

Bettina Brandstetter

Orte der Kinder als Orte der Theologie

Kindergarten im Kontext kultureller und religiöser Vielfalt

„In Zukunft werden wir nicht die Wahl haben, ob wir diese Vielfalt an Kulturen, Sprachen und Religionen in unserem Land wollen oder nicht. Wir werden uns aber entscheiden können, ob wir diese Situation als bedrohlich ansehen und alles tun, was in der einen oder anderen Form Abgrenzung bedeutet. Oder wir sehen die Vielfalt der Menschen in unserem Land grundsätzlich positiv und die Situation, fremden Menschen eine neue Heimat zu geben, als historische Chance.“¹

Diese Sichtweise, die zugleich ein Plädoyer ist, äußert Hanjo Sauer 2016 in seiner Rolle als Vorsitzender des Verwaltungsrates des SOS-Kinderdorf e.V. inmitten der Herausforderungen der Flüchtlingskrise, die im Besonderen die SOS-Kinderdörfer mit ihrer Vision, jedem Kind ein liebevolles Zuhause zu bieten, treffen.² Dabei stellt er die Unausweichlichkeit gesellschaftlicher Vielfalt in den Raum, die sich insbesondere an Orten der Kinder, wie auch dem Kindergarten, über den ich im Folgenden sprechen werde, einstellt. Dort begegnen sich tagtäglich und über ei-

nen längeren Zeitraum hinweg Menschen mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und religiösen Prägungen und können einander in den begrenzten Räumen dieser Bildungseinrichtung nicht ausweichen. Zugleich finden sich an diesem Ort beide Umgangsweisen mit Vielfalt, die Sauer skizziert: Zum einen versuchen Elementarpädagog*innen mittels *Homogenisierung* eine Normalitätsvorstellung zu erzeugen bzw. zu erhalten, die gesellschaftlich und bildungspolitisch in diesen Ort getragen wird und unweigerlich mit Abgrenzungen verbunden ist. Zum anderen steht der Anspruch im Raum, der vorhandenen Vielfalt gerecht zu werden, worauf mit *Pluralisierung* reagiert wird, die mit einer Individualisierung von Lebenslagen im Sinne von Zuschreibungen und einer Heterogenisierung im Sinne einer Erzeugung von ‚Andersheit‘ einhergeht. Beide Handlungsweisen sind mit machtvollen Ordnungen verbunden, die Partizipationsmöglichkeiten eröffnen oder eben davon ausschließen.³ Die Anerkennung von Vielfalt ist in komplexe Vorgänge, Diskur-

¹ Hanjo Sauer, Vielfalt kann auch eine Chance sein. Eigenart und Verschiedenheit zu respektieren gehört zu den Traditionen des SOS Kinderdorfvereins, in: SOS Kinderdorf. Jahresbericht, o. O. 2016, 7; <http://docplayer.org/33116693-Inhalt-einblicke-hoehepunkte-aus-der-organisation-projekte-und-einrichtungen-partner-und-freunde-sos-in-der-welt.html> [Abruf: 15.08.2020]. Der vorliegende Text war mein Beitrag zur Tagung ‚Theologie und Kultur‘ anlässlich des 75. Geburtstags von Univ.-Prof. em. Dr. Hanjo Sauer.

² Vgl. SOS-Kinderdorf; <https://www.sos-kinderdorf.at/so-hilft-sos/uber-uns> [Abruf: 15.08.2020].

³ Eine differenzierte Darstellung beider Handlungsstrategien sowie deren zugrunde liegenden Ordnungen habe ich in der Dissertation ausgearbeitet. Vgl. Bettina Brandstetter, Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 9), Münster–New York 2020.

se und Praktiken verwoben, die dazu beitragen können, fremden Kindern eine Heimat zu bieten, sie können sie und ihre Familien aber auch in prekäre Subjektpositionen drängen, von denen aus sie um die Anerkennung und Würde durch andere ringen müssen. Weil sich an diesem so unscheinbaren Ort der Kinder ‚Zeichen der Zeit‘ einstellen, ist es meines Erachtens notwendig, ihm eine theologisch-reflexive Aufmerksamkeit zu schenken.⁴

1 Der Kindergarten – ein Garten für Kinder

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Elementarpädagog*innen in der Regel sehr darum bemüht sind, Vielfalt positiv wahrzunehmen und fremden Kindern eine Heimat zu geben. Das ist ihrem Berufsethos geschuldet und mit den Anfängen des Kindergartens durch Friedrich Fröbel grundgelegt. Als er 1840 den ersten „Allgemeinen Deutschen Kindergarten“ in Bad Blankenburg gründete, stellte er

sich diese Erziehungseinrichtung für kleine Kinder als ein „Garten-Paradies“ vor, als „das den Kindern wieder zurückzugebende und gegebene Paradies“⁵. Mit dieser unverkennbar romantischen Figur eines Gartens für Kinder spricht Fröbel zugleich zwei Orte an: zum einen den ‚realen‘ Ort, in dem Kinder die Natur beobachten und bildsam mit ihr interagieren können, zum anderen den ‚utopischen‘ Ort, an dem sich die Kinder abseits von gesellschaftlichen Einflüssen gemäß ihrer göttlichen Natur entwickeln können. Dabei verfolgte Fröbel das Ziel, über die Kinder und ihr unschuldiges, schöpferisches Spiel eine bessere künftige Gesellschaft zu formen.⁶ Obwohl sich in den letzten 20 Jahren eine deutliche Abwendung von Fröbels bürgerlich-romantischer Idee eines außer-gesellschaftlichen Ortes für Kinder zeigt, bleibt der öffentlichen Vorstellung von diesem Ort eine Annahme vom Kindergarten als einer ‚kleinen, heilen Welt‘ inhärent.⁷ Einige markante Verschiebungen seien allerdings festgehalten: Der Kindergarten ist längst nicht mehr dem Bürgertum vorbe-

⁴ Der Kindergarten wurde bislang aus theologischer Perspektive als wichtiger pädagogischer Kontext gesehen und vorwiegend als Gegenstand religionspädagogischer wie -didaktischer Überlegungen in den Blick genommen, aber noch kaum als gesellschaftspolitisch relevanter Praxisort oder als Ort theologischer Erkenntnis (an)erkannt. ‚Zeichen der Zeit‘ verstehe ich mit Hans-Joachim Sander als Orte, die „in der Geschichte der Menschen Begebenheiten, Ereignisse und Tatsachen [markieren], von denen her ein Blick auf großflächige Entwicklungen in Sachen Humanität und Inhumanität möglich wird.“ *Hans-Joachim Sander*, Theologischer Kommentar zur Pastoralkonstitution. Über die Kirche in der Welt von heute – Gaudium et Spes, in: *Peter Hünermann / Bernd-Jochen Hilberath* (Hg.), Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Band 4, Freiburg i. Br.–Basel–Wien 2005, 580–886, hier: 718.

⁵ Fröbel zitiert in: *Sabine Bollig*, Kindergarten, in: *Jürgen Hasse / Verena Schreiber* (Hg.), Räume der Kindheit. Ein Glossar, Bielefeld 2019, 159–165, hier: 159.

⁶ Vgl. ebd., 160.

⁷ Solche idealisierte Annahmen von Kindheit und Kindergarten gründen auf einer romantischen Vorstellung von Kindheit als ‚Moratorium‘, als Schonraum, verbunden mit der Figur eines reinen und unschuldigen Kindes, das für die negativen Einflüsse seiner sozialen Umwelt unerreichbar sei. Sie wirken sich im Kindergarten laut Isabell Diehm und Melanie Kuhn höchst produktiv aus. Vgl. *Isabell Diehm / Melanie Kuhn*, (Sozial-)Pädagogische Konstruktion vom Kind, in: *Neue Praxis* (Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik), Sonderheft 8 (2006), 140–151.

halten oder – abgesehen von Privatkindergärten – in soziale Klassen geteilt, weshalb dort gegenwärtig die gesellschaftlich vorhandene Vielfalt unweigerlich aufeinander trifft. Die Selbstverständlichkeit religiöser Erziehung, von der bis heute die Orientierung des Kindergartenjahres am kirchlichen Jahresfestkreis zeugt, ist gegenwärtig vielfach angefragt und ruft bei Pädagog*innen mitunter große Verunsicherungen sowie eine Vielzahl an Umgangsweisen mit Religion und religiöser Pluralität hervor. Verändert hat sich auch der Fokus von einer Erziehung zur Freiheit zu einer Dominanz der Bildungsfunktion des Kindergartens, die beginnend mit den 70er-Jahren zunehmend in den Vordergrund tritt. Und nicht zuletzt ist er durch die Aufgaben, die an ihn herangetragen werden, ein ausgesprochen gesellschaftsbezogener Ort geworden. So sollen an diesem Ort nicht nur Kinder möglichst früh gebildet und erzogen werden, sondern auch deren Eltern Begleitung und Bildung erfahren, der Kindergarten soll für einen Ausgleich sozio-ökonomischer Verhältnisse sorgen und Kinderarmut kompensieren, geflüchtete Kinder integrieren, deren sprachliche Defizite ausgleichen, sie schulreif machen und zudem mit Schulen sowie Eltern kooperieren.⁸ Mit diesen und noch vielen anderen, teilweise antagonistischen Ansprüchen seitens der Öffentlichkeit, Bildungspolitik, aber auch der Eltern und nicht zuletzt der Kinder ist dieses Berufsfeld zu einem hoch komplexen Ort geworden, an den eine ganze Reihe an utopischen Vor-

stellungen geknüpft ist, welche die darin interagierenden Personen unter Druck setzen. Kein Wunder also, dass Elementarpädagog*innen versuchen, diese Komplexität in ihrem Alltag zu reduzieren – und sie tun dies mit oben genannten Handlungsstrategien.

2 Migration als Sondersituation

Ein besonders gewichtiger Faktor in dieser Verkomplizierung scheint Migration zu sein. So stellt Hanjo Sauer fest: „Der Begriff ‚Vielfalt‘ ist in unserer Alltagssprache positiv besetzt. Wird er jedoch in einen Zusammenhang gebracht mit Fremdem und Ungewohntem, zum Beispiel mit ‚Migration‘, dann verändert sich schnell unsere positive Sicht.“⁹ Im Bildungssystem überwiegt historisch gesehen die Wahrnehmung von migrationsbedingter Vielfalt als Herausforderung und Belastung. Kinder, die aufgrund ihrer Herkunft, Sprache oder sozialen Lebenslage als von der Norm abweichend charakterisiert werden, gelten als Erschwernis in der pädagogischen Arbeit.¹⁰ Dieser Diskurs wurde insbesondere durch die PISA-Studien hervorgerufen und verstärkt, nach der ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ als die sogenannten ‚Bildungsverlierer*innen‘ gelten und daher unser Bildungssystem belasten.¹¹ Da der Kindergarten als Eingangstor in die Bildungskarriere angesehen wird, sollen Pädagog*innen hier entgegenwirken und sich insbesondere dieser Kinder

⁸ Vgl. Sabine Bollig, Kindergarten (s. Anm. 5), 161.

⁹ Hanjo Sauer, Vielfalt kann auch eine Chance sein (s. Anm. 1), 7.

¹⁰ Vgl. Katharina Walgenbach, Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen–Toronto 2017.

¹¹ Vgl. Sibylle Fischer / Klaus Fröhlich-Gildhoff, Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen. Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte, Stuttgart 2019, 5.

annehmen. Dabei ist eine bestmögliche Integration zugewanderter Kinder und Familien anzustreben und jedem Kind die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen.¹² Von öffentlicher Hand sind Elementarpädagog*innen dazu angehalten, die Dominanz der Bildungssprache Deutsch zu vertreten, einen einheitlichen Werte- und Orientierungsleitfaden in ihrer Praxis zu implementieren und dafür zu sorgen, dass niemand durch fremd-religiöse Symbole wie das Kopftuch irritiert wird.¹³ Auch diesen Forderungen liegt eine bestimmte Gruppe an Adressat*innen zugrunde: die als „natio-ethno-kulturell“¹⁴ und religiös konstruierten ‚Anderen‘. Sie werden als Irritation einer imaginierten Normalität und scheinbaren Homogenität wahrgenommen und daher diszipliniert. Es verwundert nicht, dass im Kontext einer solchen Defizit- und Problemrhetorik den Elementarpädagog*innen die vorhandene Vielfalt nicht als Chance, sondern als Herausforderung erscheint und sie sich durch die Anwesenheit von ‚Migrationskindern‘ als Opfer einer Sondersituation fühlen.¹⁵ Auch die religiöse Zugehörigkeit, die hier als ‚soziale Deutungskategorie‘¹⁶ und Unterscheidungsmerkmal fungiert, wird zu einer präkären Zuschreibung, weil mit ihr defi-

niert wird, was die ‚Anderen‘ ihrer Identität nach sind. Homogenisierungsbestrebungen – hier vor allem vom Bildungssystem und vom Staat verantwortet – lassen Vielfalt als Störfaktor erscheinen und führen zu Praktiken der Abgrenzung. Sie bringen die ‚Anderen‘ erst in ihrer ‚Andersheit‘ hervor.

3 Migration als ‚Zeichen der Zeit‘

Anstatt sich auf die Hoffnungen, Freuden, Ängste und Sorgen (GS 1) der zugewanderten Familien und ihrer Kinder einlassen zu können, müssen Elementarpädagog*innen den Erwartungen von vielen Seiten standhalten. Nicht das Kind in seiner „Menschwerdung“¹⁷ steht im Mittelpunkt, sondern eine Gewährleistung der Schulfähigkeit, seiner Integration und Anpassung. Die Ökonomisierung der Kindheit und das Dispositiv der frühen Bildungs-kindheit setzt insbesondere ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ unter Druck, weil sie zum einen für Defizite im Bildungssystem verantwortlich gemacht werden, andererseits mitunter aufgrund sprachlicher oder sozialer Barrieren schlechtere Ausgangsbedingungen im

¹² Vgl. Waltraut Hartmann u. a., Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Wien 2009.

¹³ Vgl. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 (2018); https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00079/fname_710526.pdf [Abruf: 15.08.2020].

¹⁴ Diese Wortschöpfung verwendet Paul Mecheril, um die diffuse Zuschreibung zu fassen, die Menschen mit Migrationshintergrund zukommt, wobei die wechselseitige Verwiesenheit der verwendeten Kategorien sowie deren Unklarheit auch als Bedingung der Möglichkeit ihres sozialen und politischen Wirksamwerdens fungiert. Paul Mecheril u. a. (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim–Basel 2010, 14.

¹⁵ Vgl. Katharina Walgenbach, Heterogenität – Intersektionalität – Diversity (s. Anm. 10).

¹⁶ Vgl. Ulrike Lingen-Ali / Paul Mecheril, Religion als soziale Deutungspraxis, in: ÖRF 24 (2016) 2, 17–24.

¹⁷ Dieser Anspruch wird im Religionspädagogischen Bildungsrahmenplan für Elementarpädagogische Einrichtungen in Österreich formuliert. Eva Frick u. a., Religionspädagogischer Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Wien–Linz 2010, 15.

Homogenisierungsdiskurs haben¹⁸ und zuletzt fortwährend als ‚Bildungsverlierer*innen‘ re-produziert werden.¹⁹ Wohlgemeinte Förderprogramme und die Beobachtung sowie Dokumentation des Entwicklungsstandes der Kinder müssen diesbezüglich in ihrer Ambivalenz betrachtet werden. Sie führen dazu, dass ‚Migrationskinder‘ – und damit ist immer eine bestimmte Gruppe gemeint – ein defizitärer Blick umgibt und standardisierte ‚Mängel‘ festgeschrieben werden, wobei andere Aspekte ihrer Identität oftmals wenig Aufmerksamkeit erhalten. Zudem kommt es zu einer Individualisierung von sprachlichen Schwierigkeiten und Entwicklungsrückständen: ihre Ursache wird mit dem Umstand der ‚Migration‘ in Verbindung gebracht, während strukturelle Mängel des Bildungssystems und ihre zu überdenkenden Normalitätsvorstellungen ausgeblendet bleiben können.²⁰ Die kritische Kindheitsforschung zeigt vielfach und überzeugend auf, dass Bildungsorte nicht zur Kompensation, sondern zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen.²¹ Mit Blick auf die subtilen, feinen Unterschiede kommt den ungleichen kulturell-ästhetischen Passungsverhältnissen zwischen Familie und Kindergarten eine höhere Bedeutung zu.

Durch die überwiegende Mittelschichtorientierung dünnen sich die Identifikationsangebote und Erfahrungskontexte für Kinder aus abweichenden Milieus zunehmend aus.²² Auch sind keineswegs alle Eltern in der Lage, das komplexe Austarieren ambiguer Kindheitskonzepte in den geforderten Bildungspartnerschaften zwischen Familie und Kindergarten mitzugestalten, angefangen bei der passenden Kleidung für die Kinder und einer angemessen gefüllten Jausendose bis hin zum wohl dosierten Gespräch mit den Fachkräften zwischen Tür und Angel.²³ Die Kinder und Eltern, welche die ‚Vielfalt‘ jenseits der Norm repräsentieren, werden also in vielerlei Hinsicht permanent abgehängt, wodurch ihre ‚Bildungsbenachteiligung‘ überhaupt erst hervorgebracht wird. Es wäre also zu kurz gegriffen, die Ausweisung immigrierter Kinder als ‚Bildungsverlierer*innen‘ in die religionspädagogische Forschung und Lehre aufzunehmen, ohne zuvor die Prämissen dieses Diskurses zu hinterfragen und sie als prekäre Zuschreibung und Praxis zu dekonstruieren.²⁴ Vor paternalistischen Bemühungen um Bildungsgerechtigkeit wären die strukturellen Gegebenheiten und unfairen Differenzierungspraktiken zu überprüfen, um nicht betroffenen

¹⁸ Die sozio-ökonomische Schlechterstellung trifft keinesfalls auf alle zugewanderten Familien zu, wird aber im Migrationsdiskurs dem konstruierten Kollektiv der ‚Migrationskinder‘ zugeschrieben.

¹⁹ Vgl. Marcus Emmerich / Ulrike Hormel, *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*, Wiesbaden 2013.

²⁰ Vgl. Petra Wagner (Hg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, Freiburg i. Br. 2008.

²¹ Vgl. Marcus Emmerich / Ulrike Hormel, *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität* (s. Anm. 19).

²² Diese Benachteiligung erfahren keineswegs nur ‚Migrationskinder‘, sie wirkt sich jedoch bei von dieser Zuschreibung Betroffenen aufgrund der ohnehin schon vorhandenen Vorurteile besonders prekär aus.

²³ Vgl. Sabine Bollig, *Kindergarten* (s. Anm. 5), 164.

²⁴ M.E. ist es notwendig, differenzsensible religionspädagogische Konzepte um eine *Diskurssensibilität*, eine präzise Wahrnehmung von Machtverhältnissen sowie deren subtilen Ordnungen, zu ergänzen.

Kindern bei bester Absicht erst recht Möglichkeiten der Selbstartikulation und *Agency* zu untergraben.²⁵

4 Religionspädagogische Verunsicherungen

Obwohl der Kindergarten ein Ort ist, an dem die religiöse Vielfalt unserer Gesellschaft unweigerlich auftritt und im Raum steht, wird die Frage nach religiöser Bildung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen immer wieder kontrovers diskutiert.²⁶ Entsprechend divers fällt auch die Praxis vor Ort aus. In meiner Studie²⁷ erzählt eine Interviewpartnerin von einem ‚muslimischen Kindergarten‘, in dem versucht wird, alles, was irgendwie mit Religion zu tun hat, völlig auszusparen. Dies könnte als Versuch gedeutet werden, jeden Verdacht der religiösen Isolierung von sich zu weisen.²⁸ In einem kirchlichen Kindergarten wird hingegen eine „christliche Selbstbehauptung“²⁹ praktiziert, um den dominanten christlichen Normalitätsdiskurs der Einrichtung auch gegen die multireligiöse Zusammensetzung der Kindergruppe durchzusetzen. „[...] unsere Aufnahmebedingungen san im Kindergar-

ten, dass die Kinder bei diesen christlichen Festen teilnehmen. [...] Und wenn sie damit net einverstanden san, dann kennans a net kumma zu uns.“³⁰ In einem anderen Interviewbeispiel ringt eine Pädagogin in einem als säkular konzipierten Kindergarten um die Beantwortung der religiösen Frage eines Kindes, die zugleich eine Identitätsfrage zum Ausdruck bringt. Sie versucht eine religionsneutrale Antwort und eröffnet dem Kind einen Aushandlungsraum, um sich in der Komplexität religiöser und weltanschaulicher Erklärungsmöglichkeiten selbst zu positionieren. Gängig sind auch synkretistische Praktiken, in denen beispielsweise verschiedene religiöse Feste, in denen das Symbol ‚Licht‘ zentral ist, zu einem Lichterfest zusammengefasst werden. Einer Interviewpartnerin gelingt es, einen Raum für die Begegnung unterschiedlich religiöser Eltern zu eröffnen, die sich im Vergleich vom Martinsfest und Bairam die jeweilige religiöse Tradition von der anderen her erschließen. Diese in der Studie erfasste Vielfalt an Umgangsweisen mit religiöser Pluralität zeugt von der vorhandenen Unsicherheit, wie sie auch in der Tübinger Repräsentativbefragung von den befragten Elementarpädagog*innen geäußert wird.³¹

²⁵ Vgl. *Gayatri Chakravorty Spivak*, *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulationen* (Es kommt darauf an 6), Wien 2008.

²⁶ Vgl. *Karin Peter*, *Jetzt doch?! Religiöse Bildung in öffentlichen Kindergärten in Österreich*, in: *ÖRF* 27 (2019) 2, 55–72.

²⁷ Im Folgenden beziehe ich mich auf Interviewbeispiele aus meiner Studie. Vgl. *Bettina Brandstetter*, *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (s. Anm. 3).

²⁸ Insbesondere im Zuge der Studie „Muslimische Kindergärten und Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien“ sind diese unter Verdacht geraten, religiöse Indoktrinierung zu betreiben und eine Parallelgesellschaft heranzubilden. Vgl. *Ednan Aslan*, *Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und -gruppen in Wien. Tendenzen und Empfehlungen*, Universität Wien 2016.

²⁹ So charakterisiert Friedrich Schweitzer eine entsprechende Praxis. *Friedrich Schweitzer*, *Religion in pluraler Gesellschaft – religionspädagogisch betrachtet*, *ÖRF* 22 (2014), 45–53, hier: 47.

³⁰ *Bettina Brandstetter*, *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (s. Anm. 3), 106.

³¹ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Anke Edelbrock / Albert Biesinger* (Hg.), *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland –*

Sie fühlen sich für die interkulturelle und interreligiöse Situation in ihren Einrichtungen zu wenig vorbereitet und ausgebildet, wobei hier eine signifikante Differenz bei jenen auszumachen ist, die in konfessionellen Kindergärten tätig sind. Sie weisen eine deutlich höhere Offenheit und weniger Unsicherheit gegenüber religiöser und interreligiöser Bildung auf.³²

5 Orte der Kinder als ‚loci theologici‘

An dieser kurzen Skizze exemplarischer Spannungsfelder und Herausforderungen im Kindergarten wird sichtbar, dass es sich um eine komplexe Aufgabe handelt, Vielfalt grundsätzlich positiv zu sehen und die Beheimatung fremder Menschen als historische Chance wahrzunehmen. An diesem Ort der Kinder haben interkulturelle Problemlagen einen *realen* Ort, dort stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der Religionen *konkret*. In ihm prägen sich die Folgen von Migration *praktisch* aus, gleichzeitig greifen Migrationsdiskurse und damit verbundene Ordnungen auf die Denk- und Handlungsweisen der interagierenden Personen zu. Den Elementarpädagog*innen sind diese oftmals nicht reflexiv zugänglich, weshalb es im Kindergarten unweigerlich zur Reproduktion von Homogenisierungs- und Pluralisierungsstrategien kommt, die beide mit Abgrenzungen einhergehen. Im Versuch der Herstellung von Normalität und gängigen Ordnungen wird eine

binäre Codierung zwischen einem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ rekonstruiert, die als ‚fremd‘ markierte Kinder in prekäre Subjektpositionen drängt, von denen sie um ihre Anerkennung und Würde durch andere ringen müssen. Die Kirche und ihre wissenschaftliche Reflexion müssen sich anfragen lassen, wo sie an ihren Orten, zu denen auch der kirchliche Kindergarten gehört, problematische Identitätskonstruktionen und ausschließende religionspädagogische Praktiken mitverantworten, sie können sich aber auch der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung nicht entziehen, die von diesen Orten der Kinder an sie herangetragen werden. Vielmehr laden sie dazu ein, die Erfahrungen zu teilen, die Kinder und deren Familien sowie die Elementarpädagog*innen dort machen. Dadurch wird der Kindergarten ein Ort, wo Kirche und Theologie zu ihrer eigenen Sache kommen. Man kann ihn als einen *locus theologicus* fassen, als eine Fundstelle von Argumenten für Kirche und Theologie im Kontext kultureller und religiöser Vielfalt, die sie von sich selbst her nicht haben.³³ Der Kindergarten ist ein sehr markanter ‚Anwendungsfall‘ von Theologie, welche die gesellschaftliche Pluralität und damit einhergehende Transformationsprozesse als ihren Gegenstand begreift. Zugleich stellt dieser Ort eine erkenntnistheoretische und -praktische Autorität für Theologie dar, allerdings nicht als ‚Steinbruch‘ für theologische Argumente, sondern als Beispiel für einen konstruktiven Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt. Durch die

interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 3), Münster 2011.

³² Vgl. ebd., 213.

³³ Vgl. Bernhard Körner, Orte des Glaubens – loci theologici. Studien zur theologischen Erkenntnislehre, Würzburg 2014.

Krisenhaftigkeit der Praxis³⁴, in der Homogenisierungs- und Pluralisierungsbestrebungen immer wieder durch überraschende Ordnungen irritiert und verstört werden, stellen sich im Kindergarten *Zwischenräume* ein, die ein Aushandeln von Subjektpositionen sowie von kulturellen und religiösen Identitäten ermöglichen. Elementarpädagog*innen verfügen in der Regel über die erforderliche Flexibilität, solche Räume offen zu halten und Gewohntes punktuell hinten an zu stellen, um den Kindern die Aushandlung alternativer Ordnungen zu ermöglichen. Da in einem solchen Zwischenraum der herkömmliche Alltag transzendiert wird und sich der Blick auf die interagierenden Individuen lenkt, ist vielleicht genau dort der Ort, wo sich die historische Chance ergibt, fremden Menschen eine neue Heimat zu geben.

Die Autorin: Dr.ⁱⁿ theol. Bettina Brandstetter, geb. 1973, ist Universitätsassistentin postdoc am Institut für Praktische Theologie im Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien. Zuvor hat sie

an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz u. a. im Schwerpunkt Elementarpädagogik gelehrt. Sie befasst sich mit der Entwicklung einer diskurssensiblen Religionspädagogik und -didaktik unter Bezugnahme auf Migrationspädagogik, Kulturwissenschaft sowie Interkulturelle und Postkoloniale Theologie. Neuere Publikationen: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 9)*, Münster 2020, verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4139>; *Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften, sowie: Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerygmatis in der Religionsdidaktik* (beide Artikel gemeinsam mit Oliver Reis / Eva Wenig / Senol Yagdi) in: Anne Koch / Karsten Lehmann, *Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt (Pädagogische Horizonte 4, Nr. 1)*, Linz 2020, verfügbar unter: <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/issue/view/6>; GND 1074037073.

³⁴ Vgl. Ulrich Oevermann, Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Arno Combe / Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a. Main 1996, 70–182.