, um Phänomene der Lebensdeutung angemessen zu erfassen, da die vorliegenden Kategorien von »gläubig und ungläubig, von religiös und atheistisch kaum dazu geeignet [sind, S.B.], das Erleben der Menschen adäquat abzubilden.«³⁹ Dies gilt umso mehr, wenn man ernstnimmt, dass empirische Forschung durchaus eine vorsichtige Öffnung dem Religiösen gegenüber seitens der nicht mehr in der DDR sozialisierten Jugend und eine höhere Zustimmung zu transzendenzbezogenen Fragen (insbesondere der Frage nach einem Leben nach Tod) eruierte.⁴⁰ Diese erschließenden Bewegungen gegenüber religiösen oder religionsnahen Aussagen sind als »experimentelle Denkbewegung« und nicht als »substanziell religiöse Positionierung«⁴¹ zu bewerten: »Jedoch denke die jüngere Generation in Dimensionen, die den älteren Generationen fremd seien. Diese vage Öffnung konnte bisher auf vier Ebenen empirisch belegt werden. Erstens zeige sich eine bekenntnisfreie *intellektuelle Aufgeschlossenheit* gegenüber religiösen Themen, da es zunehmend als persönliches Informationsdefizit betrachtet werde, sich nicht über religiöse Themen äußern zu können. Die

und Wirklichkeitssicht.« Diese Begriffsbestimmung rekurriert auf die von C. GLOCK 1969 vorgeschlagenen Dimensionen der Religiosität (intellektuelle, ideologische, rituelle, konsequenzielle, experimentelle).

³⁸ G. PICKEL 2013, 26; kursiv im Original.

³⁹ M. DOMSGEN 2014, 15.

⁴⁰ A.a.O., 19.

⁴¹ M. WOHLRAB-SAHR / U. KARSTEIN / TH. SCHMIDT-LUX 2009, 27; vgl auch M. DOMSGEN 2014, 19: »Vielmehr stellen sich für sie die weltanschaulichen Barrieren nicht mehr in dieser Unüberbrückbarkeit. Sie bringen deshalb insofern »religiöse Perspektiven in den Horizont der Familien ein«, indem sie sich spekulativ für Denkräume im Hinblick auf das Religiöse öffnen. Von einer substanziell religiösen Positionierung ist das allerdings noch weit entfernt.«

zweite Ebene betrifft die sog. *agnostische Spiritualität*⁴², d. h. einen Jenseitsglauben, welcher jedoch inhaltlich nicht religiös gefüllt sei. Drittens ist belegt, dass auch in Ostdeutschland v. a. Jugendliche an die *Existenz einer übermenschlichen (unpersönlichen) Macht* glauben und dies als Ersatz eines Gottesbildes fungieren kann. Die vierte Ebene betrifft das *persönliche Gebet* sowie außerchristliche, religiöse Rituale, welche von ostdeutschen Heranwachsenden durchgeführt werden.⁴³

Aufgrund der hier aufgeführten Befunde scheint es momentan unumgänglich, an der Differenzkategorie »konfessionslos« festzuhalten, auch wenn der Begriff der Konfessionslosigkeit Problematiken birgt: »Insofern spricht viel dafür, in der momentanen Situation bei dem etwas sperrigen, aber gerade in seiner inhaltlichen Offenheit nichts unzulässig vorwegnehmenden Begriff der Konfessionslosigkeit zu bleiben, dies allerdings im Wissen, dass es sich hier um einen Leitbegriff in Ermanglung eines besseren handelt. Tendenzen der Abwertung sollen damit nicht verbunden sein. Weder geht es um eine nach Defiziten suchende Perspektive (konfessionslos) noch um eine vorschnell christliche Grundeinsichten aufgebende Orientierung an Begriffen, die auf den ersten Blick eher anschlussfähig scheinen (konfessionsfrei). Denn Freiheit ohne Bindung ist hochproblematisch. Außerdem zeigen die bisher angestellten Überlegungen, dass auch Konfessionslose über »Bekenntnisse« verfügen, an denen sie sich orientieren. Von einer tabula rasa in rebus religionis⁴⁴ ist nicht auszugehen. Konfessionslosigkeit ist ein vielschichtiges, hoch komplexes Phänomen, das nicht einfach im Gegenüber zu Kirchlichkeit zu beschreiben ist. Dies gilt schon deshalb, weil auch Kirchlichkeit ein inhaltliches Spektrum markiert, das lediglich über die Mitgliedschaft in einer der großen Kirche zusammengehalten wird. Wer Konfessionslosigkeit inhaltlich ausloten will, müsste dies auch im Feld der Kirchlichkeit tun. Dann ergäbe sich ein interessantes Bild. Allerdings sollte zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Orientierung an der organisierten Religion auch nicht leichtfertig aufgegeben werden, weil die Kirchenmitgliedschaft durchaus grundlegenden Einfluss auf die Profilierung eigener Religiosität hat, ohne hier

⁴² Vgl. dazu M. WOHLRAB-SAHR / U. KARSTEIN / Th. SCHMIDT-LUX 2009, 201: Agnostische Spiritualität meint hier eine »Haltung, die einen Transzendenzbezug mehr oder weniger aufrechterhält, ohne ihn verbindlich religiös zu füllen, und sich dabei von religiösen wie von materialistischen Vereindeutigungen gleichermaßen absetzt. »Agnostisch« ist diese Spiritualität, weil ihr ein »religiöses« Erfahrungswissen im Hinblick auf das, was prinzipiell für möglich gehalten wird, fehlt, und die Personen bisher auch nicht versucht haben, solches Erfahrungswissen über gemeinschaftliche oder individuelle Praktiken zu erlangen. Gleichwohl ist die Frage der Transzendenz, insbesondere die Frage, was nach dem Tod kommt, für diese Personen ein hoch relevantes Thema, und sie reagieren bereitwillig auf entsprechende Gesprächsstimuli im Rahmen von Interviews.«

⁴³ S. DEMMRICH 2014, 25 f.; kursiv im Original.

⁴⁴ Vgl. dazu M. DOMSGEN 2014, 16, der mit dem Rückgriff auf die GLOCKschen Dimensionen des Glaubens festhält, dass Konfessionslose in Ostdeutschland nur hinsichtlich der ideologischen und rituellen Dimension inhaltlich unbestimmt sind.

alleinerziehend« oder »allmächtig« zu sein. Insofern würde sich ein komplementäres Vorgehen anbieten. Einerseits sollte das religiöse Feld organisationssoziologisch abgesprochen werden. Andererseits wäre die individualpsychologische Perspektive zu berücksichtigen. In der Kombination beider Perspektiven ergäbe sich ein Gesamtbild. Damit dies jedoch möglich wird, bedarf es weiterer empirischer Forschungen, die vor allem in der individualpsychologischen Perspektive vieles von dem aufhellen, was bisher unbekannt ist.⁴⁵

Bedeutsam für die Forschungsfragen der vorliegenden Studie sind u.a. auch die Erwartungshaltungen Konfessionsloser an Kirche. »Persönlich wird die Kirche von der Mehrheit der Konfessionslosen – so ihre Selbsteinschätzung – eigentlich nicht gebraucht. Doch sie ist deshalb noch lange nicht überflüssig. Einige gesellschaftliche Funktionen der Kirche werden von den Konfessionslosen durchaus geschätzt, und zwar gleichermaßen in Ost und West.«⁴⁶ Größte Zustimmung findet dabei das diakonische Engagement für Alte, Kranke, Behinderte und Menschen in sozialen Notlagen, wobei gesehen werden muss, dass diese Wertschätzung mit einer einengenden Zuschreibung von Verantwortung für Menschen einhergeht, die den Anforderungen des Lebens nicht gewachsen sind und am Rand der Gesellschaft stehen.⁴⁷ Ebenso wird von Konfessionslosen anerkannt, dass Kirche sich um ihr Kerngeschäft (Gottesdienste und Kasualien) kümmert (und dabei unter sich bleibt).⁴⁸ Was Konfessionslose allerdings nicht von Kirche erwarten ist u.a. »Kindererziehung«⁴⁹. In der fünften Mitgliedschaftsuntersuchung der EKD aus dem Jahr 2012 antworteten die befragten Konfessionslosen auf die Frage »Ich denke, dass es wichtig ist, dass Kinder eine religiöse Erziehung bekommen« zu 79,9% mit »trifft gar nicht zu«; 18,4% mit »trifft eher nicht zu« ; 1,2% mit »trifft eher zu« und nur 0,5 % mit »trifft voll zu«.⁵⁰ Damit offenbart sich ein Dilemma: Evangelische Kirche kann und will aufgrund verschiedener Begründungszusammenhänge nicht auf Bildungsverantwortung verzichten. Diese Verantwortung wird ihr aber von dem überwiegenden Anteil der Bevölkerung in Ostdeutschland nicht zugestanden. Evangelische Kirche kann die für sie konstitutiven Zusammenhänge von Glauben und Bildung nicht aufgeben⁵¹ und empirische Studien verweisen auf die Dringlichkeit religiöser bzw. kirchlicher Bildung, da die Familie als primäre Instanz religiöser bzw. kirchlicher Sozialisation⁵² weitgehend ausfällt (Ostdeutschland) bzw. zunehmend

⁴⁵ A.a.O., 25.

⁴⁶ W.-J. GRABNER 2008, 141.

⁴⁷ A.a.O., 143.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Ebd. Ebenso wenig erwarten Konfessionslose Äußerungen zu politischen Grundsatzen und zu Fragen von Arbeitsalltag und Berufsleben: »Für Bildung, Politik und Wirtschaft, das heißt für ganz zentrale Bereiche der Gesellschaft, braucht evangelische Kirche nach Meinung der Konfessionslosen keine Verantwortung zu übernehmen.« (ebd.).

⁵⁰ H. BEDFORD-STROHM / V. JUNG 2015, 471.

⁵¹ Vgl. dazu u.a. KIRCHENAMT DER EKD 2009, 32-41.

⁵² Vgl. dazu M. DOMSGEN 2008.

erodiert (Westdeutschland). Kirchliche Sozialisation – also die »Entwicklung der Persönlichkeit im Kontext kirchlicher Religiosität«⁵³ – wie auch religiöse Bildung allgemein kann auf sekundäre Sozialisationsimpulse nicht verzichten. Wie sollen aber Bildungsimpulse Resonanzen ausbilden, wenn die Adressaten dieser Bildung der Kirche die Verantwortung für religiöse Bildung absprechen bzw. keine Bedürftigkeit nach religiöser bzw. kirchlicher Bildung bei sich entdecken können? Damit ist ein Dilemma beschrieben, das empirische Forschung auf den Plan ruft: Wie verwirklicht sich kirchliche Bildung in einem solch herausfordernden Kontext?

2 Der Kontext Kindertageseinrichtung

2.1 Das humanökologische Modell

Die institutionalisierte öffentliche Kleinkindererziehung in Deutschland (bzw. deren Vorformen) kann auf eine wechselvolle Geschichte zurückblicken, die u.a. S. WUSTRACK in ihrer Dissertationsschrift (bezogen auf Westdeutschland) übersichtlich und fokussiert auf Fragen der Subjektorientierung darlegt.⁵⁴ Die historischen Entwicklungen in Ostdeutschland zeigt u.a. W. ADEN - GROSSMANN⁵⁵ auf. Da bereits Abhandlungen zur Geschichte der (evangelischen) Kindertageseinrichtungen vorliegen, kann hier auf diese Literatur verwiesen werden und der Blick auf ein forschungsmethodologisch ergiebiges Kontextmodell – das humanökologische Modell – gelenkt werden.

Versteht man mit B. DIPPelhofer-Stiem / B. Wolf Kindertageseinrichtungen als soziales Subsystem, als maßgeblichen Kontext der Entwicklung, Sozialisation und Erziehung Heranwachsender und als Orte des transaktionalen Geschehens zwischen Kindern und Umwelt⁵⁶, dann bieten sich für die Erfassung des

⁵³ M. DOMSGEN 2008, 73. Der Autor fasst zudem den Begriff der Sozialisation allgemein als »Entwicklung der Persönlichkeit im sozialen und kulturellen Kontext« fasst und darauf verweist, dass mit dem Begriff »Sozialisation« alle Impulse in den Blick kommen, die eine Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen – unabhängig, ob sie geplant oder unbeabsichtigt sind und unabhängig von der Dimension (Wissen, Gefühle etc) ihrer Beeinflussung. (ebd.)

⁵⁴ S. WUSTRACK 2009.

⁵⁵ W. ADEN-GROSSMANN 2011.

⁵⁶ Vgl. B. DIPPelhofer-Stiem / B. Wolf 1997, 14 f.

Feldes die Paradigmen aus der Humanökologie an.⁵⁷ Die Humanökologie postuliert, dass sich die Entwicklung und das Sein eines Menschen stets in Wechselwirkung mit seiner Umwelt vollzieht und »dass der Mensch in und mit seiner räumlich-sozialen Umwelt interagiert, von ihr beeinflusst wird und zugleich gestaltend auf sie zurückwirkt.«⁵⁸ Impulsen der ökologischen Systemtheorie nach U. BRONFENBRENNER folgend, haben DIPPELHOFFER-STIEM / WOLF zur Systematisierung empirische Analysen ein hierarchisches Mehrebenenmodell vorgeschlagen. Durchaus die Probleme des ökologischen Ansatzes (überhöhte programmatische Erwartungen, Diversität der Inhalte und Methoden, Übertrag neuer Theoreme auf traditionelle Designs) im Auge behaltend, fordern die Autorinnen, dass stets konkrete Fragestellungen die ökologischen Perspektiven fokussieren müssen.⁵⁹ Im Einzelnen werden vier Bezugs- und Beschreibungsebenen unterschieden: »Der Elementarbereich als Teil der Gesellschaft, die Institution als ein Element im größeren sozial-räumlichen Umfeld, der Kindergarten als Sozialisationsumwelt der Heranwachsenden und die Einrichtung als Transaktions- und Handlungsfeld der Kinder. Die Ebenen stehen in einem stetigen Austauschprozeß [sic], sie überlappen sich, sind zum Teil widersprüchlich und dynamisch konzipiert.«⁶⁰ Dass es im Folgenden dennoch zu separaten, skizzenhaften und auf den ostdeutschen Bereich fokussierten Beschreibungen der Ebenen kommt, ist der nötigen Konzentration auf den Untersuchungsgegenstand dieser empirischen Studie geschuldet.

Die Ebene *Elementarbereich als Teil der Gesellschaft* verweist mit Stichworten wie Bevölkerungsakzeptanz, gesetzliche Vorgaben, Trägerbestimmungen, familienergänzende Tradition, eigenständiger Bildungs- und Erziehungsauftrag, Problemlagen des Vorschulsektors (Alleinerziehende, Einzelkindheit, Medienkonsum, Gewalt etc.), Erwartung von Schadensbegrenzung innerfamiliärer Defizite, Steigerung des Anspruchsniveaus (gesellschaftlich und familiär) auf die gesellschaftliche Relevanz von Einrichtungen der Frühpädagogik.⁶¹ »Zahlreiche Studien vor allem aus dem englischsprachigen Bereich zeigen, dass Kinder von der Inanspruchnahme guter Kindertageseinrichtungen für ihre Bildungsbiographie profitieren. Anders als schulische Angebote sind Angebote der Kindertagesbetreuung in der Kinder- und Jugendhilfe verankert. Das hat Folgen nicht nur für das pädagogische Konzept der Arbeit in diesen Einrichtungen, sondern auch für die Entscheidungs- und Finanzierungsstrukturen. Sie zeichnen sich durch ein komplexes Zusammenspiel der Kompetenzen und Zuständigkeiten

⁵⁷ A.a.O., 15, die Autorinnen verweisen darauf, dass der Begriff der Ökologie (griech.: oikos) ursprünglich sozial-räumliche Beziehungen beschreibt, der von Menschen geschaffene und gestaltete Bereiche ebenso wie natürliche Aspekte mit ihren Mikro- bzw. Makroebenen einbezieht.

⁵⁸ A.a.O., 15.

⁵⁹ A.a.O., 17.

⁶⁰ A.a.O., 18.

⁶¹ A.a.O., 18 f.

von Bund, Ländern und Gemeinden und die große Bedeutung freier Träger aus. Mit der Einführung des Sozialgesetzbuches (SGB) VIII hat der Bund einen einheitlichen gesetzlichen Rahmen für ganz Deutschland geschaffen und zudem seine Anregungskompetenz zum Ausdruck gebracht. Die Länder konkretisieren das SGB VIII durch landesspezifische Ausführungsgesetze und tragen die Verantwortung für die Rahmengestaltung. Die Feststellung des Bedarfs und die Bereitstellung sowie die Ausgestaltung der Plätze erfolgt letztlich auf kommunaler Ebene. Das hat zur Folge, dass die Versorgung mit Plätzen und ihre Ausstattung regional und nach Ländern sehr unterschiedlich ausfallen. Besonders bemerkenswert sind immer noch die Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland, aber auch zwischen ländlichen Regionen und städtischen Ballungsräumen. Nach dem Ausbau von Plätzen für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schulbeginn infolge des seit 1996 geltenden Rechtsanspruchs steht heute der Ausbau von Plätzen für Kinder unter drei Jahren im Zentrum der öffentlichen Diskussion.«⁶² Hilfreich und ergänzend zu diesen allgemeinen Feststellungen ist der Blick in den (zum Zeitpunkt der Abfassung aktuellsten) Bildungsbericht von 2016: »Die gesellschaftlichen Entwicklungen des letzten Jahrzehnts haben zu einem deutlich erhöhten Stellenwert der Kindertagesbetreuung beigetragen. Sie hat sich zu einer elementaren Grundlage für lebenslanges Lernen entwickelt. Dies führte zu einem nachhaltigen Bedeutungszuwachs frühkindlicher Bildung in Familien und institutioneller Kindertagesbetreuung. Während Tageseinrichtungen für Kinder lange Zeit überwiegend im Licht ihrer Betreuungsfunktion wahrgenommen wurden, wird ihnen heutzutage eine erhöhte Aufmerksamkeit hinsichtlich der Bildung und Erziehung von Kindern in den ersten Lebensjahren zuteil. Damit gewinnen zugleich Fragen der Leistungsfähigkeit, Qualität und Professionalisierung an Bedeutung.«⁶³ Die gewachsene gesellschaftliche Relevanz von Einrichtungen der Frühpädagogik manifestiert sich eindrücklich in Zahlen: 515.000 pädagogisch Beschäftigte (neuer Personalhöchststand), zwischen 2013-2015 wurden fast 90.000 zusätzliche Plätze für Kinder unter drei Jahren geschaffen, die Bildungsbeteiligung von Kindern in diesem Alter ist aktuell auf 51,9% in Ostdeutschland und 28,2% in Westdeutschland angestiegen⁶⁴, wobei Sachsen-Anhalt 2016 mit der zweithöchsten Betreuungsquote für Kinder unter 3 Jahren (57,0 %) bundesweit aufwarten kann.⁶⁵ Im März 2015 gab es in Deutschland knapp 51.000 Kindertageseinrichtungen, damit kamen in nur zwei Jahren 2000 Einrichtungen hinzu.⁶⁶ Die Institutionalisierung der frühen Kindheit ist mittlerweile soweit fortgeschritten, dass die Grundschule bundesweit ihren Status als erste öffentliche Bildungsinstitution im Lebenslauf verloren hat. Kindertageseinrichtungen haben sich als eigenständiger Lernort neben der

⁶² M. SCHILLING 2012, 5.

⁶³ AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, 49.

⁶⁴ A.a.O., 2.

⁶⁵ STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2016, 7.

⁶⁶ AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, 55.

30 A Einführung in den Forschungsgegenstand

Familie etabliert.⁶⁷ Dieser Status von Kindertageseinrichtungen ist in Ostdeutschland seit Jahrzehnten gegeben und gilt dort weithin als normaler Standard. Bundesweit gesehen gilt dennoch der Satz aus dem Bildungsbericht 2016: »Kindheit gestaltet sich heute anders als vor 10 Jahren. Zu den neuen »Normalitäten« des Aufwachsens gehört es, dass mittlerweile auch in Westdeutschland die Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit nicht mehr allein in der Familie erfolgen, sondern Kinder einen maßgeblichen Teil des Tages in öffentlichen Bildungsinstitutionen verbringen.«⁶⁸ Anfang 2015 besuchten fast zwei Millionen Kinder zwischen drei bis fünf Jahren eine Tageseinrichtung bzw. (zum geringen Teil) eine Tagespflege. Die Bildungsbeteiligungsquote dieser Altersgruppe ist damit seit 2006 um fast acht Prozentpunkte auf 95% gestiegen, d.h. ab dem dritten Geburtstag besucht fast jedes Kind eine Kindertageseinrichtung.⁶⁹ Diese Entwicklung zur Institutionalisierung der Kindheit speist sich aus unterschiedlichen Faktoren (u.a. im sogenannten PISA-Schock und den darauffolgenden Prozessen in der Pädagogik, im Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für 1- und 2 jährige Kinder, in der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Frauen und in der normierenden Wirkung der Elterngeldregelung). Die Herausforderungen sind jedoch keineswegs schon gemeistert. Noch immer besteht eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage und ein weiterer Anstieg des Betreuungsbedarfes wird konstatiert.⁷⁰ Die politische Diskussion um Qualitätssicherung in Pädagogik und Betreuung spiegelt die andauernden Herausforderungen, die mit den Stichworten Bildungspläne, Bildungsgerechtigkeit, Inklusion (vor allem der Aspekt individueller Förderung angesichts wachsender sozio-kultureller Heterogenität), Akademi-sierung des Berufsfeldes, Personalausstattung, engere Zusammenarbeit mit den Elternhäusern und Vernetzung mit Akteuren, Diensten und Hilfen vor Ort hier nur skizziert werden können. Der anhaltende Prozess zu mehr institutionalisierter Bildung neben der Familie beförderte in den letzten Jahren interessanterweise die Zuwendung der Eltern zu ihren Kindern: »Während 2001/02 Eltern mit unter 6Jährigen durchschnittlich 121 Minuten täglich für die Kinderbetreuung aufwendeten, sind es 2012/13 rund 10% mehr. [...] Aufschlussreich ist, dass die Zunahme der von Vätern und Müttern gemeinsam mit den Kindern verbrachten Zeit zulasten der Zeit geht, die für das soziale Leben, die Hausarbeit oder die körperliche Pflege und Regeneration in Anspruch genommen wird. Dies deutet darauf hin, dass trotz der berufsbedingten Zeitknappheit und trotz der Ausweitung der außerfamilialen Kindertagesbetreuung die gemeinsam in der Familie verbrachte Zeit nach wie vor einen hohen Stellenwert besitzt.«⁷¹

⁶⁷ A.a.O., 70.

⁶⁸ A.a.O., 69.

⁶⁹ A.a.O., 59.

⁷⁰ Seit 2012 steigt die Geburtenrate kontinuierlich, zudem schafft der Zuzug von schutz- und asylsuchenden Familien mit jungen Kindern eine neue Ausgangslage, a.a.O., 69.

⁷¹ A.a.O., 50 f.

Zur Ebene *Elementarbereich als Teil der Gesellschaft* gehören auch die jeweils von den Kultusministerien verabschiedeten Bildungspläne, Bildungsprogramme, Leitfäden, Grundsätze etc.⁷², die einem längeren Prozess und unter dem Einfluss länderspezifischer Voraussetzungen in den Anfangsjahren des neuen Jahrtausend entstanden.⁷³ Gemeinsam ist allen diesen – hier generalisierend als »Bildungspläne« geführten – Programmen die »Auffassung von einem *eigenständigen Bildungsauftrag* der Kindertageseinrichtungen«⁷⁴ sowie grundsätzliche Aussagen zum Bild vom Kind mit einer Akzentsetzung auf dem Verständnis von »kindlicher Bildung als Selbstbildung und der Vorrangstellung von Spiel, Kreativität und sinnlicher Erkenntnis in kindlichen Lernprozessen. Diese Aussagen stehen in Spannung zu weiteren, detaillierten Darlegungen von Bildungszielen, -inhalten und -prozessen in den Bildungsplänen«⁷⁵. Bildungspläne sichern damit durchaus programmatisch ab, dass mittels unterrichtsähnlicher Lehr-Lern-Einheiten (z. B. über sogenannte »Angebote«) Kompetenzen gefördert werden⁷⁶ und tendieren dazu, den »Charakter von Lehrplänen«⁷⁷ anzunehmen. Etliche Bildungspläne rekurrieren implizit oder explizit auf den Situationsansatz, der sich insbesondere gegen eine verwahrpädagogische Kindergartenpädagogik, gegen reformorientierte Vorschulprogramme und psychoanalytisch orientierten, anti-autoritären Kinderladen-Bewegung abgrenzt und stattdessen bedeutsame Lebenssituationen (Schlüsselsituationen) als Erlebniszusammenhänge versteht, aus denen sich wichtige Lerninhalte und Bearbeitungsfelder ableiten lassen.⁷⁸ Alle Bildungspläne nehmen in unterschiedlicher Intensität die Bereiche Ethik und Religion auf.⁷⁹ Da die vorliegende Studie in Sachsen-Anhalt entstand, kann hier auf das seit 2014 gültige Bildungsprogramm »Bildung: elementar« fokussiert werden.⁸⁰ Insgesamt gesehen werden muss, dass dieses Programm die Rechte an Selbstbestimmung und Partizipation der Kinder (im Vergleich zur der Vorlage aus dem Jahr 2004) deutlicher hervorhebt.⁸¹ »So wird das Recht der Kinder betont, ihr Leben in der Kindertagesstätte »in selbstgewählten Gruppen zu gestalten«; betont wird auch die partnerschaftliche Konfliktlösung »auf Augenhöhe« zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und der bewusste Verzicht der Erwachsenen auf ihre Vormachtstellung. Die pädagogischen Fachkräfte sollen den Kindern vertrauen und sie ermutigen, ihre eigenen Wege zu

⁷² Zur unterschiedlichen Bezeichnung der gesetzlichen Vorgaben und deren implizierten Tendenzen, vgl. A. KUNZE-BEIKÜFNER 2017, 106-108.

⁷³ C. FLECK 2011, 61.

⁷⁴ A.a.O., 64, kursiv im Original.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ K. FLÄMIG 2017, 25 und 28.

⁷⁷ C. FLECK 2011, 64.

⁷⁸ A.a.O., 66 f.; hier auch ausführlich zum Situationsansatz (66-71).

⁷⁹ A.a.O., 77.

⁸⁰ MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2014. Zur Genese und zum Aufbau des Bildungsprogramms vgl. A. KUNZE-BEIKÜFNER 2017, 108-115.

⁸¹ A. KUNZE-BEIKÜFNER 2017, 111.

gehen, Fremdes auszuprobieren und sich Neuem zu öffnen und ihnen die Zeit dafür geben, die sie jeweils benötigen, ohne durch zeitliche starre Vorgaben die Bildungsprozesse zu planen. [...] Insgesamt wird ein hoher pädagogischer Anspruch zugrunde gelegt, allerdings ohne dass die Rahmenbedingungen wie Vorbereitungszeiten, Personalschlüssel und finanzielle Ausstattung thematisiert werden – für die Implementierung und Qualitätssicherung sollen die Trägerinnen und die Leitungen der Kitas zuständig sein.«⁸² Im Bildungsprogramm von 2014 mit seinen neun Bildungsbereichen sind Bezüge zu religiösen Dimensionen in verschiedener Hinsicht möglich.⁸³ Insbesondere der Bildungsbereich »Grundthemen des Lebens« nimmt Sinnfragen und das Vorhandensein von Religionen bzw. religiösen Fragen im Leben von Kindern in den Blick.⁸⁴ Die pädagogischen Fachkräfte werden auf die Einhaltung der Gewissens- und Religionsfreiheit verwiesen⁸⁵, zur respektvollen Aufnahme der weltanschaulichen, philosophischen und religiösen Inhalte, die Kinder eintragen, angehalten⁸⁶ und es wird erwartet, dass sie sich »als verlässliche, einführende und vertrauenswürdige Gesprächspartner an[bieten, S.B.], ohne sich aufzudrängen oder lediglich naturwissenschaftliche Erklärungen anzubieten.«⁸⁷ Die dringende Notwendigkeit zur Selbstreflexion und die Bedeutung individueller Orientierungen im pädagogischen Prozess wird deutlich benannt.⁸⁸ Es wird zudem ein hohes Maß an Wissen über Weltanschauungen, Religionen und Kulturen sowie dementsprechende pädagogische Kompetenz im Umgang mit Heterogenität

⁸² Ebd.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Vgl. z.B. MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2014, 102: »Menschen ahnen auch, dass es etwas gibt, was sie nicht unmittelbar fassen, nicht ohne weiteres begreifen, nicht vom Verstand her begründen und sich nicht erklären können. Sie erahnen eine Ordnung, auf die sie keinen Einfluss haben, die über die Grenzen der Vernunft hinausweist und für die alltägliche Erklärungen, Bewertungen und Deutungen nicht ausreichen. [...] Auf die Fragen nach der Ordnung des menschlichen Zusammenlebens und einem höheren Sinn gibt es vielfältige Antworten, auch philosophische und religiöse. [...] Auch Religion basiert auf der gemeinsamen Suche der Menschen nach Orientierung. Dialoge und Auseinandersetzungen über Vorstellungen vom Richtigen und Guten bestimmen das religiöse Leben. Religion weist dabei über die Grenzen dessen hinaus, was Menschen mit ihrer Vernunft fassen können und setzt sie in Beziehung zu einer höheren, sinngebenden Kraft, die die Welt ordnet. Die meisten Religionen sprechen dabei von Gott oder einer göttlichen Macht.«

⁸⁵ A.a.O., 102.

⁸⁶ A.a.O., 103 f.

⁸⁷ A.a.O., 104.

⁸⁸ Ebd.: »Pädagogische Fachkräfte fragen sich, welche Erlebnisse und Erfahrungen sie als Person prägen und welche Deutungen, Erklärungen und Ordnungen von Welt sie für sich selbst gefunden haben. Eigene Wertvorstellungen beeinflussen Handeln und Denken und damit auch die Einschätzung dessen, was andere tun maßgeblich. Pädagogische Fachkräfte machen sich deshalb bewusst, wozu sie sich persönlich bekennen und welche Werte sie vertreten, woran sie glauben und woran nicht.«

vorausgesetzt.⁸⁹ Die »Fragen zur Überprüfung« unterstreichen, dass auch in diesem Bildungsbereich konsequent vom Kind her gedacht werden soll: »Wovon erzählen Kinder? Welche Erklärungen finden Kinder? [...] Was berichten Kinder von Festen, Ritualen und Bräuchen, die sie zu Hause begehen? Welche weltlichen, welche christlichen, welche Feste weiterer Religionen werden in der Tageseinrichtung gefeiert? Welche Lebensthemen werden dabei berührt? Welche weltanschaulichen oder religiösen Einflüsse erleben Kinder zu Hause und welchen Raum findet dieses im Alltag der Tageseinrichtung? Haben Kinder Vorstellungen von Gott und wie bringen sie diese zum Ausdruck? Welche religiösen und welche weltlichen Personen, Figuren, Gegenstände, Symbole und Räume sind bedeutsam für Kinder? Welchen Stellenwert nehmen Gebete im Alltag der Tageseinrichtung ein? Welche Möglichkeiten haben Kinder verschiedener Religionen zur deren Ausübung?«⁹⁰ Angesichts der Situation in Sachsen-Anhalt muss kritisch gefragt werden, wie dieser Bildungsbereich insbesondere hinsichtlich seiner religiösen Bildungsansprüche verantwortungsvoll umgesetzt werden kann, wenn Kinder selbstläufig keine religiösen Inhalte oder Fragen eintragen, da Religion kein Thema ist in der Familie bzw. dort mitunter sogar tabuisiert wird?

Die Ebene Institution als Teil des sozial-räumlichen Feldes beinhaltet eine Interpretation von Kindertageseinrichtungen, die sich von isolierten Existenzvorstellungen befreit hat. Der konkrete Ort bzw. Stadtteil mit seinen baulichen und verkehrsmäßigen Verhältnissen und den sozialen Aktivitäten der unmittelbaren Nachbarschaft kommt ebenso in den Blick wie der Kindergarten als Sozialisationsinstanz für Jungen und Mädchen und als Arbeitsfeld der pädagogischen Fachkräfte.⁹¹ Zudem richtet sich der Fokus verstärkt auf den jeweiligen Träger der Einrichtung. »Kindertageseinrichtungen werden sowohl von öffentlichen als auch von freien Trägern betrieben, mit zum Teil deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern und den Kommunen. Anders als im Schulbereich, in dem die Einrichtungen vor allem von öffentlichen Trägern unterhalten werden [...], ist für den frühkindlichen Bereich gesetzlich geregelt, dass öffentliche Träger diese Aufgabe übernehmen sollen, wenn freie Träger nicht in ausreichendem Umfang Angebote bereitstellen. Daher ist es wenig erstaunlich, dass der größte Anteil der Einrichtungen in freier Trägerschaft ist. Allerdings hat sich die Trägerlandschaft vor allem in Ostdeutschland stark verändert. Kindertageseinrichtungen waren in der DDR in staatlicher oder betrieblicher Verantwortung. Seit der Wiedervereinigung übernehmen immer mehr freie Träger diese Aufgabe. 2006

⁸⁹ Ebd.: »Sie wissen, dass in unserer Gesellschaft vielfältige Weltanschauungen und unterschiedliche Religionen nebeneinander bestehen. Sie kennen verschiedene Weltanschauungen und Religionen und verfügen über Wissen über ihre Annahmen, Symbole und Riten. Sie respektieren deren Glaubenssätze, Gottesbilder und Rituale.«

⁹⁰ A.a.O., 106.

⁹¹ B. DIPPelhofer-STIEM / B. WOLF 1997, 21 f.

34 A Einführung in den Forschungsgegenstand

betrug der Anteil der öffentlichen Träger bei den unter 3-Jährigen nur noch 43 % und bei den 3- bis 5-Jährigen 42 %. Bis 2015 ist dieser Anteil in beiden Altersgruppen um weitere 8 Prozentpunkte gesunken [...] Damit verantworten die freien Träger in Ostdeutschland mittlerweile einen gleich großen Anteil der Angebote für die Kinder ab 3 Jahren wie in Westdeutschland. Die öffentlichen Träger sind in Ostdeutschland nur noch etwas stärker bei der Bereitstellung der Angebote für unter 3-Jährige vertreten als in Westdeutschland. «⁹² In der Bereitstellung der Infrastruktur haben sich bei der EKD / Diakonie als Träger von Kindertageseinrichtungen zwischen 1990 und 2010 bezogen auf die Anzahl der Einrichtungen nur geringfügige Veränderungen ergeben. »Im Jahre 1990/91 gab es in ganz Deutschland 7.800 Einrichtungen. Im Zuge der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz sowie der Übernahme von öffentlichen Tageseinrichtungen bzw. Schaffung neuer Einrichtungen in den östlichen Bundesländern stieg die Anzahl der Einrichtungen in Deutschland insgesamt um 450 auf 8.250 Einrichtungen. Bis 2002 ging die Anzahl wieder leicht auf 8.000 zurück. Im Jahre 2006 wurden dann wieder 8.050 Einrichtungen bei der amtlichen Statistik gemeldet. Ab dem Jahr 2006 ist eine zweite Ausbauwelle zu beobachten, die auf die bundesweiten Bemühungen zurückzuführen ist, die Angebote für unter 3-Jährige erheblich auszubauen. Zwischen 2006 und 2010 sind 381 Einrichtungen in Trägerschaft der EKD / Diakonie hinzugekommen. Innerhalb von 20 Jahren ist die Anzahl der Einrichtungen insgesamt um 8% gestiegen.«⁹³ Obgleich EKD-weit nur geringfügige Veränderungen hinsichtlich der Anzahl der Einrichtungen zu verzeichnen sind, zeigt der Bericht vom (damaligen) Vorstandsvorsitzenden der Diakonie Mitteldeutschland E. Grüneberg 2013 erhebliche Veränderungen nach der Wiedervereinigung in Thüringen und Sachsen-Anhalt: »Die Zahl der evangelischen Kindertagesstätten (kirchliche und diakonische Trägerschaft) – und das ist gleich ein erster bemerkenswerter Sachverhalt – hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten mehr als verdoppelt. Waren es 1992 auf dem heutigen Gebiet der Diakonie Mitteldeutschland (EKM und Evangelische Landeskirche Anhalts) noch 155 Kitas, so sind es 2014 schon 366 Kindertagesstätten. [...] Das bedeutet zum Beispiel, dass von derzeit 185 evangelischen Kindertagesstätten in Thüringen 125 in diakonischer und 60 in kirchlicher Trägerschaft sind. In Sachsen-Anhalt gibt es derzeit 169 evangelische Kindertagesstätten. Davon sind 114 in diakonischer und 55 in kirchlicher Trägerschaft. [...] Insgesamt finden in unseren evangelischen Kindertagesstätten über 26.000 Kinder einen Platz, begleitet von mehr als 3.700 pädagogischen Fachkräften.«⁹⁴ Hinsichtlich der zukünftigen Absicherung der Standorte sehen sich evangelische Einrichtungen in Sachsen-Anhalt (und Thüringen) durchaus in Konkurrenzkämpfen verflochten: »Es wird deutlich, dass das Zukunftsthema »Bedarfsplanung« mit einem harten Ringen um Einrichtungsstandorte

⁹² AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, 55 f.

⁹³ M. SCHILLING 2012, 7.

⁹⁴ E. GRÜNEBERG 2013, 2.

einhergehen wird. Auch wenn das Verteilungsverhältnis in Thüringen im Unterschied zu Sachsen-Anhalt zurzeit noch umgekehrt ist – hier stehen den 498 kommunalen Kindertagesstätten (38%) 819 Kindertagesstätten (62 %) in Freier Trägerschaft gegenüber – wird sich aber dieselbe Planungsherausforderung zeigen. Schon jetzt gibt es Fälle von Rücknahmen bzw. Rücknahmebegehren von Kindertagesstätten, heraus aus der Freien Trägerschaft zurück in die kommunale.«⁹⁵ Diese zukünftigen Herausforderungen sind vor allem verursacht durch demografische Prozesse. Hier prognostiziert Grüneberg für das Bundesland der hier vorliegenden Studie: »In Sachsen-Anhalt wird die Anzahl der Kinder und Jugendlichen in den nächsten elf Jahren in vielen Landkreisen Sachsens stark rückläufig sein. [...] Aus den rückläufigen Bevölkerungszahlen ergeben sich Konsequenzen für die Kindertagesbetreuung. Zum einen nimmt der Konkurrenzdruck zwischen kommunalen und Freien Trägern stetig zu, er existiert aber auch zwischen den Freien Trägern. [...] Wir haben besonders in Sachsen-Anhalt Sorge, dass kommunale Einrichtungen gegenüber den Einrichtungen Freier Träger bevorzugt werden. Die Qualität der Einrichtung spielt dabei bislang keine Rolle. Die aktuelle Verteilung zwischen kommunalen Einrichtungen (59%) und Einrichtungen Freier Träger (41%) verdeutlicht, dass die Bedarfsplanung in Sachsen-Anhalt bisher zugunsten der Kommunen und Landkreise stattfand.«⁹⁶ Bundesweit betrachtet zeigen neueste Zahlen, dass es bei konfessionellen Trägerschaften Schrumpfungsprozesse gibt, die allerdings z.T. auf demografischen Veränderungen und auf Entwicklungen bei katholischen Trägern beruhen, die sich nicht an der zweiten Ausbauwelle ab 2006 beteiligten.⁹⁷ Obgleich gesamtdeutsch gesehen konfessionelle Träger 2015 immer noch führende Anbieter sind, zeigt der statistische Vergleich zwischen den Jahren 2006 und 2015, dass im Kindergartenbereich Westdeutschlands konfessionelle Trägerschaften rückläufig sind zugunsten anderer freier Träger.⁹⁸ In Ostdeutschland hingegen gab es einen minimalen Zuwachs von 0,3 Prozentpunkten. Die Anzahl der Kindergartenkinder in konfessionellen Einrichtungen liegt aber auf sehr viel geringeren Niveau als in Westdeutschland. Nur 13,7 % aller Kindergartenkinder besuchten 2015 eine konfessionelle Einrichtung. Die ostdeutschen Zugewinne sind fast ausschließlich in evangelischen Trägerschaften (Diakonie / sonstige der EKD angeschlossene Träger) zu verzeichnen: 2006 gab es 35 965 Kinder in evangelischen Kindergärten, 2015 waren es 43 563 Kinder (Zuwachs 7598 Plätze). Im Krippenbereich allerdings konnte gesamtdeutsch ein Zuzug konfessioneller Trägerschaften verzeichnet werden (2006: 20,7 %; 2015:

⁹⁵ A.a.O., 5.

⁹⁶ A.a.O., 4.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ 2006 waren 49,8 % aller Kindergartenkinder in Westdeutschland in einer konfessionellen Einrichtung, 2015 waren es nur noch 45,5 %, vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, Tab C2-8.

36 A Einführung in den Forschungsgegenstand

28,1%), in Ostdeutschland um einen Prozentpunkt (Zuwachs von 8277 Plätzen, davon 7391 in evangelischer Trägerschaft).⁹⁹

Das sozial-räumliche Feld einer Institution der Frühpädagogik wird zudem noch von anderen Umweltkoordinaten als den der Trägerschaft bestimmt. Vor allem die Erwartungen der Eltern und umgekehrt die Elternarbeit der Einrichtung sind keine marginalen Faktoren.¹⁰⁰

Die Ebene *Kindergarten als Sozialisationsumwelt der Heranwachsenden* beleuchtet, welche Bildungsprozesse initiiert werden, mit welchen Regeln, Normen und Werten die Kinder erstmals in einer Institution konfrontiert werden. »Die genauere Rekonstruktion des Kindergartens als Sozialisations- und Entwicklungsumwelt, das Aufzeichnen der relevanten Strukturen und Merkmale, der Freiräume und Restriktionen, des Aufforderungscharakters und der Grenzen ist also eine zentrale Aufgabe der Verknüpfung von ökologischem Ansatz und empirischer Kindergartenforschung. Angesichts des Universums potentieller Indikatoren, wird die Einlösung dieses Zieles stets nur selektiv und in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung gelingen.«¹⁰¹ Neben lerntheoretischen, entwicklungspsychologischen und auch psychoanalytischen Überlegungen, die die Heranwachsenden in den Blick nehmen, stützt der humanökologische Ansatz auch die These von der Zentralität der Erzieherin in dieser Ebene. »Denn sie ist es, die die Umwelt der Kinder gestaltet und vermittelt, die den Dingen, Orten und Beziehungen inhärenten sozialen Werte, die Deutungen und Symbole weitergibt, den Umweltzugang und die -nutzung der Kinder steuert. Im weiteren Sinne fließen ihre pädagogischen Leitbilder, das fachliche Handeln, die Kompetenzen und Qualifikationen ein in den Gesamtkontext und deshalb gebührt ihnen ein wichtiger Platz in der ökologischen Rekonstruktion des Kindergartens.«¹⁰² Aus praxeologischer Perspektive ist hinzuzufügen, dass es dabei auch um die Erforschung von Alltagspraktiken der pädagogischen Fachkräfte geht, die weithin unbewusst vollzogen werden bzw. die habituell erworben worden und etabliert sind.¹⁰³ Die tägliche Praxis einer pädagogischen Fachkraft wird entscheidend von den strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung mitbestimmt. Der »Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme« von 2016 zeigt, dass bundesweit auf eine vollzeitbeschäftigte Fachkraft 9,3 Kindergartenkinder kommen. Bundesweit gesehen hat sich der Betreuungsschlüssel in den letzten Jahren positiv verändert, jedoch gibt es ein deutliches Ost-West Gefälle: Während eine ostdeutsche Fachkraft für 6,1 Krippenkinder bzw. 12,3 Kindergartenkinder zuständig ist, übernimmt eine westdeutsche Erzieherin die

⁹⁹ A.a.O., Tab C2-7.

¹⁰⁰ B. DIPPELHOFFER-STIEM / B. WOLF 1997, 22.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² A.a.O., 22 f

¹⁰³ Vgl. zum Ansatz der praxeologischen Forschung Kapitel B II 1.

Verantwortung für 3,6 Krippenkinder bzw. 8,6 Kindergartenkinder.¹⁰⁴ Der Zusammenhang von schlechtem Personalschlüssel und verzögerter sprachlicher und motorischer Entwicklung ist durch internationale Studien belegt.¹⁰⁵ Als entwicklungsfördernd wird ein Schlüssel von 1:3 (für unter Dreijährige) bzw. von 1: 7,5 (für Kindergartenkinder) angesehen.¹⁰⁶ Um diese Empfehlung umzusetzen, müssten 107.000 neue Fachkräfte eingestellt bzw. 4,8 Milliarden Euro jährlich zusätzlich investiert werden. Allein für Sachsen-Anhalt bedeutete dies die Bereitstellung von 8.900 neuen Stellen (5600 für den Krippenbereich; 3400 für den Kindergartenbereich).¹⁰⁷ Nach G. REGEL bleiben negative Auswirkungen aufgrund von Zeit- und Kräftemangel nicht auf den sprachlichen und motorischen Bereich beschränkt, sondern gefährden den kind- bzw. subjektorientierten Ansatz der neueren Elementarpädagogik insgesamt: »Sinnvolle pädagogische Arbeit erfordert nicht nur Beziehungskompetenz, sondern auch Zeit und Kraft. Hier mangelt es aufgrund der Komplexität der heutigen Kindergartenaufgaben. Deshalb werden ohne verbesserte Rahmenbedingungen die bestehenden Anforderungen auf Dauer nicht bewältigt werden können.«¹⁰⁸ Der Forschungsbericht »Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung« aus dem Jahr 2013 konstatiert schon im Vorwort, dass mit der bundesweiten Einführung von Bildungsplänen zwar Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte gestellt, aber die strukturellen Rahmenbedingungen dafür nicht entsprechend geschaffen wurden. »Der anfänglichen Euphorie im Hinblick auf die gestiegene Bedeutung und der damit verbundenen Professionalisierung in der Frühkindlichen Bildung wich zunehmend Ernüchterung. Die Fachkräfte sahen sich in der Praxis immer häufiger handfesten Umsetzungsdilemmata ausgesetzt.«¹⁰⁹ Diese Situation verschärfte sich unter dem 2007 beschlossenen Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren und dem ab 2013 verankerten Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz. Bedenkt man, dass als empirisch gesichert gilt, dass 20 bis 55% der Varianz in der Qualität pädagogischer Prozesse durch Unterschiede in den Rahmenbedingungen zu erklären sind¹¹⁰, dann sind die vielfachen Forderungen an die Politik in ihrer Tragweite kaum zu unterschätzen. Es gibt eindeutige Belege, dass »die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel resp. die Fachkraft-Kind-Relation, die zur Verfügung stehenden Zeiten für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit (mittelbare pädagogische Arbeitszeit), die berufliche Qualifikation und die personelle Stabilität bzw. zeitliche Kontinuität des pädagogischen Fachpersonals und andere strukturelle Variablen wie

¹⁰⁴ MITTELDEUTSCHER RUNDFUNK 2016.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ G. REGEL 2011b, 293.

¹⁰⁹ S. VIERNICKEL / I. NENTWIG-GESEMANN / K. NICOLAI / S. SCHWARZ / L. ZENKER 2013, 3.

¹¹⁰ A.a.O., 20.

Raumgröße und Raumangebot oder das Einkommen«¹¹¹ zwar nicht vollständig determinieren, aber Einfluss auf die Prozessqualität der Einrichtung haben.

Die Ebene *Einrichtung als Transaktions- und Handlungsfeld der Kinder* fokussiert die Kinder als aktive Akteure in einer Kindertageseinrichtung, die sich mit ihrer Umwelt auf eigenständige Weise und auch mit alternativen Sinngebungen auseinandersetzen.¹¹² »Dabei sind nicht nur andere Kinder oder die Erzieherin als Interaktionspartner von Bedeutung. Vielmehr wird die Einrichtung mit all ihren sozial-räumlichen Bedingungen zum Transaktionsfeld, mit dem das Kind in ständigen Austausch steht, und zwar auch dann, wenn es alleine spielt oder sich scheinbar eher passiv verhält. Denn der Transaktionsbegriff erlaubt, bereits den Wahrnehmungsakt als Auseinandersetzung mit der äußeren Realität zu interpretieren.«¹¹³

Die vorliegende Studie versteht sich nicht als Forschungsbeitrag, der die komplette Ökologie eines Kindergartens ausleuchten kann. Auch ein einzelner Kindergarten ist ein hochkomplexes System, das sich nicht durch eine begrenzte Zahl von Beobachtungen und Interviews hinreichend beschreiben lässt. Das humanökologische Modell hilft jedoch, die Darstellung der hier vorliegenden Befunde zu strukturieren: Die ethnografischen Beobachtungen fokussieren vor allem die Akteure (Kinder, pädagogische Fachkräfte) im Kindergarten. Damit leistet die Studie einen Beitrag zur Ausleuchtung der Ebenen *Einrichtung als Sozialisationsumwelt der Heranwachsenden* und *Transaktionsfeld der Kinder*. Die beiden anderen Ebenen sind immer dann als Hintergrundfolie mitzudenken, wenn Interpretationen zum Trägerwechsel, Eltern- bzw. Trägererwartungen, kommunale Beziehungen sowie die Verflechtung mit staatlichen Vorgaben sichtbar werden. Diese Bezüge werden vor allem durch die Interviewanalysen erkennbar, mitunter aber auch durch ethnografische Beobachtungen (z.B. bei der Analyse des Festkonzeptes).

2.2 Elementarpädagogische Einrichtungen als sekundäre Instanzen religiöser Bildung

Im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs wird aufgrund der familial orientierten Gottesbeziehung in der Bibel wie auch empirischer Befunde anerkannt, dass die Familie als Sozialisationsinstanz die größte Bedeutung einnimmt und ihr eine Schlüsselrolle für die religiöse bzw. kirchliche Sozialisation

¹¹¹ Ebd.

¹¹² A.a.O., 23.

¹¹³ Ebd.

zukommt.¹¹⁴ Familienreligiosität ist deutlich pragmatisch ausgerichtet: »Sie profiliert sich auf der Grundlage der vorhandenen Familientradition und den Anforderungen des Alltags. Das alles geschieht weitgehend unreflektiert. Entscheidend für die Aufnahme kirchlicher Angebote ist, ob sie sich in den Familienalltag integrieren lassen und ob sie diesen stützen oder behindern. Auch die Frage nach der Lebensrelevanz ist entscheidend.«¹¹⁵ Nicht nur für Ostdeutschland, wo nur sehr geringe Bevölkerungsanteile auf »Familientraditionen« hinsichtlich des christlichen Glaubens zurückgreifen können, sondern auch zunehmend für westdeutsche Familien gilt der Satz: »Die Familie braucht Hilfe bei der religiösen Erziehung, allerdings ist es sehr schwer, ihr zu helfen. Denn die Entscheidungen und Handlungen innerhalb der Familie werden relativ autonom gefällt. Dabei spielt der Kontext, in dem sich Familie bewegt, eine große Rolle, allerdings werden die Einflüsse nicht eins zu eins umgesetzt. Hinsichtlich kirchlicher Sozialisation ist es wichtig, dass es nicht ausreicht, Angebote für Kinder zu profilieren, ohne auch deren Eltern besondere Aufmerksamkeit zu schenken.«¹¹⁶ In dieser Perspektive kommen Kindertageseinrichtungen als eine der wenigen Gelegenheiten in den Fokus, da sie als Kontaktfläche mit Familien unterschiedlichster Positionierungen zu Kirche bzw. der religiösen Dimension des Lebens allgemein gesehen werden.¹¹⁷ Insbesondere der Gedanke eines (Menschen-)Rechts des Kindes auf Religion¹¹⁸ ist in den letzten Jahre als relevantes Argument bzw. als Plausibilisierungsargument der Religionspädagogik in Erscheinung getreten und in die Diskussion aufgenommen worden.¹¹⁹ Die Betonung der Bedeutung elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen für religiöse wie kirchliche Sozialisation¹²⁰ ist in den Gliedkirchen der EKD Konsens.¹²¹ Kindertageseinrichtungen werden als ein Praxisfeld praktischer Theologie wahrgenommen, in denen die »Kommunikation des Evangeliums«¹²²

¹¹⁴ M. DOMSGEN 2008, 90, vgl. insbesondere dazu auch ders., 2006. Vgl. auch A. SCHULTE / T. C. STUBBE / J. LORENZ 2015, 295, FN 1: »Der Religionsmonitor 2013 weist beispielsweise den Aspekt der Sozialisation als eine der bedeutendsten Grundlagen für Voraussagen im Hinblick auf die Entwicklung individueller Kirchlichkeit und traditioneller Religiosität aus, wobei der religiösen Sozialisation innerhalb der Familie eine besonders entscheidende Rolle bescheinigt wird. Religiöse Erziehung in der Kindheit hat einen direkten Einfluss auf die Religiosität im Erwachsenenalter.«

¹¹⁵ M. DOMSGEN 2008, 90.

¹¹⁶ A.a.O., 91.

¹¹⁷ A.a.O., 91 f.

¹¹⁸ Vgl. dazu insbesondere F. SCHWEITZER 2013.

¹¹⁹ Vgl. dazu EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2007: »Jedes Kind hat ein Recht auf Religion und religiöse Bildung.« (1. These der insgesamt 10 Thesen zu »Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich«).

¹²⁰ Mit M. DOMSGEN 2008, 74, wird hier Religiosität und Kirchlichkeit nicht deckungsgleich verstanden.

¹²¹ Vgl. dazu KIRCHENAMT DER EKD 2004 sowie EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2007.

¹²² Vgl. u.a. C. GRETHLEIN 2012, 393 f. Obgleich an dieser Stelle mit der Formel »Kommunikation des Evangeliums« ein Leitbegriff der Praktischen Theologie insgesamt und

im Medium von Lernprozessen vollzieht. Zudem wird aus der Sicht der EKD mit dem Engagement für elementare Bildung gesellschaftliche Verantwortung übernommen: »Galt bis vor Kurzem in Westdeutschland noch die Devise, dass Erziehung in der Familie stattfindet, der Kindergarten für ergänzende Betreuung zuständig sei und mit dem Schuleintritt der Bildungsweg beginne, so werden diese Zuordnungen heute grundlegend in Frage gestellt. Familien begegnen mehr denn je dem Anspruch, die Bildungsfähigkeit der Kinder zu verbessern, den Grundstein für qualifizierte Ausbildungen und Studienabschlüsse zu legen sowie für eine bessere Verwendbarkeit auf dem Arbeitsmarkt (»employability«) zu sorgen. Dabei ist Bildung, wie Studien belegen, gerade in Deutschland nach wie vor von der sozialen Herkunft abhängig. Als einer der großen Bildungsträger kann die evangelische Kirche Familien bei der Erziehung im Hinblick auf Wertorientierungen und Identitätsbildung entscheidend unterstützen und Orientierungen bieten.«¹²³ Dabei spielen (in Westdeutschland auch schon vor 2015) Migrationsperspektiven eine wesentliche Rolle.¹²⁴ Mit der zweiten These der

damit auch der Religionspädagogik eingeführt wird, können hier keine näheren Ausführungen gemacht werden, sondern es muss grundsätzlich auf C. GRETHLEIN 2012; M. DOMSGEN / B. SCHRÖDER 2014 verwiesen werden. Mit B. SCHRÖDER 2012, 10-12, kann lediglich skizziert werden, dass mittels der Formel »Kommunikation des Evangeliums«: (1) Humanwissenschaft und Theologie zusammengeführt werden und deutlich gemacht wird, dass das »Evangelium unvermeidlich kommuniziert (wird)«; (2) durch »Evangelium« das christliche Wirklichkeitsverständnis aufgerufen und eingespielt wird; (3) die Unverfügbarkeit und die Gestaltungsbedürftigkeit markiert werden und (4) ein Gefälle zur Subjektwerdung impliziert wird. C. GRETHLEIN 2012, u.a. 169 f. und 326, differenziert die »Kommunikation des Evangeliums« (in Anlehnung an die traditionelle Unterscheidung von Martyria, Liturgia und Diakonia) in drei Modi: (1) den Modus des Lehrens und Lernens, (2) den Modus des gemeinsamen Feierns und (3) den Modus des Helfens zum Leben. Damit wird nach G. BÜTNER, 2015, 12 f., der Versuch unternommen, »ein partizipatorisches Modell von Kirche zu entfalten, in welchem die Interaktion das bestimmende Moment ist [...] Der Genitivanschluss »des Evangeliums« weist indes darauf hin, dass es nicht nur darum geht, die frohe Botschaft adäquat weiterzugeben, sondern das Evangelium selbst als Quelle einer entsprechenden Kommunikation anzusehen. [...] Der Kernbegriff des Evangeliums, die Reich-Gottes-Botschaft Jesu sieht C. GRETHLEIN als Motiv für eine Kommunikation mit einem »grundsätzlich symmetrische[n] Profil.«

¹²³ KIRCHENAMT DER EKD 2013, 15 f.; vgl. auch EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2007 (insbesondere die Thesen 3, 4, 5) und D. HESS-MAIER 2011, 13: »Bereits Säuglinge lernen. Kulturelle Werte, religiöse Bindung und soziales Empfinden formen sich in der frühen Kindheit. Wenn die Kinder mit sechs Jahren eingeschult werden, sind die ersten und vielleicht wichtigsten Weichen für ihre späteren Überzeugungen und ihr gesellschaftliches Verhalten bereits gestellt. Eine hohe Verantwortung für die frühkindlich Bildung tragen deshalb die Erzieherinnen in Kindergärten und Kindertagesstätten – und naturgemäß die Eltern.«; vgl. auch E. GRÜNEBERG 2013, 2: »Die Kindertagesstätte bietet aber beste Voraussetzungen für die Grundlegung eines christlichen Fundaments und verdient so unsere besondere Aufmerksamkeit.«

¹²⁴ Vgl. D. HESS-MAIER 2011, 13 f.: »Die Kindertagesstätte bietet die erste Chance für Integration und Integrationsbildung, weil die Kinder hier die ersten Erfahrungen mit

insgesamt zehn Thesen zu »Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich« aus dem Jahr 2007 fordert die EKD explizit den Gottesbezug als Zentrum religiöser Bildung ein und vertritt das Leitbild einer »gottoffenen Humanität«, wobei betont wird, dass »der Sinn für die unantastbare Würde des Menschen und der Sinn für die Wirklichkeit Gottes« für das evangelische Verständnis zusammengehören.¹²⁵ Mit diesem Statement kommt die Frage in den Blick, wie der Begriff der *Bildung* bzw. der *religiösen Bildung* durch die moderne deutsche Religionspädagogik konstruiert wird und mit welchen normativen Implikationen diese Konstruktion verbunden ist. Die Prozesse von Individualisierung und Pluralisierung führ(t)en gesamtgesellschaftlich und auch religionspädagogisch zur programmatischen Ausrichtung auf die Subjektwerdung von Individuen.¹²⁶ Dieser Perspektivwechsel findet u.a. einen Niederschlag in den Texten der EKD Synode aus dem Jahr 1994, wenn dort formuliert wird: »Kinder sind selbstständige religiöse Entdecker und kleine Theologen.«¹²⁷ Anliegen eines religionspädagogisch reflektierten Handelns kann demnach nur sein, im Prozess der »Kommunikation des Evangeliums« Kinder in ihrem Person-Sein grundsätzlich und von Beginn ihres Lebens an zu achten und sie in ihrer Subjektwerdung zu unterstützen.¹²⁸ B. SCHRÖDER betont in diesem Zusammenhang nachdrücklich: »Dass der christliche Glaube dieser Subjektwerdung nicht im Wege steht, sondern ihr Fürsprecher ist und ihr Erreichen zu fördern vermag (allerdings auch an ihre unaufhebbare Fragmentarität zu erinnern hat), ist *das* implizite Axiom evangelischer Religionspädagogik! Nicht Kollektive, sei es eine Unterrichtsklasse oder ein Gemeindekreis, sei es die Kirche oder die Öffentlichkeit, sondern Einzelne und deren Förderung auf dem Weg zur Entfaltung ihrer Gaben, dies allerdings in Verantwortung sich selbst, anderen Menschen und Gott gegenüber, stellen den Zielpunkt von Religionspädagogik dar.«¹²⁹ Implizit widerspricht SCHRÖDER mit diesen Gedanken Tendenzen im deutschen bildungstheoretischen Diskurs, die Bildungsprozesse auf den Erwerb sprachlicher und mathematisch-naturwissenschaftlicher Fähigkeiten und Kompetenzen

Menschen aus andersgläubigen und konfessionell ungebundenen Familien machen. Religiöse Erziehung manifestiert sich in Festen und Feiern im Jahreslauf, meist ausgelöst durch christliche Anlässe wie Weihnachten, Ostern, Martinstag. Diese geben dem Kindergartenalltag in konfessionellen und nichtkonfessionellen Einrichtungen eine Struktur. Damit allein ist noch kein Beitrag zu einer interkulturellen und interreligiösen Bildung geleistet, denn Rituale aus muslimischer, jüdischer, buddhistischer Tradition sind meist unterrepräsentiert. Im Übrigen darf die integrative Frühbildung nicht an der Kitapforte enden, auch das Elternhaus ist gefordert.«

¹²⁵ EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2007.

¹²⁶ B. SCHRÖDER 2012, 4.

¹²⁷ KIRCHENAMT DER EKD 1995, 70.

¹²⁸ B. SCHRÖDER 2012, 4.

¹²⁹ Ebd.

42 A Einführung in den Forschungsgegenstand

reduzieren.¹³⁰ Die Subjektorientierung¹³¹ bzw. der konstruktivistische Rekurs der aktuellen (Religions-) Pädagogik bringt es mit sich, dass in bildungstheoretischen Debatten und Texten zunehmend der Begriff der Bildung verstärkt und der Begriff der Erziehung weniger betont bzw. subsumiert wird.¹³² Wenn es so ist, dass Lernen sich »im Modus der *Sozialisation* unabsichtlich, im Modus der *Erziehung* absichtsvoll auf Andere gerichtet und im Modus der *Bildung* selbstbezüglich«¹³³ vollzieht, verwundert diese Entwicklung nicht. Die konstruktivistische Subjektbestimmung beruht unter anderem auf der Annahme, dass Menschen nicht Objekte von Maßnahmen sind, die lediglich auf Interventionen (z.B. erzieherische Maßnahmen) reagieren, sondern Subjekte, »die Interventionen in ihrer Umwelt in ihre Alltagstheorien inkorporieren, sie in bestimmter Weise deuten und sinnhafte Strategien (schöpferische Uminterpretationen, Widerstand, ironisches Unterlaufen, Gegenentwürfe usw.) im Umgang mit ihnen entwickeln.«¹³⁴ Diese Subjektbestimmung impliziert, dass die »Bildung des Wissens über die Welt nicht als reine Abbildung gegebener Fakten zu verstehen ist, sondern die Inhalte in einem aktiven Herstellungsprozess konstruiert werden.«¹³⁵ Dazu bedarf es unabdinglich eines sozialen Gegenübers: »Bildung ist also als ein Geflecht von *Ko-Konstruktion* und qualifizierter *Interaktion zwischen Personen* zu verstehen, und sie hat sowohl eine interpersonale als auch eine intrapersonale Dimension.«¹³⁶ Der Bildungsbegriff wurzelt im biblisch-theologischen Denken. Jedoch ist die seit ca. 30 Jahren verbreitete Verwendung von »Bildung« (bzw. der Bildungstheorie) als Leitkategorie der Religionspädagogik¹³⁷ nicht unproblematisch. In den späten 1960er Jahren führten »die Unschärfe dieses Begriffs, die Vielzahl der Deutungen und seine Widerständigkeit gegenüber Operationalisierungsbestrebungen«¹³⁸ sowie eine zunehmend empirischen Befunden interessierte Erziehungswissenschaft zur Ablehnung einer weiteren Verwendung von »Bildung« im pädagogischen Diskurs.¹³⁹ SCHRÖDER fordert angesichts der weiter bestehenden Unschärfe des Begriffs, der weiten Verbreitung sowie der verstärkten »normativen Aufladung« zumindest eine Auswahl an Interpretationen vorzunehmen. Eine den gegenwärtigen Bildungsbegriff schärfende Interpretation ist in der folgenden Doppelthese zu sehen, die sich auch gegen die Führungsrolle der Erziehungswissenschaft und deren Agieren ohne theologische

¹³⁰ Vgl. dazu auch F. SCHWEITZER 2010, 105.

¹³¹ Vgl. zum Begriff des »Subjekts« und dessen Normativität in der Religionspädagogik B. SCHRÖDER 2012, 232-249.

¹³² Vgl. dazu z.B. MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2014, 34.

¹³³ B. SCHRÖDER 2012, 214.

¹³⁴ E.v. KARDORFF 2010, 243 f.

¹³⁵ U. FLICK 2010, 153.

¹³⁶ KIRCHENAMT DER EKD 2004, 16; Hervorhebung im Original.

¹³⁷ B. SCHRÖDER 2012, 224.

¹³⁸ A.a.O., 214.

¹³⁹ Vgl. dazu a.a.O., 214 f.

Prämissen wendet¹⁴⁰: »Christliche Religion bedarf der Bildung und Bildung bedarf des Bezugs auf Religion im Sinne bestimmter Religionen, in unserem Kontext: auf Christentum, Judentum oder Islam.«¹⁴¹ In der modernen Religionspädagogik wird »Bildung« vor allem regulativ bzw. programmatisch-normativ¹⁴² verstanden. Der Bildungsbegriff »dient als Prüfkriterium für die Sachgemäßheit einer religionspädagogischen Theorie und des dementsprechenden Handelns. Exemplarisch lässt sich diese Funktion in folgende Fragen kleiden: Trägt diese oder jene Gestalt von Religionsunterricht zur Bildung der Schüler bei? Wird die so oder so gefasste Theorie dem Bildungsgedanken gerecht?«¹⁴³ Mit der Verwendung von »Bildung« rücken bestimmte Aspekte in den Fokus religionspädagogischer Theorie, die an Praxisfelder, wie beispielsweise evangelische Kindertageseinrichtungen, herangetragen werden (sollen):

(1) Der Aspekt der »Bildsamkeit aller und die Selbsttätigkeit«¹⁴⁴ lenkt den Blick auf die Annahme, dass jeder Mensch in der Lage ist, an Bildung teilzuhaben und auch bildungsbedürftig ist. Initiatoren von Lehr-Lern-Prozessen haben dafür zu sorgen, dass Individuen eigenaktiv sind bzw. bleiben können und in ihrer intrinsischen Motivation gestärkt bzw. gefördert werden. In der Konsequenz dieses Aspektes heißt das: »Man kann *sich* bilden, aber nicht jemand Anderen bilden oder gebildet werden.«¹⁴⁵ Theologisch gesehen ist der Mensch aufgrund seiner Geschöpflichkeit bzw. seiner Gottebenbildlichkeit »bildsam«.¹⁴⁶

(2) Der Aspekt der »Anerkennung der Personenwürde und unabschließbaren Subjektwerdung«¹⁴⁷ erinnert an den Sachverhalt: »*Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon.*«¹⁴⁸ Diese Perspektive von Bildung drängt auf die Freiheit der Individuen, impliziert Entwicklungsrichtungen gegen Erstarrung und Unterdrückung und macht zugleich darauf aufmerksam, dass »die Selbstvollendung dem Menschen gerade *nicht* möglich«¹⁴⁹ ist.

¹⁴⁰ A.a.O., 221.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Vgl. dazu a.a.O., 224. Deskriptive Verwendungen von »Bildung« dagegen grenzen sich gegen »Erziehung« (verstanden als das Einwirken eines Erwachsenen auf Edukanden) ab und bezeichnen »solche Lehr-Lern-Prozesse, die selbst-reflexiv, autodidaktisch, intrinsisch motiviert, individuell ablaufen.« (224 f.) »Bildung« kann auch funktional verwendet werden und meint dann »die Gesamtheit pädagogisch zu reflektierender Praxisfelder«, was sich in Worten wie »Bildungswesen« oder »Bildungspolitik« niederschlägt (225).

¹⁴³ A.a.O., 215.

¹⁴⁴ A.a.O., 225.

¹⁴⁵ A.a.O., 226.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Ebd., kursiv im Original.

¹⁴⁹ A.a.O., 227, kursiv im Original.

(3) Der Aspekt der »Mehrdimensionalität und Gestaltfindung für das eigene Leben«¹⁵⁰ zielt auf die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten und die Aufgabe jedes Menschen aus der Fülle der Möglichkeiten »dem eigenen Leben eine ›Gestalt‹, also eine (zumindest ihm selbst) plausible und lebensförderliche Ordnung und Konsistenz zu geben.«¹⁵¹ Theologische Anthropologie betont in diesem Zusammenhang, dass die Person sich auf dem Weg zum Subjekt selbst verfehlt, wenn die religiöse Dimension des Lebens ausgeblendet wird.¹⁵²

(4) Der Aspekt der »Beziehung zu Anderen und Respekt vor dem Anderssein« fokussiert, dass Bildung auf personale Beziehungen angewiesen ist. »Deshalb ist nicht nur in religiösen Lernprozessen die Person des Lehrers, der Erzieherin so wichtig; sie sind eben nicht nur Moderatoren.«¹⁵³ Dieser Aspekt von (religiöser) Bildung ist für die vorliegende Studie von besonderer Bedeutung, denn er thematisiert Differenzerfahrungen, die sich unweigerlich aus den Begegnungen mit anderen Menschen und deren Bildungsprozessen und Sinnkonstruktionen ergeben. »Es gilt, (bleibende) Differenz als legitim, unverzichtbar und fruchtbar anzuerkennen – gelingende Bildung zeichnet sich dadurch aus, den Anderen weder auszublenden noch zu delegitimieren oder gar gewaltsam zu domestizieren, kurz: durch ›Differenzkompetenz‹ (DIETRICH KORSCH). Zu den Differenzen, die dieser Anerkennung in besonderem Maße bedürfen, zählen Gender- und Religionsdifferenzen. Es ist besonders dieses Anerkennungspotential, das ›Bildung‹ zum Schlüsselbegriff einer pluralitätsfähigen und zum Umgang mit Pluralität befähigenden Religionspädagogik werden lässt.«¹⁵⁴

(5) Der Aspekt der »Verantwortung für sich selbst und Andere, Schöpfung und Gesellschaft«¹⁵⁵ thematisiert, dass Bildung Individuen befähigt, sowohl für sich selbst als auch für andere Mitmenschen und die Erhaltung des Lebensraumes Sorge zu tragen. Insbesondere der Terminus »Schöpfung« markiert, dass Bildungsprozesse auch das Gottesverhältnis bzw. die Verantwortung gegenüber Gott tangieren »Der Mensch wird als in responsorischer Beziehung zu Gott und in der Zweiheit von Mann und Frau geschaffen geglaubt, also er wird auf Gemeinschaft und Beziehung hin geschaffen; er erhält Gottes Segen für den Auftrag der Schöpfungspflege, den er gottgemäß wahrnehmen, im gegenüber verantworten soll (Gen 1,26-31).«¹⁵⁶

(6) Der Aspekt des »Umgangs mit Unvollkommenheit, Kritik und Verbesserung der menschlichen Dinge«¹⁵⁷ fokussiert, dass religiöser Bildung kritische und hoffnungsstiftende Momente innewohnen, was vor allem durch die

¹⁵⁰ A.a.O., 227.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ A.a.O., 227.

¹⁵⁴ A.a.O., 228.

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ A.a.O., 229.

¹⁵⁷ Ebd.

theologischen Begriffe »Sünde« und »Reich Gottes« bzw. »Vergebung« eingetragen wird.¹⁵⁸

(7) Der Aspekt »Lernen an geschichtlich Gewordenen und Achtung vor dem Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen«¹⁵⁹ markiert, dass Bildung sich »per definitionem als Lernen, also als Veränderung von Verhaltensdispositionen und Erfahrung«¹⁶⁰ vollzieht und konstitutiv auf Überlieferung bezogen bleibt, jedoch: »Bildung geht nicht im lernenden Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen auf, schließt diesen aber ein.«¹⁶¹

Die Verwendung von »Bildung« (vor allem) als normative Leitkategorie scheint mitunter die Begriffe »Lernen« und »Erziehung« obsolet zu machen, jedoch sind beide unverzichtbar für Beschreibung und Operationalisierung von Lehr-Lern-Prozessen.¹⁶² Die Unschärfen der Begriffe »Bildung«, »Erziehung« und »Lernen« sind für die Erstellung von Theoriegebäuden durchaus problematisch, für praxeologische Forschung hingegen interessant, denn im pädagogischen Alltag werden diese Begriffe durch die Akteure vor Ort interpretiert und oft unbewusst gefüllt. Ethnografische Forschung macht u.a. solche (unbewussten) Interpretationen zum Forschungsgegenstand und versucht sie sichtbar zu machen.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ A.a.O., 230.

¹⁶² A.a.O., 225 und 231.

II Forschungsbegründung

1 Forschungsstand

1.1 Empirische Forschung zur Frühpädagogik allgemein in Deutschland

Die Etablierung einer Pädagogik der frühen Kindheit ist in Deutschland noch recht jung: Erst in den 1970er Jahren kristallisierte sich die Elementarpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften heraus und diese erlebt aktuell einen enormen Aufschwung von dem sich aber noch nicht sagen lässt, ob er in eine tragfähige Eigenständigkeit der Subdisziplin führt.¹⁶³ Gesellschaftliche Prozesse, wie z.B. der PISA-Schock, initiierten diesen Aufschwung und lenkten den Blick verstärkt auf familiäre wie institutionalisierte Bildungsprozesse der ersten Lebensjahre. »In der international vergleichenden Familienforschung und Sozialpolitik hat ein Perspektivwechsel die besondere Bedeutung von Familien als wesentliche Faktoren allgemeiner Wohlfahrt und des gesellschaftlichen Reichtums hervorgehoben. Damit wurde einerseits offenbar, dass der westdeutsche Sozialstaat mit seinem tradierten Familienbild eine nachhaltige Familienpolitik versäumt hat, andererseits ist deutlich geworden, dass verlässliche Sorgearbeit für die vorangegangene und die nachkommende Generation einen wichtigen, bislang nicht ausreichend berücksichtigten Beitrag zum Bruttosozialprodukt leistet.«¹⁶⁴ Die frühe Kindheit wird als Beginn des individuellen Bildungsweges verstanden und die gesellschaftliche Verantwortung für diese frühen Jahre (auch in Westdeutschland) eingeräumt. Diese massiven Veränderungsprozesse bedürfen wissenschaftlicher Begleitung und Forschung. In ihrer gut vierzigjährigen Entwicklungsgeschichte bearbeitete die Forschung verschiedene Fragestellungen (Ende 1960/1970er Jahre lerntheoretische; 1980er Jahre soziale und Individuen bezogene; 1990er qualitätsbezogene, seit

¹⁶³ L. FRIED / S. ROUX 2013, 13.

¹⁶⁴ KIRCHENAMT DER EKD 2013, 18 f.

2000 bildungsbezogene; aktuell besonders sprachpädagogisch bezogene).¹⁶⁵ Im Jahr 2013 (dem Untersuchungsbeginn der vorliegenden Studie) konstatieren L. FRIED und S. ROUX, dass das durch empirisch-analytische Forschung erhobene Wissensnetz »ausgesprochen lückenhaft«¹⁶⁶ ist. Gleichwohl nimmt die Erhebung direkter Informationen zu, wobei dabei meist die pädagogischen Fachkräfte im Zentrum des Interesses stehen, da sie eine Schlüsselposition für die Bildungsprozesse im Elementarbereich innehaben.¹⁶⁷ Allerdings weist die empirische Erforschung ostdeutscher Erzieherinnen deutliche Lücken auf.¹⁶⁸ Ebenso ist zu konstatieren, dass das Themenfeld »Religion in der Elementarpädagogik« von der Erziehungswissenschaft bzw. der Elementarpädagogik bisher überwiegend ausgespart wurde.¹⁶⁹ »Wie die Erziehungswissenschaft ist auch die sozialwissenschaftlich-interdisziplinär angelegte Kindheitsforschung durch eine weitreichende religiöse Abstinenz gekennzeichnet.«¹⁷⁰

Hinsichtlich der Etablierung ethnografischer Untersuchungen in der Forschungslandschaft der Elementarpädagogik ist in den letzten Jahren ein kleiner, aber stetig wachsender Anteil von ethnografischen Studien bemerkbar.¹⁷¹ Eine kategorisierte Zusammenstellung findet sich bei A. PANAGIOTOPOULOU.¹⁷² Interessanterweise ist bei diesem Überblick keine einzige Ethnografie aufgelistet, die sich mit religiöser Bildung beschäftigt. Es gibt zahlreiche Studien zu *Doing (Peer) Cultur, Doing Difference, Doing Transition and Doing Quality*¹⁷³, aber keine

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ A.a.O., 14.

¹⁶⁷ Vgl. u.a. I. NENTWIG-GESEMANN / K. NICOLAI / L. KÖHLER 2016. Aufschlussreich ist hier der Blick von M. KUHN 2013, 16 f., die in ihrer Einleitung daraufhin weisen, dass es im Diskurs um professionstheoretische Perspektiven einen erziehungswissenschaftlichen common sense gibt, der das Kompetenzdefizit des pädagogischen Personals beklagt. »Es wird konzediert, dass es »nicht der Fall zu sein« scheint, dass Kinder die »bestmögliche Bildung« im Kindergarten erfahren [...], denn die »pädagogische Qualität vieler Einrichtungen« lasse »zu wünschen übrig« und die Kindergärten könnten »ihren Bildungsauftrag nur schwer und begrenzt« erfüllen [...]. Überspitzt formuliert kann konstatiert werden, dass die jüngst gesteigerte Anerkennung der Bedeutung früher Bildung mit einer zunehmenden Nicht-Anerkennung und diskursiven Abwertung der pädagogischen Arbeit der Professionellen korrespondiert.«

¹⁶⁸ Unter anderem hat M. MUSIOL 1997 mit ostdeutschen Erzieherinnen Interviews geführt und dabei die schwere berufliche Identitätskrise (80 f.) identifiziert. Der Wegfall der sozialistischen Bildungspläne rief Erleichterung wie auch Angst und Verunsicherung hervor.

¹⁶⁹ L. LISCHKE-EISINGER 2012, 18. Die Autorin stellt selbst eine der wenigen Ausnahmen dar, die mit ihrer empirischen Studie zur Implementierung des Orientierungsplans in Baden-Württemberg an der Pädagogischen Hochschule Freiburg promovierte. B. DIPPELHOFER-STIEM widmete sich wiederholt konfessionellen Kindergärten bzw. deren Erzieherinnen, vgl. u.a. B. DIPPELHOFER-STIEM / I. KAHLE 1995.

¹⁷⁰ K. DUBISKI / I. ESSICH / F. SCHWEITZER / A. EDELBROCK / A. BIESINGER 2010b, 123.

¹⁷¹ Vgl. z.B. S. BOLLIG 2004, K. SCHMIDT 2004, P. JUNG 2009, M. KUHN 2013, K. FLÄMIG 2017.

¹⁷² A. PANAGIOTOPOULOU 2013.

¹⁷³ A.a.O., 772.

die ausdrücklich das *Doing Religion* in Kindertagesstätten in den Blick nimmt. Es kann an dieser Stelle ergänzend festgehalten werden, dass einige der deutschen Studien zur religiösen Bildung im Elementarbereich zwar mit dem Instrumentarium der teilnehmenden Beobachtung arbeiten¹⁷⁴, jedoch keine Ethnografien in dem von PANAGIOTOPOULOU vertretenen¹⁷⁵ – und auch hier vorausgesetzten – praxeologischen Sinn sind, sondern sich der normativen und nicht der interpretativen Realität von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen widmen. Dass in der vorliegenden Studie nicht evaluativ auf Wirkungskonstellationen handlungsorientierender Programme geschaut wird, sondern analytisch-deskriptiv¹⁷⁶ Praxis beschrieben und anhand der Praxis Theorie generiert wird, hat auch mit Entwicklungen der ethnografischen Forschung in Deutschland zu tun: »Ethnographie wird erst in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum als eine Möglichkeit nicht-evaluativer, sondern analytisch-deskriptiver Beschreibung der Alltagswirklichkeit (früh-)pädagogischer Felder genutzt.«¹⁷⁷ Dazu werden »die Ideen der Kindergartenpädagogik [...] gewissermaßen »zur Seite« gelegt, um beobachten zu können, wie sich die institutionalisierte Praxis aus sich selbst heraus auf diese Ideen bezieht und sich ihrer vergewissert.«¹⁷⁸

Eine für die vorliegende Studie bedeutsame Veröffentlichung ist die Dissertation von K. FLÄMIG¹⁷⁹, die in ostdeutschen Kindertagesstätten ethnografische Studien zu sogenannten »Angeboten« durchführte. Zwar beobachtete sie in ihrer Studie keine religionspädagogischen »Angebote«, dennoch ähneln ihre Befunde zu den Strukturen und Rahmenbedingungen derselben einigen Ergebnissen der vorliegenden Studie und validieren diese in gewisser Weise.¹⁸⁰

1.2 Empirische Forschung zur religiösen Elementarbildung in Deutschland

Die folgende Zusammenstellung empirischer Arbeiten zur religiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versteht sich als Überblick zu Forschungsschwerpunkten der letzten Zeit. L. LISCHKE-EISINGER¹⁸¹ und J. WEBER¹⁸² stellen in ihren Dissertationen wesentliche Entwicklungen der vergangenen Jahre in der Forschungslandschaft zusammen.

¹⁷⁴ Vgl. z.B. S. WUSTRACK 2009, A. KUNZE-BEIKÜFNER 2017.

¹⁷⁵ Vgl. dazu A. PANAGIOTOPOULOU 2013, 771.

¹⁷⁶ Vgl. ausführlich zum Forschungsdesign der vorliegenden Studie Kapitel B.

¹⁷⁷ A. Panagiotopoulou 2013, 780.

¹⁷⁸ K. FLÄMIG 2017, 12.

¹⁷⁹ K. Flämig 2017.

¹⁸⁰ An geeigneter Stelle wird deshalb auf diese Studie wiederholt Bezug genommen.

¹⁸¹ L. LISCHKE-EISINGER 2012, 18-27.

¹⁸² J. WEBER 2014, 40-53.

Es sei an dieser Stelle grundsätzlich auf ihre Ausführungen verwiesen. Im Folgenden wird ein vor allem auf die ostdeutsche Forschungslandschaft fokussierter Überblick gegeben bzw. Ergänzungen mit Studien jüngerer Datums vorgenommen. Dieser Fokus verfolgt zum einen das Ziel, Desiderate in der gegenwärtigen Forschungslandschaft zu markieren und die vorliegende Studie somit hinreichend zu begründen. Zum anderen ist ein unvermeidbarer und zugleich erwünschter Nebeneffekt dieser Zusammenschau, dass Einblicke in gegenwärtige religionspädagogische Diskurse gewährt werden, da die aufgeführten Studien theoriegeleitet Praxis erforschten und die Explikation dieser Theoriegebäude einen wesentlichen Bezugspunkt der jeweiligen Studien darstellen. Damit ist zugleich die Möglichkeit gegeben, innerhalb der Perspektivierung in Kapitel D an geeigneter Stelle referentiell zurückzubinden.

Für das Verständnis der weiteren Darlegungen ist es von wesentlicher Bedeutung, schon hier auf einen Aspekt der Forschungsmethodologie der vorlegten Studie hinzuweisen: Die ethnografischen Feldbesuche in der Kita »Waldkinder« fanden bewusst *ohne Kenntnis* des (damaligen) Forschungsstandes und *ohne eine vorherige Auseinandersetzung* mit theoriegeleiteten Konzepten statt. Diese Methodik wurde gezielt gewählt, um praxeologischen Standards – insbesondere dem Kriterium der Befremdung ethnografischer Forschung – möglichst nah zu kommen und um (bewusste wie unbewusste) Beeinflussung der Beobachtungen durch Studien bzw. religionspädagogische Theoriegebäude möglichst gering zu halten.¹⁸³ Die Kenntnisnahme von empirischen Studien, religionspädagogischen Theorien bzw. Konzepten für den Elementarbereich sowie die Einsicht in die Konzeption der Kita »Waldkinder« erfolgte erst nach der Verschriftlichung und Interpretation der Protokolle und Interviews.

Im Jahre 2007 bestätigte die World Vision Kinderstudie die Thesen von »pluralen Westen«, »religionsfernen Osten« und mehrheitlich religiös geprägter Kinder mit Migrationshintergrund: »49% der Kinder aus alten Bundesländern, 22% Kinder aus neuen Bundesländern, 67% Kinder mit Migrationshintergrund bezeichneten Religion und Glaube zu Hause als wichtig bzw. sehr wichtig«¹⁸⁴ und das LBS-Kinderbarometer dokumentierte, dass Religion als unwichtigster Wert im Item »Werte und Zukunftsentwürfe« rangiert.¹⁸⁵ C. FLECK leitet daraus ab: »Angesichts dieser Werte stellt sich die Frage nach religiöser Bildung in der Frühpädagogik in brisanter Weise. Es ist zu überdenken, wie sich das religiöse Leben in Familien gestaltet und wo es unterstützt und gefördert werden kann. In religiöser Hinsicht gut zu qualifizierende Erzieherinnen stehen vor der Herausforderung, verschiedene familiäre und kulturelle Hintergründe religiöser Art in ihre Arbeit zu integrieren und Nachteile durch soziale Herkunft gerade durch religiöse Erziehung und Bildung im Kindergarten auszugleichen.«¹⁸⁶ Diese

¹⁸³ Zur Fiktion einer »Tabula rasa«- Perspektive, vgl. Kapitel B III 1 (125).

¹⁸⁴ C. FLECK, 2011, 33.

¹⁸⁵ Ebd. Kinder mit Migrationshintergründen schätzen den Wert höher ein.

¹⁸⁶ A.a.O., 33.

Herausforderungen können ohne empirische Forschungen nicht bewältigt werden und so wuchs vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten die Anzahl empirischer Studien. Mittlerweile gibt es eine – immer noch recht überschaubare – Anzahl empirischer Studien zur religiösen Bildung im Elementarbereich in Deutschland, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass die Forschungsfelder zumeist in Westdeutschland lagen.¹⁸⁷

C. DOMMEL machte 2007 darauf aufmerksam, dass im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern, wie z.B. England, die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung und Religion bisher weitgehend den Kirchen und der (meist universitären) christlich-konfessionellen Religionspädagogik vorbehalten ist, wobei diese lange Zeit in ihrer Forschung vor allem den schulischen Religionsunterricht und die Lehrerforschung fokussierten.¹⁸⁸ Aus ostdeutscher Perspektive ist interessant, dass sie auf die »wachsende Zielgruppe« der »nicht religiös Orientierten [...], etwa 33 % der deutschen Bevölkerung«¹⁸⁹ hinweist, die von der empirischen Forschung nicht wahrgenommen wird. Dass mit dieser Zahlenangabe ostdeutsche Verhältnisse nicht wirklich in den Blick kommen, kann die Autorin zumindest einräumen.¹⁹⁰

Im Lauf der Jahre beschäftigte sich vor allem die deutsche Religionspädagogik (und nicht die deutsche Erziehungswissenschaft) mit religiöser Bildung im Elementarbereich, generierte dabei aber vor allem *theoriegeleitete* Konzepte,¹⁹¹

¹⁸⁷ Bisherige Ausnahmen bilden nach meiner Kenntnis die beiden Studien von A.-K. SZAGUN 2006 zum Gottesbild von 4-7Jährigen und von A. KUNZE-BEIKÜFNER 2017 zur kindertheologisch-sensitiven Responsivität pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten, die ihr empirisches Material ausschließlich innerhalb ostdeutscher Kindertagesstätten generierten.

¹⁸⁸ C. DOMMEL 2007, 13

¹⁸⁹ A.a.O., 21.

¹⁹⁰ A.a.O., 27.

¹⁹¹ J. WEBER 2014, 45. Im Rückblick der letzten 35 Jahre muss dabei die Arbeit von N. METTE als Meilenstein im Feld der wissenschaftlichen Beschäftigung der Religionspädagogik mit moderner religiöser Bildung in Kindertageseinrichtungen gesehen werden. N. METTE 1983, 249, kritisiert u. a. eine Religionspädagogik, die religiöse Erziehung als Vermittlung von religiösen Praktiken und Vorstellungen konzipiert und diese unverändert zum sonstigen Alltag vollzieht. Dies wird in seinen Augen einer »theologischen Anthropologie der Kindheit« nicht gerecht und er sieht den Erfahrungsbereich der Kinder »zutiefst bedroht«. Seine Überlegungen zu den sich geänderten Sozialisationsbedingungen und seine Forderung nach (selbst-) reflektierten Personal wurden in den folgenden Jahren in weiterführenden theoriegeleiteten Arbeiten (kritisch) rezipiert. (z.B. von M. DOMSGEN 2006, HABRINGER-HAGLEITNER 2006, DOMMEL 2007). Besondere Prominenz erlangte das im Jahr 2000 erstmalig veröffentlichte Konzept des Kindesrechtes »auf Religion und religiöse Erziehung« von F. SCHWEITZER 2013. Der Theologe und Sozialwissenschaftler zielt mit diesem Ansatz auf die Entwicklung religiöser Mündigkeit unabhängig von der eigenen Religionszugehörigkeit, markiert aufgrund eines funktionalen Religionsverständnisses die Auseinandersetzung mit Sinn- und Transzendenzfragen als allgemeinhinreichende Aufgabe und spricht mit seiner Publikation insbesondere Eltern und pädagogische Fachkräfte an. R. MÖLLER 2000 betonte die Subjektorientierung in der

die durchaus divergieren und deren Kategorisierung aufgrund der vielfältigen Ansätze eine Herausforderung darstellt.¹⁹² Gegenüber der Anzahl und dem Umfang theoriegeleiteter Arbeiten war der Korpus empirischer Arbeiten bis in die ersten Jahre des neuen Jahrtausends sehr überschaubar. Diese Untersuchungen widmeten sich überwiegend der Erforschung pädagogischer Fachkräfte.¹⁹³ Pionierarbeit leistete dabei das Autorenteam B. DIPPELHOFER-STIEM und I. KAHLE, das 1995 mittels einer triangulierten Studie (standardisierte Fragebögen an Erzieherinnen und Eltern; Dokumentenanalyse; teilstandardisierte Interviews mit

Ausbildung des pädagogischen Personals. Die Religionswissenschaftlerin C. DOMMEL 2007 bezieht sich u.a. (kritisch) auf SCHWEITZER und METTE und stellt der religionspädagogischen Diskussion einen neuen – vorwiegend theoriegeleiteten – Impuls zur Verfügung, in dem sie – wesentlich durch die Auseinandersetzung mit der englischen Elementarpädagogik inspiriert – »Religions-Bildung« von »Religiöser Bildung« und auch von »Religiöser Erziehung« abgrenzt und fordert, Bildungsinhalte und nicht Glaubenspraxis in den Mittelpunkt religiöser Bildungsbemühungen zu stellen um so das Feld für konfessionsferne und konfessionsfremde bzw. konfessionslose Kinder zu öffnen und interkulturelle Kompetenz zu schulen.

¹⁹²S. HABRINGER-HAGLEITNER 2006, 45-162, unterscheidet u.a. in »explizit christlich-religiöser« (45-95); »implizit christlich-religiöser« (95-112); »spirituell-religiöser« (112-130); »integrative« (130-141) und »interreligiöse« (141-150) Konzepte. Unter »explizit christlich-religiöser Bildung« subsumiert die Autorin katechetisch-kerygmatisch-ekklesial orientierte Konzepte u.a. F. KETT, E. KAUFMANN, R. SCHINDLER, J. HOFMEIER), und Konzepte des Theologisierens mit Kindern (z.B. A. BUCHER, A. BIESINGER, J. HULL, H. FRANKE / H. HANISCH). Zu den Konzepten »implizit religiöser Bildung« gehören laut der Autorin der diakonisch orientierte Ansatz (z.B. N. METTE), der dimensionale Ansatz (z.B. F. SCHWEITZER) und der Ansatz von K. SCHORI (religiöses Lernen als unverstellte Wirklichkeitsbegegnung und Selbstkonfrontation). Konzepte »spirituell-religiöser« Bildung werden u.a. repräsentiert durch U. STEENBERG und F. BETZ, integrative Konzepte u.a. durch den Trierer Plan und R. MÖLLER und »interreligiöse« Konzepte u.a. durch F. HARZ, M. HUGOTH. Diesen Konzepten fügt die Autorin ein eigenes, das TZI-orientierte »spirituell-diakonische Modell« hinzu (307-338). Die von der Autorin angewandte Systematisierung impliziter und expliziter Konzepte muss jedoch unterschieden werden von den Terminologien »impliziter bzw. expliziter religiöser Erziehung« bei M. DOMSGEN 2006, 279-283, der mit dieser Begrifflichkeit auf den Aspekt der Beziehungsqualität bzw. dem unabdingbaren Ineinandergreifen von Sach- und Beziehungseben verweist; vgl. nähere Ausführungen dazu in Kapitel C II 5 (226). Mit Blick auf die Kinder lassen sich dann zudem verschiedene Modelle finden, die zum einen die Eigenständigkeit der Kinder auch in religiösen Lernprozessen favorisieren und zum anderen Kinder in religiösen Dingen eher als bildungsbedürftig adressieren. C. FLECK 2011 stellt in ihrer Habilitationsschrift den Versuch vor, »speziell religionspädagogischen Forschungsfragen nachzugehen, vorhandene Hypothesen und Entwürfe zu überprüfen, etwaige Lücken zu schließen und Akzente eines eigenen Konzeptes für religiöse Bildung zu setzen« (18) und ermöglicht mit diesem Beitrag sowohl einen Überblick über die Fülle religionspädagogischer Konzepte und elementarpädagogischen wie religionspädagogischen Diskurse als auch eine Auseinandersetzung mit den von ihr fokussierten Aspekten einer Konzeptentwicklung (195-229).

¹⁹³ Dazu gehörten u.a. D. STOLLER 1980, B. DIPPELHOFER-STIEM / I. KAHLE 1995.

Fachberaterinnen) im Gebiet der Landeskirche Hannover¹⁹⁴ empirisches Material zum beruflich-religiösen Selbstverständnis, zu erzieherischen Leitbildern, Zielen und zur Interpretation der Berufsrolle¹⁹⁵ generierten. Hinsichtlich der hier vorliegenden Untersuchung im ostdeutschen Kontext ist dabei der Befund dieser westdeutschen Studie von Belang, dass vor allem durch den konfessionellen Träger religiöse Bildung in evangelischen Einrichtungen fokussiert wird, Erzieherinnen und Eltern hingegen diese Dimension der Bildung eher als nachrangig markieren, wenn auch nicht als unwichtig.¹⁹⁶ Die Voten der Erzieherinnen der untersuchten evangelischen Kindergärten zeigen zudem, dass sich »die Mitarbeiterinnen in der Regel nicht in dem Maße mit Religion und Kirche verbunden fühlen, wie dies von Seiten des Trägers gewünscht wird. Zwar ist ihnen dieser Bereich nicht unwichtig, doch ist die innere Distanz, die mehr als ein Drittel vor allem gegenüber Geistlichkeit, Kirchenvorstand und Ortsgemeinde schildert, unübersehbar.«¹⁹⁷ Insbesondere von religiös sozialisierten Menschen (Eltern wie Fachkräfte) wird religiöse Bildung als wichtig empfunden.¹⁹⁸ Eltern und Fachkräfte stimmen dahingehend überein, dass sie religiöse Bildung befürworten, wenn deren Zielbestimmung im Sinne einer ethisch-moralischer Bildung geschieht, die zugleich die Persönlichkeitswerdung des Kindes unterstützt, d.h. Kinder zu verantwortlichen Handeln anzuleiten und Hilfe zur Identitätsfindung zu geben, steht für beide Personengruppen im Vordergrund.¹⁹⁹ Schwächer gewichtet wird die Vermittlung von Offenheit gegenüber anderen Glaubensformen und Religionen und das Vermitteln von Kenntnissen über den Glauben.²⁰⁰ Schlusslicht bildet das Item »Sie in das Leben der christlichen Gemeinde einführen.«²⁰¹ Hinsichtlich der religiösen Praktiken räumen Erzieherinnen der Gestaltung kirchlicher Feste eine höhere Bedeutung ein als Eltern, aber beide Gruppen favorisieren diese Form religiöser Unterweisung. Während die Fachkräfte dem Singen religiöser Lieder den zweiten Platz zuweisen (67%),

¹⁹⁴ In den befragten 127 Einrichtungen waren zwischen 4% (Dörfer, kleiner Orte) bis zu 13% (Mittel- und Großstädte) der Erzieherinnen konfessionslos, B. DIPPELHOFER-STIEM / I. KAHLE 1995, 50.

¹⁹⁵ B. DIPPELHOFER-STIEM / I. KAHLE 1995, 205.

¹⁹⁶ A.a.O., 156.

¹⁹⁷ A.a.O., 209.

¹⁹⁸ A.a.O., 137.

¹⁹⁹ A.a.O., 75.

²⁰⁰ A.a.O., 76: »Im Gegensatz dazu aber gehen die Urteile über die unmittelbar auf den Glauben und die Kirchengemeinde bezogenen Aspekte auseinander. Den Kindern Kenntnisse über den Glauben weiterzugeben, ist für über 60 Prozent der Erzieherinnen ein bedeutsames, mit der Hinwendung zum Gemeindeleben verwobenes Anliegen, das von den Eltern allerdings nicht in dem Maße geteilt wird. Jedes fünfte Elternpaar bewertet dies sogar als eher unwichtig, jedes dritte nimmt eine mittlere Position ein. Noch deutlicher artikuliert sich die kritische Haltung gegenüber der Absicht, die Jungen und Mädchen in das Leben der christlichen Gemeinde einzuführen. Fast ein Drittel der Mütter und Väter lehnen dies ab – bei den Fachkräften sind es 16 Prozent.«

²⁰¹ A.a.O., 76.

votieren Eltern stark für das Erzählen von biblischen Geschichten (60 %), wobei auch Erzieherinnen diese religiöse Praktik stark machen (65%). Spätestens hier wird der westdeutsche Kontext und das Alter der Erhebung deutlich, denn eine solch hohe Zustimmung ist im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit (und auch aktuell in Westdeutschland) vermutlich nicht (mehr) gegeben. Im Ranking religiöser Praktiken folgen dann »mit dem Pastor / der Pastorin zusammenkommen« (54% der Erzieherinnen; 36 % der Eltern); »mit den Kindern beten« (44 % Erzieherinnen; 31% Eltern), »an den Aktivitäten der Kirchengemeinde teilnehmen« (42 % Erzieherinnen, 41% Eltern) und »den Kindergottesdienst besuchen« (26% der Erzieherinnen; 41 % Eltern).²⁰² Religions- bzw. kirchenfernen Fachkräften beschreiben ein angespanntes Verhältnis zum Arbeitgeber und zur Professionalität. Die Studie belegt, dass die berufliche Zufriedenheit, die Gestaltung der täglichen Arbeit und auch die Verortung in Kirche und Religion evangelischer Erzieherinnen (in Westdeutschland) erheblich vom gemeindlichen Umfeld (Interesse der Eltern an der Arbeit; Unterstützung durch Pfarrperson, Beistand des Kirchenvorstandes und der Kirchengemeinde) abhängt.²⁰³ Interessant für die hier vorgelegte Studie – die Differenzen hinsichtlich der Konfessionszugehörigkeit bzw. Religion und deren Bearbeitung in den Fokus rückt – ist zudem der Befund der beiden Forscherinnen, dass das Arbeitsklima und die Gestaltung der Arbeit erheblich von konträren bzw. konvergierenden Auffassungen im Team beeinflusst wird: »Die Situation in den untersuchten Kindergärten, die Gestaltung des Arbeitstages, die Zusammenarbeit und das Klima sind nicht nur von den Unterstützungen oder Restriktionen des Umfeldes geprägt, sondern auch davon abhängig, wie sehr die Auffassungen der Mitarbeiterinnen in entscheidenden Fragen konvergieren und inwieweit es gelingt, Gegensätze abzubauen. Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen auf insgesamt drei globale Einflussgrößen, nach denen sich die Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte in nahezu allen erhobenen Aspekten differenzieren – Lebensalter, fachliche Kompetenz und Belastung, religiöse Verortung. [...] Der eigene *religiöse Standpunkt*, die innere Verbundenheit mit dem Glauben und der Kirche erweist sich in nahezu allen in der vorliegenden Studie aufgegriffenen Inhalten als zentral. Es scheint, als biete die eigene feste Verwurzelung in Religion und Kirche eine Art sichere Basis, von der aus sich die Schwierigkeiten des Berufslebens, die Elternarbeit, der Umgang mit Vorgesetzten optimistisch angehen und lösen lassen. [...] Fährt also der evangelische Kindergarten – so ist angesichts dieser Befunde zu fragen – am besten, wenn er vorwiegend auf gläubige Fachkräfte setzt? Ist dies nicht der beste Weg, potentielle Spannungen und Konflikte innerhalb der Einrichtungen abzubauen? Auf den ersten Blick liegt eine zustimmende Antwort nahe; bei näherem Hinsehen aber erweist es sich, daß [sic] die Einteilung der Gruppen ebenso wie die gefundenen Differenzierungen zwischen ihnen immer relativ sind. Personen, die nicht so stark in Religion und

²⁰² A.a.O., 77.

²⁰³ A.a.O., 157.

Kirche verortet sind, sind deshalb nicht unbedingt a-religiös; die meisten messen diesem Bereich eben nur eine mittlere Wichtigkeit bei.«²⁰⁴ Doch was bedeutet es für eine evangelische Einrichtung in Ostdeutschland, in der sowohl die Leiterin als auch die Mehrheit der Erzieherinnen konfessionslos ist und sich zumindest einige aus dieser Gruppe auch als a-religiös verstehen? Inwiefern sind hier Konvergenzen möglich oder aber Gegensätze unüberbrückbar? Wie bearbeitet ein solches Team die Differenzen?

In den Jahren 2008-2011 erschienen dann verschiedene Studien (oft summierend als »Tübinger Forschungsprojekt« betitelt), in deren Fokus die interreligiöse bzw. die interkulturelle Bildung in – vorwiegend westdeutschen²⁰⁵ – Kindertageseinrichtungen stand.²⁰⁶ Da in konfessionellen wie nicht-konfessionellen Einrichtungen geforscht wurde, ist einer der wesentlichen Befunde der, dass in konfessionellen Einrichtungen religiöser Bildung weitaus mehr Beachtung geschenkt wird als in nicht-konfessionellen.²⁰⁷ Das Tübinger Forschungsprojekt widmete sich einem dringenden Forschungsdesiderat: »Religiöse Differenzenerfahrung in der frühen Kindheit ist in der deutschen Erziehungswissenschaft derzeit kein Thema.«²⁰⁸ Angesichts der aktuell drängenden Fragen nach Migration bzw. Einwanderung hat sich die Bedeutung dieses groß angelegten Forschungsprojektes noch erhöht.²⁰⁹ Das Team der Tübinger Studie erforschte (nach einer Pilotstudie) verschiedene Personengruppen (Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte) hinsichtlich der religiösen Differenzbearbeitung in pluralen – insbesondere christlich-muslimischen – Verhältnissen. Die *Pilotstudie* erbrachte den Nachweis, dass nur ein Teil der Kinder eine religiöse Begleitung erfährt, die Vielfalt der Religionen in den Einrichtungen oft nicht thematisiert wird, »sodass eine lebensgeschichtlich frühe Anbahnung dialogischer Fähigkeiten, von Respekt, Toleranz und Anerkennung anderer Religionen sowie im Blick auf nicht-religiöse Weltanschauungen nicht gefördert wird.«²¹⁰ Das hohe Engagement

²⁰⁴ A.a.O., 210-213, kursiv im Original.

²⁰⁵ So lag bspw. der ostdeutsche Anteil der Fragebögen in der quantitativen Elternbefragung bei 11%, vgl. A. BRAUN / H.-P. BLAICHER / A. HAUBMANN / G. WISSNER / W. ILG / A. BIESINGER / A. EDELBROCK / M. KAPLAN / F. SCHWEITZER / A. STEHLE 2011, 90, von den sieben ausgewählten Städten für die Pilotstudie wurde lediglich Dresden als ostdeutsche Referenzgröße ausgewählt, allerdings war auch Berlin vertreten.

²⁰⁶ F. SCHWEITZER / A. BIESINGER / A. EDELBROCK 2008; A. EDELBROCK / F. SCHWEITZER / A. BIESINGER 2010; A. BIESINGER / A. EDELBROCK / F. SCHWEITZER 2011; F. SCHWEITZER / A. EDELBROCK / A. BIESINGER 2011.

²⁰⁷ A. BIESINGER / F. SCHWEITZER / A. EDELBROCK 2008, 24: In konfessionellen Einrichtungen findet nach den Selbstauskünften der Einrichtungen sehr viel (84%) bzw. viel (13%) religiöse Bildung und Erziehung statt und in nicht-konfessionellen wenig (44%) und kaum (40%).

²⁰⁸ K.S. AMOS 2010, 61.

²⁰⁹ Praktische Beispiele zur interreligiösen wie interkulturellen Bildung im Elementarbereich wurden im Anschluss der empirischen Forschung vom Autorenteam veröffentlicht: A. EDELBROCK / A. BIESINGER / F. SCHWEITZER 2012.

²¹⁰ A. BIESINGER / F. SCHWEITZER / A. EDELBROCK 2010, 18.

konfessioneller Einrichtungen für religiöse Bildung beschränkt sich häufig auf den christlichen Bereich.²¹¹ Interessant ist dabei aus ostdeutscher Perspektive der Blick auf konfessionslose Kinder: »Die von uns befragten Einrichtungen betreuten rund 25700 Kinder. Von diesen Kindern gehörten 51% der christlichen Religion an, 19% der Kinder gehören der islamischen Religion an und 3 % der Kinder einer anderen Religion. 27 % der Kinder waren ohne Bekenntnis. [...] Die muslimischen Kinder, die wie gesehen neben den christlichen Kindern die größte Gruppe in den Kindertagesstätten sind, haben nur in den wenigsten Fällen Zugang zu einer kompetenten religiösen Begleitung (bestenfalls ca.10 %).«²¹² Rein rechnerisch gesehen sind die Kinder ohne Bekenntnis die zweitgrößte Gruppe. Es ist zu vermuten, dass das Autorenteam die Bestimmung der zweitgrößten *religiösen* Gruppe im Blick hatte, explizit gesagt wird dies aber nicht. Das Übersehen der doch recht großen Gruppe von Kindern ohne Bekenntnis stimmt nachdenklich, wie auch die Auswahl der sieben Großstädte für die Befragung, wobei sich nur eine ostdeutsche Stadt (Dresden) und Berlin als westdeutsch/ostdeutsch geprägte Stadt unter den für die Studie ausgewählten Orten befand. Die Erkundung von Konfessionslosigkeit als Herausforderung für religiöse Bildung in heterogenen Kontext war 2008 (und auch in den folgenden Teilstudien) kaum im Blick. *Die Studie zur religiösen Differenzwahrnehmung im Kindesalter* (veröffentlicht 2010) erbrachte als wichtigsten Befund, der auch für die vorliegende Untersuchung von Relevanz ist, dass Kinder im Vorschulalter durchaus über interreligiöses Wissen verfügen können, »was Annahmen widerlegt, Kinder in diesem Alter seien noch gar nicht zu entsprechender Differenzwahrnehmung in der Lage. Zugleich weisen jedoch wenige Kinder in der Studie überhaupt religiöses Wissen auf, und im Blick auf interreligiöses Wissen sind es noch einmal deutlich weniger. [...] Unsere Untersuchung zeigt, dass die befragten Fünfjährigen religiöse und kulturelle Differenz wahrnehmen, wenn diese in ihrem Umfeld existiert. Um die Unterschiede zu deuten, die sie im Alltag wahrnehmen oder erkennen, greifen sie entweder auf vorgegebene Schemata zurück oder finden eigene Deutungsmuster. Schon in diesem jungen Alter nehmen die Kinder Gruppenzuordnungen vor. [...] Viele Kinder sind sich ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe bewusst und können diese ausdrücken bzw. grenzen sich von der anderen Gruppe ab. [...] 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 bekannte 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 früh zu

²¹¹ A. BIESINGER / F. SCHWEITZER / A. EDELBROCK 2008, 29.

²¹² A. BIESINGER / F. SCHWEITZER / A. EDELBROCK 2010, 18.

grundlegenden Ein- und Aufteilungen der sozialen Welt, an denen sich 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.«²¹³ Für die vorliegende Untersuchung ist von großem Belang, dass das Tübinger Projekt das Differenzbearbeitungsbewusstsein von Kindern erforschte und im Resultat vier Typen herauskristallisierte, wobei neben dem Typus »Kein religiöses Differenzbewusstsein« die Typen 2-4 jeweils den Befund eines (mehr oder weniger) vorhandenen Differenzbewusstseins präsentieren.²¹⁴ Damit ist grundsätzlich empirisch belegt, dass auch schon Kindergartenkinder religiöse Differenzen wahrnehmen (und auch bearbeiten) können. Die Frage, ob Kindergartenkinder aus konfessionslosen Elternhäusern die Begegnung mit christlichen Angeboten bzw. Feiern überhaupt schon als different wahrnehmen können, ist damit dahingehend zu beantworten, dass vermutlich mit allen vier Typen der Differenzwahrnehmung auch bei Kindern der Kita »Waldkinder« zu rechnen ist. Damit drängt sich zugleich die Frage auf, wie Kinder die Differenz Erfahrung von – als selbstverständlich vorausgesetzten und – gelebten Glauben (Kita) und von – als selbstverständlich vorausgesetzter und – gelebter A-Religiosität bzw. Indifferenz oder gar atheistischer Ablehnung (Elternhaus; andere wichtige Bezugspersonen wie Großeltern, Freunde) verarbeiten? Geraten Kinder hier in Loyalitätskonflikte? Ist ein Appell – wie der folgende – an das Elternhaus ausreichend? »Auf der Grundlage einer wertorientierten Erziehung, die individuelle religiöse Vorstellungen, Rituale und kulturelle Eigenheiten respektiert, können Drei- bis Sechsjährige in ihrer Kita ganz praktisch religiöse Differenzen beobachten und gemeinsam ausprobieren. Diese prägenden Erfahrungen sollten die Kinder nicht in Loyalitätskonflikte stürzen, sondern von den Eltern mitgetragen werden, ohne die religiöse Identitätsbildung der eigenen Familie zu gefährden. Zugegeben, eine der schwierigsten pädagogischen Aufgaben überhaupt.«²¹⁵ Die hier vorgelegte Studie aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext versteht sich auch als ein Beitrag, die Problematik von Loyalitätskonflikten zu erhellen. Die *Eltern-Studie* des Tübinger Forschungsprojektes enthielt u.a. den Befund, dass Eltern als divergente Personengruppe in Erscheinung traten: »Ein Teil spricht sich klar für religiöse Erziehung in den Einrichtungen aus, ein anderer jedoch dagegen.«²¹⁶ Aus ostdeutscher Perspektive ist interessant, dass die interviewten Eltern als Argumente gegen religiöse Erziehung in der Kita zwar verschiedene

²¹³ K. DUBISKI / I. ESSICH / F. SCHWEITZER / A. EDELBROCK / A. BIESINGER 2010a, 28-33.

²¹⁴ K. DUBISKI / I. ESSICH / F. SCHWEITZER / A. EDELBROCK / A. BIESINGER 2010b, 179 f.: (1) kein religiöses Differenzbewusstsein; (2) geringes religiöses Differenzbewusstsein; (3) ausgeprägtes religiöses Differenzbewusstsein bei geringer inhaltlicher Kenntnis und negativer Einstellung gegenüber Fremdgruppe; (4) ausgeprägtes Differenzbewusstsein mit neutraler oder positiver Einstellung.

²¹⁵ D. Hess-Maier 2011, 14.

²¹⁶ A. Braun / H.-P. Blaicher / A. Haußmann / G. Wissner / W. Ilg / A. Biesinger / A. Edelbrock / M. Kaplan / F. Schweitzer / A. Stehle 2011, 114.

Aspekte (wie z.B. religiöse Erziehung sei Sache der Familie) anführen, aber das Argument, dass Religion nicht wichtig oder gar schädlich sei, nicht aufgeführt wird.²¹⁷ Das Autorenteam resümiert: »Eine Lösung kann in dieser Situation nicht darin bestehen, einfach trotzdem auf dem religionspädagogischen Auftrag zu insistieren. Und ebenso wenig hilft es weiter, alle Aktivitäten in dieser Richtung zu unterlassen. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, sich in diesem schwierigen und sensiblen Feld kompetent und vermittelnd zu bewegen, worin nicht zuletzt für die Erzieherinnen und Erzieher eine nicht geringe Anforderung liegt, die leicht zu einer Überforderung werden kann. [...] Eltern gerade auch in der Diversität ihrer kulturellen und religiösen Kommunikationsprozesse zu begleiten bedarf spezieller Kompetenzen der Erzieher und Erzieherinnen.«²¹⁸ Die *Erzieherinnenbefragung 2011* nimmt die Gruppe der konfessionslosen Kinder als eine der drei quantitativ dominierenden (neben christlichen und muslimischen) Gruppen wahr.²¹⁹ Zudem wird aufgewiesen, dass sich die Mehrheit der Erzieherinnen zwar als offen für religiöse Begleitung der Kinder im Sinne einer allgemeinen Unterstützung religiöser Bildung versteht, selbst aber nicht aktiv werden.²²⁰ Obgleich eine Offenheit für interreligiöse Fragen und Themen deutlich ausgeprägt ist, »bleibt eine gezielte interreligiöse Bildungen in den Einrichtungen [...] insgesamt doch ein Minderheitenphänomen.«²²¹ Dieser Befund und der Befund, dass 38% der Befragten sich für eine wertebasierte Erziehung ohne Religion aussprachen²²², lässt vermuten, dass ein religionspädagogisch reflektierter Umgang mit Konfessionslosigkeit nur marginal anzutreffen wäre. Dies bleibt allerdings spekulativ, denn der Umgang mit Konfessionslosigkeit wurde auch in dieser Teilstudie nicht erhoben. Hinsichtlich der ethnografischen Beobachtungen der vorliegenden Studie ist aufschlussreich, dass laut der Erzieherinnenbefragung des Tübinger Projektes in 85% der Kitas mit konfessionellen Trägern (meistens) vor dem Essen gebetet wird. Die Umsetzung der als verbindlich vorgegebenen Aufgaben einer religiösen und interreligiösen Bildung durch die Bildungs- und Orientierungspläne wird durch die Erzieherinnenbefragung als »sehr begrenzt« ermittelt.²²³ Die Studie zeigt zudem, dass die interkulturelle Bildung deutlich ausgeprägter ist als die interreligiöse und demzufolge die im Fachdiskurs vertretene Ansicht vom automatischen Einschluss von interreligiöser Bildung in interkulturellen Bildungsprozessen empirisch nicht belegbar ist.²²⁴ Der (religions-) pädagogisch sensible Umgang mit religiösen wie weltanschaulichen Unterschieden wird angesichts der Befunde als allgemeine Aufgabe

²¹⁷ A.a.O., 63.

²¹⁸ A.a.O., 115-116.

²¹⁹ F. SCHWEITZER / A. BIESINGER / H.-P. BLAICHER / A. EDELBROCK / A. HAUBMANN / W. ILG / M. KAPLAN / G. WISSNER 2011, 36.

²²⁰ A.a.O., 38 f.

²²¹ A.a.O., 43.

²²² A.a.O., 38.

²²³ A.a.O., 47.

²²⁴ A.a.O., 51

von Kindertageseinrichtungen dringend angemahnt.²²⁵ »Insgesamt belegen die Ergebnisse der Untersuchung also einen deutlichen Nachholbedarf im Elementarbereich. Die Aufgabe einer religiösen Begleitung für Kinder unterschiedlicher Prägung sowie interreligiöser Bildung müssen in Zukunft weit stärker wahrgenommen werden, als es bislang der Fall ist. Dass der Elementarbereich hier zunehmend hinter der (Grund-)Schule zurückbleibt, ist ein defizitärer Zustand, der sich keineswegs von den Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnissen oder -möglichkeiten der Kinder her begründen oder rechtfertigen ließe.«²²⁶

S. WUSTRACK widmet sich im dritten Teil ihrer Dissertation eigenem empirischen Material unter der theoriegeleiteten Annahme, dass moderne Religionspädagogik subjektorientiert und partizipativ zu gestalten sei. Mittels eines triangulierten Designs (Dokumentenanalyse, teilnehmender Beobachtung und Leitfadeninterviews) untersuchte sie »religionspädagogische Theorie und Praxis in drei ausgewählten evangelischen Kindergärten«²²⁷. Die Autorin betont, dass die empirische Untersuchung »nicht vorrangig« dazu dient, einen zuvor skizzierten religionspädagogisch wünschenswerten Soll-Stand mit einem tatsächlichen Ist-Stand der Praxis zu vergleichen, sondern möchte sich »einem Verstehen der vorfindbaren Praxis« annähern, um so über entsprechende Analysen »zentrale Aspekte« zu erfassen.²²⁸ Das empirische Material wurde ausschließlich in westdeutschen Kindertageseinrichtungen generiert. WUSTRACK ermittelt zwei Tendenzen aus den erhobenen Daten: »Einerseits wird der Religionspädagogik eine Bedeutung als integraler Bestandteil der gesamten pädagogischen Praxis zugesprochen. Dahinter verbirgt sich beispielsweise ein Rückbezug der Arbeit auf Aspekte eines christlichen Menschenbildes und die Bedeutung, die der Gestaltung eines christlich gefassten Miteinanders zugesprochen wird. Die pädagogischen Fachkräfte bezeichnen diesen Bereich als ›unsichtbare‹ religionspädagogische Praxis. Die zweite Tendenz fasst ›sichtbare‹ Anteile religionspädagogischer Praxis. In ihr findet sich die weitgehend durch die Erziehenden oder Leitenden gestaltete Religionspädagogik, die sich in den untersuchten Einrichtungen durch einen akzentuiertes Angebots-, Inszenierungs- und Vermittlungscharakter beschreiben lässt. Ziel ist unter anderem, Kinder mit religiösen Inhalten vertraut zu machen, Spaß und Freude an ›Kirche‹ zu wecken und dadurch eine förderliche Basis für eine spätere Auseinandersetzung

²²⁵ Ebd.

²²⁶ A.a.O., 54.

²²⁷ S. WUSTRACK 2009, 149.

²²⁸ A.a.O., 150. Angesichts der zuvor dargelegten Leitgedanken moderner religionspädagogischer Theorien ist jedoch auch diese Studie nicht als praxeologische bzw. ethnografische im hier gebrauchten Sinn zu fassen, da die empirische Forschung stark aufgrund theoretischer Konzepte (Subjektorientierung und Partizipation) und im Kontext von Qualitätsentwicklung geführt wird. Konsequenterweise charakterisiert die Autorin ihre Studie nicht als »klassisch ethnografisch«, sondern markiert, dass die Untersuchung »Merkmale ethnografischer bzw. ethnomethodologischer Forschungsansätze« trägt, vgl. a.a.O., 151.

mit Religion zu legen.«²²⁹ Die jeweilige Ausbildung der Religionspädagogik vor Ort wird durch das zugrunde gelegte Menschenbild, die strukturellen Bedingungen und Settings und durch die Akteure im Kontext religionspädagogischer Arbeit bestimmt.²³⁰ WUSTRACK konnte herauskristallisieren, dass Kinder theoretisch (in konzeptuellen Aussagen) durchaus als »religiöse Wesen« gefasst werden, jedoch ließen sich im empirischen Material nur sehr eingeschränkt Praktiken finden, die die religiöse Fragen und Interessen von Kindern zum zentralen Ausgangspunkt machten.²³¹ Die Meinungen pädagogischer Fachkräfte über Kinder als religiöse Wesen konnten dahingehend erhellt werden, dass etliche Erzieherinnen davon ausgehen, Kinder stellten von sich aus keine religiösen Fragen oder sprächen von sich aus nicht gern über existenzielle Themen (z.B. Tod und Sterben).²³² »Eine tatsächliche Auseinandersetzung mit den für Kinder ›typischen‹ religiösen Fragen scheint demnach in der Praxis ebenso wenig gegeben wie eine solche in Bezug auf die Wahrnehmung von Gesprächsanlässen ›mitten im Alltag.‹«²³³ Der evangelische Kindergarten als Ort, »an dem religiöse Fragebewegungen der Kinder im Alltag wahrgenommen und ihnen eine Sprache im Rahmen religionspädagogischer Begleitung angeboten wird«²³⁴ konnte nicht als empirischer Befund ausgewiesen werden. Religiöse Bildung in seiner »sichtbaren Form« wird überwiegend durch »Angebote« realisiert, die *maßgeblich von erwachsenen Akteuren* zugeschnitten, inszeniert und geführt werden.²³⁵ »Von allen interviewten Personen wird hervorgehoben, dass die Individualität und die eigene Religiosität in die Gestaltung der religionspädagogischen Praxis einfließen. Dies gilt in Hinblick auf die ›sichtbaren Angebote‹ und die darin ausgestaltete Vermittlungsfunktion, in denen Erziehende Erklärungen und Deutungen zu religiösen Inhalten formulieren. Die individuellen Hintergründe beeinflussen jedoch ebenso ihre Vorbildfunktion: Ihre Präsenz und ihr Agieren in der Gruppe soll sich durch eine Authentizität in Hinblick auf die eigene Religiosität auszeichnen. [...] Kinder erhalten als Akteure religionspädagogischer Praxis Rollen im Bereich der Aufnahme der Angebote bzw. der präsentierten Inhalte: Sie sind Zuhörende, Zuschauende und ›Mitmachende.‹«²³⁶ Die Autorin analysiert erhebliche Defizite innerhalb der pädagogischen Teams. So mangle es an der Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der Bildungsforschung, der Entwicklungspsychologie und dem Konzept der Ko-Konstruktion für religiöse Bildung sowie an Zielsetzungen, die »religiöse Mündigkeit« im Blick haben.²³⁷ Obgleich konzeptionelle Ausführungen durchaus

²²⁹ A.a.O., 213.

²³⁰ A.a.O., 204-212.

²³¹ A.a.O., 205.

²³² Ebd.

²³³ Ebd.

²³⁴ A.a.O., 214.

²³⁵ A.a.O., 209.

²³⁶ A.a.O., 209 f.

²³⁷ A.a.O., 215.

Perspektivwechsel (z.B. zur Subjektorientierung) aufnehmen, konstatiert die Autorin keine Praxiswirksamkeit: »Vermittlung und eine zumindest im Ansatz geforderte Subjektorientierung stehen in den Einrichtungen ohne erkennbare Berührung nebeneinander. Die Gründe hierfür liegen dabei u.a. in Aspekten des Menschenbildes, in Tagesstrukturen, die kaum mehr als eine religiöse Bildung im ›20 Minuten Takt‹ zulassen und in individuellen religiösen Hintergründen der erwachsenen Akteure.«²³⁸ Interessanterweise benennt WUSTRACK unter den ermittelten »strukturgebenden Elementen« neben den Ritualen im Tages- und Jahreslauf, dem Singen von Liedern, dem Feiern christlicher Feste und dem Erzählen biblischer Geschichten auch das Sprechen von Gebeten²³⁹, was angesichts der hier vorgelegten Studie keineswegs ein marginaler Befund ist. Die Vermittlung von Inhalten christlichen Glaubens und die Einübung in rituelle Praxis bilden die vorherrschenden Ziele religionspädagogischer Praxis in den untersuchten Einrichtungen, wobei der Hinweis der Autorin auf die lange Tradition solcher Praxis nicht überhört werden sollte.²⁴⁰

Eine empirische Untersuchung zur Implementierung des Bildungs- und Orientierungsplanes in Baden-Württemberg legte 2012 L. LISCHKE-EISINGER vor.²⁴¹ Sie interviewte 14 Erzieherinnen aus Pilotkindergärten unterschiedlicher Trägerschaften und führte dort zwei Gruppendiskussionen mit dem Ziel, Daten zu generieren, die Aufschluss darüber geben, wie die im Bildungsplan formulierten Anforderungen und Zielsetzungen in der Praxis gedeutet bzw. erlebt werden und welche Herausforderungen für die Erzieherinnen sichtbar werden.²⁴² Die Autorin ermittelte im Wesentlichen zwei Faktoren, durch die die Wahrnehmung und Deutung des Themas Religion geprägt wird: »die eigenen religiösen Erfahrungen und Ausrichtungen sowie die Trägerschaft der Kindergärten, in denen die Erzieher/innen tätig sind.«²⁴³ Der westdeutsche Kontext spiegelt sich u.a. anderem in dem Befund, dass von 14 befragten pädagogischen Fachkräften 13 eine Nähe zum Christentum berichten, unabhängig von der Art der Trägerschaft der Einrichtung²⁴⁴ und grundsätzlich alle christlich-religiöse Inhalte bejahen bzw. akzeptieren.²⁴⁵ Wie religiöse Bildung jedoch konkret wahrgenommen und umgesetzt wird, erwies sich als heterogen. Die Autorin eruierte aufgrund dieser Heterogenität im Material vier Typen sowie einen Sondertyp.²⁴⁶ Die Analyse ergab,

²³⁸ Ebd.

²³⁹ A.a.O., 206

²⁴⁰ A.a.O., 207.

²⁴¹ L. LISCHKE-EISINGER 2012. Diese Studie war angegliedert an WIBEOR (Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans).

²⁴² A.a.O., 17.

²⁴³ A.a.O., 374.

²⁴⁴ A.a.O., 372.

²⁴⁵ A.a.O., 122.

²⁴⁶ Ebd.: Typ 1: »Religion als klarer Bestandteil des Kindergartenalltags und als Sozialerziehung«; Typ 2: »Das Thema Religion vor dem Hintergrund des Neutralitätsgebotes«; Typ 3: »Religiöse Erziehung als Kulturbestandteil«; Typ 4: »Das sechste Bildungsfeld als

dass es einen Zusammenhang von konfessioneller Trägerschaft und Erzieherinnen des ersten Typs gab, welche Religion als klaren Bestandteil des Kindergartenalltags und der Sozialerziehung verstehen.²⁴⁷ »Es sind vor allem die Erzieher/innen, die sich selbst als sicher im Glauben verankert sehen und sich selbst in der Ausgestaltung der religiösen Erziehung und Bildung durch die Trägerschaft ihrer Kindergärten unterstützt fühlen [...].«²⁴⁸ Interessant ist dabei die Beobachtung, dass jene Fachkräfte aussagen, hinsichtlich der religiösen Bildung »von ihnen angeleitete Durchführungen didaktischer Einheiten als auch das gemeinsame spontane Aufgreifen religiöser Botschaften mit den Kindern in verschiedenen Alltagssituationen«²⁴⁹ zu fokussieren. Die Untersuchung zeigt zudem, dass auch unter den Fachkräften des ersten Typs in der Erschließung und Umsetzung des sechsten Bildungsfeldes mangelnde Erfahrung, Unsicherheit und Ängste existieren.²⁵⁰ »Einige Erzieher/innen assoziieren mit dem Ziel, religiöse Themen zu Bildungsinhalten im Kindergarten werden zu lassen, Formen der Wissensvermittlung, die an schulische Settings erinnern. Sie verbinden hier vor allem den Stuhlkreis und die durch sie vorgetragene Weitergabe von Wissen mit den didaktischen Möglichkeiten, um religiöse Themen mit den Kindern auszugestalten. Aufgrund des Alters und der Heterogenität der kognitiven und motorischen Fähigkeiten der Kinder (in Bezug auf das längere Stillsitzen und Zuhören) wird die Umsetzung des sechsten Bildungsfeldes als problematisch erlebt. Auffällig ist somit, dass sich einige Erzieher/innen schwer tun, die Themen des sechsten Bildungsfeldes anders als rein kognitiv mit den Kindern zu erschließen. Die Alltagsberichte der Erzieher/innen legen hier die Vermutung nahe, dass sie es dagegen häufig nicht als Aufgabe wahrnehmen, gerade die Kinder, die sich aufgrund der Herkunft aus einer Familie, die nicht zur christlichen Mehrheitsreligion in Deutschland zählt, besonders gravierend mit pluralen Werten, sinnstiftenden Elementen und kulturellen Orientierungen auseinandersetzen müssen, bei diesen Prozessen zu begleiten.«²⁵¹ Angesichts dieser westdeutschen Befunde stellt sich dringlich die Frage, wie sich religiöse Bildung in einem konfessionellen Kindergarten ausgestaltet, wenn die *überwiegende Mehrheit* der Familien *und* der Fachkräfte nicht zur »christlichen Mehrheitsreligion« gehört? LISCHKE-EISINGER arbeitet heraus, dass sich vor allem religiös interessierte Fachkräfte als Experten bzw. Expertinnen für das sechste Bildungsfeld des Orientierungsplanes »Sinn, Werte und Religion« verstehen, was (neben anderen Befunden) ebenfalls darauf verweist, »dass dieses stark als christlich-religiöses Bildungsfeld wahrgenommen wird.«²⁵² Der Unterschied zu Fachkräften

Herausforderung und Lernaufgabe«; Sondertyp: »Christlich-religiöse Erziehung als persönliche Lebensaufgabe«.

²⁴⁷ A.a.O., 372.

²⁴⁸ A.a.O., 372 f.

²⁴⁹ A.a.O., 372; kursive Formatierung durch S.B.

²⁵⁰ A.a.O., 373.

²⁵¹ Ebd.

²⁵² A.a.O., 372.

aus kommunalen Einrichtungen ist markant, da diese das Thema Religion vor dem Hintergrund des Neutralitätsgebotes verstehen und bemüht sind, der religiösen und weltanschaulichen Pluralität gerecht zu werden, »etwa durch eine ausschließliche Religions-Bildung ohne religiöse Erziehung der Kinder und eine verstärkte Berücksichtigung der Sozial- und Werteerziehung, die aus ihrer Sicht keinen Bezug zu einer ausschließlichen Bezugsreligion brauchen.«²⁵³ Divergieren eigene Haltung und Trägererwartungen wird dies als spannungsreich durch die Fachkräfte erlebt.²⁵⁴ Die Bedeutsamkeit subjektiver Bildungsvorstellungen für die Wahrnehmung des eigenen Handelns wird von LISCHKE-EISINGER als höchst bedeutsam markiert. Sie unterstreicht in Übereinstimmung mit anderen empirischen Studien, dass »Erzieher/innen ihr Handeln stärker an subjektiven Theorien orientieren als an den Konzeptionen ihrer Einrichtungen. [...] Die Beobachtung, wie wichtig die Erfahrungen mit dem Thema Religion und Glauben in der eigenen Biographie für die Wahrnehmung der Bedeutung des Themas im Hinblick auf den Kindergartenalltag sind, legt die Vermutung nahe, dass sich individuelle religiöse Erfahrungen maßgeblich auf die Handlungspraxen der Erzieher/innen im Kontext ihrer professionellen auswirken.«²⁵⁵ Mit diesem Befund tangiert LISCHKE-EISINGER das Konzept des (professionellen) Habitus, ohne jedoch auf dieses soziologische Konstrukt abzuheben. Die Autorin fordert an dieser Stelle mehr empirische Forschung und sieht die Notwendigkeit, in Aus-, Fort- und Weiterbildungen individuelle Erfahrungen nicht auszuklammern, wenn »eine gezielte Reflexion der erzieherischen Handlungspraxen und der mit den jeweiligen Konzeptionen verbundenen Erwartungshorizonte und Aufgabenspektren«²⁵⁶ angestrebt wird. Durchaus ungewöhnlich in westdeutschen Studien ist zudem das Plädoyer von LISCHKE-EISINGER (vor allem aufgrund der Befunde zum Umgang mit Interreligiosität²⁵⁷) für die Wahrnehmung konfessions- bzw. religionsloser Kinder (und Familien) als eigene Adressatengruppe und gegen die Subsumierung derselben unter die Gruppe derer, die einer anderen Religion als der christlichen angehören. Obgleich die (religions-) soziologischen Standortbestimmungen²⁵⁸ sowie die Wahrnehmung empirischer Forschung zur

²⁵³ A.a.O., 374.

²⁵⁴ Ebd.

²⁵⁵ A.a.O., 375.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ A.a.O., 376.

²⁵⁸ Vgl. dazu a.a.O., 55 f.: »Ein wachsender Teil der deutschen Bevölkerung (33%) ist in keiner Religionsgemeinschaft Mitglied. Die Bevölkerung im Osten Deutschlands ist durch die Tradition einer bewusst atheistischen Politik geprägt. Aber auch im Westen steigen die Zahlen der Bürgerinnen und Bürger, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Im Zusammenhang mit der Frage, wie Religions-Bildung und religiöse Bildung und Erziehung in Einrichtungen der Elementarpädagogik gestaltet werden können, darf diese Gruppe nicht außer Acht gelassen werden. Nicht kirchlich organisiert zu sein, bedeutet nicht automatisch eine Ablehnung religiöser Gehalte (hier zeigt sich die Schwierigkeit einer häufig vorgenommenen Gleichsetzung von Kirche und Religion). Es kann

Konfessionslosigkeit als unterkomplex eingeschätzt werden müssen, verweist u.a. auch die Kritik der Autorin am Tübinger Forschungsprojekt auf eine erhöhte Sensibilität gegenüber konfessions- bzw. religionslosen Familien und pädagogischen Fachkräften: »Die zahlenmäßig ebenfalls stark vertretene Gruppe ohne religiöses Bekenntnis wird dagegen nur marginal thematisiert. So bleibt die Frage, welche Bedeutung der Umgang mit Kindern aus Familien, die keiner Religion angehören, im Zusammenhang mit der Religions-Bildung und religiöser Erziehung in den Einrichtungen hat, unbeantwortet.«²⁵⁹ Damit verweist LISCHKE-EISINGER auf eine grundsätzliche religionspädagogische Frage: Können im Umgang mit nicht-religiös sozialisierten Kindern und Familien tatsächlich Formate aus der interreligiösen und interkulturellen Arbeit einfach übernommen werden? Ist religionslos bzw. konfessionslos zu subsumieren unter »interreligiös«? Zugespitzt auf die ostdeutsche Situation lässt sich fragen: Sind interreligiöse und interkulturelle Konzepte aus Westdeutschland brauchbare Formate für die religiöse Bildung im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit der 3. bzw. 4. Generation? Anhand ihrer Befunde konstatiert LISCHKE-EISINGER: »Es zeigt sich, dass es den Erzieher/innen schwer fällt [sic] Kinder aus nicht religiös gebundenen Familien als Adressaten dieses Bildungsfeldes zu begreifen und seine Zielsetzungen auch für diese Kinder aufzuarbeiten. [...] Die weitgehende Ausblendung nicht religiöser Kinder aus dem Diskurs um religiöse Bildung, Religionsbildung und die Entwicklung von Sinn- und Wertesystemen deutet daraufhin, dass es sich hier um einen Aspekt handelt, der bis jetzt in der erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Theoriebildung und Forschung kaum Beachtung gefunden hat. Das Interviewmaterial der vorliegenden Untersuchung lässt es fraglich erscheinen, ob Kinder aus nicht religiösen Familien im Kindergarten eine fundierte Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Auseinandersetzung mit philosophischen und religiösen Fragen finden. Es lässt sich beobachten, dass die atheistische Haltung von Familien, dort wo sie überhaupt zur Sprache kommt tendenziell negativ erlebt wird. So wird sie von den Erzieher/innen etwa mit konflikthaften Auseinandersetzungen mit Eltern assoziiert und mit einem Verlust von Wissen, Brauchtum und Kulturgut in Verbindung gebracht. Dies gilt interessanterweise ebenfalls weitgehend unabhängig von der Trägerschaft, also auch für Erzieher/innen, die nicht in Einrichtungen mit konfessioneller Trägerschaft tätig sind.«²⁶⁰ In ihren Perspektiven fordert LISCHKE-EISINGER, Tendenzen entgegen zu wirken, die die Nichtzugehörigkeit zu einer Religion als Makel begreifen und latente Abwertungen mit sich führen.²⁶¹ Das sechste Bildungsfeld bietet ihrer Meinung nach durch die Begriffe »Sinn« und

aber angenommen werden, dass ein Großteil dieser Gruppe einer christlichen Glaubenserziehung im Kindergarten skeptisch begegnet. Das betrifft sowohl Eltern als auch Erzieherinnen.«

²⁵⁹ A.a.O., 25.

²⁶⁰ A.a.O., 379.

²⁶¹ A.a.O., 380.

»Werte« ausreichend Anknüpfungspunkte und methodischen Spielraum (Philosophieren mit Kindern), um alle Kinder – religiös oder nicht-religiös sozialisiert – angemessen zu begleiten.²⁶²

P. MÜLLER veröffentlichte 2013 eine repräsentative Befragung, die nach den Worten des Autors überprüfen will, »wie sich die Praxis der elementaren Bildung am Bayrischen Untermain darstellt.«²⁶³ Methodologisch gesehen ist die Studie jedoch nicht praxeologisch²⁶⁴ angelegt, sondern erhebt quantitativ Daten von Leitungskräften und pädagogischen Personal in einem regional begrenzten Gebiet (Landkreise Aschaffenburg und Miltenberg sowie die kreisfreien Städte Aschaffenburg und Hanau) mittels zweier Fragebögen (Leitungsbogen und Gruppenbogen²⁶⁵) in 83 konfessionellen (54 Einrichtungen), freien (3) und kommunalen (26) Einrichtungen. Interessant ist dabei, dass von den 22 angeschriebenen kommunalen Trägern kein Fragebogen bearbeitet wurde und dies nach Rückfrage von der zuständigen Referatsleitung mit den Worten »Wir machen keine religiöse Erziehung.«²⁶⁶ kommentiert wurde. Der Autor der Studie geht theorieorientiert vor und entwirft aufgrund von sechs Thesen zur »ganzheitlichen, lebenswelt- und sinnorientierten elementaren und ko-konstruktive religiöse Frühpädagogik«²⁶⁷ einen umfangreichen Gruppenfragebogen. Im Ergebnis stellt MÜLLER heraus, dass alle Leitungen und Gruppen der Thematik religiöser Erziehung hohen Stellenwert beimessen, wobei sich eine klare Akzentuierung der kirchlichen Einrichtungen zeigt.²⁶⁸ Interessant ist dabei die Beobachtung, dass Leiterinnen von nicht-konfessionellen Einrichtungen einräumen, eher weniger kindgerecht in der religiösen Bildung zu agieren. Der Autor mutmaßt, dass die

²⁶² A.a.O., 380.

²⁶³ P. MÜLLER 2013.

²⁶⁴ Zu Zielen und Methoden von praxeologischen Untersuchungen vgl. Kapitel B II 1 bzw. B III 2.

²⁶⁵ P. MÜLLER 2013, 190 f.: Der Leitungsfragebogen erhob Eckdaten der Einrichtung und deren konzeptionelle Grundausrichtung; der sogenannte Gruppenfragebogen wurde per Zufallsprinzip an pädagogische Fachkräfte verteilt, um auszuschließen, dass nur Personen befragt werden, die »religiöse Erziehung sowieso schon gerne betreiben«.

²⁶⁶ A.a.O., 183.

²⁶⁷ A.a.O., 165; die Thesen basieren maßgeblich auf theoriegeleiteten Konzepten nach A. BUCHER und F. SCHWEITZER sowie dem Bayrischen Bildungsplan und kirchlichen Äußerungen. Die Thesen lauten: 1. These: Kinder haben ein Recht auf religiöse Fragen und einen Anspruch auf altersgemäße Entwicklung eines Sinn- und Wertehorizontes; 2. These: Kinder haben nicht nur ein Recht auf Religion im Sinne einer Entwicklung eines individuellen Sinn- und Wertehorizonts. Sie haben auch ein Recht auf aktive Förderung in diesem Bereich; 3. These: Religiöse Frühpädagogik ist an einer kulturellen Vielfalt interessiert und sucht den Dialog mit den jeweils anderen Religionen und deren kulturellen Entfaltungsformen; 4. These: Religiöse Frühpädagogik sucht die intensive Auseinandersetzung mit den Eltern; 5. These: Religiöse Frühpädagogik setzt vor dem Hintergrund einer multireligiös geprägten Lebenswelt auf offene Auseinandersetzung in der Teamarbeit; 6. These: Religiöse Frühpädagogik ist nicht identisch mit kirchlicher Erziehung.

²⁶⁸ A.a.O., 214-223.

Umsetzung religiöser Bildungsangebote als zu kognitiv beurteilt wird.²⁶⁹ MÜLLERS Studie ist für die vorliegende Studie auch deshalb von Belang, da der Autor – wie auch DIPPELHOFER-STIEM / KAHLE²⁷⁰ – nach religiösen Praktiken der Einrichtungen fragt. Jedoch sind diese per Fragebogen erhobenen Befunde mit dem Hinweis zu lesen, dass auch anonyme Befragungen dem Antwort-Phänomen der sozialen Erwünschtheit unterliegen und zudem an die Befähigung zur (kritischen) Selbstreflexion der Befragten gebunden bleiben. Mehrfach verweist der Autor der Studie auf die Notwendigkeit qualitativer Untersuchungen um z. B. genauer zu analysieren »welche Inhalte wie gefeiert« werden.²⁷¹ Laut der Selbstreflexionen aller Befragten der Studie fördert die überwiegende Zahl der Einrichtungen Kinder im Bereich der religiösen Bildung.²⁷² Der statistische Aufweis der religiösen Praktiken (in westdeutschem genauer gesagt bayrisch-hessischem Kontext) ist aufschlussreich: In 91% aller – konfessioneller, freier wie kommunaler (!) – Einrichtungen wird gebetet (vor allem und fast ausschließlich das Tischgebet und zu besonderen Anlässen, wie z.B. der Geburtstag eines Kindes²⁷³), in 92% religiöse Lieder gesungen und in 88% der Einrichtungen werden biblische Geschichten »in die pädagogische Arbeit integriert«²⁷⁴, indem sie regelmäßig (34%) oder »zu besonderen Anlässe« (54%) »erzählt« werden.²⁷⁵ Interessanterweise wird in der Hälfte der kirchlichen Einrichtungen nicht regelmäßig mit biblischen Geschichten gearbeitet.²⁷⁶ Die religiöse Praxis der Segnung der Kinder wird nur zu 2% von kirchlichen Einrichtungen vollzogen (55% nie, 28% zu besonderen Anlässen, 9% sporadisch, 6% ohne Antwort). Das Feiern der beiden christlichen Hochfeste (Weihnachten und Ostern) besitzt in allen Einrichtungen einen hohen Stellenwert (100% kirchliche bzw. 97% nichtkirchliche Einrichtungen); die Fastenzeit wird in 75% der kirchlichen Einrichtungen jedes Jahr begangen. Im Umgang mit Ostern zeigen nichtkirchliche Einrichtung bedeutsame Unterschiede: Die Vorbereitungszeit (Fasten, Aschermittwoch, Karwoche) wird teilweise deutlich geringer durch Festpraktiken thematisiert als in kirchlichen Einrichtungen, Ostern hingegen zu 90% auch hier gefeiert.²⁷⁷ »Kindergartenklassiker« hingegen sind St. Martin und Erntedank.²⁷⁸ P. MÜLLER stellt zudem durch seine Befragung fest, dass ca. 53% aller pädagogischen Fachkräfte der im bayrischen Bildungsplan verankerten Forderung nach Ko-Konstruktion auf Grundlage kindertheologischer bzw. kinderphilosophischer Ansätze nachkommen. »Wenn in nahezu der Hälfte der Einrichtungen dieses Instrumentarium

²⁶⁹ A.a.O., 214.

²⁷⁰ Vgl. B. DIPPELHOFER-STIEM / I. KAHLE 1995.

²⁷¹ P. MÜLLER 2013, 283.

²⁷² A.a.O., 283.

²⁷³ A.a.O., 257.

²⁷⁴ A.a.O., 283.

²⁷⁵ A.a.O., 260.

²⁷⁶ A.a.O., 260 f.

²⁷⁷ A.a.O., 267.

²⁷⁸ Ebd.

nicht bekannt oder – genauer formuliert – nicht durch konkrete Methoden umgesetzt wird, so wirft dies ein bedenkliches Licht auf die Qualität religiösen Bildens und Erziehens.²⁷⁹ Der Autor kristallisiert zudem heraus, dass bei den befragten Erzieherinnen die »Haltung stimmt«, weil eine sehr große »Offenheit für die Grundanliegen religiöser Bildung erkennbar« ist.²⁸⁰ Beobachtungen des Mangels an ko-konstruktiver bzw. kindertheologisch geprägter Haltungen werden als Missstand im Qualifikationslevel interpretiert.²⁸¹ Am Rande erwähnt der Autor zwar durchaus kontextuelle Bedingungen (Personalnotstände²⁸²) als wirksame Faktoren vorfindlicher Praxis, aber eine breite Anerkennung bzw. Diskussion *einrichtungsterner Logiken, habitueller und kontextueller Bedingungen* – wie sie praxeologische Forschung fokussiert – wird aufgrund des Forschungsdesigns der Studie nicht expliziert. Für den Autor ist es besorgniserregend, dass 30% der befragten Fachkräfte es nicht mehr für wichtig halten, dass Kinder sich mit der Frage nach Gott auseinandersetzen und markiert damit nochmals den westdeutschen Kontext der Studie und den der eigenen religiösen Sozialisation. Das erhobene Desinteresse deutet MÜLLER unter anderem mit einer Art von Säkularisierung, die die Entfremdung aufgrund allzu bekannter Götter bzw. allzu landläufiger Vorstellungen von Gott befördert und erwägt zugleich, ob nicht die Kirche selbst mit der »arroganten Anmaßung« religiösen Wissens mitschuldig sei am Bedeutungsverlust der religiösen Bildung bei pädagogischen Fachkräften.²⁸³

Das Sichtbarwerden handfester Umsetzungsdilemmata von den nach dem PISA-Schock eingeführten Bildungsplänen, fehlenden strukturellen Veränderungen und der durch die Politik vorangetriebenen Fokussierung auf quantitativen Ausbau (2007 Betreuungsausbaubeschluss, Rechtsanspruch auf Betreuungsplatz für Kinder ab ersten vollendeten Lebensjahr 2013) führten zur Einsicht, dass (vor allem auf der politischen Ebene) erhebliches Unwissen über die tatsächliche Situation in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland vorherrscht. Empirische Forschung war dringend nötig. Diesem Desiderat widmete sich unter anderem der 2007 gegründete Kooperationsverbund von (Diakonie Deutschland-Evangelischer Bundesverband, Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Paritätische Gesamtverband), der ein Forschungsteam um S. VIERNICKEL (Alice Salomon Hochschule Berlin) beauftragte, insgesamt drei Forschungsvorhaben zu verwirklichen, mit dem Ziel mehr Transparenz in die Debatte um die Qualität in Kindertageseinrichtungen zu bekommen.²⁸⁴ Der 2013 veröffentlichte Forschungsbericht basiert auf einer Triangulation qualitativer (Gruppendiskussionen) wie quantitativer Methoden (Fragebogenstudie) und

²⁷⁹ A.a.O., 285.

²⁸⁰ A.a.O., 400.

²⁸¹ Unter anderem a.a.O., 286.

²⁸² A.a.O., 401.

²⁸³ A.a.O., 405 f.

²⁸⁴ S. VIERNICKEL / I. NENTWIG-GESEMANN / K. NICOLAI / S. SCHWARZ / L. ZENKER 2013.