

Ebtisam Ramadan

Religiöse Differenz in der frühen Kindheit

Islamische und evangelische Kinder-
tagesstätten im pädagogischen Alltag



Springer VS

Religiöse Differenz in der frühen Kindheit

Ebtisam Ramadan

Religiöse Differenz in der frühen Kindheit

Islamische und evangelische Kinder-
tagesstätten im pädagogischen
Alltag

Ebtisam Ramadan
Berlin, Deutschland

Dissertation Universität Bielefeld, 2019

u.d.T.: Ebtisam Ramadan: „Religiöse Differenz in der frühen Kindheit. Kontrastiver Fallvergleich zwischen einer islamischen und einer evangelischen Kindertagesstätte in der deutschen Migrationsgesellschaft zur Bedeutung der religiösen Zugehörigkeit im pädagogischen Alltag.“

ISBN 978-3-658-29718-3 ISBN 978-3-658-29719-0 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-29719-0>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Exkursverzeichnis	11
I Einleitung	13
1 Erläuterung grundlegender theoretischer Konzepte der Arbeit	19
II Fragestellung.....	27
III Forschungsgegenstand und seine (migrations-)gesellschaftliche Relevanz	29
IV Theorie.....	35
1 Strukturelle Rahmenbedingungen	35
1.1 Der Rechtsanspruch auf einen Krippen- und Kitaplatz	35
1.2 Trägerlandschaft der Kindertageseinrichtungen	38
1.3 Die Frage nach struktureller Homologie und die migrationspädagogische Bedeutung islamischer Kindertageseinrichtungen in Deutschland..	44
2 Erziehungswissenschaftlicher Zugang: Kindheit und Kindheitsforschung	58
2.1 Phasen der frühen Kindheit	58
2.2 Bindungstheoretische Kurzdarstellung nach Bowlby und Ainsworth	64
2.3 Kurzbeschreibung des Situationsansatzes	68
2.4 Kindheitsforschung mit dem Schwerpunkt Subjektivierungsprozesse in der Institution Kindertageseinrichtung.....	70
3 Migrationspädagogischer Zugang.....	82
3.1 Zugehörigkeitsdimensionen in der Kindheitsforschung der deutschen Migrationsgesellschaft mit intersektionalem Zugang und dem	

	Schwerpunkt der religiösen Differenzlinie	82
3.2	Kindheit in der deutschen Migrationsgesellschaft unter den Perspektiven von Diversität und Partizipation.....	91
4	Religionspädagogischer Zugang.....	103
4.1	Religionspädagogische Betrachtung.....	103
V	Methodenteil	113
1	Zielformulierung und Erkenntnisinteresse.....	113
2	Kriterien und Auswahl der Einrichtungen	115
3	Forschungsstrategie: Kurzgefasste Darstellung der Ethnografie	119
4	Methoden der Datenerhebung	124
4.1	Die Teilnehmende Beobachtung und ihre Herausforderungen.....	126
4.2	Das leitfadengestützte Interview und seine Anwendung.....	131
5	Methoden der Datenanalyse und -interpretation: Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring) und Sequenzanalyse.....	133
VI	Empirie	143
1	Fallrekonstruktion „Kindergarten Kunterbunt e. V.“ als islamische Kindertagesstätte	144
1.1	Allgemeine Beschreibung.....	144
1.1.1	Beschreibung der Räumlichkeiten.....	144
1.1.2	Vergleich zu anderen Einrichtungen	145
1.1.3	Einfluss des Elternhauses	150
1.1.4	Beschreibung der stadtteilbezogenen Lage unter sozialstrukturellen Aspekten.....	152
1.1.5	Zugangsvoraussetzungen.....	155
1.2	Kurzcharakteristika und Beschreibung der Subjekte.....	158
1.2.1	Pädagogisches Personal.....	158
1.2.2	Beschreibung des Kollegiums	161
1.2.3	Die Kinder	169
1.2.5	Die Eltern	176

1.3	Umgang und Auseinandersetzung mit religiösen Themenbereichen.....	178
1.3.1	Religiöse Riten im Kindergartenalltag	180
1.3.1.1	Ankunft und Abschied oder der islamische Friedensgruß	181
1.3.1.2	Bittgebet vorm Mittagessen	187
1.3.1.3	Bittgebet nach dem Mittagessen	196
1.3.1.4	Bittgebet vorm Verlassen der Einrichtung.....	204
1.3.1.5	Bittgebet vorm Einschlafen	212
1.3.1.6	Bittgebete vor und nach der Zwischenmahlzeit.....	213
1.3.2	Individuelle und kollektive religiöse Handlungen.....	216
1.3.2.1	Religiöse Handlungen und Betrachtungen im Kindergartenalltag auf individueller Ebene.....	216
1.3.2.2	Religiöse Handlungen und Betrachtungen im Kindergartenalltag auf kollektiver Ebene.....	225
1.3.2.3	Durch religiöse Zugehörigkeit verbunden	236
1.3.2.4	Fremde und eigene Religionsvorstellungen.....	238
1.3.3	Zusammenhang zwischen religiöser und pädagogischer Praxis	247
1.3.3.1	Islam im Kindergartenalltag integriert.....	247
1.3.3.2	Das Kinderlied „Wer hat erschaffen?“	250
1.3.3.3	Identität.....	254
1.3.3.4	Religionsprojekt: Im Buddhistischen Haus und in der Moschee	267
1.4	Pädagogik im Kindergartenalltag (und ihr Bezug zur religiösen Einstellung)	280
1.4.1	Pädagogische Vorstellungen und pädagogische Praxis	280
1.4.1.1	Eingewöhnungsphase	283
1.4.2	Umgang mit Konfliktsituationen	291
1.4.3	Kollegiale Zusammenarbeit und erzieherischer Bezug zu den Eltern ...	305
1.4.4	Aufgabenteilung	310
1.4.5	Hygieneerziehung.....	311
1.4.6	Kindliche Partizipation.....	312
1.4.7	Umgang mit kindlicher Sexualität.....	313
1.5	Umgang und Auseinandersetzung mit anderen Differenzen	322
1.5.1	National-ethnisch-kulturelle Differenz	322
1.5.2	Sprachliche Differenz	339
1.5.3	Altersspezifische Differenz sowie Freundschaften und Spielkamerad_innen	365
1.5.4	Geschlechterdifferenz.....	369

2	Fallrekonstruktion: „Vater, Sohn und Heiliger Geist e. V.“ als evangelische Kindertagesstätte.....	377
2.1	Allgemeine Beschreibung.....	377
2.1.1	Beschreibung der Räumlichkeiten.....	377
2.1.2	Beschreibung der Einrichtung.....	379
2.1.3	Vergleich zu anderen Einrichtungen.....	384
2.1.4	Beschreibung der stadtteilbezogenen Lage unter sozialstrukturellen Aspekten.....	388
2.1.5	Zugangsvoraussetzungen.....	391
2.2	Kurzcharakteristika und Beschreibung der Subjekte.....	392
2.2.1	Beschreibung des Kollegiums.....	392
2.2.2	Die Leitung, die Erzieherinnen und andere Mitarbeiter_innen im pädagogischen Bereich.....	395
2.2.3	Beschreibung der Kinder.....	403
2.2.4	Die Kinder.....	403
2.2.5	Beschreibung der Eltern(häuser).....	407
2.2.6	Die Eltern.....	412
2.3	Umgang und Auseinandersetzung mit religiösen Themenbereichen.....	414
2.3.1	Religiöse Riten im Kindergartenalltag.....	414
2.3.1.1	Das Tischgebet.....	415
2.3.1.2	Die Kinderkirche.....	433
2.3.2	Religion und Theologie im Allgemeinen im Kindergartenalltag.....	450
2.3.2.1	Der islamische Gruß.....	450
2.3.2.2	Theologische und religiöse Diskussionen.....	453
2.3.2.3	Das „Kopftuch“.....	471
2.3.2.4	Das Thema „Islamische Speisevorschriften“.....	480
2.4	Pädagogik im Kindergartenalltag (und ihr Bezug zur religiösen Einstellung).....	489
2.4.1	Pädagogische Vorstellungen und pädagogische Praxis.....	489
2.4.2	Umgang mit Konfliktsituationen.....	492
2.4.3	Kollegiale Zusammenarbeit und erzieherischer Bezug zu den Eltern... ..	517
2.4.4	Partizipationsmöglichkeiten und -grenzen.....	538
2.4.5	Umgang mit kindlicher Sexualität.....	543
2.5	Umgang und Auseinandersetzung mit anderen Differenzen.....	546
2.5.1	Freundschaften, Spielkamerad_innen und Sitznachbar_innen.....	546

2.5.2	National-ethnisch-kulturelle Differenz	554
2.5.3	Sprachliche Differenz	571
2.5.4	Geschlechtsspezifische Differenz	586
3	Ergebnisdarstellung entlang des kontrastiven Fallvergleichs: Eine Gegenüberstellung der Auswertungsergebnisse aus der islamischen und der evangelischen Kindertagesstätte.....	590
3.1	Strukturelle Rahmenbedingungen	591
3.2	Pädagogik im Kindergartenalltag	595
3.2.1	Alltagsgestaltung in beiden Kindergärten hinsichtlich pädagogischer Zielsetzung	595
3.2.2	Zusammenarbeit und Konflikte	596
3.2.3	Soziales Beziehungsgefüge	597
3.2.4	Erziehung zur Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft	599
3.3	Selbstdefinition und gesellschaftliche Einflussfaktoren	600
3.4	Stellenwert der religiösen Differenzlinie und Umgang mit religiöser Zugehörigkeit	604
3.4.1	Tischgebete, Bittgebete und die Kinderandacht	604
3.4.2	Das „Kopftuch“ und der islamische Friedensgruß	609
3.4.3	Gesprächsbedarf: Religion	612
3.5	National-ethnisch-kulturelle und sprachliche Differenz	613
VII	Fazit	621
1	Zusammenfassung und Ausblick.....	621
	Glossar	625
	Literaturverzeichnis	631
	Online-Verzeichnis	645

Exkursverzeichnis

EXKURS 1: DEUTUNG DES BITTGEBETS "JEDES TIERLEIN HAT SEIN ESSEN"	188
EXKURS 2: BEDEUTUNG DER BASMALA UND IHRE ROLLE IM KINDERGARTENALLTAG	190
EXKURS 3: DEUTUNG DES BITTGEBETS "ALHAMDULILLAHI"	198
EXKURS 4: DEUTUNG DES BITTGEBETS VORM VERLASSEN DER EINRICHTUNG .	205
EXKURS 5: DEUTUNG VON "ALLAHUMMA BISMILKA AMUTU WA AHYA"	213
EXKURS 6: DEUTUNG DER AL-FATIHA	229
EXKURS 7: DEUTUNG VON "WER HAT ERSCHAFFEN?"	251
EXKURS 8: DEUTUNG VON "LIEBE, LIEBE SONNE" ALS GEBET	421
EXKURS 9: DEUTUNG VON "PIEP, PIEP MÄUSCHEN"	423
EXKURS 10: DEUTUNG DES GEBETS "LIEBER GOTT, DU WEIßT BESCHEID"	427
EXKURS 11: DEUTUNG DES LIEDS "BRUDER JAKOB"	432
EXKURS 12: DEUTUNG DES LIEDS "WENN DU GLÜCKLICH BIST"	445



I Einleitung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Dissertationsschrift, die im Rahmen einer freien Promotion an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld entstanden ist. Thematisch ist die Doktorarbeit dem Fachgebiet der migrationspädagogischen Kindheitsforschung zuzuordnen. Behandelt wird der Umgang mit religiöser Differenz in der frühen Kindheit durch einen kontrastiven Fallvergleich zur Bedeutung der religiösen Zugehörigkeit im pädagogischen Alltag einer evangelischen und einer islamischen Kindertagesstätte in der deutschen Migrationsgesellschaft. Von der deutschen Gesellschaft als Migrationsgesellschaft¹ wird gesprochen, weil globale Migrationsphänomene die sozialgesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Realität im deutschsprachigen Raum enorm beeinflussen² (vgl. Mecheril/do Mar Castro Varela/ Dirim/ Kalpaka/ Melter 2010: 11). Die Definition von Migration als „Wanderung, Bewegung von Individuen, Gruppen oder Gesellschaften im geographischen und sozialen Raum [...], die mit einem ständigen oder vorübergehendem Wechsel des Wohnorts verbunden ist“ (Fuchs-Heinritz et. Al. 2007: 430 zit. n. Salehzadeh 2010: 17) entspricht in ihrem Grundverständnis diesen migrationsgesellschaftlichen Ausgangspunkten. Schäfer/Kopp abstrahieren die Definition von Migration als Zustand, der eintritt, „wenn die Positionsveränderung nicht vorübergehend ist und wenn mit ihr [Migration, Anm. d. Verf.] ein bestimmter qualitativer Aspekt [...] verbunden ist“ (Schäfer/Kopp 2006: 195 zit. n. ebd.). Oswald verbindet in seinem Migrationsverständnis die Mikroebene mit den Auswirkungen auf die Makroebene, indem er Migration „als ein[en] Prozess der räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunkts, also einiger bis aller relevanten Lebensbereiche an einen anderen Ort, der mit der Erfahrung sozialer, politischer und/oder kultureller Grenzziehung einhergeht“ (Oswald 2007: 13 zit. n. ebd.) versteht. Migrationsprozesse berühren demnach verschiedene Ebenen einer Gesellschaft, dazu gehören ebenso die sozialen, politischen und kulturellen Räume³ (vgl. ebd.) und damit

¹ Die Idee einer deutschen biogenetisch-einheitlichen Abstammungskette wird damit verworfen (vgl. Epping 2016: 38). Schließlich sind globale Migrationsbewegungen fester Bestandteil der Menschheitsgeschichte. Mit der räumlichen Bewegung von Menschen gehen auch Entwicklungsprozesse in genetischer Hinsicht einher.

² Migrationsgesellschaft impliziert ebenso die Beschäftigung mit vorherrschenden strukturellen Ordnungen, die vor dem Hintergrund ihrer Auswirkungen auf Minderheiten- und Mehrheitsverhältnisse betrachtet werden (vgl. Brockmann 2014: 29; Prengel 2006: 64).

³ „Die im Begriff der Migration beibehaltene Unterscheidung zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ wird also zum einen in Verbindung gebracht mit nationaler Differenz, verweist auf die unterschiedli-

auch die Bildungs- und Betreuungsinstitutionen (vgl. Mecheril/do Mar Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Melter 2010: 12).

„Die pädagogische Praxis ist nicht nur ein pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen, sondern eine Praxis von pädagogischen Organisationen; sie ist eine institutionelle Praxis [...], die sich betreuungspolitischen Erwartungen gegenübersteht“ (Honig 2012: 103). Diese institutionelle Praxis in Bezug auf die religiöse Differenzlinie stellt den Kern des Forschungsvorhabens meiner Arbeit dar.

Es existieren innerhalb Deutschlands verschiedene Lebenswelten, die geprägt sind von Pluralität (vgl. Diestel 2017: 117-118). Dieses Heterogenitätsverständnis bezieht sich sowohl auf individuelle Voraussetzungen als auch auf ihre Bedeutungen hinsichtlich der verschiedenen relevanten, intersektionalverflochtenen Zugehörigkeitskategorien im gesellschaftsdiskursiven Setting. „Es geht [...] unter anderem darum, zu verstehen, wie die Konstruktion und Zuschreibung von Fremdheit⁴ als das »Andere des Eigenen« einhergeht bzw. einhergegangen ist mit Veränderungen im Selbstverständnis des Eigenen [...]“ (Laengner 2013: 164). Fremdsein bezieht sich damit nicht ausschließlich auf Menschen mit einer anderen national-ethnisch-kulturellen, religiösen und sprachlichen Zugehörigkeit, sondern es handelt sich dabei um einen alltäglichen Erfahrungswert, der durch seine strukturelle Verankerung vorhanden ist (vgl. Betz/Hilkert/Langenbach/Rupp/Weinbach/Feininger/Müller-Friese 2008: 145); Fremdheitskonstruktionen erfüllen aber u. a. auch den Zweck der Aufrechterhaltung von hierarchischen Strukturen (vgl. Aschenbrenner-Wellmann 2017: 232; Mecheril/do Mar Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Melter 2010: 10; Epping 2016: 40). „Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen implizieren die Akzeptanz gleichwertiger Differenzen und gehen damit über die Gleichheitsvorstellungen, die nur für Gleichartiges gelten und Abweichendes ausgrenzen, qualitativ hinaus“ (Prengel 2006: 47).

Die Fremdzuschreibung „mit Migrationshintergrund“ erhalten „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2011: 6 zit. n. Epping 2016: 39). Das Spektrum umfasst dadurch neben ausländischen Staatsbürger_innen in Deutschland auch deutsche Staatsbürger_innen unabhängig davon, ob eigene

che „Herkunft“ versinnbildlicht in der Rede über die „eigentliche“ Heimat der Zugewanderten, und damit zum anderen auch mit Kultur“ (Amos 2010: 73).

⁴ „Ein/e Fremde/r ist ein Mensch, für den/die noch nicht festgestellt ist, ob er/sie in eine bestehende Ordnung integriert werden kann bzw. soll oder eine Bedrohung darstellt, auf die mit Ausgrenzung oder Unterdrückung reagiert wird“ (Aschenbrenner-Wellmann 2017: 231).

transnationale Migrationserfahrungen vorliegen oder nicht (vgl. ebd.). Der Kategorie „mit Migrationshintergrund“ gegenüber, steht die mehrheitsdeutsche Zugehörigkeit, weshalb eine Bipolarität durch diese Einteilung impliziert wird, die andere relevante Differenzlinien, wie z. B. die religiöse Differenzlinie, durch die Pauschalisierung subtil unterordnet (vgl. ebd.: 40; Kuhn 2013: 48, 51). Allerdings erfährt die Bedeutung der national-ethnisch-kulturellen Zugehörigkeitsdimension in Form des Migrationshintergrundbegriffs einen Wandel⁵ durch die kontinuierliche Bedeutungszunahme der religiösen Differenz (vgl. Ramadan 2012: 190). Die religiöse Differenzlinie als relevante soziale Unterscheidungskategorie (vgl. Prengel 2006: 34) ist bisher innerhalb der Kindheitsforschung selten Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analysen. Um den Anfang zu wagen, diese Lücke zu füllen, stellt die Auseinandersetzung des Umgangs mit religiöser Differenz im Elementarbereich den Schwerpunkt dieser Dissertation dar. Damit stellt die vorliegende Arbeit eine Basis innerhalb der Kindheitsforschung bereit zur Etablierung der religiösen Zugehörigkeitskategorie als eigenständige analytische Dimension mit intersektionalem⁶ Bezugspunkt. Durch die Anerkennung der religiösen Zugehörigkeit als differenzrelevante soziale Kategorie können bestimmte Mechanismen und Entwicklungen im frühpädagogischen Handlungsfeld umfassender verstanden werden, wodurch spezifische Problemlagen gezielter in ihrer Ursache und ihrem Musterverhalten angegangen werden können. Deutlich wurde nunmehr dargelegt, dass es sich um eine sozialwissenschaftliche Abhandlung handelt und keine theologische. Religiosität als theologische Komponente wird nicht erforscht, sondern religiöse Differenz als soziale Unterscheidungskategorie im frühpädagogischen Bildungsbereich beleuchtet.

Um die Frage nach der Bedeutung religiöser Differenz im pädagogischen Alltag von sich religiös definierenden Kindertageseinrichtungen zu beantworten⁷, wurde ein kontrastiver Fallvergleich zwischen einer evangelischen und einer islamischen Kindertagesstätte durchgeführt. Die Relevanz des Forschungsgegenstandes und seine migrationsgesellschaftliche Bezugnahme sind komplex⁸. Zum einen hängt dies mit dem Stellenwert der religiösen Zugehörigkeit innerhalb der Kindheitsforschung auf wissenschaftlicher Ebene zusammen und zum anderen mit

⁵ Die religiöse Differenz ist kein Unterpunkt der nicht-deutschen national-ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005: 380). Vielmehr verlaufen die verschiedenen Differenzlinien ineinander.

⁶ Unter Intersektionalität wird die Wechselwirkung und die Zusammenhänge von verschiedenen (sozial-relevanten) Unterscheidungskategorien verstanden (vgl. Brockmann 2014: 20). Einen hohen Stellenwert in Bildungskontexten erfährt insbesondere die national-ethnisch-kulturelle, geschlechtliche, soziale, sprachliche und religiöse Zugehörigkeit (vgl. ebd.). Die analytische Schwerpunktsetzung auf eine Zugehörigkeitsdimension erleichtert den empirischen Zugang (vgl. ebd.).

⁷ Vgl. Kapitel II Fragestellung: 27

⁸ Vgl. Kapitel III Forschungsgegenstand und seine (migrations-)gesellschaftliche Relevanz: 29

dem massiven Ausbau des Elementarbereichs sowie seiner Bedeutung hinsichtlich der Förderung von Kindergartenkindern (vgl. Epping 2016: 64; Yoksulabakan/Haddou 2013: 68-69) unterschiedlicher sozialer, national-ethnisch-kultureller, religiöser und/oder sprachlicher Herkunft, wodurch entweder die soziale Kluft zwischen Kindern aus privilegierten Haushalten und benachteiligten Kindern verstärkt⁹ oder abgebaut wird¹⁰ (vgl. hierzu Hoffmann/Obermaier 2013: 200).

Der Fallvergleich¹¹ berücksichtigt die unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen¹², weshalb historische, sozialgesellschaftliche und politische Ausgangslagen im Hinblick auf die frühpädagogische Betreuungslandschaft innerhalb des theoretischen Kapitels betrachtet werden¹³. Das Verhältnis der großen Nachfrage zum geringen Angebot an Kindergartenplätzen wird aufgezeigt, um der Darstellung der Situation bezogen auf strukturelle Gegebenheiten gerecht zu werden¹⁴. Anschließend folgt die Erklärung zum Verständnis über die Prägung der Trägerlandschaft im Elementarbereich¹⁵. Besonders wichtig sind hier die Ausführungen der migrationspädagogischen Bedeutung islamischer Kindertagesstätte in Deutschland und damit die Auseinandersetzung mit der Frage nach struktureller Homologie¹⁶. Der erziehungswissenschaftliche Zugang¹⁷ eröffnet ein Verständnis über den Analyseprozess, da die Wechselwirkung zwischen der Bedeutung der Differenzlinien und dem pädagogischen Alltag erforscht wird. Grundlegend sind hier sowohl Kenntnisse über die verschiedenen Phasen der frühen Kindheit¹⁸, über bindungstheoretische Annahmen nach Bowlby und

⁹ Vgl. Migazin (2018), s. Online-Verzeichnis

¹⁰ „Bronfenbrenner erkennt nicht nur, dass nachhaltige Veränderungen der kindlichen Entwicklungsbedingungen im Mikrobereich zumeist auch Veränderungen des Makrosystems bedürfen und eine funktionale Integration von Wissenschaft und Sozialpolitik unumgebar ist, er zeigt auch in unzweideutig auf, dass eine kindgerechte Politik wie Wissenschaft gleichermaßen ein hohes Maß an Kontextsensitivität aufweisen muss, wollen sie ihrem sozialen Auftrag gerecht werden“ (Hoffmann/Obermaier 2013: 201).

¹¹ Vgl. Kapitel VI.3 Ergebnisdarstellung entlang des kontrastiven Fallvergleichs: Eine Gegenüberstellung der Auswertungsergebnisse aus der islamischen und der evangelischen Kindertagesstätte: 590

¹² „Der Fokus in Diskursen zur diversitätsbewussten Frühpädagogik verschiebt sich somit zunehmend auf strukturanalytische Ansätze, die Wege aufzeigen, Strukturen zu ändern, erweiterte professionelle Kompetenzen zu vermitteln und dadurch eine diversitätsbewusste Pädagogik in der frühen Kindheit umzusetzen“ (Gramelt 2014: 457).

¹³ Vgl. Kapitel IV.1 Strukturelle Rahmenbedingungen: 35 sowie Kapitel IV.3 Migrationspädagogischer Zugang: 82

¹⁴ Vgl. Kapitel IV.1.1 Der Rechtsanspruch auf einen Krippen- und Kitaplatz: 35

¹⁵ Vgl. Kapitel IV.1.2 Trägerlandschaft der Kindertageseinrichtungen: 38

¹⁶ Vgl. Kapitel IV.1.3 Die Frage nach struktureller Homologie und die migrationspädagogische Bedeutung islamischer Kindertageseinrichtungen in Deutschland: 44

¹⁷ Vgl. Kapitel IV.2 Erziehungswissenschaftlicher Zugang: Kindheit und Kindheitsforschung: 58

¹⁸ Vgl. Kapitel IV.2.1 Phasen der frühen Kindheit: 58

Ainsworth¹⁹, über den Situationsansatz und seine Praktik²⁰ als auch über Kindheitsforschung mit dem Fokus auf Subjektivierungsprozesse im Kindergarten als Institution²¹, um ein pädagogisches Verständnis der Analyseergebnisse entwickeln zu können.

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen auf den Elementarbereich werden durch den migrationspädagogischen Zugang verdeutlicht²². Dabei werden Zugehörigkeitsdimensionen in der Kindheitsforschung der deutschen Migrationsgesellschaft mit intersektionalem Zugang beleuchtet, wobei der Schwerpunkt auf der religiösen Differenz beruht²³. Anschließend wird Kindheit im Allgemeinen mit migrationsgesellschaftlichem Bezug unter den Prämissen Diversität und Partizipation behandelt²⁴.

Der religionspädagogische Zugang²⁵ ergibt sich aus dem Mangel der Erforschung der religiösen Differenz innerhalb der Kindheitsforschung. Hier bietet die Religionspädagogik als Schnittstelle eine Anknüpfung zum Themenfeld des Umgangs mit religiöser Differenz. Interessant bei der religionspädagogischen Auseinandersetzung ist die Debatte über das Angebot an trägerübergreifender religiöser Bildung im Elementarbereich.

Im Kapitel Methodenteil wird die empirische Vorgehensweise erläutert²⁶. Vorab geht es um die Klärung des Ziels und des Erkenntnisinteresses²⁷. Danach werden die Kriterien und die Auswahl der Einrichtungen darlegt²⁸. Es folgt eine übersichtliche Darstellung der Ethnographie als angewandte Forschungsstrategie²⁹. Im nächsten Schritt werden die beiden Methoden der Datenerhebung, hierbei handelt es sich um die Teilnehmende Beobachtung und das leitfadengestützte Interview dargestellt³⁰. Anschließend wird das Kapitel mit den angewandten Methoden der Datenanalyse und -interpretation fortgesetzt³¹. Zum Einsatz kamen

¹⁹ Vgl. Kapitel IV.2.2 Bindungstheoretische Kurzdarstellung nach Bowlby und Ainsworth: 64

²⁰ Vgl. Kapitel IV.2.3 Kurzbeschreibung des Situationsansatzes: 68

²¹ Vgl. Kapitel IV.2.4 Kindheitsforschung mit dem Schwerpunkt Subjektivierungsprozesse in der Institution Kindertageseinrichtung: 70

²² Vgl. Kapitel IV.3 Migrationspädagogischer Zugang: 82

²³ Vgl. Kapitel IV.3.1 Zugehörigkeitsdimensionen in der Kindheitsforschung der deutschen Migrationsgesellschaft mit intersektionalem Zugang und dem Schwerpunkt der religiösen Differenzlinie: 82

²⁴ Vgl. Kapitel IV.3.2 Kindheit in der deutschen Migrationsgesellschaft unter den Perspektiven von Diversität und Partizipation: 91

²⁵ Vgl. Kapitel IV.4.1 Religionspädagogische Betrachtung: 103

²⁶ Vgl. Kapitel V Methodenteil: 113

²⁷ Vgl. Kapitel V.1 Zielformulierung und Erkenntnisinteresse: 113

²⁸ Vgl. Kapitel V.2 Kriterien und Auswahl der Einrichtungen: 115

²⁹ Vgl. Kapitel V.3 Forschungsstrategie: Kurzgefasste Darstellung der Ethnografie: 119

³⁰ Vgl. Kapitel V.4 Methoden der Datenerhebung: 124

³¹ Vgl. Kapitel V.5 Methoden der Datenanalyse und -interpretation: Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring) und Sequenzanalyse: 133

die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und die Sequenzanalyse nach der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann (vgl. Kuhn 2013: 35).

Das empirische Kapitel umfasst die Fallre- und/oder -kokonstruktionen beider untersuchten Kindertagesstätten. Gegliedert sind beide Fallrekonstruktionen³² grob in folgende Teilkapitel: allgemeine Beschreibung der Einrichtung³³, Kurzcharakteristika der Akteure³⁴, Umgang und Auseinandersetzung mit religiösen Themenbereichen³⁵, Zusammenhang zwischen religiöser und pädagogischer Praxis³⁶, Pädagogik im Kindergartenalltag (und ihr Bezug zur religiösen Einstellung)³⁷ sowie Umgang und Auseinandersetzung mit anderen Differenzen³⁸.

Den Abschluss der Empirie stellt das Teilkapitel Ergebnisgenerierung entlang des kontrastiven Fallvergleichs³⁹ dar, der sich auf die Pädagogik im Kindergartenalltag⁴⁰, die Selbstdefinition der Einrichtung und gesellschaftliche Einflussfaktoren⁴¹, den Stellenwert der religiösen Differenzlinie und Umgang mit religiöser Zugehörigkeit⁴² als auch der national-ethnisch-kulturellen und sprachlichen Differenz⁴³ bezieht. Dabei handelt es sich um eine Gegenüberstellung der Auswertungsergebnisse aus der islamischen und evangelischen Kindertagesstätte. Das Fazit der Arbeit stellt eine kurze Zusammenfassung und ein Ausblick dar⁴⁴.

³² Im Grunde handelt es sich um Fallre- und/oder kokonstruktionen, da von der Annahme ausgegangen wird, dass die Datenmaterialien nicht allein den Fall rekonstruieren, sondern die Analyse und Interpretation des Materials eine Ko-Konstruktion mit sich zieht. Fallrekonstruktion schließt demnach in diesen Fällen sowohl die Forschungsteilnehmer_innen als konstruierende Subjekte mit ein als auch die Forschende in ihrer Subjektrolle. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde im weiteren Verlauf der Arbeit der Zusatz „und/oder ko[...]“ im Titel der Falldarstellungen entfernt.

³³ Vgl. Kapitel VI.1.1 Allgemeine Beschreibung : 144 und Kapitel VI.2.1 Allgemeine Beschreibung: 377

³⁴ Vgl. Kapitel VI.1.2 Kurzcharakteristika und Beschreibung der Subjekte: 158 und Kapitel VI.2.2 Kurzcharakteristika und Beschreibung der : 392

³⁵ Vgl. Kapitel VI.1.3 Umgang und Auseinandersetzung mit religiösen Themenbereichen: 178 und Kapitel VI.2.3 Umgang und Auseinandersetzung mit religiösen Themenbereichen: 414

³⁶ Vgl. Kapitel VI.1.3.3 Zusammenhang zwischen religiöser und pädagogischer Praxis: 247 und Kapitel VI.2.3.2 Religion und Theologie im Allgemeinen im Kindergartenalltag: 450

³⁷ Vgl. Kapitel VI.1.4 Pädagogik im Kindergartenalltag (und ihr Bezug zur religiösen Einstellung): 280 und Kapitel VI.2.4 Pädagogik im Kindergartenalltag (und ihr Bezug zur religiösen Einstellung): 489

³⁸ Vgl. Kapitel VI.1.5 Umgang und Auseinandersetzung mit anderen Differenzen: 322 und Kapitel VI.2.5 Umgang und Auseinandersetzung mit anderen Differenzen: 546

³⁹ Der Kontrast konzentriert sich schließlich auf den Vergleich der Einrichtungen entlang der gleichen Aspekte (vgl. Prengel 2006: 56).

⁴⁰ Vgl. Kapitel VI.3.2 Pädagogik im Kindergartenalltag: 595

⁴¹ Vgl. Kapitel VI.3.3 Selbstdefinition und gesellschaftliche Einflussfaktoren: 600

⁴² Vgl. Kapitel VI.3.4 Stellenwert der religiösen Differenzlinie und Umgang mit religiöser Zugehörigkeit: 604

⁴³ Vgl. Kapitel VI.3.5 National-ethnisch-kulturelle und sprachliche Differenz: 613

⁴⁴ Vgl. Kapitel VII.1 Zusammenfassung und Ausblick: 621

1 Erläuterung grundlegender theoretischer Konzepte der Arbeit

- **Religiöse Differenz**

Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit fokussiert religiöse Differenz als relevante Zugehörigkeitsdimension in ihrer Funktion als Unterscheidungskategorie und nicht als ontologische Dimension, wobei der Ansatz intersektional ausgerichtet ist. Der religiösen Unterscheidungskategorie liegen dennoch spezifische Merkmalsausprägungen zugrunde, weshalb diese Kategorie gesondert hervorgehoben wird, um ihre Besonderheiten analytisch bearbeiten zu können. Die Relevanz dieser gesellschaftlichen Unterscheidungsdimension begründet sich vor allem aus dem Selbstverständnis einer säkularen Gesellschaft mit weitreichender jüdisch-christlicher Historie in Abgrenzung zum Islam als jüngst importierte Religionszugehörigkeit und der zunehmenden Bedeutsamkeit als soziale Unterscheidungsdimension. Die religiöse Differenzbetrachtung erfolgt diskursiv vor allem entlang des Konstrukts muslimischer Andersartigkeit. Mit der Differenzdefinition geht jedoch nicht ausschließlich eine Andersartigkeit im Gegensatz zur mehrheitlich christlichen Zugehörigkeit einher, sondern das Differenzverständnis umfasst in dieser Arbeit generell Pluralitätsverhältnisse. Religiöse Differenz ist demnach nicht bloß religiöse Andersartigkeit, sondern religiöse Heterogenität als Konstrukt im Sinne einer sozialen Unterscheidungsdimension.

- **National-ethnisch-kulturelle Differenz und Zugehörigkeit, die Kategorie „mit Migrationshintergrund“**

Die national-ethnisch-kulturellen Differenz als Konstrukt innerhalb dieser Forschungsarbeit ist in ihrem Bedeutungsverständnis an Paul Mecherils Definition von natio-ethno-kultureller (Mehrfach-)Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003: 23) angelehnt. Der Begriffszusammenschluss von Nationalität, Ethnizität und Kultur verdeutlicht die Verflechtung dieser einzelnen Kategorien, aber hebt auch gleichzeitig die eindimensionale Betrachtungsweise auf Kollektive oder Individuen hervor, die entlang dieses Merkmals als Differenzierungsdimension eine Reduktion erfahren¹ (vgl. ebd.; Epping 2016: 40²; Jungk 2014: 73). Um die

¹ „„Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ ist eine gleichsam zyklische Betrachtungsweise, die von weiteren Dimensionen und Achsen absieht [...], in denen sich soziale Realität als symbolischer Raum konstituiert, in dem sich einzelne positionieren und in dem sie positioniert werden“ (Mecheril 2003: 23).

Verwobenheit der Begriffe zu verdeutlichen und damit deren Akzeptanz zu einem Zusammenschluss zu fördern, werden im Folgenden die einzelnen Definitionen näher betrachtet.

Harz definiert Kultur³ als „all die Lebensumstände [...], die im menschlichen Schaffen ihre Herkunft haben [...] Kultur ist die Vielfalt all dessen, was Menschen in regional geprägten Traditionen hervorbringen, samt den Bedeutungen, die sie ihm geben. Mit seinem kulturellen Schaffen erlebt sich das Individuum als Teil menschlicher Gemeinschaft“ (Harz 2014: 16). Demnach stellt Kultur ein Spezifikum der menschlichen Spezies dar („menschlichen Schaffen“), wodurch Tiere, Pflanzen und andere Lebewesen als Kulturschaffende ausgeschlossen werden. Was sich konkret hinter dem Ausdruck „Schaffen“ verbirgt, bleibt unklar. Interessant ist ebenso die räumliche Begrenzung durch „regional“, obwohl die kulturelle Menschheitsgeschichte auf Migrationsbewegungen fußt. Die Vorstellung einer starren monotonen Herkunftskultur erfährt jedoch reichlich Ablehnung (vgl. Yoksulabankan/Haddou 2013: 70; Schiffauer 2008: 112-113; Ramadan 2012: 6-7; Aicher-Jakob 2010: 34). Ebenso undeutlich in Harz Kulturbegriff ist die Bedeutung von „Traditionen“ in dem Zusammenhang. Eine allgemeine Definition von Kultur liefert Straub (2007). Seiner Ansicht nach verweist Kultur „auf eine variable Mehrzahl von Personen, die in ein Bedeutungsgewebe aus Wirklichkeitsdefinitionen, Welt- und Selbstauffassungen, Deutungs- und Orientierungsmustern sowie [...] in kollektive symbolische, insbesondere sprachliche Praktiken eingebunden sind. Eine Kultur kann abstrakt als Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem aufgefasst werden, das die Praxis, mithin das Handeln (Denken, Fühlen, Wollen und Wünschen) aller daran teilhabenden Personen strukturiert und ordnet, ermöglicht und begrenzt“ (Straub 2007 zit. n. Yoksulabankan/Haddou 2013: 70). Ähnlich begreift Prengel kulturelle Prozesse in ihrer Deutungscharaktereigenschaft, wobei sie durch kulturelle Wandlungsprozesse Kultur als umkämpften Raum auf allen verschiedenen Ebenen in den Vordergrund rückt (vgl. Prengel 2006: 85). Durch diese kurze Darstellung wird bereits die Komplexität des Kulturbegriffs⁴ deutlich, welcher einen Teilausschnitt des Konstrukts national-ethnisch-kultureller Differenz darstellt.

Die Komponente „ethnisch“ erfährt ebenfalls umfassende Definitionsansätze. „Diehm und Radtke (1999: 83f.) fassen den Ethnizitätsbegriff als eine „Identifikations- und Unterscheidungspraxis zweiter Ordnung“, mit dem beschreibbar werde, wie und wann über „Selbst- als auch durch Fremdzuschreibungen“ die „Dif-

² „Die erste Assoziation, wenn man von Menschen mit Migrationshintergrund spricht, gilt zumeist Menschen, die gleichzeitig einen Migrationshintergrund und einen niedrigen sozioökonomischen Status haben“ (Epping 2016: 40).

³ Vgl. ebenso Ramadan (2012: 6)

⁴ Vgl. hierzu Ramadan (2012: 6-8)

ferenz zwischen den Kulturen zur Vergemeinschaftung“ verwendet werde“ (Kuhn 2013: 52). Die Verflechtung zwischen Ethnie und Kultur wird an der Stelle deutlich, weshalb nicht davon ausgegangen wird, dass das Konstrukt der national-ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit eine bloße Aneinanderreihung der einzelnen Phänomene (vgl. Kuhn 2013: 57) darstellt, sondern damit die Wechselwirkungen dieser Erscheinungen bereits durch sprachliche Kennzeichnung deutlich werden und dadurch der intersektionale Charakter hervorgehoben wird. Ethnie und Rasse sind im historischen Prozess eng verbunden, wobei mit dem Rasseverständnis eine genbiologische Dimension einhergeht und mit Ethnie die kulturelle Komponente verbunden ist (vgl. ebd.: 52). Obwohl es keine menschlichen Rassen gibt, ist Rassismus Teil der sozialen Ordnung nach Hall (vgl. ebd.: 53). Dabei spielen diskursive Deutungsmechanismen von sozialen und/oder kulturellen Merkmalsausprägungen eine wichtige Rolle (vgl. ebd.: 53). Bei Merkmalsausprägungen, die für eine ethnische Differenzpraktik bedeutsam sind, handelt es sich um äußere Erscheinungskriterien, wie Augen-, Haut- und Haarfarbe, sowie Haarstruktur (vgl. ebd.: 54). Daneben spielt die erstsprachliche Zugehörigkeit, kulturelle Zuschreibung und die Nationalität bei der Definition von Ethnie ebenso eine große Rolle (vgl. ebd.). Kuhn subsummiert religiöse Zugehörigkeit innerhalb dieser Kategorie (vgl. ebd.: 54), aber diesem Einschluss widerspreche ich, weil religiöse Zugehörigkeit in ihrer Konzeption umfassender betrachtet wird als national-ethnisch-kulturelle Differenz. Die national-ethnisch-kulturelle Zuschreibung ist zudem von einem unflexiblen Charakter geprägt, während die religiöse Zugehörigkeit grundsätzlich Veränderung erfahren kann. Die national-ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit muss ebenfalls nicht einer bestimmten religiösen Zugehörigkeit entsprechen. Die Mehrfachzugehörigkeiten sind an dieser Stelle zu komplex, um Religion unter dem Punkt national-ethnisch-kulturelle Dimension zu fassen. Sprich ein national-ethnisch-kultureller mehrheitsdeutscher Angehöriger muss keine christliche Religionsauffassung vertreten, sondern könnte ebenso beispielsweise Muslim, Bahai oder Buddhist sein. Das Verständnis einer Nation und Ethnie hingegen hängt eng zusammen. Auf dieser Ebene wird auch Kultur begriffen. „Wenngleich also mit den ethnischen Zugehörigkeiten gewisse gemeinsame Merkmale wie die Sprache oder gemeinsame Handlungs- und Deutungsmuster verbunden sein können, so kann doch nicht davon ausgegangen werden, dass alle Angehörigen einer ethnischen Gruppe diese Merkmale teilen, weil die Prozesse der Differenzierung und der Individualisierung in Verbindung mit den Austauschprozessen unter den Kulturen alle abschließenden und ausgrenzenden Vorstellungen von Kultur obsolet werden lassen. Genau genommen verändert sich damit auch die Vorstellung der kulturellen Vielfalt; denn sie ist nun nicht an ethnisch oder national fundierte Kulturen gebunden, sondern nur noch an die unterschiedlichen Lebensformen

selbst, die nach Welsch einen transkulturellen Zuschnitt haben. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, mit Zuschreibungen kultureller Muster sensibel umzugehen und die Anschlussmöglichkeiten zur Verständigung auszuloten“ (Speck-Hamdan 2011: 18). Hierbei besteht in Deutschland als Migrationsgesellschaft noch erheblicher Nachholbedarf im bildungssystemischen Kontext zum Umgang mit heterogener Pluralität (vgl. Jungk 2014: 73). Weiterhin spielt das Phänomen Nation oder Nationalität in Bezug auf den Nationalstaat (vgl. Mecheril 2003: 24) im Konstrukt der national-ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit eine Rolle. „Nation und Nationalstaat bezeichnen eine historische Entwicklungsstufe von Gesamtgesellschaften in der Moderne. Nation ist ein ethnisches Kollektiv, das ein ethnisches Gemeinschaftsbewusstsein teilt und politisch-verbandlich in der Form des Nationalstaates organisiert ist. Der Nationalstaat ist eine politische Organisationsform, in welcher der Anspruch einer Übereinstimmung von politisch-staatsbürgerchaftlicher und ethnischer Zugehörigkeit gestellt wird“ (Heckmann 1992: 52f. zit. n. ebd.). Deutlich wird durch diese Definition die Legitimation des nationalstaatlichen Gebildes durch das Konstrukt der Nation auf Grundlage der Idee einer bestehenden ethnischen Zugehörigkeit (vgl. ebd.: 24-27). Die Abhängigkeit zwischen Nation und Ethnie wird damit in den Vordergrund gerückt, weshalb die Verbindungselemente bei der national-ethnisch-kulturellen Differenz nachvollziehbar erscheinen.

- (Erst-)sprachliche Differenz und Zugehörigkeit

Mit dem Ausdruck sprachlicher Zugehörigkeit ist im Rahmen dieser Forschungsarbeit die erstsprachliche bzw. vorfahrensprachliche Selbst- oder Fremdzuschreibung gemeint. Sie steht in einem engen Verhältnis zur national-ethnisch-kulturellen Differenzlinie. Deutsch als einzige Amtssprache in Deutschland innerhalb einer heterogenen zusammengesetzten Bevölkerung genießt quasi ein Monopol und fungiert in dieser Rolle gleichzeitig als Parameter zwecks Messung der gesellschaftlichen Zugehörigkeit⁵ (vgl. Epping 2016: 43). Die offiziell anerkannten Sprache(n) innerhalb eines Nationalstaates sind historisch bedingt (vgl. ebd.). Entsprechend des Status der deutschen Sprache in dieser Gesellschaft hat Sprachförderung im Deutschen einen hohen Stellenwert in der Frühpädagogik (vgl. ebd.: 44). Mehrsprachigkeit stellt global betrachtet allerdings keine Aus-

⁵ Bzw. der Integrationsbereitschaft oder des Intergrationsgrades. Die Bezeichnung Integration wird innerhalb dieser Arbeit weitestgehend vermieden, weil „Integration meint [...], dass einzelne Menschen mittels integrativer Maßnahmen an die Normalitätsvorstellungen einer Mehrheitsgesellschaft herangeführt werden“ (Möller-Dreischer 2017: 95-96), obwohl die deutsche Migrationsgesellschaft von pluralen Entwicklungsformationen geprägt ist, die vorherrschende Normvorstellungen beeinflussen.

nahmeerscheinung dar, weshalb die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit (nicht ausschließlich entlang der Ökonomie des sprachlichen Tauschs nach Bourdieu⁶) im deutschen Bildungssystem bedingt durch die sprachliche Pluralität der Bevölkerung Berücksichtigung zu finden hat (vgl. ebd.: 45). „Im interkulturellen und interreligiösen Bereich spielen Fragen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. In religiöser Hinsicht kommt dazu, u. U. - besonders beim Islam, aber auch etwa beim Judentum - noch eine weitere besondere Sprache, die vielfach nur im religiösen Bereich benutzt wird (im Falle des Islam in der Regel also Arabisch). Es stellt sich deshalb die Frage, wie Kinder mit den entsprechenden sprachlichen und kommunikativen (Mehrfach-)Herausforderungen umgehen, d. h. ob und in welcher Weise sie mit den anderen Kindern oder Erwachsenen über religiöse Fragen und Vollzüge kommunizieren, wenn sie nicht auf die besondere religiöse Sprache [...] zurückgreifen können“ (Dubiski/Essich/Schweitzer/Edelbrock/Biesinger 2010: 34). Deutlich wird, dass die sprachliche Zugehörigkeitskategorie in einem engen Wechselverhältnis zur religiösen Differenz steht⁷.

- **Intersektionaler Ansatz, Diversitätsverständnis, Partizipation und Pluralität**

Die religiöse Differenzlinie steht innerhalb dieser Forschungsarbeit im analytischen Zentrum. Nichtsdestotrotz handelt es sich um eine intersektionale Betrachtungsweise, die weitere Unterscheidungsdimensionen wie die national-ethnisch-kulturelle, sprachliche und geschlechtsspezifische Zugehörigkeit sowie soziale Schichtzugehörigkeit in ihren Verhältnissen zur religiösen Kategorisierung betrachten und diese Verhältnisse wiederum im gesellschaftskontextuellen Rahmen einbetten. Intersektionalität bezieht sich hierbei auf Diversität⁸ als Basisannahme⁹, welche die gesellschaftlich-heterogene¹⁰ Realität¹¹ widerspiegelt (vgl. Dies-

⁶ Vgl. Bourdieu (2012)

⁷ Vgl. Kapitel VI.3.5 National-ethnisch-kulturelle und sprachliche Differenz: 613

⁸ „So ist die Beschreibung von Facetten der Diversität als Versuch zu verstehen, der gegebenen Heterogenität eine Struktur zu geben, die notwendigerweise mit einer Vereinfachung und Reduzierung der gegebenen und schwer fassbaren Komplexität der Unterschiedlichkeit von Menschen einhergeht“ (Speck-Hamdan 2011: 16).

⁹ „Diversity bedeutet Vielfalt. Bei Diversity Management in Unternehmen und Verwaltungen geht es darum, die Unterschiede von Menschen wertzuschätzen, sodass Benachteiligungen erst gar nicht entstehen. Diversity Management fördert u.a. Menschen verschiedenen Alters, unterschiedlichen Familienstands und Geschlechts, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung sowie Menschen mit Behinderung und unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung“ (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: 4 zit n. Brockmann 2014: 11).

tel 2017: 117-118). „Diversity bezeichnet die vielfältigen Aspekte, die einen Menschen bspw. aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit, sozialen Herkunft, Erstsprache, des Geschlechts, kulturellen Hintergrunds, der familiären Prägung, der Religion, aber auch der Interessen und Vorlieben, Lernmöglichkeiten, des Körperbaus oder der unterschiedlichen Vorerfahrungen von anderen unterscheiden“ (Diehm/Kuhn 2005: 221 zit. n. Karber 2017: 185). In diesem Sinne dient der intersektionale Ansatz als Ausgangspunkt, um Zusammenhänge sowohl zwischen den verschiedenen Unterscheidungsdimensionen herzustellen als auch diese Zusammenhänge unter den gegebenen (sozial-)gesellschaftlichen, (bildungs-)politischen und diskursiven Kontextbedingungen zu betrachten¹² und ihre Auswirkungen auf individueller sowie kollektiver Ebene zu analysieren (vgl. Aschenbrenner-Wellmann 2017: 227; Möller-Dreischer 2017: 100; Prengel 2006: 181). Im Fokus stehen damit nicht Debatten über individuelle Unfähigkeiten von Minderheitenangehörigen, sondern die Wechselwirkung zwischen systemisch verankerten Anforderungen und seine Auswirkungen auf die Subjekte selbst (vgl. Möller-Dreischer 2017: 101). „Geht es Diversity darum, Vielfalt anzuerkennen und wertschätzend zur Geltung zu bringen, gilt es umgekehrt, strukturelle und institutionelle Bedingungen wie auch normative Diskurse, die zur Nicht-Anerkennung und zur Ausblendung von Vielfalt führen, kritisch in den Blick zu nehmen und das Ziel der Anerkennung mit Fragen nach gerechteren Lebens- und Arbeitsverhältnissen zu verknüpfen“ (Plöber 2013: 62 zit. n. Möller-Dreischer 2017: 99). „Mit Inklusion¹³ ist [...] immer ein gesamtgesellschaftlicher Prozess gemeint, der sämtliche Aspekte von Vielfalt in den Blick nimmt und nach Barrieren und Aspekten des Ausschlusses fragt. Ansatzpunkt für die Elementarpädagogik ist hier nun zunächst auf institutioneller Ebene die Schaffung von Bildungsgelegenheiten unter dem Anspruch der Inklusion“ (Möller-Dreischer 2017: 96). An der Stelle ist die Balance bei der Auseinandersetzung mit Differenzen zwischen Zuschreibung und Anerkennung von Unterscheidungsmerkmalen zentral (vgl. ebd.: 101; Brockmann 2014: 15; Prengel 2006: 181). Im Ansatz dieser Arbeit spielen dominante machstrukturelle Gegebenheiten

¹⁰ „Heterogenität bezeichnet hier im Unterschied zu einer einzelnen Differenz das Zusammentreffen mehrerer Unterschiede [...] in einer Person oder Gruppe“ (Fleck 2011: 138), während Intersektionalität weiter gefasst wird als Vereinigung; Wechselverhältnisse, Abhängigkeiten und Zusammenhängen werden hier beleuchtet.

¹¹ „Es gibt sie nicht, die eine Realität, sondern immer viele und subjektiv erlebte Realitäten“ (Hoffmann/Obermaier 2013: 180).

¹² „Die aktuelle Diskussion des Diversitätsbegriffs ist somit zwar einerseits anschlussfähig an [die] Ideen des pädagogischen Respekts vor den Besonderheiten der Einzelnen, hat aber durch die geänderten historischen, gesellschaftlichen, politischen wie ökonomischen Rahmenbedingungen auch andere Bedeutungszusammenhänge zu berücksichtigen“ (Aschenbrenner-Wellmann 2017: 226).

¹³ Diversität hingegen beschreibt vielmehr einen Zustand.

ten hinsichtlich der Diversitätskonzeption eine bedeutende Rolle (vgl. Brockmann 2014: 15; Prengel 2006: 181). Um den frühpädagogischen Alltag entlang des Umgangs mit religiöser Differenz adäquat zu untersuchen muss der elementarpädagogische Bereich umfassend (sprich u. a. entlang der erzieherischen Praxis, der pädagogischen Konzeption, der kommunikativen Organisation und der Wechselwirkung mit gesellschaftsstrukturellen Gegebenheiten) betrachtet werden (vgl. Möller-Dreischer 2017: 96), um wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Analyse schließen zu können. Vor diesen Hintergründen spielt Differenz als Ausgangspunkt eine entscheidende Rolle, da diesem Konzept ein Freiraum zugrunde liegt, der starre dichotome Verhältnisse in Frage stellt im Sinne einer heterogenen Differenz (vgl. Prengel 2006: 181, 182). Demnach schließen sich Gruppenzugehörigkeit und die Anerkennung der Individualität nicht aus (vgl. ebd.: 182). Von „Differenz“ wird im Zuge von religiöser, national-ethnisch-kultureller und/oder sprachlicher Zugehörigkeit daher auch gesprochen, weil Differenz im Gegensatz zu Zugehörigkeit einen dynamischen Charakter hat, der eben sozialgesellschaftliche Entwicklungsaspekte und Konstruktionsmomente mit einschließt (vgl. ebd.) und vor dem Hintergrund betrachtet werden muss. Machtverhältnisse durch Fremdzuschreibungen können im Rahmen des Differenzverständnisses verschoben werden, indem Möglichkeiten der Eigendefinition hinsichtlich eines Merkmals bestehen (vgl. ebd.: 183). „Dabei werden häufig zuvor etikettierende und diskriminierende Zuschreibungen offensiv gewendet und erfahren eine neue Bedeutung“ (ebd.). Dieses Phänomen lässt sich beispielsweise anschaulich durch die Zunahme an sich islamisch-definierenden Kindertageseinrichtungen erkennen. Diese Praxis stellt dadurch im Grunde eine Strategie zur gesellschaftlichen Partizipation mit dem Anspruch auf Gerechtigkeit und Freiheit dar (vgl. ebd.: 184). „Die unsichtbar Gemachten realisieren gleiches Recht im Hinblick auf Repräsentiert-Sein, Wertgeschätzt-Sein und nicht mehr Diskriminiert-Sein in kulturellen Symbolsystemen“ (ebd.). Ob diese Strategie „zu einer Verdrängung bzw. Kompensation der vorherrschenden Pejorativität“ (Akbulut 2016: 176) weitverbreiteter stereotyper Zuschreibungen führen kann, bleibt jedoch ungewiss und bedarf näherer wissenschaftlicher Untersuchungen.



II Fragestellung

„Die zentrale Aufgabe der Migrationspädagogik besteht [...] in der Beschäftigung mit der Frage, wie der/die Andere¹ unter Bedingungen von Migration erzeugt wird² und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten. Gegenstand der Migrationspädagogik sind die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen und ist insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in Bildungskontexten wiederholt und produziert, aber auch problematisiert und verschoben werden“ (Mecheiril 2010: 13 f. zit. n. Aschenbrenner-Wellmann 2017: 225). In dem einführenden Kapitel der Dissertation wurde bereits die Komplexität der thematischen Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Umgang mit religiöser Differenz in der frühen Kindheit deutlich. Die Grundlage einer soliden Forschungsarbeit stellt die Begrenzung des Themenfeldes durch konkrete Fragestellungen dar. Daher seien an dieser Stelle als Orientierungspunkte die wegweisenden Fragen der vorliegenden empirischen Arbeit aufgeführt.

Die Eingangsfrage der Arbeit lautet:

- Welche Bedeutung erlangt die religiöse Zugehörigkeit im pädagogischen Alltag von sich religiös definierenden Kindertageseinrichtungen im Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft?

¹ Fremdheitszuschreibungen beziehen sich schließlich nicht ausschließlich auf Personen mit nicht-deutscher national-ethnisch-kultureller oder sprachlicher Zugehörigkeit, sondern sind struktureller Bestandteil der alltäglichen Erfahrungswelt (vgl. Betz/ Hilker/ Langenbach/ Rupp/ Weinbach/ Feininger/ Müller-Friese 2008: 145).

² Voraussetzung hierfür ist, die wissenschaftliche Anerkennung der relevanten Differenzlinien sowohl als einzelne Analysekategorie als auch in ihren Wechselverhältnissen zueinander. Religiöse Vielfalt ist innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft ein Faktum. Interreligiöse Kompetenzen sollten aber nicht in der Form gefasst werden, das Individuum oder ein Kollektiv allein entlang dieses Kriterium zu fassen. Diese Ausgangspunkte stellen jedoch keine Erklärung dafür dar, in einer empirischen Forschungsarbeit im migrationspädagogischen Fachbereich, innerhalb der Fragestellung den Bezug auf eine (bestehende) Differenzlinie auszuklammern (vgl. hierzu Kuhn (2013: 23), weil die Kategorie nicht alltagsweltlich reproduziert wird, sondern die alltagsweltliche Reproduktion der Kategorie aufgegriffen wird, um sie wissenschaftlich-analytisch zu deuten, um eben über ihren tatsächlichen sozialen Bedeutungsgehalt aufzuklären und sozialgesellschaftliche Erkenntnisse zu produzieren.

Daraus leiten sich folgende Fragedimensionen ab, die die Grundlage des deduktiv erstellten Kategorienschemas in den Beobachtungsprotokollvorlagen sowie die Basis des Leitfadens für die Interviews darstellen³:

- Welche Ziele verfolgt die jeweilige Kindertagesstätte pädagogisch gesehen mit ihrem zugrunde liegenden Konzept?
- Wie wird der religiöse Bezug des Konzepts begründet und legitimiert?
- Welche Rolle spielen die routinisierten religiös begründeten Handlungsabläufe im pädagogischen Alltag der jeweiligen Einrichtung?
- Wie lässt sich die Zusammensetzung der Kindergartenkinder beschreiben? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede liegen zwischen den Einrichtungen jeweils vor?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen den verschiedenen Einrichtungen bezüglich des Tagesablaufs, der Größe der Einrichtung, der Erzieher/innen, der Zusammensetzung der Kindergartengruppe, der Einrichtung der Räumlichkeiten, der Rolle der Eltern und des Umgangs der verschiedenen Akteure miteinander?
- Welche Relevanz haben die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezogen auf die religiöse Differenzlinie?

³ Vgl. Kapitel V.4 Methoden der Datenerhebung: 124



III Forschungsgegenstand und seine (migrations-)gesellschaftliche Relevanz

Nachdem die Fragestellung der vorliegenden Arbeit erläutert wurde, geht es in diesem Kapitel um den Forschungsgegenstand und seine (migrations-)gesellschaftliche Relevanz. „Eine Auseinandersetzung mit den Themenfeldern Migration und Bildung ist für die Elementarpädagogik insofern bedeutsam, als dort Phänomene der Zugehörigkeit, Unterschiede und Unterscheidungen und Grenzziehungen eine besondere Rolle spielen“ (Aschenbrenner-Wellmann 2017: 225). In der vorliegenden Arbeit bildet der pädagogische Umgang mit religiöser Differenz im Elementarbereich den Forschungsgegenstand. Konkret wird ein Fallvergleich zwischen zwei Einrichtungen erstellt, die sich religiös definieren. Dabei handelt es sich um eine islamische und eine evangelische Kindertagesstätte. Die jeweilige religiöse Eigendefinition wird bei der Analyse in ihrer Wechselwirkung zu äußeren Fremdzuschreibungen betrachtet. Der Fallvergleich fokussiert die Bedeutung religiöser Zugehörigkeit im pädagogischen Alltag der einzelnen Einrichtung. Es handelt sich jedoch um keine theologische Perspektive, sondern um eine sozialwissenschaftliche Betrachtung des Forschungsgegenstandes¹. Religiöse Zugehörigkeit wird demnach als soziale Unterscheidungsdimension begriffen und nicht in ihrer Konformität entlang theologischer Perspektiven beleuchtet. D. h. Religiöse Differenz² in ihrer alltäglichen Ausprägung, in ihrem Verständnis, in ihrer Anwendung, ihren Einschluss- sowie Ausschlussmechanismen bilden den Fokus der Analyse³ (vgl. Brockmann 2014: 18-19). Diese werden anhand der gewonnenen Erkenntnisse aus dem Fallvergleich zwischen einer evangelischen und einer islamischen Kindertageseinrichtung verdeutlicht. Religiöse Zugehörigkeit ist anders als die national-ethnisch-kulturelle Dimension bisher wenig erforscht worden innerhalb der Sozialwissenschaften (vgl. Farwick

¹ „Fragen nach Sinn und gesellschaftlichen Werten sind im Handlungsfeld der Frühpädagogik also durchaus verankert und pädagogisch der kindlichen Entwicklung angemessen zu bearbeiten. Um dies bewerkstelligen zu können, ist die erziehungswissenschaftliche Forschung gefragt; es wäre also nahe liegend, die religiöse Differenzenerfahrung von Kindern genauer zu untersuchen“ (Amos 2010: 62).

² „Es gilt das Grundanliegen religiösen Glaubens und Handelns als menschliche Seins-Dimension zu begreifen, religiöses Erleben als einen lebenslangen, sich stetig wandelnden Prozess aufzufassen“ (Klosinski 2008: 25).

³ „Religion als Dimension von Vielfalt ist ein elementarer Bestandteil des Menschseins“ (Diessel 2017: 112).

2009: 99, 104, 107, 108, 115, 134; Amos 2010: 61⁴; Dubiski/ Essich/ Schweitzer/ Edelbrock/ Biesinger 2010: 121). Bei der religiösen Zugehörigkeit handelt es sich durchaus um eine relevante soziale Unterscheidungskategorie, die zwar intersektional zu fassen ist, aber über eigene charakteristische Merkmale verfügt, weshalb eine analytische Betrachtungsweise nach sozialwissenschaftlichen Standards entlang dieser Dimension überfällig erscheint⁵.

Insbesondere fehlt es an allgemeiner Grundlagenforschung zur Rolle der und zum Umgang mit religiöser Zugehörigkeit im pädagogischen Kindergartenalltag und seiner Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes⁶. Auch existieren wenig wissenschaftliche Untersuchungen im Hinblick auf den Einfluss dieser Erfahrungsdimension auf schulische Bildungsprozesse, obwohl „[d]er Niederschlag von Stereotypen, Vorurteilen, strukturellen wie interaktionellen Diskriminierungen in Schule und frühpädagogischen Einrichtungen und ihr Einfluss auf das Wohlbefinden, die Selbstwahrnehmung und Verortung von Kindern [...] besonders für pädagogische Situationen eine kritische Herausforderung dar[stellt] und [...] für den Bildungserfolg nicht unmaßgeblich sein“ (Jungk 2014: 81) dürfte.

Generell besteht noch ein hoher Forschungsbedarf in Bezug auf die Bedeutung⁷ des Kindergartenbesuchs (vgl. Kuhn 2013: 22) hinsichtlich der förderlichen schulischen Vorbereitung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Schmidt 2012: 37, 89), wobei der aktuelle theoretische Konsens auf der These basiert, dass eine qualitativ hochwertige pädagogische Bildung und Betreuung einen massiven Einfluss auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ausübt (vgl. Tietze/Lee 2009: 44, 59; Jungk 2014: 78). Vor dem Hintergrund des Anspruchs auf Chancengleichheit im Elementarbereich erscheint ein ganzheitlicher Förderansatz (vgl. Breusch/Engelberg 2009: 66, 67) notwendig, der ebenfalls den sozialen Bedeutungsgrad der religiösen Dimension entsprechend beachtet⁸, ohne dabei Kinder auf eine einzelne äußere Zugehörigkeitskategorie zu reduzieren (vgl. Kron 2011: 89). Vielmehr steht hier das Wechselverhältnis zwischen sozialem

⁴ „Religiöse Differenzenerfahrung in der frühen Kindheit ist in der deutschen Erziehungswissenschaft derzeit kein Thema“ (Amos 2010: 61).

⁵ Wenn Doing ethnicity sich im Kindergartenalltag beobachten lässt, dann gilt diese Schlussfolgerung auch für die religiöse Zugehörigkeit, da es sich bei beiden Differenzkategorien um ähnliche Unterscheidungsdimensionen handelt, die eine soziale Wirkmächtigkeit entfalten (vgl. Diehm/Kuhn 2011: 33).

⁶ „Auf den Elementarbereich bzw. auf eine Kindertageseinrichtung bezogen, sind Barrieren der Teilhabe das Resultat einer mangelnden Passung zwischen äußeren und individuellen Voraussetzungen der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse, was Aktivitäten, Beziehungen und Persönlichkeitsentwicklungen nachhaltig beeinflusst“ (Kron 2011: 88).

⁷ Bzw. Gestaltung

⁸ Vgl. hierzu Yoksulabakan/Haddou (2013: 74)

Bedeutungsgehalt einer Unterscheidungsordnung und den Auswirkungen auf Individuen, Majoritäten und Minoritäten im Zentrum (vgl. ebd.).

„Erziehungswissenschaftliche Ansätze zum interkulturellen Lernen blenden in aller Regel religiöse Aspekte aus“ (Dubiski/ Essich/ Schweitzer/ Edelbrock/ Biesinger 2010: 122). „Wie die Erziehungswissenschaft ist auch die sozialwissenschaftlich-interdisziplinär angelegte Kindheitsforschung durch eine weitreichende religiöse Abstinenz gekennzeichnet“ (ebd.: 123)⁹.

Dabei handelt es sich bei der deutschen Migrationsgesellschaft¹⁰ um eine multi-religiös-zusammengesetzte Bevölkerung¹¹ (vgl. Leggewie 2009: 593) und bei der religiösen Differenzlinie um eine zunehmend relevante Unterscheidungsdimension (vgl. Biesinger/Schweitzer/Edelbrock 2010: 15), die innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Differenzen in ihrer Sonderrolle Beachtung zu finden hat¹² (vgl. Dubiski/Essich/Schweitzer/Edelbrock/Biesinger 2010: 194). „Kinder wachsen heute in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft auf. Auch in Kindertageseinrichtungen und Kindergärten erleben sie daher religiöse Vielfalt“ (Thanner/Tonnier 2015: 17).

Das Bewusstsein über unterschiedliche religiöse Zugehörigkeiten wird bereits in der frühen Kindheit entwickelt, aber bisher beschäftigen sich wenige empirisch-fundierte Forschungsarbeiten mit der Frage, welche Parallelen und Abweichungen entlang der religiösen Differenzkategorie Kindergartenkinder wahrnehmen und wie sie darauf reagieren (vgl. Dubiski/ Essich/ Schweitzer/ Edelbrock/ Biesinger 2010: 139). Dabei ist zu bedenken, „dass die Diskriminierungen, Zuschreibungen und Machtverhältnisse entlang einer Differenzlinie nicht das Gleiche sind, wie bei einer anderen Differenzlinie. Jedoch lässt sich wechselseitig durch die Erkenntnis, dass durchaus ähnliche Mechanismen und Funktionsweisen am Werke sind, viel lernen“ (Leiprecht 2008: 8 zit. n. Brockmann 2014: 19). Besonders in Zeiten des steigenden Rechtspopulismus, der 2017 Einzug erhalten hat in den Bundestag durch die AFD, ist die Auseinandersetzung mit der religiö-

⁹ Anders verhält es sich im frühpädagogischen Handlungsfeld (vgl. Dubiski/ Essich/ Schweitzer/ Edelbrock/ Biesinger 2010: 134). „Innerhalb der Friedenserziehung, die auch in den frühpädagogischen Bereich hineinwirkt, werden ebenfalls interkulturelle und interreligiöse Bezüge aufgenommen. Die Bedeutung interreligiöser Bildung wird auch in der Erziehungswissenschaft gesehen, aber dennoch fehlt es hier weiterhin an Ansätzen, wie diese Aufgabe theoretisch vertieft und praktisch wahrgenommen werden kann“ (ebd.: 134-135).

¹⁰ Vgl. Salehzadeh (2010: 36)

¹¹ „Religion als Dimension von Vielfalt ist ein elementarer Bestandteil des Menschseins“ (Diestel 2017: 112).

¹² Die wissenschaftliche Analyse äußerer Differenzlinien und ihre sozialgesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen stellen ein primäres Aufgabenfeld migrationsbezogener Disziplinen dar (vgl. Knauer 2017: 162). Im Zentrum steht dabei nicht die Reproduktion von äußeren Zugehörigkeitskategorien, sondern die Erkenntnisgenerierung zwecks reflexiven Umgangs mit Minderheitenmerkmalen (vgl. ebd.).

sen Unterscheidungskategorie generell von enormer Wichtigkeit. In dieser Arbeit wird der Elementarbereich als Teil des deutschen Bildungs- und Betreuungsangebots unter dem Aspekt des Umgangs mit religiöser Differenz¹³ (über einen theoretischen Einstieg bisheriger religionspädagogischer Erkenntnisse) näher betrachtet. Denn „[d]ie Perspektiven religiöser Bildung in der Frühpädagogik hängen nicht unerheblich davon ab, wie der wissenschaftliche Diskurs zwischen Pädagogik und Theologie in der Zukunft geführt werden wird“ (Fleck 2011: 238). Zu bedenken ist ebenfalls, dass pädagogische Handlungsprozesse im Elementarbereich als Handlung im öffentlichen Raum gewertet werden müssen (vgl. Knauer 2017: 179).

Der frühpädagogische Sektor ist hier besonders interessant, weil Kindertageseinrichtungen¹⁴ und ihre Träger¹⁵ über eine breitere Palette an Handlungsmöglichkeiten verfügen als Schulen im Bildungssystem¹⁶. Beispielsweise ist die eigene Gründung einer Kindertagesstätte in freier Trägerschaft durch einen Verein (von Eltern) einfacher umzusetzen in Bezug auf die rechtlichen Auflagen und räumlichen Rahmenbedingungen als die Gründung einer eigenen Schule. Die Kindertagesstätten innerhalb einer Region bzw. eines Wohngebiets¹⁷ können sich daher erheblich hinsichtlich der Zusammensetzung der Kindergartenkinder entlang bestimmter Zugehörigkeitskategorien unterscheiden. Unter diesen gegebenen Bedingungen soll „[d]ie pädagogische Leitidee religiöser Erziehung in der Elementarpädagogik [...] die gesamtgesellschaftliche Entwicklung berücksichtigen und damit die faktische Pluralität positiv aufgreifen“ (Betz/ Hilkert/ Langenbach/ Rupp/ Weinbach/ Feininger/ Müller-Friese 2008: 139).

Geforscht wurde im Rahmen dieser Arbeit in Kindertagesstätten, deren Nachbarschaft eine relativ hohe Anzahl an muslimischen Familien aufweist. Die Gegenüberstellung einer evangelischen und einer islamischen Einrichtung ergibt sich vor allem aufgrund der besonderen Gegebenheit durch den hohen Anteil an mus-

¹³ „Religiöse Bildungsprozesse zu begleiten ist Teil der Professionalität der Erzieherinnen im Kindergarten, da situatives Arbeiten die Beschäftigung mit Religion miteinschließt“ (Fleck 2011: 255).

¹⁴ Kindertageseinrichtungen haben im letzten Jahrzehnt einen rasanten Anstieg an Anmeldungen verzeichnet (vgl. Dubiski/Essich/Schweitzer/Edelbrock/Biesinger 2010: 130). Insbesondere ab dem 4. Lebensjahr sind kaum Unterschiede zu verzeichnen in Bezug auf Kindergartenbesuche von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Schmidt 2012: 25). Auch im Bildungsbericht 2012 wird festgehalten, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung die Norm bei Kindern ab 3 Jahren darstellt (vgl. Epping 2016: 64).

¹⁵ Vgl. Kapitel IV.1.2 Trägerlandschaft der Kindertageseinrichtungen: 38

¹⁶ „Im Gegensatz zum Schulsystem ist der Kindergarten im deutschsprachigen Raum bisher keiner umfassenderen ‚strukturkritischen‘ Analyse unterzogen worden. Dabei zeigen sich bereits auf dieser ersten Stufe des Bildungssystems deutliche Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (Schmidt 2012: 69-70).

¹⁷ Selbst in Ballungszentren, deren Einwohnerschaft vielfältig zusammengesetzt ist und wo Gentrifizierungsprozesse im Gange sind.

limischen Kindergartenkindern (vgl. Gesemann/Roth 2009: 12; Leggewie 2009: 604), der vorherrschenden Trägerschaft von Kindertagesstätten¹⁸, der Haltung kommunaler Einrichtungen¹⁹ zum Thema religiöse Bildungsarbeit²⁰ und des zunehmenden antimuslimischen Rassismus²¹ (vgl. Akbulut 2016) in Deutschland. Nicht nur die AFD als politische Partei im Bundestag, die SPD mit ihrer Aufrechterhaltung des Neutralitätsgesetzes in den von der SPD-regierten Bundesländern²², sondern auch Bewegungen wie PEGIDA oder Bestseller von Sarrazin richten sich direkt gegen die Sichtbarkeit islamischer Symbole (oder Symbolfiguren) im deutschsprachigen (Kultur-)Raum²³. Dadurch wird das Recht auf gesellschaftspolitische Partizipation muslimisch-markierten Bürger_innen quasi latent abgesprochen, denn bereits Esser hat subsummiert, dass „[d]ie Platzierung auf den (möglichst auch: zentralen) Positionen einer Gesellschaft [...] der Schlüssel für jede nachhaltige Sozialintegration“ sei (Esser 2001: 10 zit. n. Scherr 2009: 77). Innerhalb einer Demokratie mit dem Recht auf Gleichberechtigung aller Bürger_innen steht aber auch Menschen jeglicher religiöser Zugehörigkeit das Recht zu, die kulturellen Traditionen einer Gesellschaft durch die eigene religiöse Zugehörigkeit mitzugestalten (vgl. ebd.: 84). Schließlich verlaufen die verschiedenen Differenzlinien ineinander und sind im alltäglichen Handeln eines Subjekts nicht separat voneinander zu betrachten (vgl. ebd.). Die vorliegende Forschungsarbeit leistet einen ersten Beitrag darin, die religiöse Differenzlinie (mit intersektionaler Bezugnahme) als eigenständige Analysekategorie innerhalb der migrationspädagogischen Kindheitsforschung zu etablieren und damit den Reformbedarf in der Elementarpädagogik bezogen auf strukturelle Ungleichheitsverhältnisse (auch) entlang der religiösen Zugehörigkeit ins Blickfeld zu rücken (vgl. Gramelt 2014: 451). Diese wissenschaftliche Perspektive ist vonnöten, um die Schnittstelle zwischen pädagogischem Handeln und gesellschaftlichen Bedingungen innerhalb einer multireligiösen Migrationsgesellschaft zu beleuchten (vgl. Diehm/ Kuhn 2011: 34; Epping 2016: 19, 20, 71; Hoffmann/Obermaier 2012: 193). Diese Betrachtungsweise fußt auf einem umfassenden

¹⁸ Vgl. Kapitel IV.1.2 Trägerlandschaft der Kindertageseinrichtungen: 38

¹⁹ „Staatliche bzw. kommunale Träger müssen Wege finden, wie sie die ihnen selbst rechtlich auferlegte religiöse Neutralität im Sinne des Diskriminierungsverbots mit der positiven Religionsfreiheit von Kindern und Eltern [...] zusammenbringen“ (Schweitzer 2010: 114).

²⁰ Der Gegensatz zur religiösen Bildungsarbeit ist nicht neutrale Bildungsarbeit (vgl. Kirchhoff/Rupp 2008: 13, 26). Vielmehr deutet der Verzicht auf konfessionelle Bildungsinhalte auf ein säkulares Verständnis hin (vgl. ebd.). Dabei wird der transzendente Charakter, der für religiöse Bildung typisch ist, ausgespart (vgl. ebd.).

²¹ Vgl. Toprak (2010: 147); Epping (2016: 47-55)

²² Konfliktfeld Kopftuch

²³ Ein Beispiel gegen die öffentliche religiöse Sichtbarkeit liefern die Konflikte rund um das Themenfeld der baulichen Errichtung islamischer Gebetsstätten (vgl. Leggewie 2009: 601-602).