

**Pluralität in Wiener Kindergärten  
und Kindergruppen unter besonderer  
Berücksichtigung sogenannter  
„islamischer“ Einrichtungen**

*Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung  
von Orientierungs- und Prozessqualität*

Wien, Dezember 2017

*Projektteam FH Campus Wien*

Mag.<sup>a</sup> Nina Hover-Reisner  
FH-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Elisabeth Steiner  
Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Maria Fürstaller  
Magdalena Habringer, MA  
Dr.<sup>in</sup> Tina Eckstein-Madry

*Projektteam Universität Wien*

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß  
Mag. Christian Andersen  
M. Ed. Elif Medeni

Auftraggeber: Magistrat der Stadt Wien, Amt für Jugend und Familie (MAG 11)  
Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA)

Nina Hover-Reisner, Henning Schluß, Maria Fürstaller, Christian Andersen, Magdalena Habringer, Elif Medeni und Tina Eckstein-Madry (2017). *Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „islamischer“ Einrichtungen. Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität.* Eine Studie im Auftrag des Magistrats der Stadt Wien, Amt für Jugend und Familie (MAG 11) und dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA). Wien

Lektorat: Katharina Stock   
[www.ks-korrigiert.at](http://www.ks-korrigiert.at)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung</b>	<b>VII</b>
<b>I. Ausgangslage und Problemhintergrund</b>	<b>1</b>
1. Zum Auftrag	3
2. Pluralität in Wiener elementarpädagogischen Einrichtungen	5
3. Wissenschaftstheoretische Hintergründe des Forschungsdesigns	9
4. Elementarpädagogische Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam	11
5. Gesetzliche Rahmenbedingungen	15
5.1. Orientierung an Schule – Schulvorbereitung . . . . .	16
5.2. Religiöse Erziehung . . . . .	16
5.3. Kindertagesheimgesetz und Tagesbetreuungsgesetz . . . . .	18
5.4. Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen: Sprache und Religion	20
5.5. Aktuelle Entwicklungstendenzen . . . . .	22
6. Religion und religiöse Pluralität in elementarpädagogischen Einrichtungen: Ein Überblick zu den theoretischen und empirischen Grundlagen	27
<b>II. Darstellung der Untersuchungsteile</b>	<b>33</b>
7. Forschungsdesign	35
8. Quantitative Fragebogenanalyse: Fokus auf Strukturmerkmale	41
8.1. Stichprobe . . . . .	41
8.2. Ergebnisse der Fragebogenanalyse . . . . .	45
8.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Fragebogenanalyse . . . . .	54
9. Gruppendiskussionsverfahren: Implizite und explizite Haltungen von Elementarpädagog_innen bezogen auf das Thema Religion	57
9.1. Darstellung des methodischen Vorgehens . . . . .	57

9.2.	Ergebnisse des Untersuchungsteils Gruppendiskussionen . . . . .	63
9.3.	Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Gruppendiskussionen . . . . .	84
<b>10.</b>	<b>Beobachtungen: Orientierungs- und Prozessqualität in elementarpädagogischen Einrichtungen</b>	<b>87</b>
10.1.	Methodische Überlegungen . . . . .	87
10.2.	Ergebnisse des Untersuchungsteils Beobachtung . . . . .	91
10.3.	Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Beobachtung .	111
<b>11.</b>	<b>Handakten-Analyse: Aushandlungsprozesse zwischen behördlicher Aufsicht und elementarpädagogischen Einrichtungen</b>	<b>117</b>
11.1.	Methode . . . . .	119
11.2.	Ergebnisse des Untersuchungsteils Handaktenanalyse . . . . .	122
<b>III.</b>	<b>Zusammenführung und Ausblick</b>	<b>143</b>
<b>12.</b>	<b>Zusammenführung der Ergebnisse</b>	<b>145</b>
12.1.	Einflussgrößen auf Prozess- und Orientierungsqualität . . . . .	145
12.2.	Habituelle Orientierungen und Praxen . . . . .	150
<b>13.</b>	<b>Ausblick: Konsequenzen für das elementarpädagogische Feld</b>	<b>163</b>
13.1.	Konsequenzen für die pädagogische Praxis . . . . .	163
13.2.	Konsequenzen für die Aufsicht . . . . .	171
13.3.	Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung . . . . .	172
13.4.	Konsequenzen für die Bildungspolitik und gesellschaftlicher Auftrag . .	174
<b>IV.</b>	<b>Anhang und Verzeichnisse</b>	<b>177</b>
	<b>Stellungnahmen des wissenschaftlichen Beirates</b>	<b>179</b>
1.	Silvia Rosa Habringer-Hagleitner . . . . .	181
2.	Susanne Heine . . . . .	185
3.	Andrea Lehner-Hartmann . . . . .	189
4.	Paul Mecheril . . . . .	195
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>199</b>
	<b>Gesetze</b>	<b>211</b>

# Abbildungsverzeichnis

7.1. Gesamtanlage der Studie . . . . .	36
8.1. Ausbildungsorte von Kindergartenpädagog_innen nach religiöser Orientierung des Kindergartens . . . . .	44
8.2. Ausbildungsorte von Kindergruppenbetreuer_innen nach religiöser Orientierung der Kindergruppe . . . . .	44
11.1. Entwicklung der Zahl der Betreuungsplätze nach Betreuungsform . . . . .	123
11.2. Unterrichtseinheiten Kindergruppenausbildung Dezember 2015 . . . . .	127

# Tabellenverzeichnis

8.1. Ausbildungsorte der Kindergartenpädagog_innen insgesamt (Anzahl) sowie nach religiöser Orientierung des Kindergartens . . . . .	42
8.2. Ausbildungsorte der Kindergruppenbetreuer_innen insgesamt (Anzahl) sowie nach religiöser Orientierung der Kindergruppe . . . . .	43
8.3. Was den Eltern in den Einrichtungen wichtig ist (Rangplätze) . . . . .	48
8.4. Prozentuale Verteilung der Feste in christlichen, „islamischen“ und Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung. . . . .	52
8.5. Das Anbieten von religiös oder weltanschaulich ausgerichtetem Essen, abhängig von der religiösen Orientierung der Einrichtung . . . . .	53
8.6. Das Anbieten von religiös oder weltanschaulich ausgerichtetem Essen auf Wunsch der Eltern, der Kinder, des Trägers oder der Leiterin/des Leiters in christlichen, „islamischen“ Einrichtungen und Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung . . . . .	53
8.7. Kleidervorschriften in christlichen, „islamischen“ Einrichtungen und Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung . . . . .	54
8.8. Religiös bedingte Konflikte mit den Eltern, unter den Kindern oder im Team . . . . .	55



# Danksagung

Eine solche Untersuchung ist nur mit beträchtlicher Unterstützung durchzuführen. An erster Stelle wollen wir uns bei jenen bedanken, die wir nicht um Zustimmung gebeten haben: Bei den Kindern. Wenngleich sie es sind, derentwegen wir diese Studie durchgeführt haben, haben wir sie nicht um ihr Einverständnis gefragt, haben ihnen ein Quantum der Ressourcen „ihrer“ Erwachsenen genommen, waren Teil ihres Kindergarten- bzw. Kindergruppenalltags, haben uns mit ihnen ausgetauscht und haben vieles über sie und ihre Erlebnisse in ihren Einrichtungen erfahren. Bei ihren Eltern wollen wir uns dafür bedanken, dass sie ihre Kinder für die tägliche institutionelle Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit den Elementarpädagog\_innen anvertrauen und im Sinne der Bildungspartnerschaft mit ihnen kooperieren und die Studie unterstützt haben.

Den an der Studie beteiligten Elementarpädagog\_innen wie den Vetreter\_innen der Träger gebührt ein zweifacher Dank: Einerseits für die Öffnung der Einrichtungen und den Einblick, den sie uns in ihre tägliche Arbeit und in ihre fachliche und persönliche Auseinandersetzung mit elementarpädagogisch relevanten Themen im Rahmen der Gruppendiskussion gegeben haben. Diese Offenheit war in diesem Ausmaß nicht zu erwarten und hat uns positiv überrascht. Andererseits danken wir auch für die Zeit, die sie aufgewendet haben. Bei knappen Ressourcen ist es verständlich, dass manche Kolleg\_innen an der Studie nicht teilgenommen haben. Die Kernaufgabe der Einrichtungen liegt immerhin in ihrem Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag.

Ebenso danken wir auch den Kolleg\_innen in den für den elementarpädagogischen Bereich zuständigen Magistratsabteilungen, insbesondere jenen der MA 11, die unsere Arbeit nicht nur vorbehaltlos unterstützt und durch ihre Kooperation in weiten Teilen überhaupt erst möglich gemacht haben. Wir danken auch dafür, dass wir an Veranstaltungen wie der Fachtagung „Strategie und Verbindlichkeit in der Aufsicht in Kinderbetreuungseinrichtungen“ der MA 11 am 15. Mai 2017 teilnehmen konnten und somit auch einen Einblick in den herausfordernden Alltag einer Abteilung bekamen, deren Aufgaben in den letzten Jahren deutlich schneller gewachsen ist als ihr Personal.

Wir danken auch dem zweiten Auftraggeber, dem Ministerium für Europa, Integration und Äußeres, denn nur in der Kooperation beider Auftraggeber wurde diese Studie überhaupt möglich. Wir danken auch für die Geduld, die nicht fristgerechte Fertigstellung des Abschlussberichtes zugunsten wissenschaftlicher Verantwortbarkeit zu tolerieren!

Unserem Kollegen Ednan Aslan, dessen Teilprojekt die Ebenen der Betreiber\_innen und Eltern fokussiert, danken wir für den anregenden Austausch bei den Projekttreffen.

Allen sei für das in uns gesetzte Vertrauen, dass die von uns erhobenen Daten gegenstandsadäquat interpretiert und ausreichend anonymisiert werden, gedankt.

Wir danken dem Team von *kigafinder.at* für die Bereitstellung der Daten für die Fragebogenuntersuchung.

## *Danksagung*

Zuletzt danken wir Katharina Stock für das hervorragende Lektorat mit einem entscheidenden Blick auch für die Details sowie Hanna Holzapfel und Caroline Vicentini, die als kritische Leserinnen immer wieder Schwachstellen im Projektbericht aufspürten.

## **Teil I.**

# **Ausgangslage und Problemhintergrund**



# 1. Zum Auftrag

Mit den Auftraggeber\_innen, der Stadt Wien, Magistratsabteilung 11 – Amt für Jugend und Familie, Rüdengasse 11, 1030 Wien, und dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Minoritenplatz 8, 1010 Wien, wurde im Juli 2016 die Erstellung einer „wissenschaftlichen Studie über Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien, die von islamischen Trägervereinen betrieben werden, wobei das Hauptanliegen der Studie darin besteht, Fragen zur elementarpädagogischen Professionalität islamischer Kindergärten/Kinderguppen zu untersuchen“ (Werkvertrag, Präambel) vereinbart. Auftragnehmer\_innen waren die Autor\_innen dieser Studie, die Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien, und die FH Campus Wien, Kompetenzzentrum für Soziale Arbeit, Favoritenstraße 226, 1100 Wien.

Von der FH Campus Wien zeichnen Mag.<sup>a</sup> Nina Hover-Reisner, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Maria Fürstaller und Magdalena Habringer, BA. MA. für Gruppendiskussionen mit Pädagoginnen ausgewählter Fokuskindergärten und Fokuskindergruppen verantwortlich.

Von M. Ed. Elif Medeni, Mag. Christian Andersen und Prof. Dr. Henning Schluß vom Institut für Bildungswissenschaft wurden Handakten der Einrichtungen analysiert und Beobachtungen in den Fokuseinrichtungen durchgeführt.

Gemeinsam wurde ein Fragebogen entwickelt, der an alle elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien geschickt wurde. Die Auswertung wurde von Dr.<sup>in</sup> Tina Eckstein durchgeführt.

Ein eigenständig durchgeführtes Teilprojekt von Univ. Prof. Dr. Ednan Aslan vom Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität Wien beschäftigte sich mit Trägerstrukturen und Erwartungen muslimischer Eltern. Aufgrund unterschiedlicher Datenbasis, inhaltlicher sowie methodischer Ausrichtung legt dieses Teilprojekt einen eigenständigen Abschlussbericht vor.

Im Werkvertrag war weiterhin festgehalten, dass die Grundlage dieser Studie einerseits die Leistungsbeschreibung seitens der Auftraggeber\_innen vom 04.03.2016 und andererseits das Angebot der FH Campus Wien und der Universität Wien vom 25.03.2016 darstellt. Die Auftragnehmer\_innen verpflichteten sich darüber hinaus, ebenfalls im Absatz II, einen wissenschaftlichen Beirat mit mindestens drei Personen einzurichten. Dieser Beirat wurde eingerichtet. Ihm gehören folgende Personen an:

- Univ.-Prof. Mag. Dr. Zekirija Sejdini; Professor für islamische Religionspädagogik am Institut für Fachdidaktik der School of Education, Universität Innsbruck
- Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> habil. Silvia Rosa Habringer-Hagleitner; International Graduierte für Themenzentrierte Interaktion; Leiterin des Instituts Ausbildung für Religionslehrer\_innen, Katholische Privat-Universität Linz

## 1. *Zum Auftrag*

- Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Andrea Lehner-Hartmann; Professur für Religionspädagogik und Katechetik am Institut für Praktische Theologie (Katholisch-Theologische Fakultät), Universität Wien
- Univ.-Prof. Dr. Paul Mecheril; Institut für Pädagogik/Migrationspädagogik, Universität Oldenburg
- Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Susanne Heine; Practical Theology and Psychology of Religion, Protestant Theological Faculty, Universität Wien

Den Kolleginnen und Kollegen sei an dieser Stelle für die Übernahme dieser verantwortungsvollen Aufgabe gedankt. Ihnen wurde das Konzept der Untersuchung vorgelegt und ihre Rückmeldungen flossen in die Überarbeitung des Untersuchungsdesigns ein. Darüber hinaus wurden sie über die konkrete Gestaltung des Fragebogens informiert und nutzten auch hier die Gelegenheit der Rückmeldung, die in der Endgestaltung des Fragebogens berücksichtigt wurde. Der Abschlussbericht wurde ihnen in einer vorläufigen Fassung zugesandt und die Stellungnahmen in den finalen Bericht eingearbeitet. Die eingegangenen Stellungnahmen der Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats zu dem vorliegenden Teilprojekt liegen im Anhang zu diesem Bericht, mit Einverständnis der Kolleg\_innen des Beirates, vor.

## 2. Pluralität in Wiener elementarpädagogischen Einrichtungen

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich der Stellenwert von elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich gewandelt (vgl. OECD 2001; BIFIE und BMUKK 2009, Seite 15). Wurden sie früher vor allem als Betreuungseinrichtungen bezeichnet, häufig auch gerade für solche Familien, die es sich nicht leisten konnten, dass insbesondere die Mutter zu Hause bleibt und die Erziehungsaufgaben übernimmt, wird mittlerweile der Bildungsaspekt dieser elementarpädagogischen Einrichtungen auch dadurch stärker akzentuiert, dass sie als Bildungsinstitutionen bezeichnet werden. Insbesondere seit den Barcelona-Zielen wird in Europa der Besuch von elementarpädagogischen Einrichtungen zunehmend als Recht der Kinder interpretiert. Diese Institutionen sollen insbesondere unterschiedliche Chancen, die sich aus unterschiedlichen Lebensumständen von Familien ergeben, ausgleichen helfen. So schreibt das Wiener Frühförderungsgesetz ausdrücklich vor, „allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten“ (WFfG 2010). Das hat seinen Niederschlag vor allem in der Reform von 2009 gefunden, die den Kindergarten in Wien beitragsfrei stellt und den Besuch elementarpädagogischer Einrichtungen, mit bestimmten Ausnahmen, zugleich pflichtig macht (ebenda). Die Praxis, die Berufstätigkeit von Eltern als wichtigstes Kriterium bei der Aufnahme in eine Betreuungseinrichtung zu gewichten, steht allerdings im Widerspruch zur sozialkompensatorischen Zielbestimmung und damit auch zum deklarierten Anspruch der Chancengerechtigkeit: Der Befund, dass der Besuch von Kindergärten insbesondere die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich nicht in wünschenswerter Weise beeinflusst, ist vor dem Hintergrund solcher Praxen zu reflektieren (Herzog-Punzenberger 2016).

Bildungsfragen sind per se Zukunftsfragen, weil sie die heranwachsende Generation betreffen. Auf seiner Tagung in Barcelona im Jahr 2002 legte der Europäische Rat in Bezug auf qualitativ hochwertige Betreuungseinrichtungen für Kinder zwischen null Jahren und dem Schulpflichtalter folgende Ziele fest:

Die Mitgliedstaaten sollten Hemmnisse beseitigen, die Frauen von einer Beteiligung am Erwerbsleben abhalten, und bestrebt sein, nach Maßgabe der Nachfrage nach Kinderbetreuungseinrichtungen und im Einklang mit den einzelstaatlichen Vorgaben für das Versorgungsangebot bis 2010 für mindestens 90% der Kinder zwischen drei Jahren und dem Schulpflichtalter und für mindestens 33% der Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen.

*Europäische Kommission 2013, Seite 4*

## 2. Pluralität in Wiener elementarpädagogischen Einrichtungen

Diese sogenannten Barcelona-Ziele entfalteten in vielen Mitgliedstaaten eine erhebliche Dynamik im Bereich der Elementarpädagogik. Der Nationale Bildungsbericht von 2009, der einen Schwerpunkt auf Elementarpädagogik gelegt hatte, stellte so ausdrücklich fest: „Weiters ist sichtbar, dass Österreich vom Ziel der Europäischen Union, bis 2010 eine Betreuungsquote von 33% bei den unter 3-Jährigen zu erreichen, weit entfernt ist und die Betreuungsquote von 90% der 3- bis 5-Jährigen ebenfalls noch nicht realisiert ist“ (BIFIE und BMUKK 2009, Seiten 23–24). Nicht zuletzt, um diese Barcelona-Ziele zu erreichen, wurde in Wien 2009 nicht nur der Kindergartenbesuch offiziell von Gebühren befreit, sondern auch österreichweit ein seit 2010/11 geltendes verpflichtendes Kindergartenjahr eingeführt.<sup>1</sup> Beide Maßnahmen zusammen führten zu einer stark erhöhten Nachfrage nach Plätzen für Vorschulkinder, die über die damals zur Verfügung stehenden Einrichtungen nicht hinreichend befriedigt werden konnten. Daraus resultierte eine stark steigende Zahl insbesondere von Kindergruppen, die einen Teil des Zuwachses trugen. Waren die Kindergruppen ursprünglich elternverwaltete Alternativen zum Kindergarten, die in Kleingruppen organisierte Kindertagespflege anboten, wurde dieser rechtliche Rahmen, der nicht nur geringere Anforderungen an die Pädagog\_innen, was das Ausbildungsniveau betraf, stellte, sondern auch an die Räume, die für eine solche Kleingruppe zur Verfügung stehen mussten, nun vermehrt für eine andere Struktur genutzt. Betreibervereine oder Privatpersonen gründeten Kindergruppen. Hier waren häufig mehrere Kindergruppen in einem Gebäude untergebracht oder verschiedene Kindergruppen in verschiedenen Gebäuden oder Stadtteilen wurden vom selben Träger geführt. Da der Ausbau der Kinderbetreuungskapazitäten Vorrang hatte, nahm die Stadt dieses zusätzliche Angebot gerne wahr. Zugleich gab es auch weiterhin zu wenig ausgebildetes Personal, sodass die Zahl der Ausbildungseinrichtungen ebenso deutlich zunahm und insbesondere das Arbeitsmarktservice auch verstärkt Arbeitssuchende auf diese Ausbildungsmöglichkeiten verwies. Dies führte insgesamt zu einer Veränderung der Kinderbetreuungslandschaft in Wien, die bislang so allerdings noch nicht systematisch erforscht wurde.

Die Pilotstudie von Ednan Aslan (2015) zu sogenannten „islamischen Kindergärten und Kindergruppen“ erregte Ende 2015 erhebliche öffentliche Beachtung. Diese Studie war für das vorliegende Projekt insofern relevant, als sie Auslöser des Bedarfs war, Fragen der Orientierungs- und Prozessqualität (Erläuterung siehe Punkt 1 auf Seite 15) insbesondere auch in sogenannten „islamischen“ Kinderbetreuungseinrichtungen einer vertieften Untersuchung zu unterziehen. Ein Befund der nun vorliegenden Studie ist dabei wenig überraschend, aber doch auch für wissenschaftliche Studien keineswegs typisch. So konnten wir sehr klar nachzeichnen, dass die Pilotstudie Ednan Aslans trotz ihres Pilotcharakters eine erhebliche nicht nur öffentliche Wirkung hatte, sondern auch massiv auf das Feld, das sie untersuchte, zurückwirkte. Man wird ohne Übertreibung sagen können, dass somit das Feld, das die vorliegende Studie untersucht, gravierend unterschieden ist von dem Feld, das Ednan Aslans Pilotstudie untersuchen wollte. Ein Gegenstand der vorliegenden Untersuchung zur Orientierungs- und Prozessqualität in elementarpädagogischen Einrichtungen insbesondere mit islamischem Bezug müssen deshalb auch diese Veränderungsprozesse sein.

---

<sup>1</sup>Ein zweites verpflichtendes Kindergartenjahr ist in Planung.

Entgegen der lange Zeit insbesondere in Westeuropa verbreiteten Annahme eines mit fortschreitender Säkularisierung einhergehenden Bedeutungsverlusts von Religion insgesamt hat sich diese Erwartung trotz rückläufiger Kirchenmitgliedszahlen in Österreich und anderen Ländern Zentraleuropas nicht bewahrheitet (vgl. Pollack 2003; Casanova 2006; Casanova u. a. 2010). Vielmehr lässt sich seit geraumer Zeit eine Zunahme der Bedeutung von Religion im privaten wie öffentlichen Raum feststellen (vgl. Graf 2007), die sich gleichwohl häufig nicht mehr in den Bahnen althergebrachter Frömmigkeitstraditionen äußert, sondern im Rahmen postmoderner Zwänge zur Individualisierung ebenfalls einem Individualisierungsdruck unterliegt (vgl. Berger 1980). Gleichzeitig stellt insbesondere auch die Einwanderung die traditionellen Gesellschaften des alten Europa zunehmend vor Herausforderungen, die traditionelle Einwanderungsländer wie die USA schon immer kannten, unter anderem die für diese Studie relevanten Herausforderungen religiöser Pluralität (vgl. M. Weber 1986; Casanova 2008).

Innerhalb der Pädagogik wurde nicht nur in den Religionspädagogiken auf diesen Befund reagiert. „Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz“ (Baur 2017) gelten als zentrale Herausforderungen gegenwärtiger Religionspädagogik. Damit verbundene Fragestellungen (z. B. inhaltlicher oder didaktischer Natur) bleiben nicht auf den schulischen Religionsunterricht beschränkt, sondern es wird die zentrale Frage thematisiert, wie „Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse“ (Schluß 2010) gestaltet werden müsste (vgl. Kahrs 2009; Schlag 2010). Im Bereich der Bildungspolitik wurden diese Überlegungen im deutschsprachigen Raum z. B. dadurch aufgenommen, dass Unterrichtsfächer konzipiert wurden, die die Beschäftigung mit Themen der Religion zum verbindlichen Bestandteil schulischen Unterrichts machten. Dies geschah z. B. über die Verbindlichmachung von religionskundlichen Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht, in der Einführung und Stärkung islamischen Religionsunterrichts (vgl. BGBL 167 1983) oder in der Etablierung eines allgemeinverbindlichen Unterrichtsfaches Ethik in Berlin (vgl. Gräßl und Thieme 2011) oder „Leben und Gesellschaft“/„Vie et société“ in Luxemburg (vgl. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse 2015). Während der islamische Religionsunterricht in Österreich eine weit bessere Rechtsgrundlage hatte als in allen deutschen Bundesländern (vgl. Ucar und Bergmann 2010), ist trotz aller Debatten der letzten Jahre das Verbundmodell Ethik-Religion nie über den Status des Schulversuches hinausgekommen und erreicht auch da längst nicht alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Bucher 2014). Insofern überwiegt in der Beschäftigung mit Religion noch immer die trennende Perspektive, die mittlerweile nahezu einhellig von allen Religionspädagogen und Religionspädagoginnen als zu überwindend angesehen wird. Die Modelle freilich, in denen solche Gespräche miteinander zu führen sind, sind sehr unterschiedlich (jüngst: Bucher und Jäggle 2017; Arbeitsgemeinschaft evangelische ReligionslehrerInnen an AHS 2017).

Für den elementarpädagogischen Bereich ist diese Diskussion allerdings noch viel weniger ausgeprägt (vgl. Schweitzer 2013). Darauf wird weiter unten über eine Kurzdarstellung zu den empirischen und theoretischen Grundlagen zum gegenständlichen Thema ausführlicher eingegangen.



### 3. Wissenschaftstheoretische Hintergründe des Forschungsdesigns

Die vorliegende Studie verdankt sich in gewisser Weise dieser gesellschaftspolitischen Situation und Diskussion. Für eine wissenschaftliche Studie ist dies zugleich aber auch eine heikle Situation, weil Wissenschaft neutral verfahren muss. Max Weber hat bereits Anfang des 20. Jahrhunderts diese Prämissen wissenschaftlichen Arbeitens insbesondere im Bereich der Sozialwissenschaften eindrucksvoll beschrieben. Als Wissenschaft enthält sie sich politischer Wertungen. Sozialwissenschaften in diesem Sinn haben vor allem einen deskriptiven Charakter. Sie stellen dar, was ist, weisen auf Zusammenhänge hin, die in der lebensweltlichen flüchtigen Betrachtung vielleicht nicht zugänglich wären, vor allem aber legen sie ihre Verfahren offen und werden damit intersubjektiv nachvollziehbar. Dass Wissenschaft damit objektiv sei, gilt freilich nur in diesem sehr eingeschränkten Sinne. Auch Wissenschaft kann durchaus kontrovers sein, unterschiedliche Studien können zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, Reanalysen der gleichen Daten legen häufig genug andere Zusammenhänge nahe, als in den ursprünglichen Auswertungen sichtbar wurden, andere Modelle führen im gleichen Feld ebenfalls zu anderen Ergebnissen und vieles andere mehr mag Ursache wissenschaftlicher Kontroversen sein. Insofern stellt die vorliegende Studie nur einen kleinen Teil in einem wissenschaftlichen Forschungsprozess dar, die Ergebnisse sind ausschnitthaft und immer vorläufig. Es ist weder ausgeschlossen noch unwahrscheinlich, dass eine Reanalyse der von uns erhobenen Daten auch andere Interpretationen ermöglicht, noch ist unwahrscheinlich, dass eine andere Erhebung im gleichen Feld zu anderen Ergebnissen kommt. Dies ist nicht ungewöhnlich, sondern der in gewisser Weise auch frustrierende Sinn wissenschaftlichen Arbeitens. Häufig genug fanden wir in unserer Studie auch nur bestätigt, was in anderen Studien schon gezeigt werden konnte. In keinem Fall wird die vorliegende Studie damit manche hochgesteckten Erwartungen erfüllen können, dass mit ihr nun sämtliche Zusammenhänge von elementarpädagogischen Einrichtungen insbesondere mit Bezügen zum Islam in Wien aufgeklärt werden können. An anderen Stellen wird die Studie vielleicht Ergebnisse zeigen, die so nicht der Erwartungshaltung der Öffentlichkeit oder der Auftraggeber\_innen entsprechen. Auch das gehört zum Wesen wissenschaftlicher Arbeit, die ergebnisoffen verfahren muss und sich in ihren Verfahren nie gegen Kritik immunisieren darf.

Von daher haben wir verschiedene Verfahren und Methoden gewählt, die aufeinander bezogen werden und dazu beitragen können, die Ergebnisse der jeweils anderen Methoden in einen sich wechselseitig interpretierenden und kritisierenden Prozess einzuspielen, in dem keine Methode für sich einen Wahrheitsanspruch verkörpert. Letztlich ist es wieder Max Weber, der diese Prinzipien sozialwissenschaftlichen Arbeitens bereits beschrieben hat:

### 3. *Wissenschaftstheoretische Hintergründe des Forschungsdesigns*

Jeder Soziologe z. B. darf sich nun einmal nicht zu schade dafür sein, auch noch auf seine alten Tage vielleicht monatelang viele zehntausende ganz trivialer Rechenexempel im Kopf zu machen. Man versucht nicht ungestraft, das auf mechanische Hilfskräfte ganz und gar abzuwälzen, wenn man etwas herausbekommen will, – und was schließlich herauskommt, ist oft blutwenig. Aber, wenn ihm nicht doch etwas Bestimmtes über die Richtung seines Rechnens und, während des Rechnens, über die Tragweite der entstehenden Einzelresultate „einfällt“, dann kommt selbst dieses Blutwenige nicht heraus. Nur auf dem Boden ganz harter Arbeit bereitet sich normalerweise der Einfall vor.

*M. Weber 2002, Seite 483*

Diesem wissenschaftlichen Anspruch wollten wir durch die Aufteilung in unterschiedliche Untersuchungsteile entsprechen, die wiederum wechselseitig aufeinander bezogen werden sollten. Die Untersuchungsteile, die sich vor allem mit der Fragebogenentwicklung und Erhebung, den Gruppendiskussionen, den Beobachtungen und den Handakten beschäftigten, bezogen sich auf die Gesamtheit der elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien, um die Besonderheiten derjenigen Einrichtungen zu identifizieren, die in einer besonderen Beziehung zum Islam stehen. Die Beantwortung des Fragebogens war freiwillig und zeigte doch eine relativ hohe Rücklaufquote. Vor allem aus diesen Rückläufen wurden Kriterien entwickelt, die zur Auswahl der Einrichtungen für die Gruppendiskussionen führten. Auch hier war die Teilnahme freiwillig. Die Auswahl der Einrichtungen, in denen Beobachtungen der Praxis durchgeführt wurden, erfolgte vor allem unter Bezug auf die Gruppendiskussionen. Auch hier war die Teilnahme freiwillig. Für die Auswertung der Handakten der MA 11 war eine Zustimmung der betreffenden Einrichtungen und Träger nicht erforderlich, so dass hier auch Einrichtungen in die Untersuchung einfließen, die weder den Fragebogen beantwortet noch an Gruppendiskussionen oder Beobachtungen teilgenommen hatten. Für alle diese Phasen wurde den an der Erhebung beteiligten Einrichtungen Anonymität zugesichert.

## 4. Elementarpädagogische Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam

In der Planung und Durchführung einer wissenschaftlichen Studie hat die Definition des Untersuchungsgegenstandes einen zentralen Platz. Durch die Auftraggeber\_innen vorgegeben, liegt der besondere Fokus dieser Untersuchung auf „Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien, die von islamischen Trägervereinen betrieben werden“ (Leistungsbeschreibung der Auftraggeber\_innen). Bereits in unserem Anbot wiesen wir darauf hin, dass „der Begriff der ‚islamischen‘ Kindergärten bzw. Kindergruppen nicht klar eingegrenzt ist, [...] er in der geplanten Studie als diskursiver Begriff verwendet und in der Forschungsarbeit selbst aus den verschiedenen relevanten Hinsichten problematisiert“ (Anbot der Auftragnehmer\_innen) werden wird. Insbesondere war deutlich, dass manche Trägervereine und Betreiber sich selbst nicht als islamisch verstehen oder definieren, die zugehörigen elementarpädagogischen Einrichtungen aber sehr wohl als „islamisch“ eingestuft werden konnten.<sup>1</sup> Insofern ist der Ansatz über die religiöse Ausrichtung der Träger zwar für katholische, evangelische oder auch jüdische Träger durchaus zielführend, für die Identifikation islamischer Einrichtungen allerdings nicht hinreichend. In den Fällen, wo Träger ihre Einrichtungen oder sich selbst klar als dem Islam zugehörig definieren, ist die Frage der Zuordnung relativ problemlos, weil auch die wissenschaftliche Untersuchung der Selbstzuordnung folgen kann. Während aber z. B. die St. Nikolaus-Stiftung sich selbst klar als der Erzdiözese Wien zugehörig und damit als katholischer Träger

---

<sup>1</sup>Grundsätzlich könnte es durchaus ein zielführender Ansatz sein, über die Trägerstruktur Zuordnungen zu argumentieren, wenn Träger sich eben selbst in einen weltanschaulichen, religiösen oder konfessionellen Kontext einordnen, wie das z. B. bei der aktuellen Studie zu Kindergärten bei Meiner-Teubner, Kopp und Schilling (2016) der Fall ist. Leider liegt eine vergleichbar detaillierte amtliche Statistik für Österreich nicht vor. Allerdings erfasst die amtliche Statistik in Deutschland auch nicht die Religionszugehörigkeit der Kinder. Aussagen über Segregation z. B. lassen sich auch dort deshalb nur mit Bezug auf den Migrationshintergrund machen. Hier machen die Autor\_innen allerdings deutlich, dass sie von segregierenden Einrichtungen dann sprechen, wenn ein überwiegender Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund die Einrichtung besucht. Dieses segregierende Moment nehmen die Autor\_innen unabhängig von der Trägerschaft an. So kann z. B. eine kommunale Einrichtung mit einem überwiegenden Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von den Kolleg\_innen in Deutschland als segregierend bezeichnet werden (88). Eine Relationierung zum Bevölkerungsschnitt in dem jeweiligen Stadtbezirk findet aber nicht statt, was wir in unserer Untersuchung zumindest ansatzweise aufgrund der uns zur Verfügung stehenden Daten thematisieren, was noch einmal andere Segregationseffekte sichtbar macht. Allerdings ist auch deutlich, dass die über die Kinder- und Jugendhilfestatistik gewonnenen Daten nur Einblick in die Strukturqualität heutiger Kindertageseinrichtungen geben. Die Prozessqualität der Einrichtungen, die ja Auftrag dieser Untersuchung war, kann über eine amtliche Statistik allerdings auch gar nicht abgebildet werden.

#### 4. Elementarpädagogische Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam

ausweist, aber auch seit jeher manche Pfarrkindergärten, die ihren religiösen Bezug über die Verbundenheit zur jeweiligen Pfarre ausweisen, sind selbst einige elementarpädagogische Einrichtungen, die noch in der Gründungsphase einen Bezug zur Moschee in der Nachbarschaft hatten, mittlerweile von diesen Verknüpfungen abgerückt. Sie lassen sich damit als islamische Einrichtung nicht mehr über diese ausgewiesene Nähe zur Moschee identifizieren.

Selbst bei einer klaren Zuordnung des Betreibers zu einer Religion/Konfession muss sich diese auf der Ebene der zu untersuchenden Orientierungs- und Prozessqualität in den jeweiligen Gruppen keineswegs widerspiegeln. Insofern ist auch die Ausrichtung eines Trägers kein Garant für eine religionsbezogene Praxis in der jeweiligen Einrichtung. Andersherum muss bei einem weltanschaulich konnotierten Träger diese Ausrichtung in den jeweiligen elementarpädagogischen Einrichtungen keineswegs herausgestellt werden, wie dies z. B. an Montessori- oder Waldorfeinrichtungen zu beobachten ist.

Wird zur Auswahl der Einrichtung das pädagogische Konzept, die Zugehörigkeit der Mitarbeiter\_innen und/oder Kinder zu einer bestimmten weltanschaulichen oder religiösen Gemeinschaft oder eine bestimmte Praxis in der Einrichtung, z. B. die Einhaltung bestimmter Essensvorschriften oder aber die Beachtung bestimmter religiös konnotierter Bekleidungsvorschriften durch die Mitarbeiter\_innen, als Merkmal herangezogen, liegen zwar mehrere mögliche Kriterien für die Zuordnung zu einer Religionsgemeinschaft vor, es bleibt aber unklar, ob eines, zwei oder drei dieser Kriterien in Summe ausreichen, um einen Kindergarten als islamisch zu bezeichnen, und vor allem, ob diese Kriterien alle gleichermaßen bedeutsam sind. Wird ein Kindergarten der MA 10 z. B. dann zu einem islamischen Kindergarten, wenn in ihm die Mehrzahl der Pädagog\_innen Kopftuch tragen würde, kein Schweinefleisch gegessen würde und die Kinder mehrheitlich aus muslimischen Elternhäusern kämen und im Kindergarten auch muslimische Feste gefeiert würden? Oder wird eine Kindergruppe zu einer buddhistischen Kindergruppe, weil die Vereinsvorsitzende sich dem Buddhismus zugehörig fühlt? Auch wenn man also Kriterien angeben kann, die für die religiöse Konnotation einer elementarpädagogischen Einrichtung bedeutsam sind, ist es gleichwohl höchst problematisch, solche Zuordnungen von außen vorzunehmen. Eben auf diese Gemengelage hatten wir bereits im Anbot reagiert, wenn wir den Begriff als „diskursiven“ Begriff gebrauchen wollten, d.h. uns darauf bezogen, was im Diskurs unter islamischen Einrichtungen jeweils verstanden wird. Eine Definition dessen, was nun genau eine islamische Kindergruppe oder ein islamischer Kindergarten ist, konnten und wollten wir nicht leisten.

Darüber hinaus ist insbesondere bei der Beurteilung alltäglicher Praxen eine klare Trennung zwischen religiösen und kulturellen Praxen kaum möglich.

Gleichwohl sind wir aber genötigt, in diesem diskursiven Feld unserem Forschungsauftrag zu entsprechen und deshalb die elementarpädagogischen Einrichtungen, die auf unterschiedlichen Ebenen besondere Bezüge zum Islam aufweisen, von solchen zu unterscheiden, die keine besonderen Bezüge zum Islam, wohl aber vielleicht zu anderen Weltanschauungen oder Religionen haben oder aber sich religionsneutral oder auch a-religiös verstehen oder als solche bezeichnet werden können. Da dieser Bezug, wie dargestellt, nicht ausschließlich über die Trägerebene begründet werden kann, haben wir verschiedene Begrifflichkeiten zur Markierung dieses Dilemmas diskutiert. Es ging

also nicht darum, mit dem Begriff das damit verbundene Problem zum Verschwinden zu bringen, sondern, geradezu umgekehrt, Formulierungen zu finden, die die Virulenz des Problems im Bewusstsein halten. Gerade deshalb scheint es uns sinnvoll zu sein, uns nicht auf einen Begriff festzulegen, der suggerieren könnte, wir hätten eine begriffliche Eingrenzung bereits erreicht, sondern zwei Begriffe für das beschriebene Phänomen zu verwenden. Mit diesen schlussendlich gewählten Formulierungen von „sogenannten ‚islamischen‘ Kindergärten und Kindergruppen“ oder „elementarpädagogischen Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam“ hoffen wir, diesem Dilemma am ehesten Ausdruck verleihen zu können. Gerade auch mit dem Plural in der zweiten Formulierung soll deutlich werden, dass es eine erhebliche Bandbreite von möglichen Bezügen zum Islam gibt. Freilich hat jede elementarpädagogische Einrichtung in Wien irgendeinen Bezug zum Islam. Dies lässt sich in der pluralen Gesellschaft der Metropole gar nicht vermeiden. Allerdings geht es uns in der gewählten Bezeichnung um solche Einrichtungen, die eben *besondere* Bezüge zum Islam aufweisen, die jedoch höchst unterschiedlich sein können. Wichtig ist für diese Bezeichnung aber, dass der Islam eine besondere Bedeutung für die pädagogischen Qualitätsmerkmale der elementarpädagogischen Einrichtung hat.



## 5. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Die zentrale Aufgabe der vorliegenden Studie **PluKi**<sup>wien islam</sup><sup>1</sup> war die Untersuchung der Wiener Kindergärten und Kindergruppen, insbesondere derer mit besonderen Bezügen zum Islam, in Hinblick auf ihre Orientierungs- und Prozessqualität. Im Nationalen Bildungsbericht von 2009 sind Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität als die zentralen Kriterien zur (Qualitäts-)Einschätzung elementarpädagogischer Einrichtungen beschrieben worden.

1. „Prozessqualität beschreibt die Interaktionen und Erfahrungen, die ein Kind im Kindergarten mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht.“ (Tietze, Roßbach und Grenner 2005, Seiten 272–273)
2. „Strukturqualität setzt sich zusammen aus situationsabhängigen, zeitlich stabilen Rahmenbedingungen wie Gruppengröße, Personalschlüssel, Räumlichkeiten und Ausstattung. Strukturqualität ist der politischen Steuerung leicht zugänglich und von erheblicher Bedeutung, weil die Qualität der Prozesse zu rund 50% durch die Strukturen bestimmt wird“ (ebenda, Seiten 272–273).
3. Orientierungsqualität beinhaltet die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der Pädagog/inn/en sowie das Leitbild der Einrichtung.

Zahlreiche Studien (z. B. Peisner-Feinberg u. a. 2001; Tietze, Roßbach und Grenner 2005, Seiten 83–84, 148–150) zeigen, dass die kindliche Entwicklung nicht allein davon abhängt, ob und wie lange ein Kind eine FBBE-Einrichtung besucht, sondern dass der pädagogischen Qualität der Einrichtung große Bedeutung zukommt (BIFIE und BMUKK 2009, Seite 20).<sup>2</sup>

Von den drei hier genannten Qualitätsdimensionen gehört die Strukturqualität nicht zu unserem expliziten Auftrag, gerät aber zumindest wegen des beschriebenen engen Verweiszusammenhangs von Prozess-, Orientierungs- und Strukturqualität immer wieder in den Blick unserer Untersuchung (vgl. zu den verschiedenen Dimensionen pädagogischer Qualität auch Tietze, Meischner u. a. 1998). Von daher stellten sich neben zahlreichen methodischen Fragen vor allem auch Fragen der Maßstäbe für die Orientierungs- und Prozessqualität. Verbindliche Maßstäbe für die untersuchten Einrichtungen sind vor allem die relevanten Gesetze. Insofern mussten sie auch dieser Untersuchung als zentraler, weil für alle verbindlicher Maßstab zur Beschreibung von Qualität dienen.

Im Diskurs über vorschulische Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien wird der Bildungsaspekt seit den 1990er Jahren zunehmend betont, wie Seyss-Inquart (2016) anhand

---

<sup>1</sup>Pluralität in Wiener Kindergruppen und Kindergärten

<sup>2</sup>FBBE: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

## 5. Gesetzliche Rahmenbedingungen

des politischen Diskurses im Wiener Landtag und Gemeinderat zeigt. Im Nationalen Bildungsbericht von 2009 ist diese Dimension ebenfalls ausdrücklich herausgehoben worden. „Das Hauptanliegen der pädagogischen Arbeit in institutionellen Einrichtungen der FBBE besteht – im Anschluss an und in Ergänzung zu den informellen Bildungsprozessen in der Familie und bei Tageseltern – im gezielten Aufbau von Kompetenzen, welche Kinder zur Bewältigung ihrer Lebenssituation benötigen“ (BIFIE und BMUKK 2009, Seite 19). Darüber hinaus geht der Bildungsbericht von 2009 mit Verweis auf Caughy, DiPietro und Strobino (1994) davon aus, dass insbesondere Kinder aus sozial schwachen Familien vom Besuch frühpädagogischer Einrichtungen profitieren würden, ein Befund, den man für Österreich im Lichte neuerer Untersuchungen so leider nicht bestätigen kann. Vielmehr scheinen bei nicht ausreichender Qualität der Einrichtungen die erwünschten Effekte insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund auszubleiben (Herzog-Punzenberger 2016). Gleichwohl lässt sich an der Entwicklung der einschlägigen Gesetzeslage der letzten Jahre die skizzierte Tendenz von der Unterstützung der elterlichen Erziehungsaufgabe hin zu einer Bildungsinstitution mit unabhängiger Agenda nachvollziehen, wie sie früher nur der Schule zukam.

### 5.1. Orientierung an Schule – Schulvorbereitung

Bereits bei der ersten gesetzlichen Regulierung von Kindergärten in Österreich (RKG 108 1872) wird sowohl die Unterstützung und/oder Ergänzung der häuslichen Erziehung der Kinder als auch die Vorbereitung auf den Volksschulunterricht in der Zielbestimmung des Kindergartens festgeschrieben, wobei schulartiger Unterricht stets untersagt bleibt. Während der Bezug zur häuslichen Erziehung immer aufrecht bleibt, findet sich die Vorbereitung auf die Schule weder im Gesetz zur Regelung des Wiener Kindertagesheimwesens von 1967 (WKTHW 1967) noch im Wiener Kindertagesheimgesetz von 2003 (WKTHG 2003). Während ersteres Pflege, Aufsicht, Beschäftigung und Förderung betont, wird seit 2003 der Bildungsaspekt betont. Die Vorbereitung auf die Schule hat nach 1967 nicht mehr Eingang in das zentrale Kindergartengesetz gefunden. Den Anfang des Jahrtausends formulierten Barcelona-Zielen wurde mit den Bund-Länder-Vereinbarungen (B-VG § 15a) entsprochen, um den Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen zu forcieren. Mit dem Wiener Frühfördergesetz (WfFG 2010) wird die Vorbereitung auf die Schule betont und das letzte Jahr vor der Schulpflicht der Besuch einer institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung ab September 2010 verpflichtend.<sup>3</sup> Während der Besuch bis zu diesem Zeitpunkt freiwillig war und der Kindergarten die Aufgabe hatte, die Familienerziehung zu ergänzen, wird seit 2010 der Fokus institutioneller vorschulischer Einrichtungen auf die Schulvorbereitung gelegt und der Besuch im letzten Kindergartenjahr obligatorisch.

### 5.2. Religiöse Erziehung

Mit dem Wiener Kindertagesheimgesetz von 2003 wird in Bezug auf Religion ein bemerkenswerter Akzent gesetzt. Die bis dahin übliche Formulierung der Aufgabe des

<sup>3</sup>Die Ausnahmen von der Besuchspflicht werden in den betreffenden Gesetzeswerken geregelt.

Kindergartens, zur „sittlich-religiösen Erziehung“ beizutragen, entfällt. Statt dessen findet sich nun die Formulierung „Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft [...] abgestimmt“ (WKTHG 2003). Während religiöse Bezüge sowohl im Bildungsplan der Stadt Wien als auch im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenplan als randständige Themen behandelt werden, geht der Ethik-Leitfaden der Stadt Wien auf den „Umgang mit Religionen, Weltanschauungen und Werten“ (MA 10 2017) ein. In diesem im September 2017 herausgegebenen Dokument kommt Religion nur mehr als Bildungsgegenstand vor, über den Wissen erworben werden soll. Dies ist insbesondere deshalb bemerkenswert, weil die Kategorie des Wissenserwerbs in pädagogischen Zusammenhängen eher mit schulischem Unterricht konnotiert ist, gerade dieser aber für den Bereich der frühkindlichen Erziehung in Österreich dezidiert ausgeschlossen wird (WKGG 2013, § 1). Dass insbesondere seit den Bologna-Reformen immer weniger Wissenserwerb als vielmehr Kompetenz – also die Fähigkeit, mit erworbenem Wissen umzugehen – Gegenstand pädagogischer Bemühungen sein sollte, kann für den Moment hier beiseite gelassen werden, ist aber insofern bemerkenswert, als religiöse *Kompetenz* ein sehr viel weitergehendes Konzept darstellt als religionsbezogenes *Wissen* darstellt (vgl. z. B. Fischer und Elsenbast 2006; Feindt u. a. 2009; Obst 2008; Benner u. a. 2011; Schweitzer 2013; Schluß 2016). In der Schule jedoch wird nicht nur auf das den Wissenserwerb überschreitende Kompetenzkonzept in Bezug auf Religion gesetzt, sondern hier findet sich im Schulorganisationsgesetz in herausgehobener Stelle im § 2 die Aufgabenbeschreibung der „sittlich-religiösen Erziehung“. Dieses Gesetz ist zwar 1964 erlassen worden, hat seitdem jedoch zahlreiche Überarbeitungen erfahren, bei denen dieser zentrale Passus jedoch nicht nur nicht geändert, sondern in weitere Gesetzes- und Richtlinienwerke übernommen und damit aktualisiert und bestätigt wurde. In juristischer Hinsicht gerät man somit in eine gewissermaßen doppelt paradoxe Situation.

Zum einen sollen sich elementarpädagogische Einrichtungen in Bezug auf Religion mit der reinen Wissensvermittlung in pluralem Bezug auf die Vielzahl der Religionen begnügen, zugleich aber auch in österreichische Traditionen einführen und mit ihnen vertraut machen (eine weitere Spannung, die nicht aufgelöst wird und sich daraus ergibt, dass Kulturelles mit Religiösem eben sehr eng verflochten ist). Währenddessen soll in der Schule, also der Institution, die sich von ihrem allgemeinen Bildungsauftrag, der über Unterricht sichergestellt wird, her begründet, in Bezug auf Religion ein ganzheitliches *Erziehungs*-Konzept verfolgt werden. Die Institution Kindergarten, die also Unterricht ablehnt, soll in Bezug auf Religion dem Grundparadigma des Unterrichts folgen (Wissensvermittlung), dies aber keineswegs unterrichtsförmig. Weitergehende Erziehungsaufgaben sind aus dem Gesetz herausgenommen, nicht einmal Kompetenzen im Umgang mit Religion sollen erworben werden. In der Schule, die sich vom Konzept des wissenschaftsbezogenen Unterrichts her versteht (vgl. Fend 2008; Benner 2011), wird nun aber auf die ganzheitlich verstandene „sittlich-religiöse Erziehung“ gesetzt.

Zum anderen aber wird diese Situation noch dadurch verschärft, dass das Schulorganisationsgesetz nicht nur auf die an die elementarpädagogischen Einrichtungen vertikal anschließende Volksschule bezogen ist, sondern für alle Schulformen gilt, also auch

## 5. Gesetzliche Rahmenbedingungen

für Ausbildungseinrichtungen der Elementarpädagog\_innen,<sup>4</sup> die als weiterführende berufsbildende Schulen gefasst sind. Die angehenden Kindergärtner\_innen bzw. Elementarpädagog\_innen sollen also, solange sie die Schule und damit ihre Ausbildungsstätte besuchen, selbst noch „sittlich-religiös“ erzogen werden. In ihrem Lehrplan ist vorgeschrieben, dass und wie sie die Kinder sittlich-religiös erziehen sollen (WKTHVO 2004). In ihrer Eigenschaft als Elementarpädagog\_innen dürfen sie die ihnen anvertrauten Kinder jedoch nicht mehr sittlich-religiös erziehen, sondern nur noch religionsbezogen plural informieren, allerdings ohne sie zu unterrichten (vgl. MA 10 2017). Dabei erhebt der Ethik-Leitfaden den Anspruch, eine Vertiefung zum Wiener Bildungsplan (ebenda, Seite 2) darzustellen. In diesem ist allerdings im Unterschied zum Ethik-Leitfaden von der Förderung einer „emotionalen, sozialen und ethischen (ESE) Kompetenz“ (MA 10 2006, Seite 25) die Rede. Verstanden als eine Ergänzung zum Bildungsplan, wie der Ethik-Leitfaden in der Presseerklärung der Gemeinde Wien<sup>5</sup> angekündigt wird, ist der Ethik-Leitfaden so zu interpretieren, dass in Bezug auf religiöse Inhalte plural zu informieren sei.

Dies ist insofern bemerkenswert, als der Erziehungsauftrag traditionell mit der Mündigkeit des zu Erziehenden endet (vgl. Arendt 1994), Erziehung aber insbesondere da ein wesentlicher Auftrag ist, wo die Heranwachsenden noch unmündig sind (vgl. Benner 2015). Unbenommen ist freilich, dass sowohl für den Erziehungs- wie für den Bildungsauftrag an allen pädagogischen Einrichtungen Indoktrination ausgeschlossen sein muss (Stroß 2007).

### 5.3. Kindertagesheimgesetz und Tagesbetreuungsgesetz

Das Wiener Kindergartengesetz schreibt in seinem ersten Paragraphen die Ausrichtung des Kindergartens vor:

Kindergärten haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen. *WKGG 2013, § 1*

Für eine wissenschaftliche Untersuchung zur Orientierungs- und Prozessqualität institutioneller Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien bietet dieser Paragraph somit einen juristisch verbindlichen Maßstab für den Kindergarten.

Neben Kindergärten findet institutionelle Kinderbetreuung in Kindergruppen, die einer anderen Gesetzesgrundlage unterliegen, statt. Kindergruppen entstanden ab 1969 (W. Weber 1991, Seite 13) als Alternative zu Kindergärten und wurden in den ersten Jahrzehnten vor allem von Elterninitiativen gegründet. Im Zuge der Einführung des

<sup>4</sup>Wenn nachfolgend auch von Elementarpädagog\_innen gesprochen wird, sind Mitarbeiter\_innen von Kindergärten und Kindergruppen gemeint, auch wenn, wie bereits skizziert, mitunter unterschiedliche Ausbildungsniveaus vorhanden sind.

<sup>5</sup><https://www.wien.gv.at/presse/2017/09/11/wiener-kindergaerten-neuer-leitfaden-fuer-umgang-mit-religionen-und-werten>

Bundesjugendwohlfahrtsgesetzes (JWG 1989) drängen die Kindergruppenorganisationen der Bundesländer auf die rechtliche Absicherung der Kindergruppen, die in Wien mit dem Tagesbetreuungsgesetz (WTBG 2001) erstmals gewährleistet wird. Mit diesem wird für Tageseltern und Kindergruppen eine gemeinsame, von der Kindergartengesetzgebung getrennte Gesetzesgrundlage geschaffen, mit der Eltern durch die Organisationsform der Elternverwaltung die Verantwortung für die Entwicklung ihrer Kinder in rechtlich abgesicherter Form in Zusammenarbeit mit den Betreuungspersonen wahrnehmen wollen. Dabei beinhaltet das Gesetz keine Regelung in Bezug auf die Elternverwaltung oder die Organisation der Trägerschaft. Die geringe Kinderzahl<sup>6</sup> und die rechtliche Verankerung der Kindergruppen im Jugendwohlfahrtsgesetz als Tagesbetreuungseinrichtung auf einer Ebene mit der Tageselternschaft spiegelt die im Vergleich zum Kindergarten stärkere Orientierung an der häuslichen Erziehung wider, die im Gesetzestext auch dadurch zum Ausdruck kommt, dass die Betreuung bei Tageseltern und in Kindergruppen „in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten zu erfolgen“ hätte (ebenda, § 2), während im Wiener Kindergartengesetz die Zusammenarbeit mit Eltern nur in Bezug auf die Abhaltung von Elternabenden und das Einbringen von Vorschlägen, Wünschen und Beschwerden ausformuliert ist (WKGG 2013). Brousek u. a. (2016, Seite 5) spricht aus der Perspektive der Magistratsabteilung 11 von Großfamilien-ähnlicher Betreuung in einem schwach institutionalisierten Rahmen.

Diese Gesetze bilden die Grundlage für die Möglichkeit von Eltern, zwischen Einrichtungen mit unterschiedlich stark ausgeprägtem Institutionalierungsgrad zu wählen, von Tagesmüttern/-vätern über Kindergruppen bis zu Kindergärten.

Mit der Einführung der verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (LGBl 6 2009) werden Eltern dazu verpflichtet, zur Schulvorbereitung ihrer Kinder beizutragen, indem sie entweder die Richtlinien eines Leitfadens<sup>7</sup> (LGBl 6 2009, Artikel 2/6; Hartmann u. a. 2010) in der Bildung ihrer Kinder umsetzen oder ihr Kind in eine geeignete Kinderbetreuungseinrichtung schicken. Die verpflichtende frühe Förderung im Ausmaß von mindestens 16 bis 20 Stunden soll insbesondere dazu beitragen, „allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten“ (LGBl 53 2009, § 1.1). So wird auch begründet, dass der halbtägige Besuch in geeigneten Betreuungseinrichtungen kostenlos sein solle. Die Gemeinde Wien erstattet deshalb Trägern Beträge bemessen an der jeweiligen Anzahl und Betreuungsdauer der betreuten Kinder. Durch diese Maßnahmen sollten insbesondere Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status von früher institutionalisierter Förderung profitieren. Zugleich ist es den Trägern nicht untersagt, Zusatzbeiträge zu verlangen. Dadurch, dass somit fast nur die Einrichtungen der Gemeinde Wien kostenlos sind, werden gerade Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund, deren Kinder am meisten von der Neu-

---

<sup>6</sup>Bis Okt. 2001 wurden Tagespflegestellen für max. 10 Kinder bewilligt, danach Kindergruppen für max. 14 Kinder zugelassen.

<sup>7</sup>Der Leitfaden wendet sich an Eltern und Tageseltern und orientiert sich sowohl am „Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (Charlotte Bühler Institut 2009) als auch am „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMWFJ 2010).

## 5. Gesetzliche Rahmenbedingungen

regelung profitieren sollen und davor Kinderbetreuungseinrichtungen vergleichsweise wenig in Anspruch nehmen, in der Wahl der Betreuungsform und Einrichtung und somit auch der Wahl des jeweiligen Institutionalierungsgrades eingeschränkt. Dies bedeutet jedoch, dass durch die obligatorischen Zusatzbeiträge auch eine gewisse Exklusivität der Einrichtungen praktiziert werden kann, da nur Kinder von Eltern, die diese obligatorischen Beiträge zu zahlen in der Lage sind, aufgenommen werden. Darüber hinaus sind weitere Praxen der Zugangsbeschränkung möglich, die durch die Gesetzgeber nicht ausgeschlossen sind und auch nicht durch Entzug der Förderung sanktioniert werden. So müssen Anbieter weder die Anmelde Listen offenlegen noch sind sie verpflichtet, diese Anmelde Listen anzulegen oder, wenn vorhanden, Kinder nach transparenten Kriterien aufzunehmen.

### 5.4. Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen: Sprache und Religion

Eine zentrale Maßnahme in Bezug auf die verpflichtende frühe Förderung für elementarpädagogische Einrichtungen ist die Sprachförderung, mit der sichergestellt werden soll, dass die „Unterrichtssprache Deutsch“ bei Eintritt in die Volksschule beherrscht wird (LGBL 6 2009, Artikel 3). Mit dem Lehrplan für die Ausbildung von Kindergartenpädagog\_innen (BGBL 514 1992) wird erstmals im Rahmen des Unterrichtsfaches Pädagogik auf „Aufgaben einer interkulturellen Erziehung und Bildung (Kinder von Minderheiten im Kindergarten sowie das pädagogische Problem der Mehrsprachigkeit)“ eingegangen und die „unverbindliche Übung“ Interkulturelle Erziehung eingeführt. Mit dem Lehrplan (BGBL 2016) soll erreicht werden, dass bei den Schüler\_innen in „Hinblick auf Sprachdiversität und Interkulturalität [...] ein sensibler Zugang aufgebaut wird“ und dass sie die Sprachentwicklung der Kinder einschätzen und fördern können.<sup>8</sup> Weiters wird auf Deutsch als Zweitsprache dezidiert in den didaktischen Grundsätzen zur Zusatzausbildung zur/m Hortpädagog\_in eingegangen. Die ersten Abgänger\_innen der nach dieser Lehrplanreform ausgebildeten Pädagog\_innen werden die Ausbildung im Jahr 2022 abschließen.

Insbesondere in Bezug auf die Aspekte Interkulturalität und Würdigung der Familienkultur spielt Religion bzw. auch das Recht des Kindes auf Religionsfreiheit eine Rolle. Zentraler Maßstab ist hier das Menschenrecht der Religionsfreiheit (UN 1948, Art. 18), das in Österreich durch den in Verfassungsrang stehenden Vertrag von Saint-Germain seit dem Jahr 1919 garantiert ist. Seit dem ist das Recht auf öffentliche Religionsausübung auch den Anhänger\_innen nichtanerkannter Religionen eingeräumt. „Alle Einwohner Österreichs haben das Recht, öffentlich oder privat jede Art Glauben, Religion oder

---

<sup>8</sup>Im Unterrichtsfach Deutsch finden „Übungen zur sprachlichen Frühförderung“ Eingang in den Lehrstoff. In Pädagogik sollen Schüler\_innen lernen, „interkulturelle Aspekte pädagogischen Handelns“ zu analysieren. In Didaktik soll erreicht werden, dass die Schüler\_innen „Herausforderungen der Diversität im Kontext der elementaren Bildung“ und „interkulturelle Konzepte in der elementaren Bildung“ reflektieren und „Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs [...] argumentieren“ und Sprachentwicklung einschätzen und fördern können. In „Ernährung mit praktischen Übungen“ soll auf „Interkulturelle Ess- und Tischkultur“ eingegangen werden.

#### 5.4. Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen: Sprache und Religion

Bekenntnis frei zu üben, sofern deren Übung nicht mit der öffentlichen Ordnung oder mit den guten Sitten unvereinbar ist“ (StGBI 303 1920, Art. 63). Diese individuellen Rechte wurden durch verschiedene Gesetze für die Religionskörperschaften auch davor konkretisiert. „Das Staatsgrundgesetz von 1867, welches auch Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährte, und das Anerkennungsgesetz für Religionsgesellschaften von 1874 bildeten die Rechtsgrundlage für die folgende Anerkennung des Islam durch das Islamgesetz von 1912“ (Janda und Vogl 2010). Für den Islam hat 2015 das neue Islamgesetz noch einmal in seinen ersten beiden Paragraphen festgestellt:

§ 1. Islamische Religionsgesellschaften in Österreich sind anerkannte Religionsgesellschaften im Sinne des Artikels 15 des Staatsgrundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger. Sie sind Körperschaften des öffentlichen Rechts.

§ 2. Selbständigkeit

(1) Islamische Religionsgesellschaften ordnen und verwalten ihre inneren Angelegenheiten selbständig. Sie sind in Bekenntnis und Lehre frei und haben das Recht der öffentlichen Religionsausübung.

(2) Islamische Religionsgesellschaften genießen denselben gesetzlichen Schutz wie andere gesetzlich anerkannte Religionsgesellschaften. Auch ihre Lehren, Einrichtungen und Gebräuche genießen diesen Schutz, sofern sie nicht mit gesetzlichen Regelungen in Widerspruch stehen...

*Islamgesetz 2015*

Um den elementarpädagogischen Einrichtungen eine Handreichung zu geben, wie sie mit der oben skizzierten weltanschaulichen, religiösen und kulturellen Pluralität umgehen sollen, hat die MA 10 wie oben schon beschrieben in diesem Jahr einen Ethik-Leitfaden (vgl. MA 10 2017) herausgegeben. Dieser wendet sich jedoch nicht nur an die Kindergärten in Trägerschaft der MA 10, sondern erhebt den Anspruch, dass er „für Trägerorganisationen bzw. BetreiberInnen von Wiener elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sowie deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Umgang mit den Themen Ethik, Werte, Religionen und Weltanschauung handlungsleitend ist und nach welchen Grundsätzen eine kultur- und religionssensible Bildung zu erfolgen hat“. Bemerkenswert ist, dass dieser Leitfaden, der den Anspruch formuliert, für den „Umgang mit den Themen Ethik, Werte, Religionen und Weltanschauung handlungsleitend“ zu sein, in seinem ersten Abschnitt nicht etwa von diesem Grundrecht der Religionsfreiheit ausgeht, sondern von einem Abwehrrecht gegen diese Religionsfreiheit her formuliert ist: „Wiener elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sind zur Anerkennung und Achtung folgender Grundsätze verpflichtet: 1. Der demokratische Rechtsstaat und dessen Zuständigkeit für Gesetzgebung, Justiz und Exekutive müssen anerkannt sein. Staatliche Gesetze haben gegenüber religiösen Vorschriften Vorrang“ (ebenda, Seite 3). Auch in den weiteren vier Grundsätzen wird das Menschenrecht der Religionsfreiheit nicht genannt. Genauer kommt der Begriff der Religionsfreiheit im ganzen Dokument kein einziges Mal vor. Zentral ist der Befund der Pluralität, der die Stadt Wien sogar als „eine offene, pluralistische Gesellschaft mit einem sicheren Fundament aus eindeutig

## 5. Gesetzliche Rahmenbedingungen

definierten Werthaltungen“ (MA 10 2017, Seite 2) beschreibt. Manche Sätze bleiben dabei allerdings zumindest missverständlich. „Religion als Bildungsinhalt ist grundsätzlich nicht an eine spezifische Glaubensrichtung gebunden“ (ebenda, Seite 5) könnte bedeuten, dass es eine Form der Religiosität/Spiritualität als Bildungsgegenstand gäbe, die von konkreten, verfassten Religionen unabhängig sei. Es könnte aber z. B. auch bedeuten, dass auch Menschen, die sich nicht einer speziellen Religion zugehörig fühlen, oder aber Religion(en) ablehnen, sich mit Religion als Bildungsgegenstand auseinandersetzen müssen.

Für Einrichtungen mit einem klar deklarierten religiösen oder weltanschaulichen Hintergrund ist folgende Passage besonders bedeutsam:

Orientiert sich der Bildungsalltag einer elementarpädagogischen Einrichtung an einer spezifischen Glaubensrichtung, so ist Eltern bzw. Sorgeberechtigten gegenüber klar zu deklarieren, wie religiöse Bildung stattfindet. Auch hier darf den Kindern nicht nur eine Religion als ausschließliche einzige Weltanschauung vermittelt werden. *ebenda, Seite 5*

Nichtreligiöse Weltanschauungen sind hier interessanterweise nicht deklarationspflichtig. Für alle anderen elementarpädagogischen Einrichtungen, die sich nicht dezidiert einer religiösen Glaubensrichtung zuordnen, gilt der folgende Passus: „Ethik, Werte, Weltanschauung und Religion sind aber auch in den Lebenswelten der Kinder in nicht konfessionellen elementarpädagogischen Einrichtungen präsent und damit auch dort Themen der Bildungsarbeit“ (ebenda, Seite 5).

### 5.5. Aktuelle Entwicklungstendenzen

Im Zeitraum der Finalisierung des Berichts wurden als normative Texte im Bereich der Elementarpädagogik Wiens neben dem erwähnten Ethik-Leitfaden vor allem die Neufassungen des Wiener Kindergartengesetzes (WKGG, Entwurf 2017) und des Wiener Tagesbetreuungsgesetzes (WTBG, Entwurf 2017) mit den dazugehörigen Verordnungen Wiener Tagesbetreuungsverordnung (WTBVO, Entwurf 2017) und Wiener Kindergartenverordnung (WKGVO, Entwurf 2017) diskutiert. Diese lagen in Anhörungsversionen vor, die hier als Grundlage der Analyse dienen. Da diese Gesetze und Verordnungen zum Zeitpunkt des Abschlusses des Berichts noch nicht rechtswirksam waren, sind konkrete Wirkungen von ihnen nicht Gegenstand der folgenden Ausführungen. Wohl aber sind an den Veränderungen der Texte im Vergleich zu ihren Vorgängern gegenwärtige Tendenzen ablesbar, mit denen der Gesetzgeber auf aktuelle Herausforderungen reagieren will. Die Parallelität der Gesetzgebungsverfahren für Kindergruppen und Kindergärten ist nicht nur eine zeitliche, sondern es gibt auch zunehmend inhaltliche Gemeinsamkeiten in beiden Entwürfen, die bis zu gleichlautenden Passagen reichen. So ist die Verstärkung einer Tendenz erkennbar, die auch in der bisherigen Entwicklung rekonstruiert werden konnte. Kindergärten und Kindergruppen, von unterschiedlichen Traditionen herkommend, werden zunehmend – zumindest partiell – einander angeglichen. Gleichzeitig bleiben Unterschiede bestehen. Im Bereich der Kindergruppen ist auffällig, dass die Informationsrechte der Eltern gestärkt werden. Dies kann als Reaktion auf die Entwicklungen

in Bezug auf die Neugründungen gewertet werden. Während eine solche Regelung in den traditionell elternverwalteten Kindergruppen überflüssig erschienen wäre, da den Eltern hier nicht nur ein passives Informationsrecht, sondern eine sehr aktive Mitbestimmungspflicht zukam, weil sie als Eltern zugleich auch Träger der Einrichtungen waren, ist das in der geänderten Situation seit 2009 zunehmend weniger der Fall. Die Träger professionalisieren sich, sind jedenfalls von den Eltern unabhängig und nutzen den Rahmen, den die Kindergruppen bieten, zur Installation vergleichsweise gering beauftragter elementarpädagogischer Einrichtungen. Teilweise gleichlautend sind übrigens auch die Bestimmungen im Entwurf des Kindergartengesetzes. Auch hier soll das Informationsrecht der Eltern gestärkt werden, zugleich aber wird auch eine Pflicht der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme an den Entwicklungsgesprächen in das Gesetz aufgenommen (vgl. WKGG, Entwurf 2017, § 4). Von der Festlegung eines gleichberechtigten partizipativen Zusammenwirkens von elementarpädagogischer Einrichtung und Eltern sind beide Regelungen allerdings weit entfernt. Allenfalls kennt das Kindergartengesetz so etwas wie ein Eingaberecht der Eltern. Eingebrachte Anliegen sind von der Leitung zu prüfen und die Eltern über das Ergebnis der Prüfung zu informieren.

Die Erziehungsberechtigten können bei der Leiterin oder dem Leiter, bei den Fachkräften und bei der Trägerin oder beim Träger des Kindergartens Vorschläge, Wünsche und Beschwerden anbringen. Werden diese nicht bei der Leiterin oder dem Leiter eingebracht, so ist diese oder dieser unverzüglich davon in Kenntnis zu setzen. Die Leiterin oder der Leiter hat das Vorbringen zu prüfen und die Erziehungsberechtigten über das Ergebnis zu informieren.

*ebenda, § 4, Abs. 5*

Die Tendenz weg vom Kindergarten als einer die elterliche Erziehung unterstützen Organisation hin zu einer eigenständigen Bildungsinstitution mit eigenständigem Erziehungsauftrag wird so noch weiter gestärkt. Die Eltern haben nun aber immerhin ein Informationsrecht und zugleich eine Informationspflicht über die Umsetzung dieses Erziehungsauftrages der Einrichtung.<sup>9</sup> Es wird zu beachten sein, inwiefern der Staat immer weiter in dieses elterliche Erziehungsrecht eingreift und wie die Balance zwischen staatlich gesetzten Erziehungszielen und elterlichen Erziehungsvorstellungen in einem die Freiheitsrechte des Einzelnen sichernden Rechtsstaat gewahrt werden kann.

Auch die Angaben zum vorzulegenden Konzept sind in den Entwürfen konkretisiert worden. So müssen die Bildungsstandards Berücksichtigung finden, wie auch die Standards zu den Bereichen Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität. Zusätzlich gibt es auch einen Passus, der sich auf die religiöse Bildung bezieht: „Darlegung, ob religiöse Erziehung vermittelt wird“ (ebenda, § 10, Abs. 7 d). Abgesehen von der sprachlichen Holprigkeit des Satzes (vermutlich soll ja nicht dargestellt werden, ob Erziehung vermittelt, sondern ob erzogen wird) scheint hier anders als im Ethik-Leitfaden nahegelegt, doch die Möglichkeit zu geben, auf religionsbezogene Bildung und Erziehung zu verzichten, denn wenn dieser Satz mit der Bestimmung des Ethik-Leitfadens: „Ethik, Werte, Weltanschauung und Religion sind aber auch in den Lebenswelten der Kinder in nicht konfessionellen

---

<sup>9</sup>Über mögliche Sanktionen bei der Verletzung dieser Informationspflicht seitens der Eltern macht das Gesetz keine Angaben.

## 5. Gesetzliche Rahmenbedingungen

elementarpädagogischen Einrichtungen präsent und damit auch dort Themen der Bildungsarbeit“ (MA 10 2017) zuträfe, dürfte die Aufforderung im Kindergartengesetz nicht heißen *ob*, sondern *wie* sie vermittelt wird.

Eine weitere bemerkenswerte Tendenz ist die der Ökonomisierung. War es im Bericht zur Pilotstudie Ednan Aslans (2016) noch als ein Makel erschienen, dass die Betreiberinnen und Betreiber von Kindergärten und Kindergruppen mit einem besonderen Bezug zum Islam auch ökonomisches Kalkül in ihre Überlegungen einbeziehen, indem sie z. B. eine konkrete Elternnachfrage bedienen und damit der marktwirtschaftlichen Logik von Nachfrage und Angebot entsprechen, ist diese nachvollziehbare Überlegung von Betreiber\_innen nun mittlerweile vom Gesetzgeber selbst aufgenommen und noch weiter ausgeführt worden. Für Kindergärten fordert das Gesetz ausdrücklich eine Managementausbildung der Leiter\_innen im Umfang von 100 Stunden (WKGG, Entwurf 2017, § 3a). Für die Kindergruppen ist eine solche Managementausbildung zwar nicht vorgesehen, aber hier gibt es in diesem Sinne auch keine Leitung.

Nahezu wortgleich sind allerdings die detaillierten Anforderungen an einen Businessplan, der über mindestens fünf Betriebsjahre, sowohl für Kindergruppen als auch für Kindergärten, zu erstellen ist. Die zwölf detaillierten Punkte erstaunen, weil hier ganz klar eine Logik der Ökonomie vorgegeben ist, die ohne pädagogische Gesichtspunkte oder auch nur pädagogisch gefärbte Begriffe auskommt. Diese hier zugrunde gelegte Logik ist eine rein betriebswirtschaftliche, von der zu prüfen sein wird, ob sie sich überhaupt mit den Förderbedingungen öffentlich geförderter elementarpädagogischer Einrichtungen verträgt, wenn z. B. ein Rentabilitätsplan gefordert wird, der eine „Übersicht, ab wann und in welcher Höhe die Kindergruppe Gewinne bzw. keine Verluste erwirtschaftet“, zeigt (WTBG, Entwurf 2017, § 6, 7j; WKGG, Entwurf 2017, § 10, 9. j). Gerade die betriebswirtschaftlich sicherlich sinnvolle, hier erwartete Erwirtschaftung von Gewinnen steht dem Gedanken der Gemeinnützigkeit eigentlich entgegen und damit durchaus in Spannung zu den bisherigen Regelungen öffentlicher Förderung elementarpädagogischer Einrichtungen. Hier besteht sicherlich noch Klärungsbedarf, der sich auch darauf erstrecken könnte, ob die Forderung nach Gewinnerzielung und deren Dokumentation beim Betrieb öffentlich geförderter elementarpädagogischer Einrichtungen sich z. B. mit der islamischen Wirtschaftsethik verträgt, die zumindest das Einnehmen von Zinsen verbietet und der Gewinnmaximierung als Ziel auch von Wirtschaftsunternehmen kritisch gegenübersteht, was dann wieder die verfassungsrechtlich garantierte Religionsfreiheit tangieren könnte. Solche rechtlichen Prüfungen kann unsere bildungswissenschaftliche Analyse nicht leisten, sie kann aber eventuell auf mögliche Komplikationen hinweisen.

Deutlich wird allerdings in der bildungswissenschaftlichen Perspektive, dass hier eine ökonomische Logik der elementarpädagogischen zumindest an die Seite tritt, die innerhalb der Elementarpädagogik eher problematisiert (Neumann 2015) oder auf medialer Ebene skandalisiert wurde. Jedenfalls wird man, im Lichte dieser gesetzlichen Entwicklung, das Gewinnstreben beim Betrieb elementarpädagogischer Einrichtungen kaum noch einem Betreiber vorhalten können, vielmehr erfüllt er gerade darin die neuen gesetzlichen Anforderungen, wenn das Gesetzeswerk so verabschiedet werden sollte.

In diesem Zusammenhang ist noch ein weiterer Aspekt bedeutsam. Die Rolle der Eltern wird in dieser betriebswirtschaftlichen Sicht noch einmal anders definiert. Waren die

Eltern ursprünglich diejenigen, die für die Erziehung ihrer Kinder verantwortlich waren und denen elementarpädagogische Einrichtungen unterstützend an die Seite gestellt wurden, rückten ebendiese Einrichtungen immer mehr selbst in Positionen ein, Erziehungsziele elternunabhängig im wohlverstandenen Kindesinteresse zu setzen. Während Eltern in Kindergruppen durch die Organisationsform Elternverwaltung ursprünglich weitgehende Partizipationsrechte hatten, wurden sie in neuen Kindergruppen und im Lichte der gesetzlichen Entwicklungen auch in Kindergärten nun zu Empfängern von Informationen über den Stand von Bildung und Erziehung ihrer Kinder im Kindergarten.

In der betriebswirtschaftlichen Logik dieser Passagen der neuen Gesetze findet sich eine Metamorphose der Elternrolle, die jetzt zu Kunden der elementarpädagogischen Einrichtungen werden. Man könnte vermuten, dass damit sogar eine Stärkung des Elternwillens in der Erziehung einhergeht, gerade weil der Begriff „Eltern“ in diesem Teil der Gesetzesentwürfe zum Businessplan gar nicht mehr vorkommt, sondern komplett durch „Kunden“ ersetzt wurde, denn in der Logik der Betriebswirtschaft ist die Orientierung an den Bedürfnissen der Kunden oberstes Gebot. So müssen die Betreiber im Businessplan unter dem Punkt „Marketingstrategie“ Überlegungen zu „Preisgestaltung, Kundenakquise und -bindung, Überlegungen zu einer Unique Selling Proposition“ (WTBG, Entwurf 2017, § 6, 7e; WKGG, Entwurf 2017, § 10, 9.e) anstellen und unter den Punkten c und d im gleichen Abschnitt zu „Geschäftsmodell (Produkt- und Leistungsprogramm, Zielgruppen, Kundennutzen, Alleinstellungsmerkmale)“ und „Darstellung der Markt- und Wettbewerbsanalyse (Marktanalyse, Branchenanalyse, Ansätze zur Erzielung von Wettbewerbsvorteilen)“ (WTBG, Entwurf 2017, § 6, 7c-d; WKGG, Entwurf 2017, § 10, 9.c-d). Diese klar geforderte Kundenorientierung scheint nun einem Geschäftsmodell von Kindergruppen und Kindergärten besonders dann in die Hände zu spielen, wenn diese sich auf besondere Elternwünsche beziehen, sei es in Bezug auf pädagogische, kulturelle, weltanschaulich-religiöse oder andere Elternbedürfnisse. Wenn die Analyse der Betreiber solche Kundenbedürfnisse ergibt, dann, so die hier zugrundegelegte betriebswirtschaftliche Logik, hat ein solches Unternehmen nicht nur bessere Überlebenschancen, sondern wäre ev. sogar in der Lage, Gewinne zu erzielen. Gerade so könnte der elterliche Erziehungswille über die Kundenorientierung auch wieder in die elementarpädagogischen Einrichtungen einziehen. Inwiefern diese hier zugrunde gelegte Logik beider Gesetzesentwürfe überhaupt kompatibel mit den anderen Teilen des Gesetzes ist, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden.



## **6. Religion und religiöse Pluralität in elementarpädagogischen Einrichtungen: Ein Überblick zu den theoretischen und empirischen Grundlagen**

Wie weiter oben schon dargestellt, hat sich das elementarpädagogische Feld in Österreich sowohl auf einer strukturellen als auch auf einer inhaltlichen Ebene verändert, sodass insbesondere die Qualifikationsanforderungen an pädagogische Fachkräfte und Mitarbeiter\_innen elementarpädagogischer Einrichtungen deutlich gestiegen sind (Blossfeld und Roßbach 2012; Koch 2013; Meyn und Walther 2014). Dies betrifft insbesondere auch jenen Bereich der elementarpädagogischen (Bildungs-)Arbeit, der sich mit Prengel (2006) als „Pädagogik der Vielfalt“ fassen lässt: Pluralität – ob kulturell, religiös oder sprachlich – ist als eine gesellschaftliche Realität und damit auch als eine Realität der elementarpädagogischen Praxis zu verstehen. Der professionelle Umgang mit Pluralitätsaspekten ist daher als eine tragende Säule der elementarpädagogischen Arbeit mit Kindern und Eltern zu verstehen. Dies betrifft auch den Umgang mit „der Pluralität religiöser Traditionen, der Pluralität individueller Religiosität und der sich daraus ergebenden Differenz“ (Stockinger 2014, Seite 85), findet doch Pluralität erst „in der Differenz ihren Ausdruck“ (ebenda). Insofern besteht eine zentrale Aufgabe der elementarpädagogischen Arbeit darin, die mit religiöser Pluralität verbundenen Differenzen nicht nur wahrzunehmen, sondern auch kritisch reflektieren zu können, um die Herausforderungen, aber auch die Chancen religiöser Pluralität für frühe Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse nutzen zu können.

Die hohe Bedeutung eines professionellen Umgangs mit Pluralität im Allgemeinen und mit religiöser Pluralität im Besonderen spiegelt sich auch im österreichischen Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenplan (Charlotte Bühler Institut 2009) wider, der sich als „eine Maßnahme zur Sicherung der pädagogischen Qualität in Österreich“ (ebenda, Seite 1) begreift und in dem die Grundlagen elementarpädagogischer Bildungsarbeit formuliert sind. Diversität wird dabei als eine solche Grundlage begriffen und als Handlungs- und Bildungsprinzip formuliert. Der Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt im Sinne des Diversitätsprinzips ist dabei dem Bildungsbereich „Ethik und Gesellschaft“ zugeordnet. Dort heißt es:

Aufgrund der Vielfalt der Wertesysteme in einer pluralistischen Gesellschaft erleben Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen möglicherweise ein

## 6. Ein Überblick zu den theoretischen und empirischen Grundlagen

Wertesystem, das sich von dem ihrer Familie unterscheidet. Dadurch werden sie mit verschiedenen Handlungsnormen konfrontiert. Wenn Kinder mit ihrem familiären Wertesystem wahrgenommen und akzeptiert werden, gelingt es ihnen eher, sich auch mit Werten und Normen anderer kritisch auseinanderzusetzen. Auf diese Weise kann ein ethisches Grundverständnis entwickelt werden. ... Unterschiedliche weltanschauliche und religiöse Traditionen, die in einer Gruppe vertreten sind, können zu einer interessierten Auseinandersetzung führen und als Basis für ein respektvolles Miteinander genutzt werden. *Charlotte Bühler Institut 2009, Seite 12*

Religiöse oder auch weltanschauliche Vielfalt wird hier als eine Ressource für Lern-, Bildungs- und Erfahrungserfahrungen konzeptualisiert, wobei grundsätzlich die „Begegnung mit Verschiedenartigkeit“ als „eine Voraussetzung für die Aufgeschlossenheit, sich mit Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen“ (ebenda, Seite 3) verstanden wird. Hier wird also jener Bereich der Bildungsarbeit angesprochen, der in der wissenschaftlichen Fachliteratur u. a. unter den Begriffen der „Pluralitätskompetenz“ oder auch „Differenzfähigkeit“ (vgl. Stockinger 2014; Stockinger 2015; Stockinger 2017) in Bezug auf den Umgang mit – religiöser – Vielfalt gefasst wird: Pädagog\_innen benötigen solche Kompetenzen, damit auch Kinder selbst darin befähigt werden, solche Kompetenzen zu entfalten.

Als ein weiterer Referenz- und Orientierungsrahmen für den Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen fungiert die UN-Kinderrechtskonvention (1989). Dort ist u. a. festgelegt, dass religiöse Differenz bzw. „vorhandene Differenz ... kein Grund für ... Diskriminierung sein darf“ (Stockinger 2015, Seite 15). In diesem Zusammenhang wird in Artikel 14 der UN-Kinderrechtskonvention „das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit festgeschrieben“, wobei die „Freiheit, die eigene Religion oder Weltanschauung zu bekunden“ gegeben sein muss (ebenda). Für die elementarpädagogische Arbeit ist damit auch die Konsequenz verbunden, Erfahrungen zu ermöglichen, über die religiöse und weltanschauliche Ansichten artikuliert und gelebt werden können. Kinder haben demnach nicht nur ein Recht auf Differenz und damit verbunden auch ein Recht, auf ein „verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft“ vorbereitet zu werden (ebenda, Seite 16). Vielmehr haben sie – im Sinne der Kinderrechtskonvention – auch ein Recht darauf, Religion oder individuelle Religiosität leben und artikulieren zu können.

Hier geht es also auch um den Anspruch der Anerkennung des „Anderen“ (Prenzel 2006). Diese Anerkennung stellt letztlich auch eine Grundvoraussetzung dafür dar, dass Kinder – aber auch Eltern – die eigene Religion sowie Religiosität oder eigene religiöse Ausdrucksweisen (im Sinne des Bildungsrahmenplans sowie der Kinderrechtskonvention) thematisieren und leben können.

Wird eine solche Thematisierung durch die Aberkennung oder auch Negierung von Religion einerseits und durch „hierarchisierende oder auch homogenisierende“ unreflektierte Differenzzuschreibungen (vgl. Betz und Bischoff 2017) im elementarpädagogischen Alltag andererseits verunmöglicht (bzw. exkludiert), ist zu befürchten, dass Kinder nur sehr schwer Fähigkeiten zum „vorurteilsbewussten“ Umgang mit religiöser Vielfalt und den damit verbundenen Unterschieden entwickeln können. Darüber hinaus stellt sich

die Frage, ob solche Prozesse bzw. Praxen (der Exklusion) auch dazu führen können, dass Kinder nicht in ihrer persönlichen Individualität, in der unter anderem auch kulturelle, religiöse und auch sozioökonomische Aspekte zusammenkommen, wahrgenommen und angesprochen werden sowie damit verbunden ihr „Selbstwertgefühl“ unterminiert wird (Siraj-Blatchford 2004, Seite 59). Insofern ist es die Aufgabe elementarpädagogischer Einrichtungen, Erfahrungs- und Beziehungsräume zu etablieren, im Rahmen derer Kinder „ihre eigene Identität als Struktur“ begreifen können, „die sich aus verschiedenen unterschiedlichen Facetten zusammensetzt“ (ebenda, Seite 58). Denn damit würde es Kindern auch leichter fallen, so die Autorin, „zu akzeptieren, dass es sich bei anderen nicht anders verhält“ (ebenda, Seite 60).

Forschungen zu Fragen der Diversität in der Elementar- bzw. Frühpädagogik (vgl. Stenger u. a. 2017) verdeutlichen daher auch, dass Elementarpädagog\_innen bzw. Mitarbeiter\_innen von elementarpädagogischen Einrichtungen hierfür in der Lage sein müssen, einen konstruktiven und vor allem pädagogisch begründ- und vertretbaren Umgang mit Pluralität, Heterogenität und Differenz (Betz und Bischoff 2017, Seite 101) entwickeln zu können. Dies erfordert auch den selbstreflexiven Umgang mit den eigenen sozio-kulturell oder auch religiös geprägten Werte- und Bezugssystemen, die das pädagogische Handeln prägen können. Insofern sind Elementarpädagog\_innen gefordert, eigene „Sinn- und Werteorientierungen ebenso (zu) reflektieren wie die religiösen und weltanschaulichen Hintergründe der in der jeweiligen Einrichtung zusammentreffenden Kinder und ihrer Familien“ (Lischke-Eisinger 2012, Seite 16). Reflektiertes Selbst- und Fremdverstehen sind damit als zentrale Aspekte eines professionellen Umgangs mit – religiöser – Vielfalt zu nennen.

Dies lässt sich als Konsens innerhalb der Forschungen bzw. der Veröffentlichungen zu Fragen nach dem Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen verstehen, wenngleich die empirische Grundlage dazu jedenfalls ausbaufähig ist. So stellt etwa Lischke-Eisinger (ebenda) kritisch fest, dass in Deutschland kaum Arbeiten aufzufinden sind, in denen das Thema Religion aus elementarpädagogischer Sicht empirisch bearbeitet wird. Ein Befund, der auch für Österreich zutreffend scheint. Als Ausnahmen sind hier aktuell die Arbeiten von Stockinger (2015) und Brandstetter (2017) zu nennen.

Der Bereich „Religion und Elementarpädagogik“ wird gegenwärtig von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen betrachtet:

Ein Großteil der Veröffentlichungen stammt dabei insbesondere aus der Religionspädagogik (Stockinger 2015; Stockinger 2014; Stehle 2015; Dommel 2005; Schweitzer 2013). Auch hier finden sich kaum empirische Arbeiten, der Anspruch liegt vielmehr einerseits darin, „auf Basis religionswissenschaftlicher Erkenntnisse Praxishilfen zu entwickeln“ (Lischke-Eisinger 2012, Seite 49). Andererseits wird in diesen Publikationen insbesondere – basierend auf religionswissenschaftlichen oder religionspädagogischen Erkenntnissen – der Frage nachgegangen, in welcher Weise in elementarpädagogischen Einrichtungen welche Inhalte konfessioneller religiöser Ausrichtungen wie vermittelt werden können (oder sollen). Religion wird hierbei als „Weltwissen“ begriffen und damit als ein wesentlicher Bereich der Bildungsarbeit verstanden (vgl. Dommel 2005). In diesem Zusammenhang wird insbesondere der Frage nachgegangen, in welcher Weise

## 6. Ein Überblick zu den theoretischen und empirischen Grundlagen

religiöse Bildung und Erziehung als Teil der pädagogischen (Bildungs-)Arbeit zu verstehen ist und welcher Kompetenzen es von Seiten der Pädagog\_innen bedarf, damit Kinder (und Eltern) ihre Religion bzw. religiösen Anschauungen erkunden und weiter entwickeln können. Unter dem Begriff „interreligiöser Kompetenz“ wird darüber hinaus aber auch der Frage nachgegangen, in welcher Weise religionspädagogische Ansätze hilfreich dafür sein können, religiöser Differenz bzw. Pluralität (die ja als eine Realität in elementarpädagogischen Einrichtungen gegeben ist) im Sinne der Etablierung von religiöser Differenzfähigkeit dienlich sein zu können (vgl. Stockinger 2014). Für christlich ausgerichtete religionspädagogische Ansätze sind insbesondere die Arbeiten von Möller (2000) oder Schweitzer (2013); Edelbrock, Biesinger und Schweitzer (2012), aber auch Stockinger (2015) hervorstreichen.

In weitaus geringerem Ausmaß finden sich (für den europäischen Raum) religionspädagogische Ansätze aus islamischer und jüdischer Perspektive. Dommel (2005) oder auch Blaschke-Nacak (2016) weisen insbesondere in Bezug auf islamische Perspektiven darauf hin, dass sich hier ein „Spannungsverhältnis“ ausmachen lässt, das bis in die Tiefenstrukturen pädagogischer Praxis hineinzureichen scheint. Dieses Spannungsverhältnis entsteht, so Dommel (2005, Seite 440), wenn „das ‚kulturelle Erbe‘ und die Quelle gemeinsamer Werte unserer religiös und weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft ausschließlich auf die dominante Religion (das Christentum) reduziert wird“. Angesprochen ist hier also auch die Frage, welchen Religionen oder religiösen *Ausrichtungen* in (europäischen) elementarpädagogischen Einrichtungen *Raum* gegeben wird bzw. wie diese Religionen (von Elementarpädagog\_innen, Eltern und Kindern) *bewertet* werden. Hier kommen insbesondere sozialwissenschaftliche Ansätze zum Tragen, im Rahmen derer vor allem der Frage nachgegangen wird, ob und in welcher Weise es im elementarpädagogischen Alltag zu Zuschreibungspraxen kommt, über die andere Religionen exkludiert werden. Religion wird hier also vor allem als soziales Phänomen betrachtet. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive werden daher stärker Differenzkompetenzen, aber auch zuschreibungsreflexive Handlungskompetenzen in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Blaschke-Nacak 2016; Stockinger 2017).

Auffallend ist insgesamt, dass die nicht religiös gebundene Elementarpädagogik diesen Bereich „Religion und Kindergarten“ bislang in den letzten Jahren eher ausgeklammert hat (vgl. Lischke-Eisinger 2012, Seite 18). Dies kann in Zusammenhang gebracht werden mit Säkularisierungstendenzen einer traditionell eher konfessionell geprägten Elementarpädagogik in Österreich, die insbesondere im sozialdemokratisch geprägten Wien vorangetrieben wurden. In diesem Zusammenhang der Zurückdrängung der Dominanz katholischer Elementarpädagogik wurde jedoch der Bereich der Religion insgesamt eliminiert und damit für diese eigene menschliche Teil-Praxis (Benner) keine Artikulations- und Thematisierungsmöglichkeit im Bereich der Elementarpädagogik eingeräumt (Hagleitner 2006). Damit verbunden ist auch das Forschungsdefizit zu nennen, dass „die Fragen, wie Erzieher/innen mit der Vermittlung religiöser Aspekte und Wertorientierungen im Kindergartenalltag umgehen, welche Schwierigkeiten und Bereicherungen sie dabei erleben und welche persönlichen Vorstellungen ihr Handeln leiten, bis jetzt noch kaum empirisch untersucht wurden“ (Lischke-Eisinger 2012, Seite 16). Insofern ist aufschlussreich, dass nun ausgerechnet wieder die katholische Elementarpädagogik mit

einem eigenen religionspädagogischen Rahmenplan nicht nur die binnenkonfessionelle Perspektive, sondern eine interreligiöse Perspektive aus Sicht einer Bezugsreligion in den Blick nimmt (Frick 2010).

Ein zentrales Forschungsdefizit lässt sich in diesem Zusammenhang auch dahingehend ausmachen, dass die zuvor kurz skizzierten bildungsprogrammatischen Überlegungen (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009) sowie die damit verbundenen Qualitätsanforderungen an Elementarpädagog\_innen kaum im Hinblick auf die Frage untersucht sind, ob und in welcher Weise diese auch in der pädagogischen Praxis Niederschlag finden bzw. wovon es abhängt, dass ein solcher „Transfer“ gewährleistet werden kann. Insofern liegen kaum Untersuchungen vor, im Rahmen derer z. B. dem Fragenbündel nachgegangen wird, wie Pädagog\_innen über das Thema Religion und religiöse Vielfalt nachdenken, welches Professionsverständnis sie diesbezüglich auch „mitbringen“ oder auch, welche Rolle eigene sowie gesellschaftlich vermittelte und getragene Wertesysteme für die pädagogische Praxis spielen.

Hier sind also jene „subjektiven Theorien“ (Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011, Seite 7) gemeint, die das pädagogische Handeln im Berufsalltag im Wesentlichen prägen. Es handelt sich um (Bildungs-)Vorstellungen, um handlungsleitende Haltungen, an denen sich Pädagog\_innen bewusst und unbewusst im Praxisvollzug orientieren. Folgt man Fried (2003), ist sogar davon auszugehen, dass sich Pädagog\_innen stärker an diesen subjektiven Theorien orientieren als an vorliegenden Bildungsprogrammen oder Bildungsplänen. Implizite handlungsleitende Orientierungen scheinen also stärker zu „wirken“ als explizite handlungsleitende Orientierungen, wie sie in den Bildungsplänen formuliert sind.

Damit zeigt sich auch die Bedeutung, solchen subjektiven Vorstellungen und Bildern forschend auf die Spur zu gehen (vgl. Lischke-Eisinger 2012; Stockinger 2017), ist doch mit Grubenmann (2012) davon auszugehen, dass diesen Orientierungen (als Teilaspekte der Orientierungsqualität) häufig unausgesprochen und unreflektiert gefolgt wird und diese damit pädagogische Praxis – auch im Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt – (unreflektiert) prägen (auf der Ebene der Prozessqualität).



**Teil II.**

**Darstellung der  
Untersuchungsteile**



## 7. Forschungsdesign

Um die Orientierungs- und Prozessqualität in Wiener elementarpädagogischen Einrichtungen zu erforschen, wurde ein multiperspektivisches und multi-methodisches, simultanes Design eingesetzt (Schoonenboom und Johnson 2017). Die Fragebogenerhebung wurde den restlichen Datenerhebungs- und -analyseschritten vorgeschaltet und diente sowohl dem Sampling für die weiteren Erhebungen als auch einer eigenständigen Analyse.

Gruppendiskussion, Beobachtung und Handaktenanalyse wurden simultan durchgeführt. Die Projektteile Beobachtung und Handaktenanalyse haben in einer ersten Phase Fragestellung und Methode reformuliert, um die Gegenstandsangemessenheit zu gewährleisten.

Sampling Gruppendiskussion: Vier Gruppendiskussionen wurden durchgeführt. Zwei davon mit Elementarpädagoginnen<sup>1</sup> aus Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam, jeweils eine mit Pädagoginnen aus christlichen respektive nichtkonfessionellen Einrichtungen. Das Sampling wurde anhand der Fragebogendaten unter Berücksichtigung von Ergebnissen aus der Pilotstudie von Ednan Aslan (2016) durchgeführt.

Sampling Beobachtungsstudie: Die Einrichtungen für den Hauptteil der Beobachtungsstudie wurden anhand vorläufiger Ergebnisse aus der Gruppendiskussion ausgewählt. In diesen Einrichtungen wurden Beobachtungen in konfessionslosen, christlichen und auch Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam durchgeführt. Die ersten Beobachtungen hatten dabei noch eine quasi pilotierende Funktion, weil bei diesen das Beobachtungsinstrumentarium geschärft wurde, gleichwohl flossen diese Beobachtungen auch mit in die Auswertung ein. Eine weitere Einrichtung mit einem starken Schwerpunkt auf religiöse Bildung wurde aufgrund theoretischer Überlegungen anhand der Handakten ausgewählt.

Sampling Handaktenanalyse: Nach der Pilotierung wurde das Sample für die Handaktenanalyse gebildet, das neben den Einrichtungen der Beobachtungsstudie insbesondere Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam umfasste. In diesen Projektteil wurden auch Einrichtungen aufgenommen, die an der Fragebogenerhebung, Beobachtung und/oder Gruppendiskussion nicht teilgenommen hatten.

Die Anonymisierung wurde in allen Projektteilen durchgeführt. Die Ergebnisse der verschiedenen Projektteile der multimethodisch durchgeführten Untersuchung wurden in einem letzten Schritt auf einander bezogen (Schoonenboom und Johnson 2017).

Um eine möglichst große Akzeptanz der Untersuchung bei den Untersuchten zu erreichen, luden wir am Anfang der Untersuchung sowohl die großen etablierten als auch einige Träger mit besonderen Bezügen zum Islam zu einem Informationsabend

---

<sup>1</sup>Da bei den Gruppendiskussionen nur weibliche Pädagoginnen teilgenommen haben, wird in diesem Fall in der Schreibweise ausschließlich die weibliche Form verwendet.

## 7. Forschungsdesign

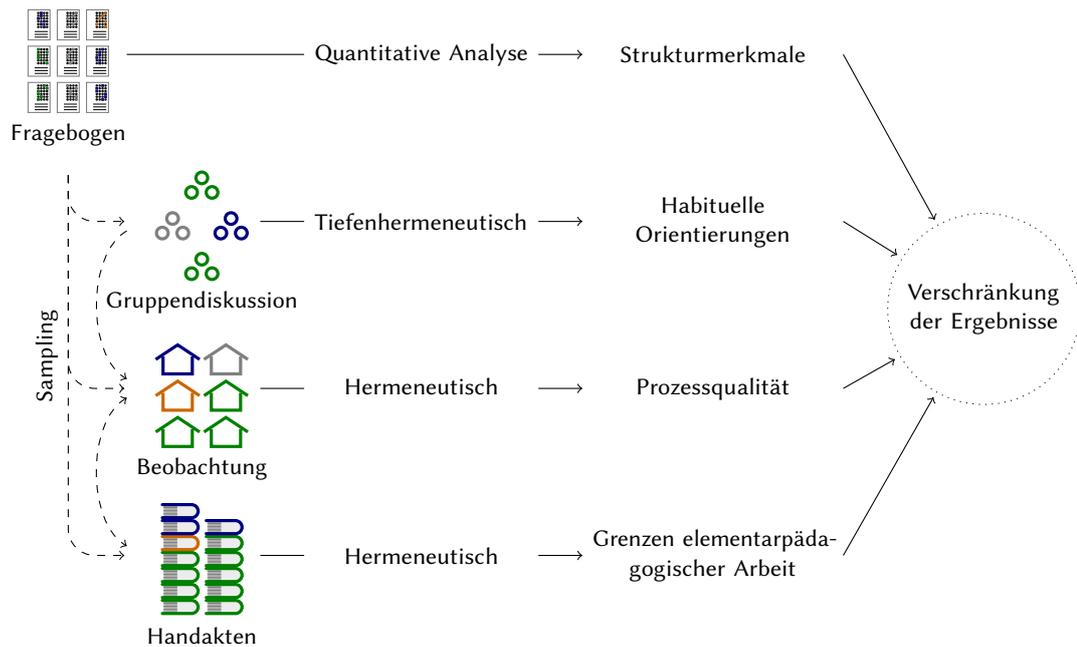


Abbildung 7.1.: Gesamtanlage der Studie

ein. Dies war auch deshalb notwendig, weil durch die Pilotuntersuchung Ednan Aslans und die öffentliche Diskussion darum das Feld in erheblicher Aufregung war und es bis dahin keine Gelegenheit gegeben hatte, sich über diese Erfahrungen auszutauschen. Diese Veranstaltung hatte deshalb die Aufgabe, über das Anliegen unserer Untersuchung zu informieren, Anonymität und Freiwilligkeit zuzusichern und für alle anstehenden Fragen ansprechbar zu sein. Ohne eine solche Veranstaltung wäre unsere Untersuchung in dieser Weise nicht möglich gewesen.

Das eigenständige Teilprojekt des Instituts für Islamische Religionspädagogik unter Leitung von Univ. Prof. Dr. Ednan Aslan fokussierte auf die Trägervereine von islamischen elementarpädagogischen Einrichtungen und bezog auch Elternbefragungen und Handakten der MA 11 zu als islamisch bestimmten Einrichtungen in die Untersuchung ein. Zu dieser Teilstudie liegt ein eigenständiger Abschlussbericht vor, der auch Auskunft über die dort angewendete Arbeitsweise gibt.

Die Beschreibung des Forschungsdesigns bezieht sich daher lediglich auf das hier vorgelegte Teilprojekt: „Habituelle Orientierungen auf der Ebene der pädagogischen Praxis: Prozess- und Orientierungsqualität“ der Bildungswissenschaft der Universität Wien und der FH Campus Wien.

Das Forschungsdesign war von der grundsätzlichen Überlegung getragen, dass es, um die Besonderheiten elementarpädagogischer Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam zu identifizieren, unvermeidbar ist, diese mit anderen Einrichtungen, die keinen besonderen islamischen Bezug haben, zu vergleichen. Nur durch den Vergleich

mit anderen Einrichtungen wird sichtbar, was die gemeinsamen Besonderheiten von Einrichtungen mit besonderem Bezug zum Islam sein können. Dieser notwendige Ansatz war bereits im Anbot beschrieben worden.

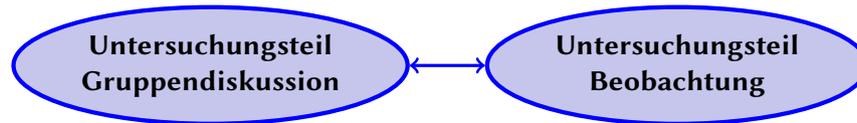
In einem ersten Schritt wurde recherchiert, welche Daten aus öffentlich zugänglichen Quellen (z. B. Statcube; OGD) und aus den Daten der Magistratsabteilungen 10 und 11 des Auftraggebers Stadt Wien zur Verfügung stehen. Daraufhin wurde beraten, welche weiteren Daten für die Untersuchung notwendig sind, und daraus ein erstes Konzept für einen Fragebogen erarbeitet, der an alle Wiener elementarpädagogischen Einrichtungen (Kindergärten und Kindergruppen) versendet werden sollte (siehe Abschnitt 8.1 auf Seite 41). Dieser Fragebogen wurde außerhalb Wiens intensiv pre-getestet und im Lichte dieser Pretests wiederholt überarbeitet. Auch Rückmeldungen der Mitglieder des wissenschaftlichen Beirates flossen in die Überarbeitungen ein. Ziel war es, allgemeine Hintergrunddaten zu erheben, die einen Überblick über die Situation in den elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien ermöglichen. Eine Pflicht zur Beantwortung des Fragebogens, der an alle Einrichtungs-Vertretungen<sup>2</sup> gesendet wurde, bestand nicht, vielmehr wurde auch hier auf strikte Freiwilligkeit Wert gelegt. Das Magistrat der Stadt Wien unterstützte uns bei der Versendung der Links zum Online-Fragebogen, der bei Bedarf auch per Post zugesandt werden konnte.

Der Rücklauf auf den Fragebogen war mit rund der Hälfte der ausgesandten Fragebögen im Vergleich zu ähnlichen Erhebungen außerordentlich hoch. Die Auswertung des Fragebogens erfolgte über die gesamte Projektlaufzeit. Vor allem die Auswertung der freien Antwortformate erforderte viel Zeit. Neben dem Zweck der eigenständigen Datenerhebung diente der Fragebogen auch als eine wesentliche Grundlage für das Sampling der weiteren Untersuchungsschritte. Die Antworten im Fragebogen machten auf Besonderheiten in Bezug auf die Forschungsfragen aufmerksam, die für eine genauere Untersuchung mit qualitativen Methoden von besonderem Interesse waren. Hier zeigte sich ein Vorteil des gewählten Mixed-Method-Designs, mit dem die Bedeutung der quantitativ erhobenen Daten mit qualitativen Verfahren interpretiert werden konnte. Für das Sampling wurden weitere Daten herangezogen, wie die öffentlich verfügbaren Daten, aber, um der Aufgabendefinition zu entsprechen, auch Daten elementarpädagogischer Einrichtungen, von denen ein besonderer Bezug zum Islam angenommen werden kann und die sich an der Fragebogenerhebung nicht beteiligt hatten. Auch für die qualitativen Teile galt die Zusage der Wahrung der Anonymität und der Freiwilligkeit der Teilnahme (wobei für die Handaktenanalyse, wie bereits erwähnt wurde, keine Einwilligung der Einrichtungen eingeholt wurde).

Der qualitative Teil der *Untersuchung zu habituellen Orientierungen auf der Ebene der pädagogischen Praxis: Prozess- und Orientierungsqualität* gliederte sich in zwei Hauptteile, die aufeinander bezogen wurden.

---

<sup>2</sup>Dies waren in den Kindergärten zumeist die Leitungen, in den Kindergruppen jeweils Pädagog\_innen, da diese über keine gesonderte Leitung verfügen. Im weiteren Text wird zugunsten der besseren Lesbarkeit in beiden Fällen von Leiter\_innen gesprochen.



Mithilfe von Gruppendiskussionen sollte der leitenden Frage nachgegangen werden, welche Haltungen (habituelle Orientierungen) bezogen auf das Thema Religion sich bei Kindergartenpädagog\_innen und Kindergruppenbetreuer\_innen in elementarpädagogischen Einrichtungen rekonstruieren lassen. Dieser Teil der vorliegenden Untersuchung ist demnach vor allem auf der Ebene der Orientierungsqualität (in Bezug auf das Thema Religion) angesiedelt. Die Methode der Gruppendiskussionen schien deshalb besonders geeignet, weil hier durch Gespräche von Pädagog\_innen aus unterschiedlichen Einrichtungen in der Gruppe die verschiedenen oder übereinstimmenden Reflexionen der eigenen Praxis sichtbar werden können. Dazu wurden unterschiedliche Gruppen (detaillierte Darstellung zur Sampleerstellung siehe unten) gebildet, die auftragsgemäß nach der weltanschaulichen/religiösen Orientierung zusammengesetzt wurden. Wichtig war, dass hier nicht, wie im Fragebogen, die jeweiligen Leitungen adressiert waren, sondern pädagogische Mitarbeiter\_innen angefragt wurden. Damit erreichten wir auch eine andere Ebene der Kindergruppen/Kindergärten und kamen hier bereits näher an die pädagogische Praxis heran, jedenfalls so, wie sie in den Äußerungen der Teilnehmer\_innen dargestellt wurde. Für dieses Vorhaben war die FH Campus Wien/Sozialmanagement in der Elementarpädagogik mit dem Team: Nina Hover-Reisner, Maria Fürstaller, Magdalena Habringer zuständig. Diese Selbstdarstellungen der eigenen Praxis wurde zum einen kritisch interpretiert, bot aber zum anderen auch eine wesentliche Bezugsgröße für das Sampling des zweiten qualitativen Teils.

Insbesondere Auffälligkeiten in den Gruppendiskussionen boten Anlass zur Identifizierung von Einrichtungen, in denen in der Folge exemplarisch Beobachtungen der elementarpädagogischen Praxis durchgeführt wurden. Für das Sampling wurden weitere Kriterien herangezogen, die weiter unten ausführlicher dargestellt werden. Auch hier war die Teilnahme freiwillig und die Anonymität zugesichert. Hier wurde dann die Einrichtung nicht nur über eine\_n einzige\_n Repräsentant\_in (Leitung oder Pädagog\_in) wahrgenommen, wie in den anderen Untersuchungsteilen, sondern hier wurden Beobachtungen der pädagogischen Praxis durchgeführt. Im Fokus dieses Teils der Gesamtuntersuchung steht daher insbesondere die Prozessqualität: Das erlaubte Einblicke in die Pluralität insbesondere des Umgangs mit Religion in den Einrichtungen. Die leitende Fragestellung lautete: Wie wird Pluralität konstruiert und in der pädagogischen Praxis gelebt? Zuständig war das Team der Universität Wien/Institut für Bildungswissenschaft: Henning Schluss, Christian Andersen und Elif Medeni.

Neben diesen quantitativen und qualitativen Teilen gab es noch weitere interpretative Aufgaben, die im Projekt zu leisten waren. Insbesondere sind zu nennen:

Die Analyse der Handakten, die in der MA 11 über die elementarpädagogischen Einrichtungen geführt werden. Im Unterschied zu den anderen Projektteilen war die Teilnahme hier nicht freiwillig, sondern uns standen, wie bereits bei Vertragsabschluss geregelt, alle Handakten der MA 11 zur Verfügung. An dieser Stelle möchten wir uns

für die unkomplizierte Zusammenarbeit mit der MA 11 ausdrücklich bedanken. Durch die kontinuierlich geführten Handakten konnte nun auch Einblick in die Einrichtungen genommen werden, die sich nicht an den freiwilligen Teilen der Untersuchung beteiligten. Insbesondere diejenigen der in der öffentlichen Diskussion immer wieder genannten Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam waren hier einzuholen. Auch für diesen Untersuchungsteil war strikte Anonymität vereinbart. Insbesondere die kontinuierliche Aktenführung ermöglichte es uns, Entwicklungen im Längsschnitt nachzuvollziehen. Hier war z. B. nachvollziehbar, was die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres auf Einrichtungs-Ebene – aber auch für die aufsichtführende Abteilung – bedeutete. Auch die mit der Veröffentlichung des Berichts zum Pilotprojekt von Ednan Aslan (2016) einhergehenden Veränderungen waren auf Handakten-Ebene klar nachzuvollziehen. Für diesen Teil war vor allem Christian Andersen mit Hilfe von Elif Medeni und Henning Schluß zuständig.

Die Analyse der gesetzlichen und ordnungsrechtlichen Texte war ein weiterer wesentlicher Bestandteil der interpretativen Analyse, weil diese die Rahmenbedingungen für den Gegenstand unserer Untersuchung bilden. Nicht nur Gesetzestexte auf Bundes- und Landesebene waren hier zu berücksichtigen, sondern auch entsprechende Durchführungsverordnungen, Bildungspläne für Kindergruppen und Kindergärten, aber auch die ausbildenden Schulen. Darüber hinaus waren aber auch Vorgaben, die zumindest eine informelle Verbindlichkeit beanspruchen, auch wenn sie keinen gesetzlichen Status haben, wie z. B. der Ethik-Leitfaden der Stadt Wien, zu berücksichtigen. Einen weiteren Rahmen bilden aber auch Vereinbarungen auf Ebene der OECD oder aber der Europäischen Union. Auch für diesen Teil zeichnete vor allem Christian Andersen mit Unterstützung von Henning Schluß verantwortlich.



## 8. Quantitative Fragebogenanalyse: Fokus auf Strukturmerkmale

### 8.1. Stichprobe

Im Zuge der oben skizzierten Fragebogenerhebung konnten per Email 1445 Einrichtungen erreicht werden.  $N = 698$  Leiter\_innen (97 % weiblich) aus  $n = 551$  Kindergärten und  $n = 147$  Kindergruppen aus Wien nahmen an der Fragebogenerhebung teil. Die Leiter\_innen waren durchschnittlich 46.3 ( $SD = 9.3$ ) Jahre alt und die Mehrheit von ihnen absolvierte ihre Ausbildung in einer BAKIP in Österreich (54.6 %). Andere Ausbildungswege waren dagegen nur zu einem geringen Prozentsatz vertreten (5.3 % Kolleg für Kindergartenpädagogik, 6.6 % Kindergruppenbetreuer\_in, 7.8 % Hochschulausbildung mit pädagogischem Bezug, 1.6 % Ausbildung mit pädagogischem Bezug im Ausland). Die Leiter\_innen hatten durchschnittlich 24.4 ( $SD = 12.0$ ) Jahre Berufserfahrung in elementarpädagogischen Einrichtungen. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeiteten 44.4 % der Leiter\_innen zusätzlich im Kinderdienst, während 29.2 % der Leiter\_innen ihre Leitungsposition ohne zusätzlichen Kinderdienst ausführten. Mit über 87 % ist Deutsch die Erstsprache der Leiter\_innen, gefolgt von 3.4 % türkischer sowie 1.6 % bosnisch-kroatisch-serbischer Erstsprache. In den Einrichtungen waren durchschnittlich 7.7 Pädagog\_innen ( $SD = 5.4$ ) tätig.

Die Leiter\_innen der Kindergärten unterschieden sich bezüglich ihres Alters, ihrer Berufserfahrung und ihrer Ausbildung von den Leiter\_innen der Kindergruppen: Leiter\_innen in Kindergärten waren signifikant älter,  $M = 47.0$  versus  $M = 41.9$ ,  $F(1, 546) = 22.5$ ,  $p < .001$ , und wiesen mehr Berufsjahre auf als Leiter\_innen in Kindergruppen,  $M_1 = 27.0$  versus  $M_2 = 10.1$ ,  $F(1, 546) = 190.8$ ,  $p < .001$ . Während Leiter\_innen in Kindergärten als höchsten Ausbildungsabschluss am häufigsten die BAKIP (68.1 %) angaben, waren Leiter\_innen in Kindergruppen am häufigsten zur Kindergruppenbetreuer\_in (31.3 %) ausgebildet worden,  $Chi^2(7) = 326.8$ ,  $p < .001$ .

*Kindergärten.* Die Leiter\_innen in Kindergärten führten durchschnittlich 13.8 Pädagog\_innen ( $SD = 8.1$ ) in ihren Einrichtungen, von denen 74.5 % die BAKIP-Ausbildung in Wien absolvierten, wobei die BAKIP 21 am häufigsten und die BAKIP 12 am seltensten angegeben wurde. Pädagog\_innen, die in Kindergärten ohne expliziter religiöser Orientierung tätig sind, absolvierten ihre Ausbildung am häufigsten an der BAKIP 21 (43.6 %), während Pädagog\_innen aus Kindergärten mit christlicher (52.5 %) oder sogenannter „islamischer“ Orientierung (25.0 %) am häufigsten eine Ausbildung an einer anderen BAKIP in Österreich absolviert haben (siehe Tabelle 8.1 auf der nächsten Seite und Abb. 8.1 auf Seite 44).

Deutsch als Erstsprache sprachen 76.5 % der Pädagog\_innen. Von den insgesamt 37

## 8. Fragebogen

	Anzahl	Keine Angabe	oer-Orientierung	Christlich	Islamisch
Wien: BAKIP 7	169	5.4 %	3.6 %	1.7 %	16.0 %
Wien: BAKIP 8	240	7.3 %	6.7 %	3.4 %	13.6 %
Wien: BAKIP 10	459	11.9 %	17.0 %	18.6 %	11.7 %
Wien: BAKIP 12	3	0.0 %	0.0 %	1.7 %	0.5 %
Wien: BAKIP 19	129	2.3 %	3.4 %	6.8 %	9.5 %
Wien: BAKIP 21	1247	45.2 %	43.6 %	3.4 %	18.2 %
Österreich: andere BAKIP	685	23.7 %	20.2 %	52.5 %	25.0 %
Ausland: vergleichbare Ausbildung	173	4.2 %	5.5 %	11.9 %	5.6 %
	3141	100 %	100 %	100 %	100 %

oer-Orientierung: Ohne explizite religiöse Orientierung.

Tabelle 8.1.: Ausbildungsorte der Kindergartenpädagog\_innen insgesamt (Anzahl) sowie nach religiöser Orientierung des Kindergartens

anderen angegebenen Erstsprachen war Bosnisch-Kroatisch-Serbisch mit 26.5 % am häufigsten vertreten, gefolgt von 12.9 % polnischer, 12.7 % türkischer, 8.8 % ungarischer sowie 6.0 % rumänischer Erstsprache.

In den Kindergärten waren durchschnittlich 59.6 Kinder ( $SD = 32.4$ ) zwischen 3 und 6 Jahren eingeschrieben. Von den insgesamt 25 628 drei- bis sechsjährigen Kindern sprachen 46.7 % Deutsch als Erstsprache. Bei den Kindern, die eine der 49 anderen angegebenen Erstsprachen erlernt hatten, wurde Bosnisch-Kroatisch-Serbisch mit 10.9 % am häufigsten angegeben, gefolgt von 9.3 % türkischer, 7.6 % arabischer, 7.5 % polnischer und 5.9 % englischer Erstsprache.

*Kindergruppen.* In den Kindergruppen wurden durchschnittlich 2.6 Betreuer\_innen ( $SD = 1.8$ ) beschäftigt, wobei 52.7 % der Betreuer\_innen Deutsch als Erstsprache erlernt hatten. Bei Betreuer\_innen, die eine der 21 angegebenen anderen Erstsprachen angaben, war mit 17.4 % Bosnisch-Kroatisch-Serbisch am häufigsten vertreten, gefolgt von 14.9 % Türkisch, 8.3 % Englisch sowie je 7.4 % Polnisch und Ungarisch. Zwischen den Kindergruppen, die vor dem 01.09.2009, und denen, die danach gegründet wurden, bestanden nur im Alter der Leitung,  $F(1, 71) = 9.6$ ,  $p < .001$ , und ihrer Berufserfahrung,  $F(1, 71) = 26.9$ ,  $p < .001$ , signifikante Unterschiede: Kindergruppen, die vor dem 01.09.2009 gegründet wurden, wurden von älteren,  $M_1 = 45.0$  ( $SD = 8.0$ ) versus  $M_2 = 39.2$  ( $SD = 7.6$ ), und berufserfahreneren Leiter\_innen,  $M_1 = 14.9$  ( $SD = 8.2$ ) versus  $M_2 = 6.6$  ( $SD = 9.2$ ), geleitet. Abhängig vom Gründungsdatum der Kindergruppe bestanden in der Anzahl der Betreuer\_innen, der Anzahl der eingeschriebenen Kinder sowie der Ausbildung der Leiter\_innen keine Unterschiede.

Alle in den Kindergruppen tätigen Betreuer\_innen absolvierten eine Ausbildung zur/m Kindergruppenbetreuer\_in, davon 77.0 % in Wien, 19.8 % im restlichen Österreich und 3.2 % im Ausland. Von den Wiener Ausbildungseinrichtungen wurde mit 13.9 % „step by step“ (1080 Wien) am häufigsten genannt, gefolgt von „Ossiris Lernakademie“ (1150 Wien; 12.7 %) und „Bildung Gestalten“ (1010 Wien; 11.0 %). Betreuer\_innen, die in Kindergruppen ohne explizite religiöse Orientierung tätig sind, absolvierten ihre Ausbildung am

	Anzahl	Keine Angabe	oer- Orientierung	Christlich	Islamisch
Aneli	26	9.1 %	2.1 %	10.9 %	16.5 %
Best	8	9.1 %	0.7 %	6.5 %	2.1 %
BFI – Berufsförderungsinstitut	3	0.0 %	0.7 %	2.2 %	1.0 %
Bildung Gestalten	26	27.3 %	4.9 %	0.0 %	13.4 %
Bildungsforum – Institut Dr. Rampitsch	20	0.0 %	5.6 %	4.3 %	10.3 %
Bildungsweg Zukunft - Zentrum für Bildung, Beratung & Begleitung	5	0.0 %	1.4 %	0.0 %	3.1 %
BWI - Bildungs- und Weiterbildungsinstitut	4	4.5 %	0.0 %	6.5 %	0.0 %
Dachverband der Wiener elternverwalteten Kindergruppen	18	0.0 %	9.8 %	6.5 %	1.0 %
Die Bildungspraxis	12	9.1 %	2.8 %	13.0 %	0.0 %
Institut APÄDO – Institut für angewandte Pädagogik	1	0.0 %	0.0 %	0.0 %	1.0 %
Institut EWI	2	4.5 %	0.0 %	0.0 %	1.0 %
IOSE - Internationale Organisation für Wissenschaft und Erziehung	1	0.0 %	0.7 %	0.0 %	0.0 %
Ips – Institut für Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz	6	0.0 %	0.0 %	6.5 %	3.1 %
Jobs mit Herz - Privatschule für sozialpädagogische Berufe	15	0.0 %	7.7 %	0.0 %	4.1 %
Kinderdrehscheibe	6	0.0 %	2.1 %	0.0 %	3.1 %
Ossiris Lernakademie	30	4.5 %	6.3 %	17.4 %	12.4 %
PCC Training Rath & Artner GmbH	1	0.0 %	0.7 %	0.0 %	0.0 %
Plativio Modern Training GmbH	6	0.0 %	2.1 %	0.0 %	3.1 %
step by step / Maria Zwinz	33	9.1 %	10.5 %	4.3 %	14.4 %
VHS Brigittenau	14	4.5 %	4.9 %	8.7 %	2.1 %
andere österr. Kindergruppenausbildung	61	18.2 %	30.8 %	13.0 %	7.2 %
vergleichbare Ausbildung im Ausland	10	0.0 %	6.3 %	0.0 %	1.0 %
	308	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabelle 8.2.: Ausbildungsorte der Kindergruppenbetreuer\_innen insgesamt (Anzahl) sowie nach religiöser Orientierung der Kindergruppe

## 8. Fragebogen

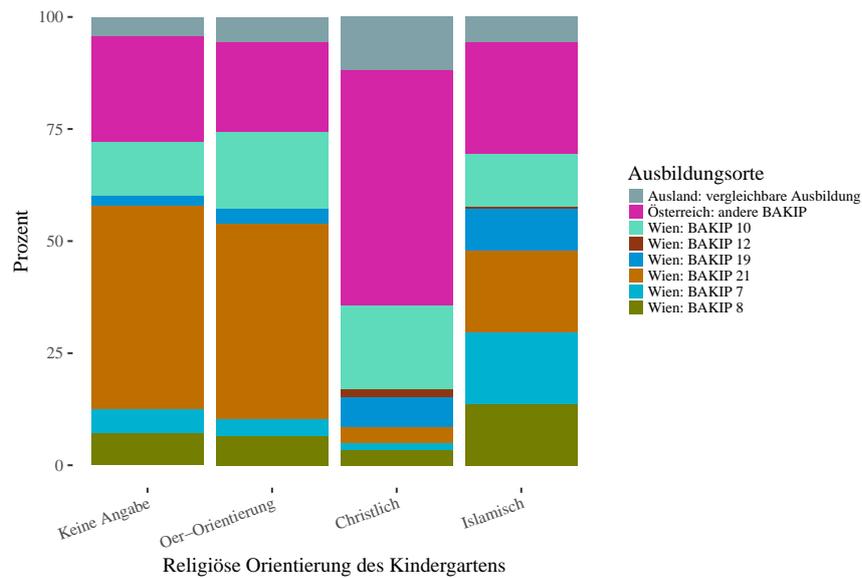


Abbildung 8.1.: Ausbildungsorte von Kindergartenpädagog\_innen nach religiöser Orientierung des Kindergartens

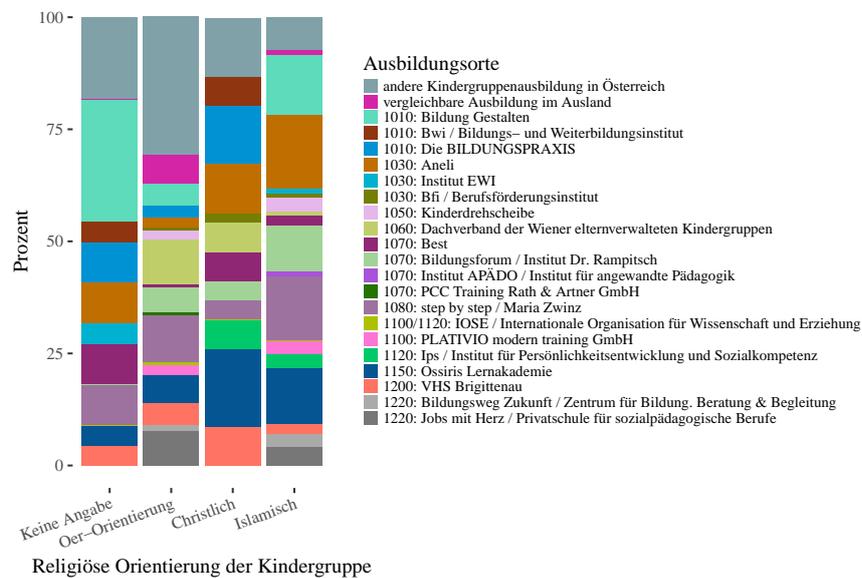


Abbildung 8.2.: Ausbildungsorte von Kindergruppenbetreuer\_innen nach religiöser Orientierung der Kindergruppe

häufigsten an einer anderen Ausbildungsstätte innerhalb von Österreich (30.8 %), während sich Betreuer\_innen aus Kindergruppen mit christlicher Orientierung (52.5 %) am häufigsten an der „Ossiris Lernakademie“ (1150 Wien) ausbilden ließen. Betreuer\_innen, die in Kindergruppen mit sogenannter „islamischer“ Orientierung tätig sind, absolvierten ihre Ausbildung zur/m Kindergruppenbetreuer\_in mit 16.5 % bei „Aneli“ (1030 Wien) und mit 14.4 % bei „step by step“ (1080 Wien); siehe auch Tabelle 8.2 auf Seite 43 und Abb. 8.2 auf Seite 44.

Durchschnittlich waren 12.6 Kinder ( $SD = 9.4$ ) zwischen 3 und 6 Jahren in den Kindergruppen eingeschrieben. 37.9 % der insgesamt 1034 drei- bis sechsjährigen Kinder sprachen Deutsch als Erstsprache. Von den anderen Kindern mit einer der 36 angegebenen anderen Erstsprachen sprachen 16.9 % der Kinder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, 10.2 % Türkisch, 8.8 % Polnisch, 8.5 % Englisch und 5.4 % Ungarisch.

## 8.2. Ergebnisse der Fragebogenanalyse

### 8.2.1. Sprachförderung in Wiener Kindergärten und Kindergruppen

#### Deutsch als Erstsprache: Pädagogische Fachkräfte

Um den prozentualen Anteil an pädagogischen Fachkräften mit Deutsch als Erstsprache dahingehend vergleichen zu können, (a) ob sich dieser in Kindergärten und Kindergruppen unterscheidet, (b) ob das Anbieten von Sprachförderung von diesem Anteil abhängt und (c) ob sich das Angebot Sprachförderung in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unterscheidet, wurde eine univariate, zweifaktorielle Varianzanalyse [Einrichtung: Kindergärten versus Kindergruppen / Sprachförderung: ja versus nein] gerechnet. Erstens ergab sich im Haupteffekt Einrichtung, dass prozentual in Kindergärten signifikant mehr pädagogische Fachkräfte mit Deutsch als Erstsprache tätig waren als in Kindergruppen,  $M_1 = 74.4$  ( $SD = 20.9$ ) versus  $M = 54.7$  ( $SD = 34.0$ ),  $F(1, 460) = 23.3$ ,  $p < .001$ . Dabei unterschieden sich Kindergruppen, die vor dem 01.09.2009 gegründet wurden, im prozentualen Anteil an deutschsprachigen Fachkräften nicht von denen, die danach gegründet wurden,  $t(78.2) = 1.6$ , n.s. Zweitens zeigte der Haupteffekt Sprachförderung auf, dass in Einrichtungen, in denen Sprachförderung angeboten wurde, prozentual weniger pädagogische Fachkräfte mit Deutsch als Erstsprache tätig waren als in Einrichtungen, in denen keine Sprachförderung angeboten wurde,  $M = 69.7$  ( $SD = 25.0$ ) versus  $M = 77.4$  ( $SD = 22.1$ ),  $F(1, 460) = 7.1$ ,  $p < .01$ . Drittens bestand keine Wechselwirkung zwischen der Art der Einrichtung (Kindergarten versus Kindergruppe) und der Sprachförderung (ja versus nein),  $F(1, 460) = 0.7$ , n.s.

#### Deutsch als Zweitsprache: Kinder

Um vergleichen zu können, (1) ob sich die Anzahl an Kindern mit Deutsch als Erstsprache in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unterscheidet, (2) ob das Anbieten von Sprachförderung davon abhängt und (3) ob das Anbieten von Sprachförderung sich in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unterscheidet, wurde erneut eine univariate, zweifaktorielle Varianzanalyse [Einrichtung: Kindergärten versus Kindergruppen /

## 8. Fragebogen

Sprachförderung: ja versus nein] gerechnet. Erstens ergab sich im Haupteffekt Einrichtung, dass in Kindergärten signifikant mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache waren als in Kindergruppen,  $M = 8.1$  ( $SD = 6.0$ ) versus  $M = 35.4$  ( $SD = 27.1$ ),  $F(1, 458) = 37.8$ ,  $p < .001$ . Dabei waren in Kindergruppen, die vor dem 01.09.2009 gegründet wurden, signifikant mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eingeschrieben als in Kindergruppen, die nach dem 01.09.2009 gegründet wurden,  $M = 5.7$  ( $SD = 4.8$ ) versus  $M = 9.8$  ( $SD = 6.3$ ),  $t(76) = -3.1$ ,  $p < .01$ . Zweitens zeigte der Haupteffekt Sprachförderung auf, dass in Einrichtungen, in denen Sprachförderung angeboten wurde, prozentual mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache waren als in Einrichtungen, in denen keine Sprachförderung angeboten wurde,  $M_1 = 33.9$  ( $SD = 27.1$ ) versus  $M = 17.4$  ( $SD = 15.6$ ),  $F(1, 458) = 10.4$ ,  $p < .01$ . Es bestand keine Wechselwirkung zwischen der Art der Einrichtung (Kindergarten versus Kindergruppe) und der Sprachförderung (ja versus nein),  $F(1, 458) = 2.9$ , n.s.

### Deutsch als Erst- und Zweitsprache: Zusammenhänge

Um die Zusammenhänge zwischen der Anzahl an pädagogischen Fachkräften mit Deutsch als Erstsprache und der Anzahl an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu ermitteln, wurden bivariate Pearson-Korrelationen, getrennt für Kindergärten und Kindergruppen, berechnet. Es ergaben sich deutliche Zusammenhänge für Kindergärten: je mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Einrichtung eingeschrieben waren, desto mehr pädagogische Fachkräfte mit Deutsch als Erstsprache arbeiteten im Kindergarten,  $r(384) = .427$ ,  $p < .001$ . In Kindergruppen ist ein solcher Zusammenhang nicht zu beobachten,  $r(77) = -.193$ , n.s.; auch dann nicht, wenn dieser Zusammenhang nach der Vereinsgründung betrachtet wird [vor dem 01.09.2009:  $r(31) = -.053$ , n.s.; nach dem 01.09.2009:  $r(45) = -.185$ , n.s.].

### Sprachstandserhebungen

Sowohl in den Kindergärten ( $n = 377$ ) als auch in den Kindergruppen ( $n = 49$ ) wurden Sprachstandserhebungen durchgeführt, wobei diese in den Kindergärten (97.2 %) signifikant häufiger durchgeführt wurden als in Kindergruppen (63.6 %),  $\chi^2(1) = 94.0$ ,  $p < .001$ . Wird die Vereinsgründung der Kindergruppen zusätzlich betrachtet, führten 54.8 % der Kindergruppen, die vor dem 01.09.2009 gegründet wurden, sowie 68.9 % der Kindergruppen, die später gegründet wurden, Sprachstandserhebungen durch,  $\chi^2(1) = 1.5$ , n.s.

Das am häufigsten verwendete Instrument für die Sprachstandserhebungen war dabei die BESK-DaZ, sowohl in Kindergärten (98.9 %) als auch in Kindergruppen (95.9 %),  $\chi^2(2) = 3.6$ , n.s. Im Gegensatz zu Kindergärten (1.9 %) wurden in Kindergruppen die Sprachstandserhebungen signifikant häufiger von Mitarbeiter\_innen des Trägers durchgeführt (20.4 %),  $\chi^2(2) = 39.7$ ,  $p < .001$ . Es bestehen zwischen Kindergruppen, die vor dem 01.09.2009 gegründet wurden, sowie jenen Kindergruppen, die später gegründet wurden, keine signifikanten Unterschiede in dem verwendeten Instrument für die Sprachstandserhebungen,  $\chi^2(1) = 1.8$ , n.s., sowie von wem diese durchgeführt wurden,  $\chi^2(1) = 0.8$ , n.s.

### Sprachförderung

In Kindergärten nehmen signifikant mehr Kinder an der Sprachförderung teil als in Kindergruppen,  $M_1 = 42.8$  (SD = 33.7) versus  $M = 14.0$  (SD = 8.8),  $t(331.9) = -12.6$ ,  $p < .001$ . Da in Kindergärten auch deutlich mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache betreut wurden, wurde das Verhältnis zwischen Kindern mit Sprachförderung und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gebildet. Der t-Test ergab dabei, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindergärten und Kindergruppen bestehen,  $M_1 = 1.3$  (SD = 1.4) versus  $M = 1.2$  (SD = 1.2),  $t(353) = -0.9$ , n.s.: Beide Mittelwerte für Kindergärten und Kindergruppen deuten darauf hin, dass mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Einrichtung betreut wurden als Kinder an der Sprachförderung teilnahmen.

Die Maßnahmen zur Sprachförderung wurden in vier Bereiche eingeteilt: zusätzliche Mitarbeiter\_innen in der Einrichtung, alltagsintegrierte Sprachangebote, externe Sprachförderpersonen sowie spezielle Sprachförderkonzepte (nach Roger Loos). Sowohl im Kindergarten als auch in der Kindergruppe wurden zusätzliche Mitarbeiter\_innen (4.7 % versus 1.7 %,  $\text{Chi}^2(1) = 1.1$ , n.s.) als auch spezielle Sprachförderkonzepte (3.0 % versus 0 %,  $\text{Chi}^2(1) = 1.8$ , n.s.) am seltensten eingesetzt. Während in Kindergruppen (88.1 %) die alltagsintegrierte Sprachförderung häufiger als in Kindergärten (71.4 %) stattfand,  $\text{Chi}^2(1) = 7.2$ ,  $p < .01$ , wurden in Kindergärten (50.5 %) häufiger externe Sprachförderassistent\_innen als in Kindergruppen (28.8 %) eingesetzt,  $\text{Chi}^2(1) = 9.3$ ,  $p < .01$ .

### Was den Eltern in den Einrichtungen wichtig ist

Die Leiter\_innen der Einrichtungen schätzen im Zuge der Fragebogenerhebung ein, was – aus ihrer Perspektive – den Eltern in den Einrichtungen wichtig sei. Um zu prüfen, ob Leiter\_innen in Kindergärten andere Kategorien als wichtiger empfanden als Leiter\_innen von Kindergruppen, wurden die am häufigsten vergebenen Rangplatzierungen folgender Kategorien anhand prozentualer Anteile bestimmt (siehe Tabelle 8.3 auf der nächsten Seite): Mitsprache der Eltern, Essen, freies Spiel, Garten, interkulturelle Offenheit, interreligiöse Ausrichtung, Gruppengröße, Mehrsprachigkeit, Outdoor-Aktivitäten, religiöse Ausrichtung, Sprachförderung, Fachkraft spricht die Erstsprache des Kindes, Schulvorbereitung sowie Trägerschaft. Nach Angaben der Leiter\_innen schienen den Eltern in Kindergärten besonders die Sprachförderung (Rang 1), die Schulvorbereitung (Rang 2) und der Garten (Rang 3) wichtig zu sein. In Kindergruppen wurden die kleine Gruppengröße (Rang 1), die Sprachförderung (Rang 2) und das Essen (Rang 3) als am wichtigsten genannt. Dagegen wurde die interkulturelle Offenheit (Rang 7) in beiden Einrichtungstypen als für die Eltern am unwichtigsten erachtet.

#### 8.2.2. Religiöse Orientierungen in Wiener Einrichtungen

Ein Großteil der Wiener Einrichtungen (der Gesamtstichprobe,  $n = 452$ ) sah sich in ihrer pädagogischen Arbeit als konfessionslos an: Auf die Frage, ob sich die Einrichtung an einer bestimmten Konfession orientieren würde, zeigt sich zunächst folgendes Bild: 20.6 % geben eine christliche Orientierung an und 79 % verorten sich als nicht-konfessionell. Nur je 0.2 % verorten sich als islamisch oder jüdisch orientiert.

## 8. Fragebogen

Rang	Kindergärten	Kindergruppen		
1	3.2	Mitsprache der Eltern	1.3	Mitsprache der Eltern
	12.0	Essen	11.5	Essen
	1.9	Freies Spiel	1.3	Freies Spiel
	11.5	Garten	1.3	Garten
	8	Interkulturelle Offenheit	6.4	Interkulturelle Offenheit
	0.3	Interreligiöse Ausrichtung	0.0	Interreligiöse Ausrichtung
	4.8	kleine Gruppengröße	34.6	<b>kleine Gruppengröße</b>
	1.9	Mehrsprachigkeit	6.4	Mehrsprachigkeit
	4.5	Outdoor-Aktivitäten	7.7	Outdoor-Aktivitäten
	2.9	Religiöse Ausrichtung	0.0	Religiöse Ausrichtung
	19.2	<b>Sprachförderung</b>	15.4	Sprachförderung
	2.9	Fachkraft spricht Erstsprache des Kindes	5.1	Fachkraft spricht Erstsprache des Kindes
	18.7	Schulvorbereitung	6.4	Schulvorbereitung
	8.3	Trägerschaft	2.6	Trägerschaft
2	2.1	Mitsprache der Eltern	6.4	Mitsprache der Eltern
	10.9	Essen	10.3	Essen
	2.4	Freies Spiel	5.1	Freies Spiel
	11.5	Garten	11.5	Garten
	7.7	Interkulturelle Offenheit	5.1	Interkulturelle Offenheit
	1.1	Interreligiöse Ausrichtung	0.0	Interreligiöse Ausrichtung
	3.5	kleine Gruppengröße	10.3	kleine Gruppengröße
	2.7	Mehrsprachigkeit	2.6	Mehrsprachigkeit
	6.7	Outdoor-Aktivitäten	7.7	Outdoor-Aktivitäten
	2.7	Religiöse Ausrichtung	1.3	Religiöse Ausrichtung
	17.3	Sprachförderung	19.2	<b>Sprachförderung</b>
	1.9	Fachkraft spricht Erstsprache des Kindes	1.3	Fachkraft spricht Erstsprache des Kindes
	25.6	<b>Schulvorbereitung</b>	15.4	Schulvorbereitung
	4.0	Trägerschaft	3.8	Trägerschaft
3	3.2	Mitsprache der Eltern	2.6	Mitsprache der Eltern
	13.4	Essen	26.0	<b>Essen</b>
	3.8	Freies Spiel	6.5	Freies Spiel
	17.2	<b>Garten</b>	11.7	Garten
	8.1	Interkulturelle Offenheit	3.9	Interkulturelle Offenheit
	0.8	Interreligiöse Ausrichtung	0.0	Interreligiöse Ausrichtung
	4.0	kleine Gruppengröße	7.8	kleine Gruppengröße
	1.6	Mehrsprachigkeit	10.4	Mehrsprachigkeit
	7.5	Outdoor-Aktivitäten	5.2	Outdoor-Aktivitäten
	3.0	Religiöse Ausrichtung	2.6	Religiöse Ausrichtung
	17.7	<b>Sprachförderung</b>	9.1	Sprachförderung
	1.6	Fachkraft spricht Erstsprache des Kindes	2.6	Fachkraft spricht Erstsprache des Kindes
	16.4	Schulvorbereitung	11.7	Schulvorbereitung
	1.6	Trägerschaft	0.0	Trägerschaft
7	8.8	Mitsprache der Eltern	8.9	Mitsprache der Eltern
	11.6	Essen	11.1	Essen
	10.6	Freies Spiel	8.9	Freies Spiel
	6.0	Garten	4.4	Garten
	10.2	<b>Interkulturelle Offenheit</b>	17.8	<b>Interkulturelle Offenheit</b>
	1.9	Interreligiöse Ausrichtung	0.0	Interreligiöse Ausrichtung
	11.6	kleine Gruppengröße	11.1	kleine Gruppengröße
	2.3	Mehrsprachigkeit	11.1	Mehrsprachigkeit
	7.9	Outdoor-Aktivitäten	11.1	Outdoor-Aktivitäten
	3.7	Religiöse Ausrichtung	0.0	Religiöse Ausrichtung
	5.6	Sprachförderung	0.0	Sprachförderung
	4.2	Fachkraft spricht Erstsprache des Kindes	2.2	Fachkraft spricht Erstsprache des Kindes
	6.5	Schulvorbereitung	11.1	Schulvorbereitung
	9.3	Trägerschaft	2.2	Trägerschaft

Tabelle 8.3.: Was den Eltern in den Einrichtungen wichtig ist (Rangplätze)

Da davon auszugehen war bzw. ist, dass es mehr Einrichtungen in Wien gibt, die sich durchaus „islamisch“ orientieren, wurde ein weiteres Sampling (siehe genaue Beschreibung zum methodischen Vorgehen der Gruppendiskussionen) vorgenommen: Nach diesen Berechnungen orientieren sich 21.5 % an einer konkreten Religion. Von diesen 21.5 % lassen sich 64.9 % als christlich orientiert fassen, 34.3 % orientieren sich nach der islamischen Religion und 0.1 % richten sich nach der jüdischen Religion.

Nur 10.1 % aller Einrichtungen (aus dem Gesamtsample,  $n = 454$ ) gab an, dass sich der Umgang mit Religion in den letzten zwei Jahren in ihrer Einrichtung geändert hätte. Während 72.2 % dieser Einrichtungen von einem offeneren, wertefreieren und bewussteren Umgang mit verschiedenen Religionen berichteten, gaben 27.8 % an, dass religiöse Inhalte immer mehr in den Hintergrund treten.

### Religionszugehörigkeit der Kinder in Wiener Einrichtungen

Um zu betrachten, ob Kinder mit einer bestimmten Konfession eher in Einrichtungen betreut werden, die sich ebenfalls religiös orientieren, wurden einzelne univariate Varianzanalysen mit dem Faktor *Religiöse Orientierung der Einrichtung* gerechnet, dessen Gruppenunterschiede mit post-hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur anschließend geprüft wurden. Eine Einrichtung mit jüdischer Orientierung musste aufgrund zu geringer Fälle ( $n = 1$ ) von dieser Analyse ausgeschlossen werden.

Es gab keine signifikanten Unterschiede für Kinder mit jüdischer Zugehörigkeit,  $F(2, 38) = 0.5$ , n.s. Sie wurden dementsprechend nicht häufiger in Einrichtungen mit islamischer ( $M = 1.8$ ,  $SD = 3.5$ ), christlicher ( $M = 0.8$ ,  $SD = 2.1$ ) oder mit keiner religiösen Orientierung ( $M = 0.8$ ,  $SD = 1.0$ ) betreut.

Die Anzahl der Kinder, die der christlichen Religion angehörten, unterschied sich signifikant nach der religiösen Orientierung der Einrichtung,  $F(2, 197) = 15.5$ ,  $p < .001$ : dabei wurden in diesen christlichen Einrichtungen signifikant mehr Kinder mit christlicher Zugehörigkeit betreut ( $M = 37.4$ ,  $SD = 24.9$ ) als in Einrichtungen mit islamischer Orientierung ( $M = 8.71$ ,  $SD = 6.7$ ; post-hoc:  $p < .01$ ) bzw. mit keiner religiösen Orientierung ( $M = 24.6$ ,  $SD = 25.2$ ; post-hoc:  $p < .01$ ). In Einrichtungen mit islamischer Orientierung waren mit Abstand am wenigsten Kinder mit christlicher Angehörigkeit zu finden.

Es ergaben sich ebenfalls Unterschiede für Kinder mit islamischer Religion,  $F(2, 168) = 8.2$ ,  $p < .001$ : diese Kinder waren signifikant am wenigsten häufig in Einrichtungen mit christlicher Orientierung ( $M = 4.9$ ,  $SD = 5.1$ ) eingeschrieben als in Einrichtungen ohne explizite religiöse Orientierung ( $M = 18.4$ ,  $SD = 23.1$ ; post-hoc:  $p < .001$ ). Allerdings waren Kinder mit islamischer religiöser Zugehörigkeit in sogenannte islamischen Einrichtungen ( $M = 13.9$ ,  $SD = 22.3$ ; post-hoc: n.s.) nicht häufiger zu finden als in Einrichtungen ohne explizite religiöse Orientierung.

Die Anzahl der Kinder, die keine religiöse Zugehörigkeit besaßen, unterschied sich ebenfalls signifikant nach der religiösen Orientierung der Einrichtung,  $F(2, 197) = 15.5$ ,  $p < .001$ : sie wurden signifikant häufiger in Einrichtungen ohne explizite religiöse Orientierung betreut ( $M = 11.4$ ,  $SD = 12.3$ ) als in sogenannten „islamischen“ Einrichtungen ( $M = 3.2$ ,  $SD = 2.9$ ; post-hoc:  $p < .05$ ). Sie waren ähnlich häufig in christlichen Einrichtungen ( $M = 9.7$ ,  $SD = 8.2$ ) wie in Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung zu finden (post-hoc: n.s.).

### Religion: Erwartungen vom Träger

Dass von Seiten des Trägers Erwartungen zum Thema Religion vorhanden sind, berichteten 26.6 % der Einrichtungen. Um zu überprüfen, ob dies von der religiösen Orientierung der Einrichtung abhängt, wurde ein  $Chi^2$ -Test gerechnet, der hochsignifikant ausfiel,  $Chi^2(2) = 140.5$ ,  $p < .001$ . Demnach waren die Erwartungen von Seiten des Trägers bei 77.6 % der Einrichtungen mit christlicher Orientierung vorhanden, während diese nur bei 14.9 % der Einrichtungen ohne explizite religiöse Orientierung sowie bei 12.2 % der sogenannten „islamischen“ Einrichtungen formuliert wurden. Die Erwartung hinsichtlich religiöser Vermittlung (z. B. Offenheit und Wertschätzung für verschiedene Religionen, Feste feiern) wurde dabei von 79.3 % der Einrichtungen angegeben. Dass religiöse Inhalte dagegen nicht in den pädagogischen Alltag integriert werden sollten, wurde nur von 5.8 % der Einrichtungen berichtet. Werden diese Erwartungen erneut in Zusammenhang mit der religiösen Orientierung der Einrichtung betrachtet, so berichteten 95.2 % der christlichen, 80.0 % der sogenannten „islamischen“ Einrichtungen sowie 56.3 % der Einrichtungen ohne explizite religiöse Orientierung, dass der Träger von ihnen erwartet, Religion zu vermitteln. Im Gegensatz dazu wurden konkrete Erwartungen des Trägers, religiöse Inhalte im pädagogischen Alltag zu exkludieren, nur von Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung angegeben.

### Religiöse Erziehung im Alltag

Wie wichtig die religiöse Erziehung im Alltag der Einrichtungen ist, wurde von  $n = 457$  Einrichtungen angegeben: mehr als die Hälfte der Leiter\_innen (57.5 %) berichtete davon, dass religiöse Erziehung im Alltag gar nicht wichtig ist, 26.9 % schätzten sie als eher wichtig, 10.1 % als ziemlich wichtig und 5.5 % als sehr wichtig ein. Inwiefern sich die Wichtigkeit der religiösen Erziehung im Alltag aufgrund der religiösen Orientierung der Einrichtung unterscheidet, wurde anhand eines Kruskal-Wallis-Tests mit anschließenden Post-hoc-Testungen (Bonferoni-Korrektur) bestimmt. Es ergaben sich hochsignifikante Unterschiede,  $H(2) = 140.5$ ,  $p < .001$ : Dabei schätzten die Einrichtungen mit christlicher Orientierung (Rang 373.5) die religiöse Erziehung als signifikant wichtiger ein als die islamischen Einrichtungen (Rang 218.5; post-hoc:  $p < .001$ ) und Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung (Rang 185.2; post-hoc:  $p < .001$ ). Sogenannte „islamische“ Einrichtungen und Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung unterschieden sich in der Wichtigkeit der religiösen Erziehung im Alltag nicht (post-hoc: *n.s.*).

In 70 % der Einrichtungen werden Feste gefeiert. Ob dies mit der religiösen Orientierung der Einrichtung zusammenhängt, wurde mit einem  $Chi^2$ -Test geprüft, der hochsignifikant ausfiel,  $Chi^2(2) = 48.6$ ,  $p < .001$ . Demnach werden Feste von 100 % der christlichen Einrichtungen gefeiert, gefolgt von 69.8 % der sogenannten „islamischen“ sowie 60.9 % der Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung. Insgesamt wurden zehn verschiedene christliche, drei islamische, zwei jüdische und zwei hinduistische Feste sowie ein italienisches und ein chinesisches Fest genannt. Am häufigsten wurden christliche Feste wie das Osterfest (87.1 %), gefolgt vom Weihnachtsfest (80.3 %), St. Nikolaus-Fest (77.4 %) sowie St. Martin-Fest (63.6 %) angegeben (siehe Tabelle 8.4 auf Seite 52). Von den

nicht-christlichen Festen wurden am häufigsten islamische Feste (2.5 % Opferfest, 2.2 % Ramadan, 1.9 % Zuckerfest) sowie das jüdische Fest Chanukka (1.6 %) genannt.

Welche Feste im Besonderen aufgrund der religiösen Orientierung der Einrichtung gefeiert werden, wurde anhand einzelner  $Chi^2$ -Tests geprüft. Christliche Feste (außer Fronleichnam) werden signifikant häufiger in Einrichtungen mit christlicher Orientierung als in Einrichtungen mit islamischer oder ohne religiöse Orientierung gefeiert [alle  $Chi^2$ s zwischen 12.6 und 133.1,  $p > .01$ , siehe auch: Tabelle 8.4 auf der nächsten Seite]. Islamische Feste werden signifikant häufiger in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam als in christlichen und Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung gefeiert (alle  $Chi^2$ s zwischen 11.8 und 47.3,  $p > .001$ ). Jüdische, hinduistische, chinesische und italienische Feste sind dagegen von den Orientierungen der Einrichtungen nicht abhängig [alle  $Chi^2$ s zwischen 0.4 und 4.2, *n.s.*], werden allerdings hauptsächlich in Einrichtungen mit sogenannter islamischer oder ohne explizite religiöse Orientierung gefeiert.

Um feststellen zu können, ob sich die Anzahl der Kinder mit ägyptischer, arabischer, türkischer, persischer, syrischer oder indonesischer Erstsprache in den Einrichtungen auf das Anbieten islamischer Feste auswirkt, wurden einzelne t-Tests gerechnet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Ramadan,  $t(430) = -0.1$ , *n.s.*, und das Zuckerfest,  $t(430) = -0.3$ , *n.s.*, nicht von der Anzahl der Kinder mit o.g. Erstsprachen in der Einrichtung abhängt. Für das Opferfest ergab sich ein Trend, der statistisch knapp die Signifikanz verfehlte,  $t(430) = -1.9$ ,  $p = .064$ : Demnach wird das Zuckerfest tendenziell eher in Einrichtungen gefeiert, in denen mehr Kinder mit o.g. Erstsprachen ( $M = 2.3$ ,  $SD = 0.7$ ) als Kinder, die andere Erstsprachen sprechen ( $M = 1.5$ ,  $SD = 1.1$ ), eingeschrieben sind.

Vor der Annahme, dass Anzahl und Inhalte der Bücher in Kindergärten und Kindergruppen Ausdruck von weltanschaulichen und religiösen Orientierungen seien, wurden die Leiter\_innen gebeten, Auskunft über Bestand und inhaltliche Ausrichtung der Bücher (hinsichtlich religiöser Themen) ihrer Einrichtung zu geben. In den Einrichtungen haben zwischen 0 % und 53.3 % der vorhandenen Bücher religiösen Inhalt ( $M = 6.4$ ,  $SD = 8.6$ ). Anhand einer einfaktorischen, univariaten Varianzanalyse mit dem Faktor *Religiöse Orientierung der Einrichtung* wurde geprüft, ob sich die Anzahl der Bücher mit religiösem Inhalt in den christlichen, den sogenannten „islamischen“ Einrichtungen sowie in Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung unterscheidet. Das hochsignifikante Ergebnis,  $F(2, 413) = 76.9$ ,  $p < .001$ , zeigte auf, dass in christlichen Einrichtungen ( $M = 15.4$ ,  $SD = 10.1$ ) signifikant mehr Bücher mit religiösem Inhalt vorhanden sind als in Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung ( $M = 4.4$ ,  $SD = 6.8$ ; post-hoc:  $p > .001$ ) oder in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam<sup>1</sup> ( $M = 2.6$ ,  $SD = 4.2$ ; post-hoc:  $p > .001$ ).

<sup>1</sup>Für dieses Phänomen sind mehrere Erklärungen denkbar. Eine wäre, dass die Einrichtungen, die hier von außen als solche mit besonderen Bezügen zum Islam beschrieben werden, sich selbst eben gar nicht als islamische Einrichtungen verstehen und es von daher auch nicht verwunderlich ist, dass hier nicht mehr oder weniger Bücher mit religiösem Inhalt zu finden sind als in anderen Einrichtungen ohne expliziten Konfessionsbezug. Eine andere Erklärung könnte sein, dass in Einrichtungen, die sich dem Islam in besonderer Weise verbunden fühlen aufgrund des in Islam (aber auch Judentum) traditionell enger als in den meisten christlichen Denominationen ausgelegten „Bildverbots“ es auch weniger Kinderbücher (die ja häufig mit Bildern ausgestattet sind) mit Bezug auf Religion gibt und dies gerade ein Ausdruck des religiösen Respekts sein könnte.

## 8. Fragebogen

Feste	Gesamt	oer-Orientierung	Christlich	Islamisch
<b>Christliche Feste</b>				
Adventszeit	26.3 %	12.3 %	47.7 %	4.7 %
Aschermittwoch	7.5 %	0.0 %	25.6 %	0.0 %
Erntedankfest	22.3 %	3.8 %	53.5 %	18.6 %
Franziskusfest	0.9 %	0.0 %	3.5 %	0.0 %
Fronleichnam	0.6 %	0.0 %	1.2 %	2.3 %
Ostern	87.1 %	51.7 %	94.2 %	58.1 %
Palmweihe	0.9 %	0.0 %	3.5 %	0.0 %
St. Martin	63.6 %	35.3 %	81.4 %	32.6 %
St. Nikolaus	77.4 %	48.9 %	82.6 %	30.2 %
Weihnachten	80.3 %	50.2 %	76.7 %	60.5 %
<b>Islamische Feste</b>				
Opferfest	2.5 %	0.6 %	0.0 %	14.0 %
Ramadan	2.2 %	0.3 %	0.0 %	14.0 %
Zuckerfest	1.9 %	0.9 %	0.0 %	7.0 %
<b>Jüdische Feste</b>				
Hanukka	1.6 %	0.9 %	0.0 %	2.3 %
Pesach	0.6 %	0.3 %	0.0 %	0.0 %
<b>Hinduistische Feste</b>				
Diwali	0.3 %	0.3 %	0.0 %	0.0 %
Holi	0.3 %	0.3 %	0.0 %	0.0 %
<b>Chinesisches Fest</b>				
Neujahr	0.6 %	0.3 %	0.0 %	2.3 %
<b>Italienisches Fest</b>				
Befana	0.3 %	0.0 %	1.2 %	0.0 %

Tabelle 8.4.: Prozentuale Verteilung der Feste in christlichen, „islamischen“ und Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung.

Essen	oer-Orientierung	Christlich	Islamisch
Halal	12.0 %	14.9 %	65.7 %
Koscher	1.4 %	6.4 %	5.7 %
Vegetarisch	92.8 %	91.5 %	65.7 %
Vegan	9.6 %	12.8 %	2.9 %

Tabelle 8.5.: Das Anbieten von religiös oder weltanschaulich ausgerichtetem Essen, abhängig von der religiösen Orientierung der Einrichtung

Auf Wunsch ...	oer-Orientierung	Christlich	Islamisch
der Eltern	72.1 %	70.1 %	60.9 %
der Kinder	6.8 %	8.7 %	9.2 %
der Leitung	10.8 %	21.8 %	19.6 %
des Trägers	25.1 %	13.8 %	45.7 %

Tabelle 8.6.: Das Anbieten von religiös oder weltanschaulich ausgerichtetem Essen auf Wunsch der Eltern, der Kinder, des Trägers oder der Leiterin/des Leiters in christlichen, „islamischen“ Einrichtungen und Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung

### Essen nach religiösen oder weltanschaulichen Vorstellungen

Insgesamt bieten 59.7 % der Einrichtungen Essen an, das religiösen (halal, kosher) oder weltanschaulichen (vegetarisch, vegan) Vorstellungen entspricht. Mithilfe von einzelnen  $\chi^2$ -Tests wurde überprüft, ob das Anbieten von religiös oder weltanschaulich ausgerichtetem Essen in Zusammenhang mit der religiösen Orientierung der Einrichtung steht. Das Anbieten von koscherem,  $\chi^2(2) = 4.8$ , *n.s.*, oder veganem Essen,  $\chi^2(2) = 2.4$ , *n.s.*, stand nicht in Zusammenhang mit der religiösen Orientierung der Einrichtung (s. Tabelle 8.5). Dagegen wurde in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam gegenüber den anderen Einrichtungen Essen nach halal-Art am häufigsten,  $\chi^2(2) = 57.1$ ,  $p > .001$ , und vegetarisches Essen am seltensten,  $\chi^2(2) = 23.4$ ,  $p > .001$ , angeboten.

Ein Großteil der Leiter\_innen (83.1 %) berichtete davon, dass das den religiösen oder weltanschaulichen Vorstellungen entsprechende Essen auf Wunsch der Eltern angeboten wird, gefolgt von 31.4 % auf Wunsch des Trägers, 18.6 % auf Wunsch der Leitung sowie 9.1 % auf Wunsch der Kinder. Einzelne  $\chi^2$ -Tests geben Auskunft darüber, ob dies mit der religiösen Orientierung der Einrichtung zusammenhängt. Solche Essenalternativen auf Wunsch der Eltern,  $\chi^2(2) = 4.8$ , *n.s.*, oder den der Kinder,  $\chi^2(2) = 4.8$ , *n.s.*, anzubieten, hängt nicht von der religiösen Orientierung der Einrichtung ab (siehe Tabelle 8.6). Auf Wunsch des Trägers wurden diese Essenalternativen signifikant häufiger vor allem in islamischen Einrichtungen angeboten,  $\chi^2(2) = 16.3$ ,  $p > .001$ , und auf Wunsch der Leitung am wenigsten häufig in Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung,  $\chi^2(2) = 8.4$ ,  $p > .05$ .

## 8. Fragebogen

---

Ohne explizite religiöse oder christliche Orientierung	Islamisch
---	-----------

---

adrette Kleitung	
Angemessene Kleidung	
Dienstkleidung	Immer eine Schürze tragen
Hygienevorschriften	
Keine religiösen Kennzeichen	
keine Vollverschleierung	
Kindergruppenlogo	
Kleidung des Personal in Hinblick auf kör- perliche Reize (keine kurzen Röcke, keine tiefen Ausschnitte,...)	Keine zu kurzen Röcke oder enge Hosen
Kopfbedeckung	
Schuhe	

---

Tabelle 8.7.: Kleidervorschriften in christlichen, „islamischen“ Einrichtungen und Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung

### **Kleidervorschriften**

In nur 4.1 % der Einrichtungen sind Kleidervorschriften vorhanden. Dabei wurden keine Unterschiede in der Vorgabe solcher Vorschriften anhand der religiösen Orientierung der Einrichtung gefunden: in 3.4 % der christlichen Einrichtungen und jeweils 4.7 % der sogenannten „islamischen“ Einrichtungen und Einrichtungen ohne explizite religiöse Orientierung sind die Pädagog\_innen angehalten, sich an Kleidervorschriften zu halten. Welche Kleidervorschriften dabei vorgegeben werden, kann in Tabelle 8.7 nachgelesen werden.

### **Konflikte aufgrund von religiösen Vorstellungen**

75.9 % der Einrichtungen gaben an, gar keine religiösen Konflikte zu haben. In 23.7 % der Einrichtungen sind Konflikte mit den Eltern aufgrund von deren religiösen Vorstellungen vorhanden, die allerdings als selten beschrieben werden (siehe Tabelle 8.8 auf der nächsten Seite). Insgesamt treten häufige und sehr häufige Konflikte kaum auf (zwischen 0.0 % und 0.2 %). Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die religiös bedingten Konflikte unter den Kindern (6.9 %) oder die Konflikte im Team (9.7 %) über Religiöses in Bezug auf die pädagogische Arbeit betrachtet: solche Konflikte treten eher selten zu Tage.

## **8.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Fragebogenanalyse**

Alle in den Kindergärten tätigen Pädagog\_innen haben eine BAKIP-Ausbildung im Inland oder eine vergleichbare Ausbildung im Ausland. In Wien bildet die BAKIP 21 dabei

### 8.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Fragebogenanalyse

...	Mit den Eltern	Unter den Kindern	Im Team
Gar nicht	75.9 %	92.9 %	89.9 %
Selten	23.7 %	6.9 %	9.7 %
Häufig	0.2 %	0.2 %	0.2 %
Sehr häufig	0.2 %	0.0 %	0.2 %

Tabelle 8.8.: Religiös bedingte Konflikte mit den Eltern, unter den Kindern oder im Team

die meisten Kindergartenpädagog\_innen aus, die dann am häufigsten in Kindergärten ohne explizite religiöse Orientierung angestellt sind. Dagegen haben Pädagog\_innen, die in Kindergärten mit christlicher oder sogenannter „islamischer“ Orientierung tätig sind, am häufigsten ihre Ausbildung an einer anderen BAKIP in Österreich absolviert. Der Großteil der in den Kindergruppen tätigen Betreuer\_innen haben eine Ausbildung zur Kindergruppenbetreuer\_in in Wien absolviert – dabei am häufigsten bei „step by step“, „Ossiris Lernakademie“ und „Bildung Gestalten“. Während Betreuer\_innen aus Kindergruppen ohne explizite religiöse Orientierung am häufigsten eine Ausbildung an einer anderen österreichischen Ausbildungsstätte haben, lassen sich Betreuer\_innen aus Kindergruppen mit christlicher Orientierung am häufigsten an der „Ossiris Lernakademie“ in Wien ausbilden. Betreuer\_innen aus Kindergruppen mit sogenannter „islamischer“ Orientierung absolvieren dagegen ihre Ausbildung bei „Aneli“ oder „step by step“ in Wien.

Im Gegensatz zu Kindergruppen sind in Kindergärten mehr pädagogische Fachkräfte mit Deutsch als Erstsprache sowie mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu finden: bedeutsam ist dabei, dass umso mehr pädagogische Fachkräfte mit Deutsch als Erstsprache in den Kindergärten arbeiten, wenn auch mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dort eingeschrieben sind. In Kindergärten werden häufiger Sprachstandserhebungen durchgeführt als in Kindergruppen, wobei in beiden Einrichtungstypen die BESK-DaZ als Erhebungsinstrument am häufigsten eingesetzt wird.

Aus der Elternperspektive wird die Sprachförderung sowohl in Kindergärten als auch in Kindergruppen als grundlegend wichtig angesehen. Dabei wird Sprachförderung insbesondere in Einrichtungen angeboten, in denen weniger pädagogische Fachkräfte mit Deutsch als Erstsprache tätig und mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eingeschrieben sind. An der Sprachförderung nehmen allerdings weniger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache teil, als in der Einrichtung eingeschrieben sind. In Kindergruppen findet die Sprachförderung laut Einschätzung der Leitungen eher alltagsintegriert statt, während in Kindergärten eher externe Sprachförderassistent\_innen eingesetzt werden.

Rund ein Fünftel der Wiener Einrichtungen orientieren sich an konkreten religiösen Vorstellungen, wobei die christliche Religion am häufigsten vertreten ist. In den letzten zwei Jahren änderte sich der Umgang mit Religion nur in wenigen Einrichtungen, die allerdings größtenteils von einem offeneren, wertfreieren und bewussteren Umgang mit verschiedenen Religionen berichteten. Die Erwartung vom Träger, Religion in den Einrichtungen zu vermitteln (z. B. Offenheit und Wertschätzung für verschiedene Reli-

## 8. Fragebogen

gionen, Feste feiern), ist gering ausgeprägt und wird am häufigsten von christlichen und Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam berichtet.

Während Kinder mit christlicher Konfession häufiger in Einrichtungen mit christlicher Orientierung zu finden sind, werden Kinder mit islamischer Angehörigkeit nicht häufiger in sogenannte „islamische“ Einrichtungen eingeschrieben. Die Wichtigkeit der religiösen Erziehung der Kinder wird dabei besonders von christlichen Einrichtungen betont, wobei in diesen auch ein höherer Anteil an Büchern mit religiösem Inhalt vorhanden ist; in sogenannten „islamischen“ Einrichtungen und Einrichtungen ohne explizite religiöse Orientierung wird die religiöse Erziehung im Alltag als weniger wichtig angesehen. Ein Großteil aller Einrichtungen inkludiert verschiedene Feste mit religiösem Hintergrund in ihren Alltag, die auch vom religiösen Hintergrund der Einrichtung abhängen: christliche Einrichtungen bieten vermehrt christliche Feste an und in islamischen Einrichtungen werden eher islamische Feste gefeiert. Welche Feste in den Einrichtungen gefeiert werden, hängt dabei nicht von der Konfessionszugehörigkeit der Kinder ab. Spezielle Essensangebote, die religiösen oder weltanschaulichen Vorstellungen entsprechen, werden am häufigsten aufgrund von Erwartungen seitens der Eltern und in islamischen Einrichtungen auf Wunsch des Trägers angeboten, wobei in diesen Einrichtungen auf die Zubereitung nach halal-Art geachtet wird. Nur wenige Einrichtungen berichten davon, dass sich das pädagogische Personal an bestimmte Kleidervorschriften halten muss. Unabhängig von der religiösen Orientierung der Einrichtung soll allerdings auf angemessene Bekleidung für die pädagogische Arbeit geachtet werden. Konflikte mit den Eltern, unter den Kindern und auch im pädagogischen Team aufgrund religiöser Vorstellungen werden insgesamt als sehr selten berichtet.

## **9. Gruppendiskussionsverfahren: Implizite und explizite Haltungen von Elementarpädagog\_innen bezogen auf das Thema Religion**

### **9.1. Darstellung des methodischen Vorgehens**

Im vorliegenden Untersuchungsteil waren insbesondere Haltungen im Sinne von habituellen Orientierungen von Interesse, die weiter oben mit Fried (2003) als subjektive Theorien bezeichnet wurden und die sich mit Grubenmann (2012) in implizite und explizite handlungsleitende Konzepte fassen lassen. Explizite Konzepte beschreiben Einstellungen oder Haltungen, die über Sprache formuliert werden können und die z. B. auch schriftlich (etwa in Gestalt von pädagogischen Konzepten oder Programmen) vorliegen können. Implizite Konzepte hingegen „umfassen Einstellungen und Haltungen, die sich über Handlungen äußern und die den Akteuren nur teilweise bewusst zugänglich sind“ (ebenda, Seite 115). In der gegenständlichen Untersuchung werden diese (expliziten und vor allem impliziten) Konzepte als Haltungen im Sinne von habituellen Orientierungen verstanden, die sowohl biografisch-individueller als auch kollektiv-milieuspezifischer Prägung sein können (vgl. Nentwig-Gesemann u. a. 2011). Ziel des Untersuchungsteils war es, einen Zugang zu solchen kollektiven Orientierungsmustern von Mitarbeiter\_innen elementarpädagogischer Einrichtungen (Kindergärten und Kindergruppen) in Bezug auf Religion und religiöse Vielfalt erhalten zu können und somit folgende Forschungsfrage zu untersuchen:

Welche Haltungen (habituellen Orientierungen) bezogen auf das Thema Religion lassen sich bei Kindergartenpädagog\_innen und Kindergruppenbetreuer\_innen in elementarpädagogischen Einrichtungen rekonstruieren?

Das Verfahren der Gruppendiskussion nach Bohnsack (2000) stellt eine Möglichkeit dar, kollektiv getragene sowie berufsspezifische handlungsleitende (ethisch-moralische) Werteorientierungen, Normen, Deutungsmuster oder auch Einstellung erfassen zu können. Die Analyse der so gewonnenen Daten erfolgte entlang einer tiefenhermeneutischen Auswertungslogik (vgl. König 2008; Kratz und Ruth 2016). Nachfolgend wird der Prozess der Datenerhebung, inkl. der Sample-Erstellung, sowie der Datenauswertung im Detail skizziert.

#### **9.1.1. Erhebungsebene: Gruppendiskussionsverfahren**

Gruppendiskussionsverfahren ermöglichen uns als Forscher\_innen, dem Untersuchungsgegenstand, der Erhebungssituation und den untersuchten Personen mit einer großen

## 9. Gruppendiskussion

Offenheit zu begegnen, da zwar die Gesprächsthemen durch bewusst vage gehaltene Fragestellungen vorgegeben werden, die Art ihrer Behandlung dabei jedoch den Gesprächsteilnehmer\_innen überlassen wird (vgl. Bohnsack 2000, Seite 381; Lueger 2010, 164f). Die offen gehaltene Einstiegsfrage der vorliegenden Studie diene als Anstoß, der ein Gespräch über Erfahrungen der Pädagog\_innen mit Religion und religiöser Vielfalt in ihrem beruflichen Alltag ermöglichen und anregen soll. Um den Erzähl- und Diskussionsgang aufrecht- sowie einen empirischen Zugang zu expliziten und impliziten Haltungen erhalten zu können, wurden z. B. folgende „Leitfragen“ gestellt:

- Welche Erfahrungen haben Sie im Umgang mit Kindern, aber auch mit Eltern, die verschiedenen Religionen angehören?
- Was erleben Sie hinsichtlich religiöser Vielfalt im Kindergarten bzw. in der Kindergruppe als bereichernd oder auch als schwierig?
- Was würden Sie sich im Zusammenhang mit Religion und religiöser Vielfalt wünschen?

Für die vorliegende Studie wurden vier Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Diskussionsteilnehmerinnen kannten einander großteils nicht. Um Zugang zu den unterschiedlichen religiös und weltanschaulich geprägten Vorstellungen und Haltungen erhalten zu können, wurden Gruppendiskussionen mit Fachkräften aus Kindergärten und Kindergruppen mit differenten religiösen Bezügen durchgeführt. Auf diese Weise wurde versucht, verschiedene von „religiöser Sozialisation“ getragene kollektive Orientierungen rekonstruieren zu können (vgl. Lischke-Eisinger 2012). Vor diesem Hintergrund wurden insgesamt vier Gruppendiskussionen mit Mitarbeiter\_innen von Einrichtungen geführt, die wir als „nicht-konfessionell“, „christlich“ und „islamisch“ kategorisierten. Um dem Schwerpunkt des Projektes Rechnung tragen zu können, wurden mit Mitarbeiter\_innen aus sogenannten „islamischen“ Einrichtungen zwei Gruppendiskussionen durchgeführt. Andere Religionszugehörigkeiten (wie jüdisch oder buddhistisch) wurden in diesen Gruppen nicht erfasst, da sie in zu kleiner Anzahl oder gar nicht an der Umfrage mittels Fragebögen teilgenommen hatten.

Für die Zusammenstellung (Sample) dieser vier Gruppendiskussionen wurde auf die ausgefüllten Fragebögen zurückgegriffen, die an alle Wiener Kindergärten und Kindergruppen gesendet worden waren. Nachfolgend wird skizziert, entlang welcher Kriterien bzw. entlang welcher Vorgehensweise die Gruppendiskussionen und damit auch die Einteilung der religiösen Gruppen vorgenommen wurden. Diese Zuteilung gestaltete sich, wie nachfolgend gezeigt wird, als sehr komplex, wobei die Zusammensetzung der Diskussionsgruppen insbesondere mit dem Ziel verbunden war, eine möglichst hohe Heterogenität der vertretenen Einrichtungen erreichen bzw. abbilden zu können. Dies war insbesondere von dem Anspruch getragen, nicht bloß auf äußere „harte“ Zuordnungskategorien (wie Essen, Feste-Feiern usw.) – insbesondere in Bezug auf sogenannte „islamische“ Einrichtungen – zu rekurren.

1. Die „nicht-konfessionelle“ Gruppe: Dieses Sample setzte sich aus Personen aus Einrichtungen zusammen, deren Leitung im Fragebogen folgende Fragen verneinten:

„Orientieren Sie sich in der pädagogischen Arbeit an einer konkreten Religion?“, „Werden in Ihrer Einrichtung religiöse Feste gefeiert?“, „Wird Ihre Einrichtung regelmäßig von einem Pfarrer, Imam, Rabbiner oder anderen religiösen Gelehrten besucht?“. Zusätzlich wurde auf die Frage „Wie wichtig ist im Alltag Ihrer Einrichtung religiöse Erziehung?“ mit „gar nicht wichtig“ geantwortet. Da bei nahe ein Viertel aller Fälle diesem Antwortverhalten zuzuordnen war, wurden jene Fragenbereiche des Fragebogens herangezogen, die von den Proband\_innen „frei“ bzw. „offen“ beantwortet werden konnten. Hier wurden insbesondere jene Einrichtungen in das Sample aufgenommen, deren Antwortverhalten besonders interessante oder auch irritierende Inhalte in Bezug auf das Thema Religion und religiöse Vielfalt zum Ausdruck brachten und die die Heterogenität von Haltung in Bezug auf dieses Thema widerspiegeln sollten. Insgesamt wurde bei der Erstellung dieses Samples darauf geachtet, Einrichtungen aus unterschiedlichen Bezirken und sowohl Kindergärten als auch Kindergruppen unterschiedlicher Träger aufzunehmen. Für die Gruppendiskussion der nicht-konfessionellen Gruppe luden wir nach der beschriebenen Sample-Erstellung 13 Einrichtungen ein. Aus diesen kamen schließlich sechs Personen zum Termin der Gruppendiskussion.

2. Die „christliche“ Gruppe: Für dieses Sample wählten wir Einrichtungen aus, die im Fragebogen angaben, dass sie sich an einer konkreten Religion orientieren, nämlich an der christlichen, römisch-katholischen oder evangelischen. In diese Gruppe fielen auch Einrichtungen, wenn im Fragebogen angegeben wurde, dass ihre Einrichtung regelmäßig von einem religiösen Gelehrten (beispielsweise einem Pfarrer) besucht wird. Für die Auswahl der Einrichtungen, die der christlichen Gruppen zugeordnet wurden, wurde auch auf das Antwortverhalten in Bezug auf die Frage geachtet, wie wichtig religiöse Erziehung im Alltag der Einrichtung ist. Für die Sample-Erstellung dieser Gruppe wurde darüber hinaus das Antwortverhalten auf den Fragebogen in Bezug auf den Buchbestand herangezogen: In das Sample wurden jene Einrichtungen aufgenommen, die einen hohen Anteil an Büchern mit religiös-christlichen Inhalten aufwiesen (30 % in Relation zum Gesamt-Buchbestand) und die Anzahl der christlich konnotierten Kinderbücher im Vergleich zu anderen Büchern mit nichtchristlich-religiösen oder weltanschaulichen Inhalten größer war. Auch hier achteten wir darauf, Kindergärten und Kindergruppen mit unterschiedlicher Trägerschaft sowie aus verschiedenen Bezirken einzuschließen. Für die Gruppendiskussion der christlichen Gruppe wurden ebenfalls 13 Einrichtungen eingeladen. Aufgrund von zwei krankheitsbedingten Ausfällen und privater unerwarteter Gegebenheiten kamen zum angesetzten Termin nur zwei Personen, die beide konzeptionell gesehen einen katholischen Zugang hatten, wodurch die Heterogenität hinsichtlich mehrerer christlichen Religionen nicht gegeben war. Dieser Umstand wurde in der Auswertung berücksichtigt und in der Ergebnisdarstellung reflektiert.
3. Die „islamischen“ Gruppen: Zur Erstellung dieses Samples zeigte sich die Frage nach der religiösen Orientierung (im erwähnten Fragebogen) als wenig aufschluss-

## 9. Gruppendiskussion

reich, da lediglich eine Einrichtung explizit angab, sich am Islam zu orientieren. Da das Forschungsteam jedoch davon ausging, dass die islamische Religion in der Praxis von Kindergärten und Kindergruppen eine größere Rolle spielt als hier durch diese Frage abgebildet, wurde folgende Strategie entwickelt, um dieses Sample erstellen zu können:

- a) Zunächst wurde (wie auch bei der Zusammenstellung der „christlichen“ Gruppe) auf das Antwortverhalten in Bezug auf die Fragen geachtet, ob die Einrichtung regelmäßig von einem religiösen Gelehrten besucht wird.
- b) Darüber hinaus wurden Einrichtungen in das Sample aufgenommen, wenn diese bei der Frage nach dem Feiern von islamischen Festen, aber auch beim Angebot von Halal-Essen entsprechende Antworten gaben. Das Feiern von islamischen Festen wurde lediglich von einer Einrichtung mit „ja“ beantwortet. Zugleich bieten – dem Fragebogen nach – viele Einrichtungen „Halal-Essen“ an, sodass anzunehmen war, dass es sich hier nicht um ein Spezifikum sogenannter „islamischer“ Einrichtungen handelt (so wird z. B. auch in öffentlichen, nicht-konfessionellen Einrichtungen Halal-Essen angeboten).

Vor diesem Hintergrund galt es, weitere Fragebogen-Bereiche zu berücksichtigen, die Hinweise auf eine „islamische Ausrichtung“ geben könnten: Hier wurde auf das Antwortverhalten in Bezug auf folgende Fragen des Fragebogens geachtet: „Inwiefern hat sich der Umgang mit Religion in Ihrer Einrichtung in den letzten Jahren geändert?“ und „Wieso kam es in Ihrer Einrichtung in den letzten zwei Jahren zu dieser Änderung des Umgangs mit Religion?“ Wenn hier angegeben wurde, dass der religiöse Aspekt im Kindergarten-/ Kindergruppen-Alltag seit zwei Jahren nicht mehr gelebt werden darf, wurde davon ausgegangen, dass diese Einrichtung einen Bezug zur islamischen Religion aufweist. Dieser Zugang schien deshalb angezeigt, als davon ausgegangen wurde, dass sich Leiter\_innen aufgrund der jüngsten Entwicklungen in Verbindung mit den (medialen und öffentlichen) Diskursen zu den sogenannten „islamischen“ Kindergärten und Kindergruppen in Wien nicht explizit darüber äußern wollen (oder auch können), ob sie ihre Arbeit an der islamischen Religion orientieren. In der Tat konnten solche Antworten identifiziert werden. Die entsprechenden Einrichtungen wurden in das Sample aufgenommen.

- c) Zudem wurde für die Sample-Erstellung dieser Gruppe auch auf die von Aslan (2016) durchgeführte Pilotstudie insofern zurückgegriffen, als Hinweise auf eine islamische Ausrichtung der Einrichtungen aufgegriffen wurden. Damit verbunden war auch die Möglichkeit, die darin formulierten Kriterien „islamischer“ Einrichtungen einer neuerlichen Auseinandersetzung zuzuführen.

Mit Hilfe dieser Prozedur konnten insgesamt 28 Einrichtungen eingeladen werden, wobei beim ersten Termin sechs Personen und beim zweiten Termin drei Personen teilgenommen haben.

Die jeweils ca. eineinhalb bis zwei Stunden dauernden vier Gruppendiskussionen wurden mit der Zustimmung der Diskussionsteilnehmerinnen aufgezeichnet (Audio) und anschließend transkribiert. Die Transkriptionstätigkeit wurde von Lisa Buchegger, BA, MA., Ricarda Stahl und Mag.<sup>a</sup> Christine Salmen durchgeführt.

### 9.1.2. Auswertungsebene: Tiefenhermeneutische Analyse

Die Auswertung der transkribierten Gruppendiskussionen war von dem Ziel geleitet, sowohl manifeste als auch latente Inhalte herauszuarbeiten, um Handlungsorientierungen auf expliziter und impliziter Ebene zu erfassen und zu verstehen. Wie oben bereits erwähnt, orientierte sich die Auswertung an einer tiefenhermeneutischen Vorgehensweise. Im Sinne einer tiefenhermeneutischen Forschungsmethodologie werden soziale Interaktionen – wie die Teilnahme an einer Gruppendiskussion – als Ausdruck und Folge von sowohl subjektiven als auch kollektiv-gesellschaftlich getragenen und sprachlich vermittelten Perspektiven und Sinndeutungen (etwa zum Thema Religion) verstanden, die sich wiederum durch „unbewusste Motive“ auszeichnen, „die sich hinter den sprachlich artikulierten Motiven verbergen“ (König 2008, Seite 561). Tiefenhermeneutisch orientierte Verstehenspraxis zielt vor diesem Hintergrund darauf ab, solche „unbewussten“ Motive zu rekonstruieren und einem differenzierten Verstehen zugänglich zu machen, da im Sinne dieser Methode davon ausgegangen wird, dass diese „versteckten“ (latenten) Bedeutungsgehalte sinnstiftend sind und Bedeutung dafür haben, was in sozialen Interaktionen in welcher Weise manifest zum Ausdruck gebracht wird. Subjektive Erfahrungswerte, aber auch gesellschaftliche und mediale Diskurse fanden auch im Rahmen der Gruppendiskussionen ihren Ausdruck, die es systematisch zu analysieren galt, um kollektive Orientierungsmuster zum gegenständlichen Thema herausarbeiten zu können.

Im Sinne dieses Verfahrens, aber auch im Sinne der Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Steinke 2000), erfolgte die Analyse des Datenmaterials mit Hilfe „sensibilisierender Konzepte“ (vgl. Strauss 1999), die über die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema erarbeitet wurden. Diese Konzepte erlaubten eine differenzierte und gleichzeitig offene Bearbeitung der Forschungsmaterialien, die einem kontinuierlichen Reflexions- und Verstehensprozess unterzogen wurden. Für die vorliegende Untersuchung wurde folgende Vorgehensweise entwickelt und realisiert, über die auch die Güte der gewonnenen Ergebnisse abgesichert und überprüft werden konnte:

1. Das Textmaterial der Gruppendiskussionen wurde in einem ersten Schritt von interdisziplinären Auswertungsgruppen, bestehend aus dem Kernteam dieses Projektteils (Nina Hover-Reisner, Maria Fürstaller, Magdalena Habringer) und weiteren geladenen Wissenschaftler\_innen<sup>1</sup>, unter anderem aus den Disziplinen der Bildungs-

---

<sup>1</sup>Bei den Kolleg\_innen aus der Scientific Community, die das Kernteam des vorliegenden Projektteils im Rahmen von vier Analysesitzungen fachlich begleitet sowie die finale Ergebnisdarstellung ausführlich kommentiert haben, um die Validität der Untersuchung zu gewährleisten, handelt es sich um Mag. Dr. Bernhard Koch (Universität Innsbruck), Prof. Dr. David Zimmermann (Humboldt Universität Berlin), Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Antonia Wininger (Medizinische Universität Wien) sowie Klaus Lehner, MA (freiberuflicher Sozialwissenschaftler) und aus dem Projektteil an der Uni Wien M. Ed. Elif Medeni und Mag. Christian Andersen.

## 9. Gruppendiskussion

wissenschaft, Soziologie und Religionspädagogik, gesichtet und interpretiert. Dabei wurden an insgesamt vier Terminen ausgewählte Passagen aus allen Transkripten analysiert.

2. In einem nächsten Schritt erfolgte eine tiefergehende und weiterführende Analyse durch das Kernteam, in der bisher entwickelte Interpretationsansätze und -ergebnisse aufgegriffen, weiterentwickelt und hinterfragt wurden. Nach dieser Phase wurden besonders irritierende oder als gehaltvoll erachtete Gruppendiskussionspassagen abermals in einer vergrößerten Expert\_innengruppe (aus den Bereichen der Migrationsforschung und Traumapädagogik, der Sozialen Arbeit, der Geschlechterforschung und der Soziologie) analysiert, um darauffolgend die neuen Erkenntnisse wieder im Rahmen der Kerngruppe zu schärfen, weiterzuentwickeln oder auch zu „verwerfen“.
3. Einen wichtigen Teil dieser zirkulären Rückkopplung an Expert\_innen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugängen stellte zudem die kommunikative Validierung durch unterschiedliche Communities aus Wissenschaft und Praxis dar. Ein Teil der Validierung fand bereits vor den ersten Erhebungen statt, indem das geplante Forschungsdesign bei der Tagung der Sektion Elementarpädagogik der ÖFEB (Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen) am 12./13.9.2016 an der Universität Innsbruck vorgestellt und diskutiert wurde. Eine Validierung des Auswertungsprozesses unter strenger Anonymisierung aller personen- oder einrichtungsbezogenen Daten durch die Scientific Community erfolgte im Rahmen
  - des ÖFEB-Kongresses am 20.10.2017 an der Pädagogischen Hochschule Feldkirch<sup>2</sup>
  - eines Workshops der Herbsttagung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik am 14.10.2017 an der Universität Luxemburg<sup>3</sup> und
  - eines Workshops der Tagung zu religiöser Vielfalt an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems am 19.10.2017.<sup>4</sup>

Die Forschungsergebnisse, die durch den eben beschriebenen Auswertungsprozess gewonnen und validiert werden konnten, werden nun folgend im Ergebnisteil beschrieben.

---

<sup>2</sup>Hover-Reisner Nina, Fürstaller Maria: Religiöse Pluralität in Wiener Kindergärten und Kinderkrippen. Vortrag am 20. September 2017 im Rahmen des ÖFEB-Kongresses „Bildung, leistungsstark, chancengerecht, inklusiv?“ (PH Feldkirch, 19. bis 22. September 2017)

<sup>3</sup>Zimmermann David, Hover-Reisner Nina: Annäherungen an das Fremde. Vortrag am 14. Oktober 2017 im Rahmen der Kommissionstagung Psychoanalytische Pädagogik der DGfE „Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten“ (Universität Luxemburg, 13. – 14. Oktober 2017)

<sup>4</sup>Fürstaller Maria, Habringer Magdalena, Hover-Reisner Nina: Umgang mit religiöser Vielfalt in Kindergärten in Wien. Einblick in ein empirisches Forschungsprojekt. Vortrag am 19. Oktober 2017 im Rahmen der Tagung „Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit.“ (KPH Wien/Krems)

## 9.2. Ergebnisse des Untersuchungsteils Gruppendiskussionen

Nachfolgend wird zunächst Einblick in die zentralen Ergebnisse der fallvergleichenden, gruppendiskussionsübergreifenden Analysen gegeben. Daran anschließend werden handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf Religion und religiöse Vielfalt sowie Verortungen hinsichtlich eines pädagogischen Auftrags zur religiösen Bildung und Erziehung der untersuchten Einrichtungen dargestellt, die im Rahmen des Auswertungsprozesses rekonstruiert werden konnten.

### 9.2.1. Überblick zu den zentralen Ergebnissen der gruppendiskussionsübergreifenden Analyse: Zur (fehlenden) Besprechbarkeit von Religion und religiöser Vielfalt

Im Zuge der Diskussion mit Pädagoginnen<sup>5</sup> über Religion und religiöse Vielfalt begegnet den Forscherinnen ein hohes Ausmaß an Verunsicherung, Unklarheit und Diffusität. Die Rekonstruktion der manifesten und latenten Inhalte bezüglich habitueller Orientierungen zum gegenständlichen Thema stellen sich in unterschiedlichen Ausprägungen je nach Gruppendiskussion als große Herausforderung dar.

Basierend auf den vorgenommenen Analysen lassen sich allerdings folgende Aspekte extrahieren und benennen, die allen vier Gruppendiskussionen inhärent sind und die als Ausdruck und Folge der oben angesprochenen Verunsicherungen, Unklarheiten und Diffusitäten verstanden werden können:

#### **Weitgehende Unklarheit über das Verständnis des Begriffs Religion**

*Erstens* werden die angesprochenen Verunsicherungen, Unklarheiten und Diffusitäten von der Forschungsgruppe als Ausdruck der Schwierigkeit verstanden, die es Pädagoginnen bereitet, das Thema Religion und religiöse Vielfalt im Kontext ihrer pädagogischen Arbeit zu besprechen. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Begriffe wie Kultur, Tradition, Brauchtum oder Herkunft (im Sinne nationalstaatlicher Zugehörigkeit) immer wieder als Synonyme oder begriffliche Platzhalter für Religion oder religiöse Zugehörigkeiten verwendet werden. Diese Begrifflichkeiten werden als Kategorien bzw. Bezugssysteme relativ willkürlich benannt, wobei es den Pädagoginnen kaum gelingt, klare Gedanken zum Thema Religion und religiöse Vielfalt zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen. Dabei wird insbesondere der Begriff „Religion“ sowie ein Benennen konkreter Religionszugehörigkeiten tendenziell vermieden. Was konkret unter Religion zu verstehen sei und welche Formen des Umgangs mit verschiedenen Religionen in der pädagogischen Praxis ausmachbar sind und gelebt werden, bleibt über weite Strecken unklar.

---

<sup>5</sup>Im Folgenden wird in der Schreibweise ausschließlich die weibliche Form verwendet, da an den Gruppendiskussionen nur Frauen teilnahmen.

### **Differenzmarkierungen der pädagogischen Arbeit**

Damit in Verbindung stehend zeigt sich *zweitens*, dass Begriffe wie Kultur, Tradition, Brauchtum oder Herkunft verwendet werden, um die Bedeutung der Vermittlungsaufgabe des Kindergartens und der Kindergruppe zu betonen. Diesbezüglich wird von Pädagoginnen zum Ausdruck gebracht, dass eine Anpassung von Kindern mit „anderen“ Herkunftsländern, Sprachen und Kulturen an jenes Brauchtum, jene Traditionen und auch an Kulturelles erwartet wird, das mit „uns“ bzw. Österreich und dem Christentum in Verbindung gebracht wird. Wie weiter unten ausführlich dargestellt, lässt sich innerhalb der Gruppendiskussionen eine Tendenz ausmachen, über die Bezugnahme auf Sprache, Kultur und Herkunft und insbesondere durch den Einsatz des Begriffs Brauchtum jene Differenzen zu markieren, entlang derer sich die pädagogische Arbeit orientiert. Diese Differenzzuschreibungen gehen mit einer Angleichung des Anderen an das Eigene sowie einer Abgrenzung des Eigenen vom Anderen – im Sinn von Homogenisierungstendenzen – einher.

### **Sprache als artikulierbares Thema im Kontext von Religion und religiöser Vielfalt**

Im Kontext des Diskutierens über Religion und religiöse Vielfalt äußern sich Pädagoginnen *drittens* sehr umfangreich und mit diversen Fallbeispielen illustriert zum Themenfeld der Sprache, des Erlernens von Deutsch als Zweitsprache sowie den damit verbundenen Herausforderungen im Kindergarten- und Kindergruppenalltag. Die fehlenden oder nur rudimentär ausgeprägten Kompetenzen vieler Kinder im Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache wird von den Pädagoginnen als große Herausforderung in der Gestaltung des pädagogischen Alltags benannt. So wären in vielen Einrichtungen Kontakte zwischen Kindern und Pädagoginnen sowie Peerkontakte durch fehlende Sprachkompetenzen in Deutsch erschwert, was als Begründung dafür genannt wird, dass auch ein Austausch über Religion bzw. Religiöses mit den Kindern nicht oder nur kaum möglich sei. Das Erlernen der deutschen Sprache wird von den Pädagoginnen also zum einen zur Ermöglichung sozialer, emotionaler und kognitiver Bildungsprozesse gewünscht, zum anderen wird es als unabdingbar für Integration, Anpassung, Begegnung und Verständigung über das Kindergarten- und Kindergruppensetting hinaus betrachtet. Es lässt sich partiell rekonstruieren, dass die Bezugnahme auf das Thema „Sprache“ im Kontext von Religion auch Ausdruck einer inneren Haltung ist, da Religion primär über Sprache kommuniziert wird.

Somit wird Sprachentwicklung bzw. Sprachförderung als primäre Herausforderung und zentrales Thema im Kontext von (religiöser) Pluralität wahrgenommen und kann offenbar deutlich niedrigschwelliger diskutiert werden als das Thema Religion. Dabei scheint der Fokus tendenziell auf der Vermittlung und Förderung der Deutschen Sprache zu liegen: In Verbindung mit den Ausführungen zur Bedeutung der Sprache in den Gruppendiskussionen gab es z. B. kaum Überlegungen darüber, in welcher Weise Mehrsprachigkeit auch als Ressource genutzt werden kann bzw. welche Bedeutung die Erst- und Familiensprache der Kinder dafür hat, ob und in welcher Weise sich Kinder über

Themen äußern, die sie beschäftigen. In diesem Zusammenhang wurde von einer Teilnehmerin der sogenannten „islamischen“ Gruppendiskussion zum Ausdruck gebracht, dass das „Nicht-Sprechen“ der deutschen Sprache für sie eine Erleichterung ihres Arbeitsalltags darstelle, da sie sich mit den Kindern nicht zum Thema Religion austauschen müsse:<sup>6</sup>

*Ja (lacht) da hab' ich den Vorteil: Ich hab' im September mit lauter Kinder begonnen, die nicht Deutsch sprechen. (lacht) Also die können mir nicht viele Fragen stellen zu dem Thema. Ich erzähle halt und sie lernen bei mir Deutsch,*  
... ISL 2, 871f.

### **Essen als artikulierbares Thema im Kontext von Religion und religiöser Vielfalt**

Wird der Fokus des Gesprächs im Zusammenhang mit dem Nachdenken über religiöse Pluralität und den Umgang mit den „anderen“ konkret auf den Islam und seine Konsequenzen im pädagogischen Alltag gerichtet, wird *viertens* von den Pädagoginnen das Thema Essen und die Option, Schweinefleisch-loses oder vegetarisches Mittagessen zu wählen, eingebracht. Dem über die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (1989) verbindlich sicher zu stellenden Recht von Kindern, ihre Religion oder Weltanschauung zu bekunden, sich zu ihrer eigenen Religion zu bekennen und diese auszuüben, wird über das Essensangebot entsprochen. Auffallend ist jedoch, dass das Essen (neben dem Sprechen über Sprache und über Feste) eines der wenigen Themen zu sein scheint, über das ein explizites Nachdenken und Austauschen über Religion im Kindergarten oder der Kindergruppe möglich ist. Religion wird also über das Essen, an dem die Religionszugehörigkeit der Kinder erkennbar scheint, besprechbar. Dabei wird die Essensauswahl muslimischer Eltern – Schweinefleisch-lose oder vegetarische Kost – auch als Ausdruck von noch erfolglos oder schon erfolgreich aufgebautem Vertrauen der Eltern dem Kindergarten- oder Kindergruppenteam gegenüber betrachtet. So würde sich ein Vertrauensproblem muslimischer Eltern insbesondere in der Essensauswahl zeigen und die Wahl von Schweinefleisch-loser Kost (in dem Vertrauen, dass es sich dabei wirklich nicht um Schwein handelt) als Ausdruck von Erfolg hinsichtlich des Vertrauensaufbaus betrachtet.

### **Konzeptlosigkeit als pädagogische Herausforderung**

*Fünftens* zeigt sich ein weiterer roter Faden, der sich durch alle Gruppendiskussionen zieht: Die oben angesprochenen Verunsicherungen, Unklarheiten und Diffusitäten sowie

---

<sup>6</sup>Im vorliegenden Kapitel werden Textauschnitte aus den Transkripten der Gruppendiskussionen wie folgt ausgewiesen:

Gruppendiskussion mit Teilnehmerinnen aus Einrichtungen mit Bezug zum Islam 1: (ISL 1), Gruppendiskussion mit Teilnehmerinnen aus Einrichtungen mit Bezug zum Islam: (ISL 2), Gruppendiskussion mit Teilnehmerinnen aus „christlichen“ Einrichtungen: (CHR), Gruppendiskussion mit Teilnehmerinnen aus „konfessionslosen“ Einrichtungen: (KL) Hinter dem Komma wird die Seite des Transkripts angeführt, auf der sich der zitierte Ausschnitt befindet.

## 9. Gruppendiskussion

die begrifflichen Unschärfen scheinen auch darin begründet zu sein, dass die Teilnehmerinnen an den Gruppendiskussionen kaum auf handlungsleitende schriftliche oder zumindest mündlich vereinbarte Konzepte seitens der Einrichtung oder des Trägers zurückgreifen können, in denen ein professioneller Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt geklärt wäre. Jene rekonstruierbaren impliziten Konzepte im Sinne von individuellen handlungsleitenden Orientierungen zu Religion und religiöser Vielfalt, die in weiterer Folge im vorliegenden Bericht dargestellt werden, sind von den Teilnehmerinnen nicht oder kaum (elementar-)pädagogisch begründet und damit als Teil eines professionellen Verständnisses ihrer Arbeit ausmachbar. Ein konzeptionell gefasster, möglichst professioneller Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt sowie mit weiteren Pluralitätsdimensionen (wie Sprache, Herkunft usw.) und den damit verbundenen Differenzierungsmechanismen konnte in der Analyse des Materials nicht rekonstruiert werden. Die Begriffsdiffusion und damit in Verbindung stehend die Nicht-Besprechbarkeit von Religion lässt sich vor diesem Hintergrund als Ausdruck und Folge einer allgemeinen Konzeptlosigkeit sowie mangelnder Professionalität in Bezug auf das gegenständliche Thema verstehen.

### Verunsicherung und Legitimationsprobleme

Basierend auf den fallvergleichenden Analysen ist *sechstens* davon auszugehen, dass die Verunsicherungen, Unklarheiten und Diffusitäten und die damit verbundene fehlende Besprechbarkeit des Themas Religion und religiöse Vielfalt auch als eine Folge des medialen und gesellschaftspolitischen Diskurses begriffen werden kann. Die Veröffentlichung und mediale Diskussion der Pilotstudie von Ednan Aslan Aslan (2016) wird von jenen Teilnehmerinnen an den Gruppendiskussionen, die in sogenannten „islamischen“ Einrichtungen arbeiten, als „Schnitt“ bezeichnet. Pädagoginnen erinnern sich an ein „davor“ und gestalten nun ein „danach“, dabei fällt es ihnen jedoch schwer zu beschreiben, worin die Veränderungen konkret liegen. Insbesondere der vor dem „Schnitt“ übliche Koranunterricht durch externe Lehrer\_innen wurde eingestellt bzw. ausgelagert. Die seit der Veröffentlichung der Pilotstudie intensivierten Kontrollen der Einhaltung des Bildungsrahmenplans und des pädagogischen Konzepts mit Fokus auf „Religiöses“ durch Mitarbeiter\_innen der MA 11 werden von einigen Teilnehmerinnen als „Razzien“ bezeichnet, die als sehr arbeitsintensiv beschrieben werden, wie mit folgendem Zitat sichtbar wird:

*Wir hatten eine Razzia am ...fest,<sup>7</sup> die haben uns alle sieben Häuser kontrolliert –  
am ...fest!*

ISL 1, 931f.

Die Begriffswahl „Razzia“ lässt vermuten, dass die Kontrollbesuche von (manchen) Pädagoginnen durchaus als bedrohlich oder gar übergriffig erlebt werden. Einigkeit herrscht unter den Teilnehmerinnen jedoch dahingehend, dass die Kontrollen – bei aller Belastung, die sie für die Pädagoginnen bringen mögen – für jene Einrichtungen harmlos und zu bewältigen seien, die konzeptionell den Anforderungen entsprechen, sich also am

<sup>7</sup>Hier wird ein dezidiert österreichisches Fest genannt.

BildungsRahmenplan orientieren sowie den Kindergarten bzw. die Kindergruppe mit einem pädagogische Anspruch betreiben und nicht als Geschäftsmodell.

Mit Blick auf die Eltern wird insbesondere problematisiert, dass bis zum „Schnitt“ durch die Aslan-Pilotstudie und deren medialer Aufbereitung sogenannte „islamische“ Kindergärten und -gruppen und die dort (früher) durchgeführte pädagogische Praxis – wie bspw. Koranunterricht und der Einsatz von Sprachen aus dem arabischen Raum als Kindergarten-Sprachen – akzeptiert wurden. Die als negativ-feindselig wahrgenommene öffentliche Stimmung, die plötzlich einsetzenden verstärkten Kontrollen und diverse Verbote werden als Grund dafür benannt, dass es nun Schwierigkeiten mit den Eltern gibt, die einen Verlust von bislang Gewohntem durch die nun herrschenden neuen Regeln und Verbote erleben.

Auch unter den Teilnehmerinnen aus christlichen und nichtkonfessionellen Einrichtungen lässt sich eine besorgte Stimmung bezüglich der Rolle von Religion in der pädagogischen Arbeit wahrnehmen. So wird ein strengeres Kontrollieren sogenannter „islamischer“ Einrichtungen grundsätzlich befürwortet. Die mediale Berichterstattung, in der das Vermitteln von religiösen Inhalten in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen aber sehr kritisch diskutiert wird, lässt die Pädagoginnen befürchten, dass auch das Vermitteln christlicher Inhalte in Frage gestellt werden könnte.

### **9.2.2. Handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf Religion und religiöse Pluralität**

Der mediale und gesellschaftspolitische Diskurs, die angesprochene Konzeptlosigkeit sowie die Schwierigkeit, über die Themen Religion und religiöse Vielfalt zu sprechen, verweisen auf Dimensionen handlungsleitender (impliziter) Orientierungen zum Gegenstandsbereich, die im Folgenden dargestellt werden.

#### **Feste und ihre Bedeutung sowie Funktionen im Hinblick auf den Umgang mit Religion und (religiöser) Pluralität**

Feste stellen einen Bereich dar, über den das Thema Religion verhandelbar zu sein scheint. Feste sind bedeutsame Elemente einer Didaktik des Elementarbereichs, strukturieren den Jahreslauf und bieten Ausdrucksformen für Rituale sowie erworbene Kompetenzen von Kindern.

Im Zusammenhang mit Festen scheint es bedeutend zu sein, die „eigenen“ (christlichen) Feste zu feiern, um Traditionen weiterzuführen und Brauchtum pflegen zu können. So bringt z. B. eine Diskutantin aus der „konfessionslosen“ Gruppendiskussion zum Ausdruck, dass

*diese religiösen Feste [Anm.: gemeint sind hier ausschließlich christliche Feste, wie Weihnachten, Ostern, Nikolaus] ... für mich zum österreichischen Brauchtum dazu gehören.*

KL, 381

Die Pädagogin konnotiert mit dieser Aussage christliche Feste als kulturelle Praxis im Sinne von Brauchtumpflege. Somit werden solche Feste stärker als Traditions- denn als

## 9. Gruppendiskussion

Religionsausübung betrachtet und das Verbindende an Festen betont:

*Natürlich ist das Brauchtum, das Wichtigste ist an diesem Tag das gemeinsame Tischdecken, dieses gemeinsame Zusammensitzen. Wir feiern gemeinsam eben dieses oder jenes. Und da sitzen eben alle. Verschiedenste Kinder aus verschiedensten Religionen und da gehören wir alle zusammen und das finde ich schön und das finde ich gehört auch gelebt.* KL, 447f.

Unter Kindern verschiedenster Religion und Herkunft könne also eine Gemeinsamkeit entstehen. Auch das Feiern von Festen aus anderen kulturellen oder religiösen Kontexten wird in expliziter Weise als positiv beschrieben. So wird immer wieder zum Ausdruck gebracht, dass sie „anderen“ Festen gegenüber offen seien und diese „anderen“ Feste oder Traditionen verbindendes Potential haben. Zudem stellen solche Feste auch eine Möglichkeit dar, das „Fremde“ oder das „Andere“ in ihrer Einrichtung zu akzeptieren und zu benennen.

Implizit bringen die Pädagoginnen aber auch zum Ausdruck, dass die „österreichische Brauchtumspflege“ Vorrang habe – was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass (christliche) Feste als „österreichische“ Feste markiert werden. Mit dieser Markierung bringen die Diskutantinnen implizit zum Ausdruck, dass über das Feiern österreichischer Feste die Möglichkeit für die „anderen“ eröffnet wird, sich eine österreichische Tradition anzueignen und sich damit zu integrieren. So scheinen etwa manche Pädagoginnen die Vermittlung der Tradition, christliche – „österreichische“ – Feste (wie Weihnachten) zu feiern, als eine ihrer Aufgaben zu sehen, um diese besonders muslimischen Eltern näherzubringen. Die Analysen zeigen hier auch, dass das Einbringen des Glaubens und eigener Werte seitens muslimischer Eltern tendenziell nicht akzeptiert, teilweise abgewertet oder abgesprochen wird.

Sichtbar wird dies auch durch den Umstand, dass eine Grenzsetzung mit klar getrennten Wirkungsbereichen in Bezug auf Religion zwischen „privat“ (Familie) und „öffentlich“ (Kindergarten, -gruppe) hergestellt wird, insbesondere in Bezug auf den Islam. Das Bemühen von Eltern, zu Hause sowohl islamische als auch christliche Feste zu feiern, wird als „toll“ und „spannend“ bezeichnet:

*Das habe ich auch erlebt bei einer Mutter, die eben Moslem ist ... Sage ich, aber sie feiern doch keine Weihnachten, jetzt sind wir in Österreich, jetzt feiern wir Weihnachten ... Und das finde ich eben ganz toll, dass die Kinder die Möglichkeit bekommen, auch mit dem in Berührung zu kommen.* KL, 285f.

Diese positive Bewertung der Verbindung der Religionen gilt in diesem Ausmaß jedoch nur für den privaten Bereich der Familie. Auch wenn in manchen Einrichtungen islamische Feste wie das Zuckerfest gefeiert werden, so zeigt sich hier die Offenheit nur begrenzt.

Zusammenfassend lässt sich durch die herausgearbeiteten Haltungen zum Feiern religiöser Feste in Kindergärten und -gruppen erkennen, dass Feste in den Einrichtungen unterschiedliche, aber sehr wichtige Funktionen erfüllen:

## 9.2. Ergebnisse des Untersuchungsteils Gruppendiskussionen

1. Erstens zeigen sie sich auf einer pragmatischen Ebene als bedeutend, da das Feiern von Festen den Jahresablauf strukturiert und Rituale im elementarpädagogischen Alltag verfestigt.
2. Zweitens ermöglichen Feste, das vermeintlich Fremde zu erfassen, zu benennen und zu akzeptieren. Das Feiern von Festen unterschiedlicher Religionen kann demnach eine Annäherung zwischen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten, Nationalitäten oder Sprachen erwirken.
3. Diese Annäherung weist jedoch Grenzen auf, wenn Feste drittens der Vermittlung österreichischen Brauchtums dienen und damit normativ konnotiert werden. Feste erfüllen dabei die Funktion der Homogenisierung, wenn die christlichen Feste als die wichtigsten gelten und von allen Eltern und Kindern gefeiert werden sollten. Unterschiedliche Religionen werden damit hierarchisiert, die christliche als die beste kategorisiert und andere (besonders die islamische) implizit abgewertet.
4. Viertens zeigt sich bei den Pädagoginnen christlicher Einrichtungen, dass Feste die Funktion der Religionsausübung und -vermittlung erfüllen. Die Gruppendiskussion mit Pädagoginnen aus christlich geführten Einrichtungen ist hier gesondert zu betrachten. Da diese Einrichtungen ausschließlich von christlichen Kindern (ausgenommen weniger nicht konfessioneller Kinder) besucht werden, scheint hier das Feiern von Festen unterschiedlicher Religionen kein Thema zu sein. Die Analysen deuten in diesem Zusammenhang zum einen darauf hin, dass die Vermittlung von verschiedenen religiösen Ausrichtungen oder Orientierungen aufgrund der Homogenität nicht als „pädagogischer“ Auftrag wahrgenommen wird. Die christlichen Feste werden hier bewusster als in anderen Einrichtungen mit religiösen Inhalten gefeiert. Hier weist das Feiern von christlichen Festen zum anderen damit auch klar die Funktion einer Religionsausübung und -vermittlung und weniger die Funktion einer kulturellen Brauchtumpflege auf.

Auf das schon angesprochene Phänomen „Wir und die Anderen“ wird gruppenübergreifend immer wieder gestoßen und lässt sich wie folgt beschrieben als „Othering“ begreifen.

### **Othering**

Das Phänomen des Otherings als Prozess der Differenzierung und Distanzierung jener Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, von anderen Gruppen, ist in allen geführten Gruppendiskussionen zu erkennen und zeigt sich besonders in der Herausarbeitung von Haltungen und Orientierungen der Pädagoginnen als bedeutsam. Dabei werden Differenzen zwischen Gruppen von Eltern und Kindern anhand der Kategorien Herkunft, Sprache, Kleidung, Religionszugehörigkeit, Essenswünsche und Geschlecht konstruiert, sprachlich über die Begriffe „wir“ und „unsere“ versus „sie“ und „die Anderen“ zum Ausdruck gebracht und permanent (unbewusst) reproduziert. Kinder und Eltern werden damit unterschiedlichen Gruppen zugeteilt und mit Zuschreibungen versehen, mittels

## 9. Gruppendiskussion

derer oftmals das Verhalten der betreffenden Personen erklärt wird. Diese Differenzkonstruktionen bestimmen den Blick oder die Haltung, mit dem/der die Pädagoginnen den Kindern und deren Eltern begegnen.

Dabei wird ein „Wir“ geschaffen, das den „Anderen“ gegenübersteht, wie am Beispiel der Feste gezeigt wurde. Besonders jene Eltern und Kinder, die wenig oder gar nicht Deutsch sprechen, dem muslimischen Glauben angehören, Kopftuch tragen oder das Weihnachtsfest nicht feiern, werden als „Andere“ identifiziert und an manchen Stellen auch explizit benannt, wie beispielsweise hier deutlich wird:

*Das heißt nicht, dass ich ihnen irgendwas überstülpe, dass ich sag: So muss es jetzt sein, aber trotzdem möchte ich ihnen das vermitteln, was unsere Wurzeln sind hier im Kindergarten. Ich kann gerne annehmen, was die mir lehren wollen.*

ISL 2, 1159

Diese Aussage einer DiskutantIn der Gruppendiskussion von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam verdeutlicht exemplarisch, dass der christliche Glaube, österreichische Traditionen oder die österreichische Sprache dem islamischen Glauben und nicht-österreichischen Nationalitäten, Sprachen und Kulturen hierarchisch übergeordnet werden und eine einseitige Integrationsleistung abverlangt wird. Hier wird verdeutlicht, dass ein Wissen um Geschichte und Kultur des Gastlandes sowie eine entsprechende Anpassung erwünscht ist.

Ähnlich wie im unten angeführten Abschnitt zu den Exklusionspraktiken scheinen Differenzpraktiken wie die des Otherings mit der Möglichkeit verbunden zu sein, die Komplexität der Vielfalt und die damit verbundenen Differenzen bewältigen zu können. Praxen wie die des „Otherings“ können als Ausdruck und Folge eines „unreflektierten“ Umgangs mit jenen Verunsicherungen, Unklarheiten und Diffusitäten gedeutet werden, die mit der Vielfalt verbunden sind. Zugleich kann diesbezüglich der Literatur entnommen werden, dass Differenzen die Funktion der Systematisierung und Ordnung des Humanen erfüllen (vgl. Hirschauer 2014). Problematisch sind solche Zuschreibungen dann, wenn der Wunsch nach Ordnung und Klarheit mit Prozessen der Bewertung und insbesondere der Exklusion verbunden ist. So bringt eine DiskutantIn aus einer Einrichtung mit besonderen Bezügen zum Islam zum Ausdruck:

*Also entweder sie machen da jetzt mit, oder sie müssen sich einen ... aussuchen, der...*

ISL 2, 855f.

Neben der eben beschriebenen Grenzziehung zwischen „uns“ und den „anderen“ wird auch die Grenze zwischen „privat“ und „öffentlich“ laufend hergestellt und teilweise dezidiert benannt. Diese Grenzziehung ist, auf die Thematik der Haltungen zu Vielfalt bezogen, insofern relevant, als dass das Leben in der Familie als privater Raum und der Alltag in der elementarpädagogischen Einrichtung als öffentlicher Raum erfasst wird, denen scheinbar klar getrennte Wirkungsbereiche auch in Bezug auf Religion zugeschrieben werden können. So argumentieren beispielsweise manche befragten Pädagoginnen, dass Religion oder sichtbare religiöse oder kulturelle Symbole (wie ein Kopftuch) ausschließlich im privaten Bereich Platz finden dürfen. Kindergärten und -gruppen sind

jedoch keine Institutionen, die von gesellschaftlichen Verhältnissen abgeschnitten existieren. Denn Mitarbeiter\_innen, Eltern, Kinder, Leiter\_innen, Träger\_innen, ect. bringen all ihre Haltungen, Orientierungen und Bedürfnisse aus dem privaten Leben mit in die Einrichtung, die dort weiterwirken. Die Grenzziehung zwischen privat und öffentlich wird demnach gedanklich oftmals vollzogen, kann jedoch in der Praxis nie ganz erfüllt werden. Dies bedeutet, dass Diskurse, die gesellschaftlich relevant sind, immer auch in pädagogische Einrichtungen einfließen werden und daher teilweise eine Auseinandersetzung damit erfordern, um den Lebensrealitäten der Kinder gerecht zu werden.

### **Zwischen Exklusion und Mangel an religiöser Pluralitätskompetenz**

Wie bereits dargestellt, lässt eine religiöse, kulturelle oder sprachliche Vielfalt der Kinder bei den Diskussionsteilnehmerinnen Emotionen der Unsicherheit, Bedrohung, Überforderung oder Verwirrung erkennen. Dabei wird deutlich, dass für einen pädagogischen Umgang mit Vielfalt und Pluralität wie oben angedeutet Begrifflichkeiten, Konzepte oder auch konzeptionell gefasste Wissensbestände fehlen. Um diesen Emotionen entgegen zu wirken, werde Strategien verfolgt, durch die jene Komplexität der Heterogenität scheinbar aufgelöst werden kann. Diese Strategien zeigen sich jedoch von Exklusionspraktiken geprägt, wie im Folgenden anhand von drei Beispielen gezeigt wird:

**Beispiel 1: Religion wird exkludiert** Eine Diskussions-Teilnehmerin der Gruppe der „konfessionslosen“ Einrichtungen sieht es als ihr Ziel an, Gleichheit oder Chancengleichheit unter den Kindern herzustellen. Religionen schaffen für sie Ungleichheiten, die es daher aus der Einrichtung herauszuhalten gilt. Sie zieht eine klare Grenze zwischen dem privaten Raum (zu Hause) und dem öffentlich-institutionellen Raum (Kindergarten, -gruppe) und betont Religion und ihre Ausübung als reine Privatsache. Für sie ist es auch nicht notwendig oder sinnvoll, wenn sich Pädagog\_innen Wissen über unterschiedliche Religionen aneignen, wenn Religion ohnehin ausschließlich privat gelebt und verhandelt wird:

*Also das war jetzt provokant sozusagen, aber warum muss ich Kindern beibringen wie sie in welcher Religion, an welche Regeln sie sich zu halten haben? Oder welche Regeln es da gibt oder wie sie an Gott zu glauben haben? KL, 323f.*

An anderer Stelle verdeutlicht diese Pädagogin, dass sie nicht nur keinen religiösen Bildungsauftrag in ihrer Arbeit erkennt, sondern auch jegliche Auseinandersetzung mit Religion negiert. Sie begründet dies auch damit, dass „wir ... in einem säkularisierten Staat“ (ebd.) leben. Sichtbar wird an diesem Beispiel, dass das „Draußen-Halten“ von Religion für *alle* Kinder von dem Bemühen gekennzeichnet ist, dass keine Benachteiligungen für die Kinder entsteht, weil die eine oder andere Religion stärker praktiziert wird. Dies ist also durchaus als das Anliegen zu verstehen, alle Kinder gleichwertig zu behandeln.

Die Exklusion des „Religiösen“ scheint also als Versuch verstanden zu werden, für gleiche Chancen und Bedingungen Sorge zu tragen. Dabei wird jedoch nicht thematisiert, ob und in welcher Weise Kinder selbst religiös konnotierte Themen einbringen und dass

## 9. Gruppendiskussion

Religion in unterschiedlichen Formen in gesellschaftliche Diskurse eingebettet ist. Dies auszuklammern könnte bewirken, dass Kinder mit Fragen zu religiösen Themen in die Einrichtung kommen, die dort keinen Platz finden.

Offen bleibt also, ob eine elementarpädagogische Einrichtung, die stets als Teil gesellschaftlicher Verhältnisse zu betrachten ist, tatsächlich jegliche Auseinandersetzung mit Religion negieren und dabei dennoch den Kindern mit all ihren Fragen und Bedürfnissen, die sie auch hinsichtlich Religiösem haben oder einbringen, gerecht werden kann. So ist fraglich, ob ein solcher – Religion negierender oder ausklammernder – Ort für Kinder als Raum wahrnehmbar ist, an dem sie auch „Religiöses“ (als Teil ihres Soseins) praktizieren und thematisieren können und ob Kinder dort die Chance haben, die mit religiöser Vielfalt verbundenen Differenzen zu erfahren und verantwortungsvolle Umgangsformen zu erwerben, die als Pluralitätskompetenzen gefasst werden können.

**Beispiel 2: Religion wird durch Kultur ersetzt** In folgendem Beispiel wird die Haltung einer Pädagogin sichtbar, die an der Gruppendiskussion konfessionsloser Einrichtungen teilgenommen hat. Sie betont, dass sie in ihrer Arbeit einem interkulturellen Ansatz folgen würde:

*Bei uns ist es so, wir haben uns entschieden, wir fahren ein sehr fundiertes interkulturelles Konzept.*

KL, 296f.

*Interkulturell heißt ja, ich kenn mich überall aus, so verstehe ich das. Und nicht einfach so ich lass es halt sein, ich lass alles zu. Das ist ja auch nicht interkulturell. Sondern interkulturell heißt, ich kenn mich aus. Ich gehe auf andere zu. Ich bin neugierig.*

KL, 314

Die Pädagogin bringt hier zum Ausdruck, dass sie im Kontext von Religion einen Fokus auf die damit verbundenen kulturellen Aspekte legt. Unabhängig davon, ob sich interkulturelle Pädagogik alleine über ein all-umfassendes Wissen über „andere“ Kulturen erschöpft, scheint sie einem Konzept zu folgen, in dem Religion von Kultur ersetzt wird. Damit bringt sie gleichsam zum Ausdruck, dass Religion in ihrer Arbeit keine Rolle spielen würde, und exkludiert alles Religiöse, ähnlich wie die Pädagogin im Bsp. 1. Auch hier wird Kindern kein Raum eröffnet, in dem sie „Religiöses“ praktizieren und thematisieren können.

Eine andere Pädagogin aus der Gruppendiskussion „Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam“ thematisiert, dass sich die „Religionsfrage“ gar nicht stellen würde:

*Die Frage hat sich bei uns gar nicht gestellt, also wir haben auch alle möglichen verschiedenen Kulturen. Ich hab' extrem viele verschiedene, auch verschiedene Religionen und die Frage hat sich von Anfang an eigentlich bei mir überhaupt nicht gestellt.*

ISL 2, 672f.

Die Pädagogin bringt hier zum Ausdruck, dass es offenbar in ihrer Einrichtung nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine „extreme“ religiöse Vielfalt gibt. Die Frage nach dem Religiösen hat sich – so die DiskutantIn – allerdings nicht gestellt, vor allem weil sie

## 9.2. Ergebnisse des Untersuchungsteils Gruppendiskussionen

*eigentlich die Planung ... für's Jahr macht. Ich hab' auch einen Nikolaus sogar da gehabt, das war ein Freund, der hat sich als Nikolaus verkleidet und hat den Kindern die Sackerln, die wir gemacht haben miteinander, die gefüllten von uns sozusagen überreicht und schön aus dem goldenen Buch vorgelesen (lacht) also so, wie es sich (lacht) halt gehört (lacht).* ISL 2, 674f.

In der Diskussion betonte die Pädagogin, dass das Nikolausfest, das gemeinsame Sackerl-Gestalten usw. als ein Fest unserer Kultur verstanden und zelebriert wird. Religion wird hier vermeintlich ausgeklammert und durch österreichisches Brauchtum ersetzt. Feste werden so gefeiert, „so, wie es sich gehört“ (ebd.). Im Zuge der Analysen ist vor allem der Eindruck entstanden, dass dabei im „Deckmantel“ von Kultur und Brauchtum eine christlich-monoreligiöse Haltung sichtbar wird. Mit der Wortwahl „extrem“ wiederum wird – unreflektiert – eine erhebliche Spannung ausgedrückt, deren äußere Entsprechung möglicherweise in den Bagatellisierungen im Sinne einer Reduktion des Nikolauses auf einen verkleideten Nikolaus zu finden ist. Besonders deutlich wird dies in Bezug auf muslimische Eltern, die dennoch an ihrer Religion – oder Kultur – festhalten wollen:

*Ich sag' nur, wenn ich jetzt die Leitung vom Kindergarten hab' und die Eltern kommen auf mich zu und sagen, sie haben ein Problem damit, dann sag' ich den Eltern, dass sie dann halt leider woanders hingehen müssen.* ISL 2, 855f.

Sichtbar wird hier, dass Eltern – mit anderen religiösen oder kulturellen Hintergründen – aufgefordert sind, sich anzupassen. Sind sie dazu nicht bereit, haben sie in dieser Einrichtung keinen Platz. Wie weiter unten gezeigt wird, lässt sich hier auch ein Spezifikum der „islamischen“ Gruppendiskussionen ausmachen, nämlich eine starke Abwertungstendenz insbesondere muslimischen Eltern gegenüber.

### **Beispiel 3: Kinder nicht-christlicher Religionszugehörigkeit werden exkludiert**

In den „christlichen“ Gruppendiskussionen zeigt sich eine Exklusion von Kindern und auch von Pädagoginnen, die nicht einer christlichen Religion angehören. So werden bspw. in einer konkreten Einrichtung in pfarrlicher Trägerschaft nur Kinder und Pädagoginnen mit katholischer Religionszugehörigkeit oder ohne Bekenntnis aufgenommen bzw. beschäftigt. Die Pädagoginnen berichten in der Gruppendiskussion, dass sie die Eltern in einem Vorgespräch darauf hinweisen, dass in ihren Einrichtungen täglich gebetet, regelmäßig die Kirche besucht und Feste ausschließlich nach christlicher Tradition gefeiert werden. Hier setzt die Exklusion aufgrund einer bestimmten Haltung zu Religion und Vielfalt schon früher an als in Beispiel 1 und 2. Auch wenn konfessionelle Kindergärten und -gruppen legitimiert sind, Kriterien für die Aufnahmen der Kinder zu schaffen, so dient diese Art der Exklusion dazu, Homogenität zu schaffen und damit die Komplexität zu reduzieren. So kann auch eine Konzeptentwicklung für den Umgang mit Konflikten aufgrund unterschiedlicher religiöser Haltungen vermieden werden, da das „Fremde“ oder die „Anderen“ keinen Zugang zu diesen Einrichtungen bekommen. Eine Pädagogin beschreibt ihren Arbeitsalltag durch diese geschaffene Homogenität der Religionszugehörigkeiten und der Bildungsschicht der Kinder und ihrer Eltern als „einfach“:

## 9. Gruppendiskussion

*Das heißt jetzt nicht, dass ich andere ausgrenze oder was, es ist aber Tatsache, ich arbeite in diesem Haus, bei uns ist das so und für mich ist das einfach ein schönes – [...] sagen wir ein einfaches Arbeiten, also einfaches, verstehen sie mich nicht falsch, aber bei den Voranmeldungen mache ich darauf aufmerksam, dass wir ein ... Kindergarten sind und dass bei uns religiöse Erziehung ein Schwerpunkt ist, ja.*

CHR, 205f.

Die Homogenität der Gruppe der Kinder und der Eltern scheint als hilfreich erlebt zu werden, den pädagogischen Alltag ohne Schwierigkeiten gestalten zu können. Dabei betonen die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion, dass man auf der Trägerebene und auch innerhalb der pädagogischen Alltagspraxis für „jede Art von Religion“ offen sei (ebd.: 167) und dies auch mit den Kindern, z. B. über gemeinsames „Philosophieren“, leben würde. Auf Nachfrage während der Diskussion allerdings zeigt sich, dass die Pädagoginnen, wie oben schon unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung von Festen sichtbar gemacht wurde, in nur geringem Ausmaß auch andere Religionen in ihren Arbeitsalltag – im Sinne einer interreligiösen Ausrichtung – einfließen lassen. Sie sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer „Gefahr in der Vielfältigkeit“ (CHR, 956). Philosophieren mit Kindern hat – wie im nächsten Abschnitt deutlich gemacht wird – damit auch eine starke christlich-monoreligiös religionspädagogische Ausrichtung, wobei dies den Diskussionsteilnehmerinnen wenig bewusst zu sein scheint. Bevor darauf näher eingegangen wird, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass (wie oben erwähnt) an dieser Gruppendiskussion nur zwei Personen teilgenommen haben, die beide in katholischen Einrichtung arbeiten. Die Heterogenität der religionspädagogischen Orientierungen und Prozesse, wie sie in christlichen Einrichtung in Wien vorhanden sein mag, kann über das Datenmaterial und die Analyse nicht dokumentiert werden.

### 9.2.3. Pädagogischer Auftrag zur religiösen Bildung und Erziehung

Mit den bisherigen Ausführungen wurden handlungsleitende Orientierungen zum Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt rekonstruiert und dokumentiert. Diese Orientierungen stehen in engem Zusammenhang mit dem pädagogischen Auftrag, den Pädagoginnen in Bezug auf Religion und religiöse Vielfalt als relevant erachten und zum Ausdruck bringen. Über die Analyse der Gruppendiskussionen von christlichen Einrichtungen und solchen mit besonderen Bezügen zum Islam zeigen sich diesbezüglich Gemeinsamkeiten – aber vor allem auch Unterschiede. Auf diese Unterschiede wird im Folgenden fokussiert eingegangen.

#### **Die Interpretation des pädagogischen Auftrags hinsichtlich religiöser Bildung und Erziehung aus der Perspektive der christlichen Gruppendiskussion**

Unter Pädagoginnen aus Einrichtungen, die konzeptionell dem Christentum zuordenbar sind, wird die Vermittlung von Religion als expliziter pädagogischer Auftrag betrachtet, auch wenn relativ unklar bleibt, worin dieser Auftrag im Konkreten liegt. Betont wird, dass Kindergärten und Kindergruppen den Kindern „Religiosität“ im Sinne von Spiritualität sowie Religion im Sinne von bestimmten christlichen Werten und Inhalten vermitteln

sollten. Wenig verwunderlich kommt hier also ein christlich religionspädagogischer Ansatz zum Tragen, der auch konzeptionell in Form von religionspädagogischen Leitfäden christlicher Trägerschaft verankert ist.

Deutlich wird in diesem Zusammenhang insbesondere, dass die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion zum Ausdruck bringen, dass sie in der Arbeit mit Kindern und Eltern eigene persönliche Überzeugungen in Bezug auf Religiosität ausleben können und der Beruf als Berufung erlebt wird. Sichtbar wird dies etwa durch folgende Aussage einer DiskutantIn:

*Also für mich ist, ich sag das auch immer, bei uns am Elternabend, für mich ist das wo ich arbeite wie ein Stück Heimat. ... ich hab immer in kirchlichen Kindergarten, gearbeitet. Immer. Bin in der Pfarre sehr aktiv, mir war das einfach auch immer wichtig, dass ich das weitergeben kann.* CHR., 93f.

Die Aussage deutet darauf hin, dass sich die Pädagogin in hohem Ausmaß mit religiösem Gedankengut identifiziert und sie dies auch weitergeben möchte. Der christliche Zugang wird dabei als professioneller Zugang kommuniziert. Sichtbar wird dies etwa auch in der Betonung, dass Religion keine Privatsache oder Angelegenheit der Familie, sondern mit einem gesellschaftlichen Auftrag verbunden ist, der vom Kindergarten oder der Kindergruppe wahrzunehmen ist. Dieser Auftrag äußert sich beispielsweise, wenn eine der Teilnehmerinnen meint, dass es

*meine persönliche Erfahrung und Meinung ist, dass es für erwachsene Menschen einen Zeitpunkt gibt, wo ihnen die Religiosität vielleicht ein bisschen fremd wird. Weil ihnen andere Dinge wichtiger sind. Eben Beruf, Familiengründung ... wie es halt so ist und da tritt Religion vielleicht in den Hintergrund. Wenn aber Kinder da sind und die sind im Kindergartenalter, schieben die Eltern das Kind vor und sagen, mein Kind soll das erleben, es soll ein Martinsfest erleben, es soll einen Nikolaus, eine Nikolausfeier erleben. ... Also die Eltern schieben eigentlich die Kinder vor und eigentlich, ich habe das Gefühl, dass die Eltern das wieder suchen.* CHR., 2017: 8, Z. 238--248

Wie in der Diskussion zum Ausdruck gebracht wurde, sehen es die Pädagoginnen aus den untersuchten christlichen Einrichtungen als ihre Aufgabe, Eltern über ihre Arbeit im Kindergarten dem christlichen Glauben bzw. „Religiosität“ wieder näher zu bringen beziehungsweise die Einrichtung als einen Ort zu etablieren, an dem Religion einen zentralen Platz hat. Sie sprechen hier auch von einer „Brücke“ zwischen drinnen (Kindergarten) und draußen (außerhalb der Kindergartenwelt, also Familie und Gesellschaft).

Diese Form der „Authentizität“ mag ein wichtiges didaktisches Element in der Vermittlung von religiösen Inhalten im Sinne von religiöser Erziehung und Bildung sein. Die Ergebnisse der vorgenommenen Analysen deuten jedoch darauf hin, dass Pädagoginnen im Allgemeinen kaum auf fachlich fundiertes Wissen zurückgreifen und insbesondere in Bezug auf religiöse Bildung ein Mangel an religionspädagogischen Bezugnahmen wahrnehmbar ist. Deutlich wird dies etwa daran, dass zwar fachdidaktischer Jargon

## 9. Gruppendiskussion

eingesetzt wird, wenn bspw. das Philosophieren mit Kindern erwähnt wird, im Zuge der Diskussion aber kaum zum Ausdruck gebracht wird, in welcher Weise das Philosophieren mit Kindern über Vielfalt, Religion usw. Bedeutung für die Entwicklung und Bildung der Kinder haben könnte. Im Fokus der Pädagoginnen steht dabei explizit die „Herzensbildung“ der Kinder. Insgesamt ist dadurch auch der Eindruck entstanden, dass weiteres pädagogisches Fachwissen für die pädagogische Arbeit weniger bedeutsam ist als die Vermittlung und das Leben der (eigenen) Religion bzw. der Religiosität. Das Professionsverständnis erschöpft sich in dem Verweis auf religiöse Inspiration, die für eine wünschenswerte Ausübung des Berufs als weitaus bedeutsamer markiert wird als die Ausbildung.

Wie eben dargestellt, zeigen die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion tendenziell wenig Sensibilität für die Bedeutung der Erarbeitung von fachlich fundierten sowie didaktisch reflektierten Wissensbeständen und Kompetenzen für religiöse Bildung und Erziehung. In besonderer Weise scheint dies die Fähigkeit zu betreffen, eigene persönliche Überzeugungen und Meinungen im Hinblick auf die pädagogische und religionspädagogische Praxis reflektieren zu können. Vielmehr ist der Eindruck entstanden, dass private Überzeugungen zu beruflichen Überzeugungen werden, damit aber auch keine Trennung mehr zwischen privatem Habitus und beruflichem oder gar professionellem Habitus erkennbar ist.

Wie weiter oben gezeigt wurde, kann dies mitunter auch dazu führen, dass andere Religionen nicht bzw. kaum Gegenstand der Arbeit mit den Kindern sind. Hier lässt sich also ein Mangel an interreligiös ausgerichteten pädagogischen Zugängen ausmachen, auch wenn die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion immer wieder betont haben, dass sie offen für andere Religionen sind. Deutlich wird dies zum einen daran, dass betont wird, dass Kinder auf natürliche Weise einen Glauben mitbringen und dieser Glaube – im Sinne einer Disposition – nicht an eine bestimmte konfessionelle Ausrichtung gebunden ist. Sprechen die Pädagoginnen darüber, wie sich dieser Glaube des Kindes zeigt, wird auf entwicklungspsychologische Konzepte wie z. B. das „magische Denken“ zurückgegriffen, zugleich werden kindliche Ausdrucksformen eines magischen Weltbildes aber christlich konnotiert, indem vom „Opa im Himmel“ gesprochen wird, wenn Kinder über Erfahrungen mit Sterben und Tod erzählen. Sichtbar wird dies zum anderen auch daran, dass in der Homogenität der Gruppen (wenn ausschließlich Kinder katholischen Glaubens bzw. konfessionslose Kinder die Einrichtungen besuchen) kein Problem gesehen wird. Vielmehr scheint dies sogar als Vorteil gesehen zu werden, da Kindern damit auch nur „eine“ – die „eigene“ – Religion vermittelt werden muss, was aber weder dem kindlichen Recht auf Differenz erleben noch den Lebensrealitäten der Kinder in einer pluralen Gesellschaft entspricht.

Augenscheinlich ist jedenfalls der Umstand, dass die Pädagoginnen ihre persönlichen Überzeugungen und Meinungen selbstbewusst vorbringen. Diese Überzeugungen sind weniger von Fachwissen als von biographischen Erfahrungen durchdrungen. In diesem Zusammenhang wurde in der Diskussion z. B. betont, dass das Leben von (christlicher) Religiosität in der Einrichtung sehr hoch geschätzt wird, auch, weil dies außerhalb der Einrichtung nicht (mehr) in diesem Ausmaß möglich sei, mittlerweile eher im Verborgenen geschehe und viele Kinder „ohne Bekenntnis“ sind. Wie das von den Pädagoginnen

wahrgenommen wird, zeigt folgender Ausschnitt:

*KP2: Und mittlerweile habe ich dann sehr junge Eltern, die sagen, nein mein Kind ist noch nicht einmal getauft, schreiben Sie bitte ohne Bekenntnis, weil das ist für uns eine schwierige Frage.*

*KP1: Ja, das ist ein Stichwort, das ist finde ich, das kann man beobachten, das wird jetzt immer mehr. Kinder sind eben ohne Bekenntnis, weil sie sollen sich dann einmal später selber entscheiden ...*

*KP2: Selber entscheiden...*

*KP1: Und das ist immer mehr.*

*KP1: Ja genau, und eben es ist toll, dass sie es bei uns kennen lernen und, aber ja, sie können sich dann mal später entscheiden, das wird immer mehr, das war früher nicht so.*

*F1: Genau.*

*KP2: Also diese Vielfältigkeit haben sie natürlich auch, gehört auch dazu.*

*KP1: Ja richtig.*

*KP2: Vielleicht ist auch die Gefahr in der Vielfältigkeit, dass dann irgendwo sich auch verloren fühlt.*

CHR, 939f.

Implizit zeigt sich hier ein Bedauern in Bezug auf den Umstand, dass Eltern ihre Kinder nicht religiös erziehen. Dem scheint auch die Haltung eingeschrieben zu sein, dass es Kindern nicht zugemutet werden kann, sich im Laufe der Zeit selbst für eine Religion entscheiden zu können, da damit vielmehr die Gefahr verbunden sei, dass sich die Kinder verloren fühlen könnten. Dies wiederum stärkt ihren Auftrag zur religiösen Erziehung und korrespondiert gleichzeitig mit der oben beschriebenen Tendenz, den Kindern in nur geringem Ausmaß Erfahrungen angedeihen zu lassen, über die sie Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt entwickeln können – ohne dabei verloren zu gehen. Die Aussage, dass mit Vielfalt bzw. Vielfältigkeit die Gefahr des „Verloren-Fühlens“ verbunden ist, kann darüber hinaus auch als Ausdruck des Erlebens der Pädagoginnen verstanden werden, die „eigene“ Religion innerhalb einer pluralen Gesellschaft zu verlieren. So bringen die Diskutantinnen etwa zum Ausdruck, dass sie – vermutlich in Verbindung mit dem medialen Diskurs zum gegenständlichen Thema – Sorge hätten, dass christlich religiöse Inhalte verboten werden könnten oder in manchen Einrichtungen die Praxis bestünde, Religion aus dem Kindergarten oder der Kindergruppe „raus“ zu halten. Möglicherweise ist die Fokussierung auf die Vermittlung und das Leben der „eigenen“ christlichen Religion in der Einrichtung auch als Konsequenz zu verstehen, den Kindergarten bzw. die Kindergruppe als eine Art Schutzraum für das Leben der „eigenen“ Religion zu konzeptualisieren – und damit verbunden „andere“ Religionen „draußen“ zu lassen.

Insgesamt ist im Zuge der Analyse der christlichen Gruppendiskussion der Eindruck entstanden, dass der Professionalisierungszugriff stark auf biographischem Erfahrungswissen und religiösen Überzeugungen basiert, weniger aber auf beruflichem Fachwissen.

## 9. Gruppendiskussion

Ein differenziertes professionelles Nachdenken und Reflektieren zu pädagogischen Aufgaben im Allgemeinen, aber vor allem auch zum Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt im Besonderen lässt sich kaum rekonstruieren: Deutlich wurde insbesondere, dass Religion in der Einrichtung als etwas Natürliches und vor allem auch Erstrebenswertes angesehen wird, wobei die Vermittlung von Religion als ein gesellschaftlicher Auftrag gesehen wird, den die Pädagoginnen in der Arbeit mit Kindern, Eltern, aber auch Institutionen außerhalb der Einrichtung zu erfüllen hätten. Wie gezeigt wurde, zeigt sich hier eine starke monoreligiöse Ausrichtung, die auch damit verbunden scheint, dass die Auseinandersetzung mit anderen Religionen und den damit verbundene Differenzen MIT den Kindern kaum im Sinne einer impliziten Haltung verankert ist. Zudem zeigt sich hier ein deutlicher Kontrast zu den Teilnehmerinnen der sogenannten „islamischen“ Einrichtungen insofern, als diese weniger selbstbewusst und sicher über die islamische Religion sprechen.

### **Die Interpretation des pädagogischen Auftrags hinsichtlich religiöser Bildung und Erziehung aus der Perspektive sogenannter „islamischer“ Gruppendiskussionen**

Die Gruppendiskussionen jener Pädagoginnen, die über die Sample-Erstellung in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam tätig sind, waren insbesondere von der Forderung nach Anpassung geprägt. Dabei ist zunächst zu betonen, dass sich im Zuge der Gruppendiskussionen (wider Erwarten) herausgestellt hat, dass ein Großteil der Teilnehmerinnen nicht muslimisch gläubig war oder kein Naheverhältnis zum Islam hatte. Vielmehr lassen sie sich als christlich geprägt oder auch konfessionslos beschreiben. Nur ein kleiner Teil der Teilnehmerinnen brachten zum Ausdruck, dass sie sich dem Islam zugehörig fühlen. Zugleich haben die Gruppendiskussions-Teilnehmerinnen auch zum Ausdruck gebracht, dass die meisten der Kinder, die ihre Einrichtung besuchen, einen „muslimischen“ Hintergrund haben und die Kinder bzw. vielmehr deren Eltern aus anderen – muslimisch geprägten – Ländern stammen.

Im Hinblick auf die Frage, ob und in welcher Weise die Teilnehmerinnen dieser beiden Gruppendiskussionen ihre Arbeit unter dem Aspekt der religiösen Erziehung und Bildung verorten, lassen sich folgende zentrale Aspekte betonen:

**Passt euch an oder Integration als Assimilation** Pädagoginnen bzw. Teilnehmerinnen der „islamischen“ Gruppendiskussionen betrachten es zum einen als ihren Auftrag, Migrant\_innen bzw. Familien mit Migrationshintergrund zu helfen, sich zu integrieren. Dabei wird versucht, beim Integrieren zu helfen und Kindern und deren Familien die Rolle des Gastes zu vermitteln, der oder die sich behutsam und umsichtig an die Regeln, Üblichkeiten und Strukturen des Gastgebers anzupassen hätte. Zum anderen betrachten Pädagoginnen es nicht als ihren pädagogischen Auftrag, Religiöses zu thematisieren. Deutlich wird hier ein Verständnis von Integration als (einseitige) Anpassungsleistung: Wer hier bleiben will, muss sich an die gegebenen Gepflogenheiten anpassen. Das Feiern von Festen, das Kennenlernen von Brauchtum und der Umgang des sozialen Miteinanders müssen erlernt werden, wobei auf einer expliziten Ebene weniger die religiöse Anpassung

angesprochen wurde. Implizit schwingen dabei durchaus fremdenfeindliche Haltungen in der Diskussion mit:

*Und ich will mich, ehrlich gesagt, in meinem eigenen Land nicht immer als die Minderheit fühlen und das ist aber bereits der Fall. Wenn aber in solchen Institutionen wie im Kindergarten jetzt auch sich noch die Diskussion ergibt, ob wir so einen Unterricht anbieten, oder ob wir diese ganzen Kulturen, die jetzt eigentlich schon alle um uns herum sind, jetzt zu unserem Hauptthema in unserem Jahres- Jahres (erm) -kreislauf sozusagen einfließen lassen, dann (pffff) dann wird's heavy.* ISL 2 1183f.

*Es würde auch in die falsche Richtung gehen, meiner Meinung nach, weil wenn man sich's genau überlegt, wenn man sich's genau anschaut, wenn man in Österreich unterwegs ist, ist der Hauptteil der Bevölkerung eigentlich nicht mehr österreichisch.* ISL 2, 1177f.

Im Zuge der Gruppendiskussionen zog sich die Frage, wie viel „Anderes“ und vor allem „Islamisches“ in den Kindergarten bzw. die Kindergruppe „rein“ darf, wie ein roter Faden durch. Dabei konnten vor allem gegenüber muslimischen Eltern klare Positionierungen ausgemacht werden, die mit Tendenzen der Abwertung verbunden sind.

Pädagog\_innen mit eigenem Migrationshintergrund sowie Pädagog\_innen, die sich dem Islam zugehörig fühlen, sprechen zwar auch von Anpassung und betonen, dass Religion als eine Privatsache zu verstehen sei. Sie begreifen ihren Auftrag jedoch insbesondere darin, Kinder mit anderen kulturellen, sprachlichen und auch religiösen Hintergründen auf das Leben in Österreich vorzubereiten, sie „fit für die Gesellschaft und die Schule“ zu machen. Hier scheint die Anpassung weniger mit einer Bewertung von verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen verbunden zu sein, sondern stärker von biographischen Erfahrungen im Kontext von Migration sowie Ausgrenzungserfahrungen geprägt zu sein.

**Wir sind offen und tolerant** Die im Zuge der pädagogischen Arbeit entdeckten sogenannten Sitten und Gebräuche der „Anderen“ werden als spannend benannt und die Aufgabe als „interessant“ bezeichnet. Ein Benennen oder gar Besprechen von Schwierigem bzw. von Herausforderungen in Bezug auf religiöse Differenzserfahrungen und Differenzsetzungen wird vermieden. Insgesamt betonen die Pädagoginnen der beiden „islamischen“ Gruppendiskussionen, dass es keine Probleme in der Arbeit mit (muslimischen) Kindern sowie bezogen auf das Thema Religion gebe. Dabei unterstreichen die Gruppendiskussions-Teilnehmerinnen die eigene Toleranz dem „Anderen“ gegenüber. Es wird z. B. betont, dass bestimmte religiös konnotierte Praxen in ihren Einrichtungen gelebt werden können, wobei sich dies insbesondere auf das Essensangebot und auf Kleidung bezieht. Wie weiter unten dargestellt wird, konnten in den Gruppendiskussionen kaum Hinweise darauf gefunden werden, dass das Thema Religion bzw. der Islam gemeinsam mit den Kindern erkundet und thematisiert werden kann bzw. darf.

## 9. Gruppendiskussion

Im Zuge der Analysen ist vielmehr der Eindruck entstanden, dass die von den Pädagoginnen angesprochene Toleranz und Offenheit – bezogen z. B. auf Essen – dazu dient, insbesondere Eltern zu vermitteln, dass sie als Pädagoginnen auf das „Andere“ zugehen und nun die Eltern am „Ball“ seien. Bringen allerdings Eltern selbst religiös getragene Wünsche zum Ausdruck, die nicht in das bisherige Konzept (wie Halal-Angebot) passen, führt dies zu einer Abwertung der Eltern und auch zu Exklusion. Eltern müssten sich dann eben andere Einrichtungen suchen. Hier zeigt sich zum einen die Tendenz, dass Pädagoginnen sich eine Deutungshoheit über die „richtige Religion“ bzw. die „richtige“ Praxis von Religion zuschreiben, ohne dies erstens pädagogisch begründen zu können und zweitens gemeinsame Handlungsspielräume (im Sinne einer interreligiösen Praxis bzw. einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft) mit Eltern zu entwickeln. Deutlich wird dies über Aussagen wie „Der Islam muss aufgeklärt werden“. Im Zuge der Analysen ist dabei auch der Eindruck entstanden, dass hier ein Machtverhältnis zum Tragen kommt, das von den Pädagoginnen offenbar nicht wahrgenommen und reflektiert wird. Vielmehr scheinen Eltern als Empfänger von Normen und Gesetzen wahrgenommen zu werden und Pädagoginnen hätten den Auftrag, Eltern darüber aufzuklären. Die Arbeit mit Eltern wird vor diesem Hintergrund nicht als Zusammenarbeit dargestellt, sondern als ein Vorgeben von Regeln und Strukturen seitens der Pädagoginnen, die die Eltern befolgen sollten.

**Eltern als Symptomträger für Schwierigkeiten** In diesem Zusammenhang zeigt sich weiters, dass Eltern als Symptomträger für Schwierigkeiten im Zusammenhang mit (religiöser) Vielfalt wahrgenommen werden. Die Haltung scheint zu sein: Wir sind offen, Eltern sind schwierig. Dies findet etwa darin Ausdruck, wenn eine Pädagogin meint:

*Ja ich denke das Thema Eltern betreffend wäre schon ganz toll zu diskutieren, denn Religion, religiöse Vielfalt im Kindergarten, hat mit den Kindern ja im Prinzip, die Kinder die nehmen das als ganz selbstverständlich. Das Problem sind diesbezüglich die Eltern, die mit religiöser Vielfalt ein Problem haben.*

ISL 1, 225f.

Problematisiert werden in diesem Zusammenhang einerseits mangelnde Deutschkenntnisse von Eltern (insbesondere von Müttern), aber auch schwierige Väter, vor allem wenn diese als streng gläubig (muslimisch) erlebt und wahrgenommen werden, da diese z. B. ein Musikverbot aussprechen, Kinder keine Gesichter zeichnen dürfen oder nicht an Festen teilnehmen dürfen. Beschrieben wird auch, dass die Strenge der Religiosität bei Eltern variiert und dies mit mehr oder weniger großen Schwierigkeiten verbunden sein kann. Wie auch in anderen, nicht sogenannten „islamischen“ Einrichtungen, werden Eltern deshalb als schwierig wahrgenommen, denn diese würden die pädagogische Arbeit beeinflussen wollen – was insbesondere in Bezug auf die Gestaltung von Festen zutreffen würde. Auch hier scheint sich das oben angesprochene Machtgefälle zwischen pädagogischer Expertin und Eltern zu entspannen.

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern ist zu unterstreichen, dass die Diskussions-Teilnehmerinnen es nicht als ihren Auftrag erleben und beschreiben, auch mit „schwierigen“ Eltern zusammenzuarbeiten. Darauf wurde oben schon hingewiesen. Zudem

beziehen sich die Pädagoginnen in ihren Beschreibungen der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext des Islams auf „extreme“ Einzelfälle, die sich nicht integrieren wollen und die das Problem darstellen. Hier scheint die Haltung vorherrschend zu sein, die damit verbundenen Probleme zu beseitigen, ohne den Anspruch zu verfolgen, gemeinsam mit Eltern an Schwierigkeiten zu arbeiten. In diesem Zusammenhang ist kaum ein Verständnis darüber ausmachbar, dass solche Probleme auch als gesellschaftliche Probleme zu verstehen sind. Die Analysen deuten darauf hin, dass Pädagoginnen mit keinem Näheverhältnis zum Islam, die aber in sogenannten „islamischen“ Einrichtungen arbeiten, mit dem Thema der Fremdheit in besonderer Weise befasst sind: Sie selbst arbeiten mit muslimischen Kindern und Eltern und die Vorgesetzten oder der Träger haben ein Näheverhältnis zu islamischen Vereinigungen usw. Möglicherweise spielt dies eine Rolle dabei, wie Pädagog\_innen islamischen Eltern begegnen, ob sie Religiöses mit den Eltern thematisieren können, ob die pädagogische Arbeit darauf ausgerichtet ist, ein Konglomerat aus Christlichem, Traditionellem und Brauchtumselementen zu vermitteln und ob damit der implizite pädagogische Auftrag verbunden ist, Kinder und Eltern mit muslimischen Hintergründen zu Österreichern bzw. zu Christen zu machen.

**Das Nicht-Aufgreifen von Themen der Kinder in Bezug auf Religion** Wie den Ausführungen zur Frage, was Pädagoginnen als ihren pädagogischen Auftrag erachten, zu entnehmen ist, fällt es vielen Pädagoginnen sehr schwer, Kindergarten- und Kindergruppenalltag auf eine Art und Weise zu konzipieren und zu gestalten, dass Religion und Pluralität Raum haben und die Ausbildung von Pluralitätskompetenz bei Kindern angeregt wird. Im Folgenden soll dies am Beispiel von Reaktionen der Pädagoginnen auf das Thematisieren von Religiösem seitens der Kinder gezeigt werden.

(a) Verharmlosung als Reaktion auf das Thematisieren von Religiösem seitens der Kinder  
Von einigen Pädagoginnen wird auf die Nachfrage, ob es im pädagogischen Alltag zu herausfordernden Situationen mit Kindern kommt, von kindlichen Aussagen berichtet, die auffallen. Dabei werden in der Tat problematische Beispiele genannt:

*... also das heißt zum Beispiel eben auch dieses Extreme mit der Musik, dass der arme Bursche sehr wohl sagt, also ein anderes Mädchen, hör auf zu singen sonst hast du Feuer im Mund und ich im Ohr und so weiter. Und der Allah verbrennt das alles ...*

ISL 1, 735f.

*Beim Essen holen hat er letztens zu mir gesagt, bist du Moslem oder bist du ein Teufel (lacht)?*

ISL 1, 742f.

Solche Aussagen werden von Pädagoginnen in den Gruppendiskussionen als kindgemäß und harmlos betrachtet. Mögliche eigene emotionale Reaktionen wie bspw. (nachvollziehbare) Kränkung oder Bestürzung scheinen negiert und die Wirkung solcher kindlicher Aussagen verharmlost zu werden. Es dürfte unter den Pädagoginnen keine Vorstellungen oder Konzepte geben, wie man sich gedanklich oder im kollegialen Austausch mit

## 9. Gruppendiskussion

schwierigen Aussagen von Kindern auseinandersetzen könnte, welche Konsequenzen im Sinn eines pädagogischen Auftrags für die Zusammenarbeit mit Eltern daraus erwachsen könnten und welche professionellen pädagogischen Konsequenzen für die Arbeit mit den Kindern daraus abgeleitet werden könnten.

Es findet also keine Positionierung der Pädagoginnen zu kindlichen Aussagen oder Überzeugungen sowie zu bedenklichen elterlichen Erziehungspraxen statt, die hinter solchen Aussagen vermutet werden könnten, weder im Sinn des Schützens der Kinder, noch indem Konsequenzen für Elternzusammenarbeit entwickelt werden. Solche als „Gerede“ von Kindern bagatellisierten schwierigen und teilweise übergriffigen und kränkenden Aussagen könnten Anlass sein, Aspekte von Welt und Religion, von Moralvorstellungen, Moralvorschriften und Überzeugungen mit Kindern zu thematisieren. Die im BildungsRahmenplan (Charlotte Bühler Institut 2009) publizierten Hinweise, dass sich ethische Einsichten und Handlungsmotive in zwischenmenschlichen Begegnungen bilden und beim jungen Kind über die Reaktionen von Erwachsenen erworben werden, die auf die Handlungen des Kindes folgen, bleiben in den von uns untersuchten pädagogischen Orientierungen und Praktiken leider unbeachtet. Freilich ist im Umkehrschluss nicht umstandslos von allen kindlichen Äußerungen auf die elterliche Erziehungspraxis rückzuschließen. Vielmehr macht sich auch im Kindergartenalter schon der Einfluss der Peers, größerer Geschwister oder anderer Rollenvorbilder bemerkbar. Hier gilt es demnach sensibel zu eruieren, woher solche Einschätzungen der Kinder kommen, und mit den Eltern das Gespräch zu suchen, auch um sie gegebenenfalls auf problematische Tendenzen aufmerksam zu machen.

Einerseits ist das Bagatellisieren solcher Situationen durch Pädagoginnen vermutlich insofern verstehbar, als dadurch eigene Überforderung zum Ausdruck kommt, die schwer thematisierbar ist, da ein solches Thematisieren von Überforderung und Betroffenheit von Pädagoginnen als fehlende Professionalität (im Sinn des nicht gelingenden Abgrenzens) verstanden werden könnte und demnach vermieden werden muss. Andererseits bestünde eine alternative Interpretation des Bagatellisierens von übergriffigen kindlichen Aussagen in der Annahme einer pädagogischen Haltung, hierarchisch „über dem Kind zu stehen“ und Aussagen von Kindern nicht ernst zu nehmen. Eine dritte Interpretationsmöglichkeit bezieht sich auf den gesellschaftlichen Diskurs: Indem die kindlichen Aussagen bagatellisiert werden, soll der teils stereotyp und Macht-Ohnmacht-Verhältnisse zementierende gesellschaftlich-mediale Diskurs nicht noch weiter „angeheizt“ werden. Die Pädagoginnen versuchen somit – in nicht kognitiv reflektierter und deshalb wenig fundierter Weise – eine Spannung auszugleichen, die auf anderer Ebene entsteht. Vergleichbare Problematisierungen finden sich in den Diskussionen mit den christlichen Kindergärten nicht, obwohl auch hier – vereinzelt – mit radikalen Positionen bei Kindern zu rechnen sein dürfte. Möglicherweise erleben die Pädagoginnen hier das gesellschaftliche Mandat, auf solche Äußerungen moderierend, aber auch kritisch einzugehen. Dies bedürfte jedoch einer weiteren Prüfung.

(b) Zurückweisung als Reaktion auf das Thematisieren von Religiösem seitens der Kinder  
Beispielhaft werden von Pädagoginnen Situationen berichtet, in denen Kinder Fragen oder konkrete Themen einbringen, die sie im Zusammenhang mit Religion beschäftigen. Solche

## 9.2. Ergebnisse des Untersuchungsteils Gruppendiskussionen

Fragen kreisen beispielsweise um das Thema „haram“ und um Nachfragen von Kindern, ob diese oder jene Handlung oder Aussage „haram“, also laut der Scharia verboten sei, oder nicht. Die Pädagoginnen berichten, dass sie bei solchen Fragen oder Aussagen auf ihren christlichen Glauben bzw. ihre Konfessionslosigkeit verweisen und die Frage an Assistentinnen islamischen Glaubens weiterleiten würden, denen eine Expertise in Details des islamischen Glaubens zugeschrieben wird.

*Und ich hab' gesagt: Du, das weiß ich nicht, weil ich bin keine Muslimin.*

ISL 2, 32f.

Mit solchen Reaktionen wird die Frage der Kinder zurückgewiesen bzw. bestenfalls weiter geleitet und damit zum Ausdruck gebracht, dass „Islamisches“ von Pädagoginnen weder mit ihrem professionellem Auftrag noch mit ihrer eigenen Zugehörigkeit zu österreichischem Brauchtum, Traditionen oder zu Kulturellem kompatibel erscheint.

Es wirkt, als würden sich Pädagoginnen nicht verantwortlich dafür fühlen, Themen zu bearbeiten, die mit dem Islam in Verbindung stehen. Es wird ein Nichtaufgreifen von Themen praktiziert, die Kindern wichtig zu besprechen sind und bei denen Kinder um Orientierungshilfe bitten. Pädagoginnen versuchen sich jedoch bezogen auf Religion als neutral zu positionieren, wie es in der Aussage einer Pädagogin zum Ausdruck kommt:

*Und dann ist eine Diskussion darüber entstanden naja, was ich bin. Bin ich Christin? Nein. Was bin ich dann? Na sag' ich, ich bin nichts. Ich bin aus der Kirche ausgetreten. Ich bin jetzt ohne Bekenntnis. Ich glaube jetzt keine Religion oder ich kann mir eine aussuchen. Na hat das erste Kind gleich gesagt: Na dann kommst du jetzt zu uns und so.*

ebd.

Im Datenmaterial konnten somit zwei Varianten des Umgangs mit religiös konnotierten Beiträgen von Kindern rekonstruiert werden, nämlich das „Verharmlosen“ sowie das „Zurückweisen“ eingebrachter Aussagen oder Fragen von Kindern. Beide Strategien zeichnen sich durch ein Nichtaufgreifen des eingebrachten Themas aus. Vermutlich bildet sich in diesen Strategien – neben nur rudimentär ausgebildeter Professionalität – eine gesellschaftlich wahrnehmbare Orientierungslosigkeit bezüglich zu vertretender religiös konnotierter Werte und Normen ab, die eine Folge der veränderten Bedeutung sein dürfte, die religiöse Inhalte und Glaubensvorstellungen für die Gestaltung des gesellschaftlichen und individuellen Lebens haben.

**Spannungsfeld** Auch wenn es kaum möglich ist, Herausforderungen und Schwierigkeiten – abseits einiger Fallbeispiele von einzelnen schwierigen Elternteilen – zu benennen und sich darüber auszutauschen, ist den Erzählungen der Pädagoginnen eine sehr hohe Arbeitsbelastung im Sinn von Stresserleben und unter-Druck-stehen zu entnehmen. Der angeführte mediale und gesellschaftspolitische Diskurs, aber auch die fehlenden Konzepte zum professionellen Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt dürften hierfür eine Rolle spielen. Weiters kann auf Basis der Analysen der Eindruck gewonnen werden, dass sich die Pädagoginnen in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam selbst

## 9. Gruppendiskussion

als fremd erleben – nur sie sprechen deutsch als Erstsprache und sind nicht-islamischen Glaubens. Gleichzeitig werden von Eltern und Betreiber\_innen Erwartungen an sie herangetragen, „Eigenes“ – also religiös, kulturell oder biografisch-milieuspezifisch geprägte Vorstellungen – möglichst reduziert zum Ausdruck zu bringen. Wir vermuten, dass sich Pädagoginnen in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam in einem hochgradig belastenden Spannungsfeld bewegen, das sich entfaltet, wenn sie sich selbst als fremd erleben und sie zugleich den Auftrag erhalten, das Fremde zum Eigenen zu machen. Denn dies wäre mit der Konsequenz verbunden, sich von manchen kulturell, religiös oder biografisch-milieuspezifisch erworbenen Vorstellungen zu verabschieden oder im Sinne eines professionellen Zugangs die verschiedenen Vorstellungen – das „Fremde“ und das „Eigene“ – im Sinn einer gelebten Pluralitätskompetenz und Differenzreflexivität miteinander in Verbindung zu bringen.

### 9.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Gruppendiskussionen

Die Analyse der Gruppendiskussionstranskripte verweist auf eine in weiten Teilen nur implizite Artikulation von Religion. Begriffe wie Kultur, Tradition, Brauchtum oder Herkunft werden alternativ für Religion oder religiöse Zugehörigkeiten eingesetzt. Differenzen zwischen dem Eigenen und dem Anderen werden markiert und das Herstellen von Homogenität im Sinne der gewünschten Angleichung des Anderen an das Eigene sowie eine Abgrenzung des Anderen zum Eigenen angestrebt (vgl. Prengel 2006). Geht es um Religion oder (religiöse) Vielfalt, wird das Thema Sprache in den Mittelpunkt gestellt, wobei es kaum Überlegungen dazu gibt, ob und in welcher Weise die Mehrsprachigkeit der Kinder als Ressource in der pädagogischen Arbeit genutzt werden kann (vgl. Brizic 2007; Datler, Studener-Kuras und Bruns 2013; Purkarthofer 2016). Im Kontext des Verhandeln von Religiösem wird neben der Sprache das Thema Essen thematisiert. Anhand der Essensauswahl ist die Religionszugehörigkeit der Kinder erkennbar und über das Essensangebot wird verschiedenen Religionszugehörigkeiten Rechnung getragen.

Ein auffallendes Ergebnis ist die Konzeptlosigkeit von Pädagoginnen in Bezug auf das Thema Religion und religiöser Vielfalt. So scheinen einerseits kaum handlungsleitende schriftliche oder auch mündlich vereinbarte Konzepte (zu Religion, religiöser Vielfalt, religiöser Bildung und Erziehung usw.) bei den Pädagoginnen bekannt zu sein oder seitens der Einrichtung bzw. des Trägers vorzuliegen. Darüberhinaus (oder auch damit in Verbindung stehend) scheinen Pädagoginnen kaum handlungsleitende individuell-professionelle Konzepte etabliert zu haben, die Ergebnis der Auseinandersetzung mit theoretisch fundiertem Fachwissen sowie Reflexion von Erfahrungswissen sind und sich mit Nentwig-Gesemann u. a. (2011) als „forschende Haltung“ beschreiben lassen. Das bedeutet, dass Pädagoginnen in nur geringem Ausmaß sogenannte Pluralitätskompetenzen ausgebildet haben, die insbesondere eine Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien (Fried 2003) – vor allem mit eigenen Werte- und Normsystemen – miteinschließt (Lischke-Eisinger 2012). Diese Werte- und Normsysteme entstehen über Sozialisationserfahrung bzw. als habitualisiertes Können, das in Institutionen etabliert

### 9.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Gruppendiskussionen

ist und individuell eingeübt wird (Dewe und Radtke 1993), und sind biographisch wie auch milieuspezifisch geprägt – scheinen aber kaum Gegenstand des Nachdenkens der Pädagoginnen zu sein.

Daher scheint Religion bzw. religiöse Differenz kaum thematisierbar zu sein. Ein Kommunizieren über Religiöses im Sinne eines Austausches mit Kindern, Eltern und Kolleginnen wird tendenziell vermieden. Auch Stockinger (2015) kommt im Rahmen ihrer Studie zu ähnlichen Ergebnissen und betont unter Bezugnahme auf Prengel (2006), dass die fehlende Besprechbarkeit dazu führen kann, dass (religiöse) Differenzen nicht anerkannt werden, was zu Exklusionsprozessen führen kann. Als implizite Strategien zum Umgang mit (religiöser) Vielfalt konnten im Datenmaterial durchgehend Phänomene des Otherings (vgl. Hirschauer 2014) im Sinne des Konstruierens und Reproduzierens von Differenzen zwischen Gruppen von Eltern und Kindern anhand der Kategorien Herkunft, Sprache, Kleidung, Religionszugehörigkeit, Essenswünsche und Geschlecht ausgemacht werden. Kinder, Eltern aber auch Kolleg\_innen werden dabei Gruppen zugeteilt und mit Zuschreibungen versehen, mittels derer Verhalten erklärt wird. Strategien, um die Komplexität der Heterogenität aufzulösen, zeigen sich beispielsweise in den Praktiken des Exkludierens von Religiösem, Ersetzen von Religion durch Kultur sowie das Ausschließen von Kindern nichtchristlicher Religionszugehörigkeiten aus der Einrichtung.

Feste werden von Pädagoginnen als Ausdrucksform des Umgangs mit Religion und (religiöser) Pluralität gestaltet: Das Feiern von Festen strukturiert den Jahresablauf und verfestigt Rituale, das vermeintlich Fremde kann über Feste erfasst, benannt und akzeptiert werden und (scheinbare) Annäherung wird ermöglicht. Grenzen erfährt diese Annäherung dann, wenn Feste primär der Vermittlung von österreichischem Brauchtum dienen und normativ konnotiert werden. Unterschiedliche Religionen werden dabei hierarchisiert und Feste erfüllen eine Funktion, die Betz und Bischoff (2017) als „Homogenisierungsfunktion“ bezeichnen. Bei christlichen Einrichtungen erfüllen Feste primär die Funktion der Religionsausübung und -vermittlung des christlichen Glaubens.

Im Zuge der Analysen der Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass der mediale und gesellschaftspolitische Diskurs, wie er insbesondere nach der Veröffentlichung der Pilotstudie von Ednan Aslan (2015) eingesetzt hat, die Auseinandersetzung der Pädagoginnen mit Religion und religiöser Vielfalt stark beeinflusst. Vermehrte Kontrollen sogenannter „islamischer“ Einrichtungen sowie der von Eltern kommunizierte Verlust des gewohnten Umgangs mit Religiösem führen dazu, dass Einrichtungen möglichst frei von religiösen Praktiken gehalten werden. Pädagoginnen unterstreichen dabei ihre Aufgabe, Kinder und Eltern an die hier gegebenen Gepflogenheiten anzupassen.

Als ein weiteres zentrales Ergebnis aus der Analyse der Gruppendiskussionen ist die von den Pädagoginnen aller vier Gruppendiskussionen implizit zum Ausdruck gebrachte Tendenz zu nennen, die dominante Religion (Christentum) in den Vordergrund zu stellen und positiver zu bewerten. Möglicherweise zeigt sich hier ein Spannungsverhältnis, das weiter oben mit Dommel (2005, Seite 440) beschrieben wurde: In Verbindung mit dem zunehmenden Wertpluralismus wird das „kulturelle Erbe“ als Wertebasis herangezogen und die eigene (dominante) Religion in den Vordergrund gestellt. Der geschilderte mediale und gesellschaftspolitische Diskurs dürfte in diesem Zusammenhang eine Verfestigung solcher Haltungen und Praxen mit sich bringen sowie Hegemonietendenzen stützen (vgl. Schäfer 2010).

## 9. Gruppendiskussion

Diese Dominanz mag sich auch darin zeigen, dass es Pädagoginnen, die in christlichen Einrichtungen arbeiten, leichter zu fallen scheint, in expliziter Weise zum Ausdruck zu bringen, dass die Vermittlung von (christlich) religiösen Inhalten zu ihren Aufgabenbereichen gehört. Religiöse Bildung und Erziehung scheint für sie einen großen Stellenwert zu haben, was grundsätzlich nicht verwunderlich ist, liegen hier doch auch auf Trägerebene religionspädagogische Konzepte sowie programmatische Überlegungen zu religiöser und auch interreligiöser Bildung vor. Zugleich konnte dokumentiert werden, dass kaum Vorstellungen darüber vorliegen, ob und in welcher Weise selbst in einem „homogenen“ Kindergarten bzw. in einer „homogenen“ Kindergruppe ein Thematisieren religiöser Vielfalt mit den Kindern als ein bedeutsamer Aspekt religiöser Bildung und Erziehung zu verstehen ist (vgl. Stehle 2015). Vielmehr deuten die Ergebnisse der vorliegenden Teilstudie darauf hin, dass „Homogenität“ angestrebt wird und ein Thematisieren von Differenz gemeinsam mit den Kindern tendenziell vermieden wird (vgl. Stockinger 2015).

Der Auftrag, christliche – oder vielmehr österreichische – Inhalte und Werte zu vermitteln, findet sich auch in den Diskussionen der sogenannten „islamischen“ Gruppe, allerdings in verdeckter Form – zumeist unter dem Deckmantel der „Kultur“. Als ein Spezifikum der beiden Gruppendiskussionen von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam ist der Umstand zu unterstreichen, dass die meisten Gruppendiskussions-Teilnehmerinnen selbst nicht dem Islam zugehörig sind. Im „eigenen Haus“ (Kindergarten/Kindergruppe) fremd zu sein bzw. sich als fremd zu erleben (die Kinder sprechen andere Erstsprachen als Deutsch, sie kommen nicht aus Österreich und haben keinen christlichen Hintergrund) wird zwar nicht explizit formuliert, zeigt sich aber, wenn die Pädagoginnen formulieren, dass sie sich im eigenen Land als Minderheit erleben. Damit verbunden wird implizit die Haltung zum Ausdruck gebracht, dass sich „die Anderen“ – vor allem die „anderen“ Eltern – an die hier gültigen Gepflogenheiten, Regeln und Normen anzupassen haben. Herausforderungen oder Schwierigkeiten in der pädagogischen Praxis, die mit Religiösem (Islamischen) verbunden sind, werden den Eltern zugeschrieben, die als anpassungsunwillig markiert werden. Dabei dürften die Diskutantinnen nicht die Vorstellung in sich tragen, dass Elternzusammenarbeit, besonders im Kontext von kultureller oder religiöser Vielfalt (vgl. Ebbeck 2004), als eine tragende Säule elementarpädagogischer Praxis zu verstehen ist. Dies trifft zwar auch auf die anderen Gruppendiskussionen zu, allerdings scheinen im Kontext sogenannter „islamischer“ Einrichtungen besonders starke Abwertungsprozesse gegenüber Eltern wirksam zu sein.

Auch in den sogenannten „islamischen“ Gruppendiskussion konnten kaum Hinweise darauf gefunden werden, dass die Pädagoginnen es als ihren Auftrag sehen, sich gemeinsam mit Kindern über religiöse Themen und Inhalte auszutauschen. Die Ergebnisse der Teilstudie deuten darauf hin, dass dies vor allem dann virulent wird, wenn es um islamische Inhalte geht. Bringen Kinder – auch bedenkliche – Inhalte zum Ausdruck, werden diese verharmlost, bagatellisiert und zurückgewiesen.

# 10. Beobachtungen: Orientierungs- und Prozessqualität in elementarpädagogischen Einrichtungen

Um die Mehrdimensionalität des Forschungsgegenstandes erfassen zu können, war eine multiperspektivische Erhebung sowie eine Verknüpfung verschiedener methodischer Zugänge angebracht. Daher wurde auf die Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden zurückgegriffen (vgl. Flick 2004). Anhand ausgewählter Kindertageseinrichtungen, den sogenannten Fokus-Einrichtungen, wurde die Praxis in den Kindergärten und Kindergruppen näher beobachtet und untersucht. Dabei wurde der Alltag vor Ort in den jeweiligen Gruppen von einem Forscher\_innenteam über mehrere Stunden hinweg beobachtet, um konkrete Einsichten in pädagogische Abläufe und Handlungsstrukturen sowie die Prozessqualität in den Einrichtungen zu gewinnen. Insbesondere lag der Fokus auf den in diesem Untersuchungsteil insgesamt zugrunde gelegten Qualitätsdimensionen: Orientierungs- und Prozessqualität, die auch auf ihre Bezüge zum Umgang mit Pluralität und Religion untersucht wurden.

## 10.1. Methodische Überlegungen

### 10.1.1. Sample – Erhebung – Auswertung & Analyse

Die teilnehmende Beobachtung ist eine Methode, die als „flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie“ definiert wird, die wiederum verschiedene Verfahren enthalten kann, wie bspw. das Sammeln von Artefakten, Führen von Gesprächen, Erstellen von Audio- oder Videoaufzeichnungen (Lüders 2000), wobei letztere in dieser Erhebung nicht zur Anwendung kamen. Der methodische Mehrwert der teilnehmenden Beobachtung besteht in der Explikation des für die Handelnden impliziten (oft nicht bewussten) Wissens (Hirschauer 2010).

Die Daten, die aus der Fragebogenerhebung, den teilnehmenden Beobachtungen, Handaktenanalysen sowie Gruppendiskussionen gewonnen wurden, repräsentieren verschiedene Blickwinkel auf den Gegenstand und sollen im Hinblick auf die Forschungsfragen miteinander ins Gespräch gebracht werden, um ein kaleidoskopartiges Bild durch mehrperspektivische Triangulation zu erreichen (Kelle 2001).

Deshalb bestand eine Vorüberlegung darin, das gleiche Samplingverfahren wie bei den Gruppendiskussionen anzuwenden, um gezielte „Tiefenbohrungen“ vorzunehmen.

## 10. Beobachtungen

Somit wurden, analog zum Sample der Gruppendiskussionen, welches sich auf die Fragebogenerhebung stützt, die gleichen elementarpädagogischen Institutionen, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, bezüglich der Partizipation im Rahmen der Beobachtungen kontaktiert. Während die Einrichtungen für die pilotierende erste Erhebungsphase der teilnehmenden Beobachtung in elementarpädagogischen Einrichtungen unter der Maßgabe der abzubildenden Vielfalt in Kenntnis des Feldes ausgewählt wurden, wurden die konkreten Fokuseinrichtungen für die anstehenden Beobachtungen, mit einer Ausnahme, ausschließlich aus den Fragebögen sowie Gruppendiskussionen abgeleitet (siehe Samplingverfahren Gruppendiskussion). Aus den Gruppendiskussionen kristallisierten sich bereits entsprechende Hinweise auf mögliche interessante Einrichtungen hinsichtlich der Forschungsfragen ab. Weiterhin waren Eindrücke und Auskünfte aus den Handakten der Einrichtungen (siehe unten: Handaktenanalyse) ausschlaggebend für die letztendliche Auswahl des Samples.

In diesem Falle kam das Theoretical Sampling zum Zuge, indem das Forscher\_innenteam ausgehend von den ersten Eindrücken und Analysen eruierte, welche weiteren Fälle für die Fragestellung von Interesse sein könnten. Vergleichende und/oder kontrastierende Fälle sind in besonderer Weise fruchtbar für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand, um Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Praxis und im Habitus von Kindertageseinrichtungen genauer zu erschließen. Aus diesem Grund wurde die Kontrastierung um eine weitere elementarpädagogische Einrichtung erweitert. Hinzugenommen wurden Kindertageseinrichtungen, die sich in den Handakten als besonderes stark an einer Religion orientiert erwiesen. Diese explizite Orientierung an einer Religion sowohl in der konzeptionellen pädagogischen und religionspädagogischen Ausrichtung als auch in der konkreten strukturellen und organisatorischen Umsetzung war ausschlaggebend dafür, solch eine Institution als Kontrastfall in das Sample mit einzubeziehen. An dieser Einrichtung, die nicht an der Gruppendiskussion teilgenommen hat, fielen in besonderem Maße Inklusions- und Exklusionsmechanismen auf, die u. a. auf die manifeste religiöse Ausrichtung an einer bestimmten (nicht-muslimischen) Religion zurückzuführen sind.

Der Vergleich mit Deutschland zeigt im Hinblick auf die Etablierung von Kindergärten mit besonderen Bezügen zum Islam gewisse Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede. Der Schätzung Misbah Arshads zufolge gibt es ca. zwei Dutzend elementarpädagogische Einrichtungen in Deutschland, die direkt oder indirekt der Kategorie „islamisch“ zuordenbar wären, wobei sich ca. die Hälfte der Kindergärten selbst als islamisch ausweist (Arshad 2016). Diese sind auch in Deutschland insbesondere in Ballungszentren anzutreffen. Daher bot es sich an, auch eine elementarpädagogische Einrichtung mit besonderen Bezügen zum Islam in Deutschland in das Sample einzubeziehen. Analog zur Teilnahme an den Gruppendiskussionen war die Freiwilligkeit auch bei der Teilnahme an den Beobachtungen Voraussetzung.

Das Konzept des flexiblen Forschens (Jaux 2003, Seite 114) ermöglichte es im Feld, Methoden gegebenenfalls zu modifizieren und dem Forschungsgegenstand anzupassen. Während der ersten Beobachtungsphase von November 2016 bis März 2017, die noch der Schärfung des Instrumentariums diente, wurden sechs elementarpädagogische Einrichtungen in Wien besucht, wobei es sich ausschließlich um Kindergärten handelte. Bei diesen Kindergärten handelte es sich um eine elternverwaltete Einrichtung, einen

evangelischen Kindergarten, einen Gemeindekindergarten, einen Kindergarten eines großen nichtkonfessionellen Trägers sowie um zwei Kindergärten mit besonderen Bezügen zum Islam. Diese Einrichtungen wurden jeweils für einen Halbtage, in der Regel einen Vormittag, von zwei Forscher\_innen des Teams besucht. Der genaue Fokus der Beobachtungen, also die *Beobachtungskriterien*, wurden während dieser Phase näher erarbeitet und konkretisiert. Es wurden Gespräche mit der pädagogischen Leitung sowie anderen Mitarbeiter\_innen geführt, der Alltag in der Einrichtung beobachtet, wie bspw. das Ankommen im Kindergarten, der Morgenkreis, Spielszenen oder Ess-Situationen. Die Beobachtungen wurden in Form von Notizen und Mitschriften während des Feldaufenthaltes fixiert. Im Anschluss an die Beobachtung wurden detailliertere Beobachtungsnotizen erstellt und anschließend mit dem Teamforscher die subjektiven Eindrücke und Beobachtungsnotizen besprochen und sogenannte Schlüsselszenen, also die Fokussierung der Beobachtung (Scheffer 2002), bestimmt. Bei den Schlüsselszenen handelt es sich um Ausschnitte aus dem Kindergartenalltag, um markante Szenen, an denen sich prononciert Fragen der Orientierungs- und Prozessqualität beobachten lassen. Die Schlüsselszenen flossen in Form von „dichten Beschreibungen“ (Wolff 2003) in die Protokolle ein. Alle Beobachtungen im Rahmen der vorliegenden Studie wurden in Form einer Team-Beobachtung durchgeführt, d.h. es waren immer zwei Forscher\_innen in einer Einrichtung und erstellten entsprechende Beobachtungsprotokolle. Mehrperspektivität war somit auch in der Beobachtung durch die unterschiedlichen Beobachter\_innen gegeben, deren Protokolle der Analyse und Interpretation zugrunde lagen.

Beobachtungsprotokolle sind „Texte von Autoren, die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre Beobachtungen und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten, in Zusammenhänge einordnen und textförmig in nachvollziehbare Protokolle gießen“ (Lüders 2000, Seite 396). Das Stimmlose und Unhörbare im Feld zum Hören bringen – das Voicing (Hirschauer 2002) – war in der Tat eine besondere Herausforderung beim Beobachten und Verfassen der Protokolle. Weiterhin bildete das *tacit knowledge*, all jenes implizite Wissen, über das die Teilnehmer\_innen verfügen, das sie aber nicht unbedingt verbalisieren können, sowie die Grammatik des Feldes (*situated knowledge*) eine besondere Herausforderung (Hirschauer 2001, Seite 443). Die Einsicht, dass Beobachtungsprotokolle nicht Abbild der im Feld beobachteten Wirklichkeit sind, sondern vielmehr umfassende Prozesse der Sinnstiftung repräsentieren, wurde in den Analysen berücksichtigt. Wichtig war in diesem Zusammenhang auch die Reflektion der Vorannahmen sowie der jeweiligen Forscher\_innenrolle im Feld (ebenda).

Während der Forschung im Feld galt der Grundsatz der qualitativen Forschung, sich vom Feld, also den jeweiligen Einrichtungen und der Feld-Logik situationssensitiv leiten und inspirieren zu lassen. Aufgrund der Herausforderung der synchronen Beobachtungen im Feld wurden immer wieder Rückzugs- und Schreibphasen während des Feldaufenthaltes eingebaut. Mithilfe der pilotierenden ersten Erhebungsphase erhielt das Forschungsteam wichtige Einblicke in die Praxis, was wesentlich dazu beitrug, das weitere Vorgehen und die Beobachtungen im Rahmen der Forschungsfrage des Untersuchungsteils zu konkretisieren und die bereits erwähnten „Schlüsselszenen“ im Feld genauer zu beobachten und zu verschriftlichen sowie im Anschluss mit anderen zu vergleichen. Auch die von den Forscher\_innen eingenommenen Beobachtungsmodi und die verschiedenen möglichen

## 10. Beobachtungen

Perspektiven im Feld wurden in dieser Phase kritisch reflektiert.

Aus dem Forschungsprozess nicht auszuschließen sind Situationen, in denen das Forscher\_innenteam in einen Rollenstress oder -konflikt geraten kann, indem es z. B. vom Feld vereinnahmt wird. So wurden bspw. die beiden Forscher\_innen im Feld als außenstehende Experten\_innen zu Rate gezogen oder auch nach ersten Ergebnissen der Gruppendiskussionen gefragt. Insofern blieb es wichtig, die Rolle als Wissenschaftler\_in im Feld Nähe- und Distanz-Verhältnisse auszubalancieren (Wolff 2003). So waren Momente der Ergriffenheit und Überwältigung unumgänglich, aber auch interessante Einsichten der Forscher\_innen im Feld waren Teil der Forschungserfahrung, welche in die Interpretationen bzw. Protokolle in Form von subjektiven Notizen bzw. Memos Eingang fanden. Über die Selektivität der Beobachter\_innen sowie über blinde Flecken bzw. Verzerrungen wurde in der Verschriftlichungs- und Interpretationsphase reflektiert.

Insgesamt wurden in zehn österreichischen und einer deutschen Einrichtung Beobachtungen durchgeführt, wobei die ersten Beobachtungen noch der Schärfung des Beobachtungsinstruments dienten, gleichwohl aber auch in die Auswertung einbezogen wurden und insofern keine klassische Pilotierung sind.

### 10.1.2. Fragestellung

Die leitende Fragestellung lautete: Wie wird Pluralität konstruiert und in der pädagogischen Praxis gelebt? Aus dieser wurden die folgenden Subfragen entwickelt:

- Welche für die Orientierungs- und Prozessqualität bedeutsamen Praxen werden in elementarpädagogischen Einrichtungen sichtbar?
- Wie werden habituelle Orientierungen bezogen auf das Thema Religion/Sprache/Kultur in der Praxis von Kindergartenpädagog\_innen und Kindergruppenbetreuer\_innen in elementarpädagogischen Einrichtungen umgesetzt?
- An welchen Momenten lassen sich religiös konnotierte Verhaltens- und Interaktionsmuster erkennen?
- Wie wird Pluralität, insbesondere religiöse Pluralität, konstruiert und in der pädagogischen Praxis gelebt?
- Gibt es Kommunikationsmuster, die eine religiöse/dogmatische Haltung erkennen lassen bzw. auf eine solche zurückzuführen sind?

Die Beobachtungen begleitende bzw. strukturierende Subfragen waren z. B.:

- Wie wirkt sich das Professionsverständnis der/s Pädagogin/en in der Praxis aus?
- Was ist im Handeln der Akteure leitend?
- Wie wird pädagogische Qualität erfasst?
- Wie wird auf das Kind individuell eingegangen? Wie geht es dem Kind?

### 10.1.3. Forschungsethische Herausforderungen

Für die Handhabung der Notizen wurden zunächst die eigentlichen Namen der Kinder, zwecks Vergleichbarkeit und richtiger Zuordnung des Geschehens, notiert und später pseudonymisiert. Fast durchgehend wurden wir von den Pädagog\_innen darauf aufmerksam gemacht, die Pseudonymisierung der Kindernamen nicht zu vergessen. Ferner kam es auch vor, dass die pädagogische Leitung der Einrichtung die Forscher\_innen als Informationsquelle ansah und Auskunft über die Arbeit ihrer Mitarbeiter\_innen einholen wollte, was die Forscher\_innen in einen Rollenkonflikt brachte und eine strikte Anonymität und Abgrenzung erforderte. Auf konkrete Nachfragen durfte das Forscherteam aus einigen Einrichtungen Artefakte bzw. Dokumente mitnehmen oder bspw. Räume fotografieren, welche sowohl als Erinnerungstütze bei den Verschriftlichungen dienten als auch bei den Interpretationen herangezogen wurden, allerdings nicht zur Veröffentlichung bestimmt sind.

Grundsätzlich ist der Feldzugang für Forscher\_innen zu elementarpädagogischen Einrichtungen auch bei anderen Untersuchungen zu anderen Themenstellungen nicht einfach, weil hier neben vielfachen Belastungen durch die angespannte Personalsituation auch immer Bedenken in Bezug auf die Gewährleistung der Privatsphäre, aber auch die Ermöglichung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen zu berücksichtigen sind. Im Fall der vorliegenden Studie kam noch hinzu, dass das Forschungsfeld durch problematische Forschungspraxen im Zuge der Untersuchung von Aslan (2016) verunsichert war. Deshalb wurde in Vorgesprächen zugesichert, forschungsethische Standards einzuhalten. Dieser Situation versuchten wir durch den im Forschungsdesign beschriebenen Infoabend mit größeren Trägern zu begegnen, was jedoch längst nicht alle Bedenken ausräumen konnte. Bei konkreten Anfragen waren trotzdem intensive Vorgespräche erforderlich, in denen es insbesondere auch um den Umgang mit den erhobenen Daten ging. Vertrauen war auch deshalb in besonderem Maße nötig, weil wir uns aus Zeitgründen gegen ein partnerschaftliches Interpretieren der Beobachtungsdaten entschieden, was den Beobachteten die Möglichkeit gegeben hätte, die Beobachtung selbst mitzuinterpretieren. Gerade deshalb waren Fragen von Anonymität und Freiwilligkeit sowie Informationen über den konkreten Forschungsprozess in diesen Gesprächen ebenso von Bedeutung wie das Vertrauen auf den ergebnisoffenen Umgang mit den erhobenen Daten.<sup>1</sup>

Das Einverständnis wurde durch die Zusicherung der Möglichkeit des Gegenlesens der Protokolle erleichtert.

## 10.2. Ergebnisse des Untersuchungsteils Beobachtung

Die Auswertung der Daten konzentrierte sich darauf, die Orientierungs- und Prozessqualität in elementarpädagogischen Einrichtungen und insbesondere in den Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam sichtbar zu machen. Dabei ging es vor allem darum,

---

<sup>1</sup>So lässt sich bspw. aus den Handakten rekonstruieren, dass sich die Leitung einer Kindergruppe, die zuvor bereits eine Anfrage, an einer empirischen Forschung teilzunehmen, bekommen hatte, schriftlich an das Magistrat wendete, um die Meinung der Behörde bzgl. einer entsprechenden Teilnahme einzuholen (vsnh).

## 10. Beobachtungen

die Praxen der Mitarbeiter\_innen in ihren Einrichtungen in Bezug auf Pluralität zu eruieren. Die gewonnenen Daten wurden analysiert und ausgewertet. Dabei wurden die Beobachtungsprotokolle der Einrichtungen zunächst einrichtungsinhärent interpretiert und verglichen, hierzu lagen je zwei Protokolle aus zwei sich ergänzenden Blickwinkeln vor. Anschließend wurden externe Vergleiche und Kontrastierungen angestellt. Bei den Interpretationen wurden dann im letzten Schritt Informationen aus den anderen Erhebungen, Handakten und Gruppendiskussionen, hinzugezogen, um im Sinne des Forschungsauftrages ein erweitertes Bild zu skizzieren. Eine wichtige Quelle bei den Interpretationen bildeten weiterhin die Kommentare und Memos der Forscher\_innen.

Basierend auf den Analysen der Beobachtungsprotokolle kristallisierten sich folgende Themen heraus, die sich in Bezug auf die Forschungsfragen dieses Untersuchungsteils als relevant herausstellten und einen Ausschnitt des kaleidoskopartigen Bildes elementarpädagogischer Einrichtungen im Rahmen dieser Forschung darstellen.

### 10.2.1. Essenssituationen in der Einrichtung als Konglomerat

Essen als anthropologische Existenziale ist in allen Kulturen, Religionen und Ethnien ein gemeinsamer Bezugspunkt. Zugleich sind Fragen der Speisenzubereitung und des Verzehrs auch mit jeweiligen kulturellen und religiösen Ritualen und Gebräuchen aufgeladen und bieten insofern Distinktionsmöglichkeiten. Gemeinsames und Besonderes kommt so beim Essen geradezu zwangsläufig zum Ausdruck. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass Essen in allen Untersuchungsteilen als Thema präsent und als besonders fruchtbar für die Beantwortung der Forschungsfrage ist. Auch für die Beobachtungen sind die Essensszenen markante Schlüssel-Szenen, in denen der Umgang mit Pluralität und Differenz in Bezug auf Religion und Weltanschauung ebenso beobachtbar ist wie z. B. in Bezug auf Differenzen was andere Ernährungsgewohnheiten, Präferenzen oder Besonderheiten, wie vegetarisches Essen oder die Berücksichtigung von Allergien, angeht.

### Einhaltung religiöser Speisevorschriften

Religiöse Speisevorschriften bilden einen wichtigen Ausgangspunkt in vier der untersuchten Einrichtungen (2L, 2N, 1W, 1V), wobei insbesondere in Einrichtung 2L die Einhaltung religiöser Speisevorschriften nicht nur in der Menüwahl und der Zubereitung der Speisen zum Tragen kommt, sondern auch in der Art und Weise, wie serviert wird. Ähnlichkeiten zu dieser Einrichtungen weisen die Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam (2N, 1W, 1V) insofern auf, als diese Einrichtungen ebenfalls halal Essen anbieten, das jeweils vor Ort zubereitet wird. Während in den Einrichtungen 2L, 1W und 1V die Einhaltung religiöser Speisevorschriften von den Eltern explizit eingefordert wird und u. a. als Kriterium für die Auswahl eben dieser Einrichtung fungiert, scheint dies für die Einrichtung 2N nicht wirklich zuzutreffen, da diese Einrichtung von Kindern besucht wird, die nicht muslimisch sind, weswegen dem halal Essen nicht wirklich Bedeutung beigemessen wird.

Auch für eine säkulare Einrichtung 2D, die ebenfalls von muslimischen Kindern besucht wird, scheint halal Essen ein zentrales Thema darzustellen, da die Leiterin dieser Einrich-

tung das Anbieten von entsprechenden Menüs für diese Kinder als eine Vertrauensarbeit ansieht. Hiermit will sie eine Brücke zum Elternhaus aufbauen und das Vertrauen der Eltern gewinnen. Sie bemerkt sehr wohl, dass anfangs genau dieses Vertrauen in die Pädagoginnen fehlte und daher muslimische Eltern oft das vegetarische Menü bevorzugten. Dieses Eingehen auf die religiösen Speisevorschriften der muslimischen Kinder und das Anbieten von eben drei statt der gewohnten zwei Menüs in städtischen Kindergärten scheint laut der Aussage der Leitung in dieser Einrichtung aus dem Selbstverständnis eines professionellen Arbeitens als Elementarpädagog\_in zu entspringen, da die Intention laut Leiterin darin besteht, die Familien von ihrer Arbeit zu überzeugen.

*Religion spiegelt sich nur beim Essen. Manche Kinder würden auch gern etwas anderes essen. Sie dürfen aber nicht. Zu Hause essen sie Fleisch, aber im Kindergarten haben sie das fleischlose Menü gebucht. Dann würden sie gern essen, dürfen aber nicht. Da seien ihre Kolleginnen top.*<sup>2</sup>

2D, Y1: S.9

Eine mögliche Begründung für das mangelnde Vertrauen der Eltern in die Arbeit der Pädagog\_innen könnte darin liegen, dass die Einhaltung religiöser Speisevorschriften sich nicht nur auf das Mittagmenü bezieht, sondern weitere Richtlinien mit sich bringt. Die Frage, welche Zutaten insbesondere Fertigprodukte wie Gummibären, Kuchen etc. enthalten, ist für viele muslimische Eltern bedeutsam. Diese Nuancen von Speisevorschriften sind vermutlich für viele Elementarpädagog\_innen nicht einfach zu durchschauen.

*Die Pädagogin beginnt, den Geburtstagskuchen für Mehmet<sup>3</sup> herzurichten. Die Kinder kommen dazu. Er wird mit den Kindern mit Kerzen und Fruchtgummi verzehrt [War das Haribo Balla Balla? Das zweite? Balla ist mit Schweinegelatine.]*

2D, Y1: S.2

In diesem Zusammenhang ist zu vermuten, dass muslimische Kinder bezüglich religiöser Speisevorschriften und deren Einhaltung in Rollen- bzw. Loyalitätskonflikte kommen könnten.

### **Tischgebete**

Wie religiöse Rituale und Empfindsamkeiten in der Praxis zum Leben erweckt werden, konnte man bspw. an den Tischgebeten vor den Mahlzeiten in vier der untersuchten Einrichtungen beobachten (2M, 2L, 1W und 1V, wobei in 2L und 2N jeweils ein Tischgebet auch nach dem Essen erfolgte). In 2L war interessant, zu beobachten, dass es offensichtlich trotz des normativen Charakters solch eines Tischgebets einen flexiblen Umgang hiermit geben kann, wenn es nämlich darum geht, den Tagesablauf der elementarpädagogischen Einrichtung zu strukturieren bzw. zu ritualisieren. Kurzum können religiöse Rituale, Entscheidungen und Aushandlungen offensichtlich pädagogischen und institutionellen Logiken untergeordnet werden. Daher hat man sich in Einrichtung 2L darauf geeinigt,

---

<sup>2</sup>Die Zitate aus den Beobachtungsprotokollen sind zum Zweck der Anonymisierung teilweise leicht bearbeitet worden.

<sup>3</sup>Alle Namen wurden pseudonymisiert.

## 10. Beobachtungen

sowohl das eröffnende als auch das abschließende Tischgebet nach dem Essen bereits in den Morgenkreis aufzunehmen, da ein gemeinsames Zusammenkommen für das Mittagessen nicht umsetzbar ist, denn die Kinder entscheiden selbst, wann sie ihr Mittagessen zu sich nehmen wollen. Einerseits dient Religion der Gestaltung des Tagesablaufs bzw. der Ritualisierung, andererseits scheint es auch durchaus Momente zu geben, wo religiöse Praktiken als hinderlich wahrgenommen werden, da sie mit dem institutionellen Habitus kollidieren.

*Die Pädagogin berichtet, dass die Gebete bspw. in den Tagesablauf eingeflochten sind. Da es stören würde, gemeinsam ein Gebet vor dem Essen zu sprechen, wird dies vorgeschaltet. Es gibt auch ein Nachgebet. Man scheint sich hier arrangiert zu haben. Es soll morgens in der Früh auch ein Morgengebet geben.*

2L, X: S.3, Z.107ff

*Die Kinder können ein Gabelfrühstück buffetartig einnehmen. Auch das Mittagessen ist buffetartig. Die Kinder können sich somit entscheiden, auch später zu essen ... Wir haben die Möglichkeit, uns gemeinsam zu organisieren ... Morgengebet und das Nachgebet vom Frühstück. Da verschmelzen religiöse Themen.*

2L, Y: S.1

Auch in einer katholischen und einer islamischen Einrichtung gehören Tischgebete als religiöse Rituale in den Alltag der elementarpädagogischen Einrichtungen.

*Kinder gehen Händewaschen. Dann in den Gruppenraum ... „Wir falten die Hände. Im Namen des Gottes“ ... Schrumm schrumm. Alle Kinder sitzen auf ihren Plätzen. Pädagogin singt ein Lied, einige Kinder singen mit. Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes, Amen. (Inkl. Handbewegungen der meisten Kinder.)*

2M, Y1: S.5

Die muslimische Pädagogin eines *elternverwalteten Kindergartens* aus Berlin misst dem Tischgebet eine gemeinschaftsstiftende Wirkung zu. Gleichzeitig resümiert sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen, dass auch ein Tischgebet nur ein Angebot darstellen kann, nicht jedoch einen normativen Charakter einnehmen sollte.

*Zum Tischgebet führt die Pädagogin an, dass man nicht erwarten kann, dass alle Kinder 100% mitmachen und das Gebet aufsagen, dies würde z. B. auch von ihrer täglichen Verfasstheit abhängen. „Mit Bismillah anfangen und in der Gemeinschaft handeln ist schön, aber man kann nicht verlangen, dass alle es machen“, erläutert sie im Gespräch.*

1P, X: S.5

Für diese Pädagogin scheinen religiöse Rituale ein Angebot an die Kinder darzustellen, die vielmehr einen gemeinschaftsstiftenden Charakter haben als einen normativen. In der Tat sprachen in dieser Einrichtung nicht alle Kinder das Tischgebet vor dem Frühstück. Dies war auch in Einrichtung 2L der Fall. Auch dort konnte man beobachten, dass

nicht alle Kinder das Tischgebet gesprochen haben. In Einrichtung 1W wurde ebenfalls ein Tischgebet, eher eine Art Eröffnungswort, in einer anderen Sprache als Deutsch aufgesagt. Diese legitime Praxis führt jedoch dazu, dass der Inhalt des Tischgebets von vielen Kindern nicht erfasst werden kann, sie also kaum nachvollziehen können, was genau sie vor dem Essen aufsagen, da sie eine andere Erstsprache sprechen. Es stellt sich hier die Frage, ob in elementarpädagogischen Einrichtungen mit der Vermittlung von religiösen Ritualen nicht auch ein Verständnis für eben diese, zumindest in Ansätzen, erfolgen könnte, damit diese ihre sinnstiftende Bedeutung entfalten können.

### Religiöse und kulturelle Sensibilität wahrnehmen

Für eine plurale Stadt wie Wien ist eine kultursensible Erziehung mindestens so notwendig wie eine religionssensible. Es gilt auch für die Pädagog\_innen in multikulturellen und multireligiösen Gruppen, ein Wissen oder zumindest eine Sensibilität für mögliche Besonderheiten mitzubringen, um angemessen auf diese reagieren zu können. Auch die Bedeutung und Akzeptanz von unterschiedlichen Familienkulturen sowie kulturell variierenden Tischmanieren und -sitten ist unumgänglich. „Demnach folgen die Essgewohnheiten von Völkern, von Nationen, von sozialen Schichten einem Mechanismus der Integration und der Exklusion: Soziale, ethnische, religiöse Gruppen konstituieren sich durch eine gemeinsame Esskultur; ‚Andersessende‘ werden ausgeschlossen.“ (Ott 2017, Seite 18) Dies soll an einer Beobachtung in einer Kindertageseinrichtung ohne besonderen Bezug zum Islam diskutiert werden.

*Es sind Platzdeckchen mit der „richtigen“ Anordnung von Teller, Glas, Gabel, Messer auf den Tischen ausgelegt ... Mir fällt auf, dass sich das Messer auf der Anordnung rechts befindet. Ich beobachte die Kinder Reyhan, Murat und Selcuk, wie sie damit umgehen. Die Kinder hantieren teils mit Messer und Gabel, manche besser, manche schlechter.*

2D, X2: S.7

*Murat hat sich gerade hingesetzt und stützt sich mit den Ellenbogen auf. Messer und Gabel schauen hinauf. Die Pädagogin steht hinter ihm, nimmt ihm das Besteck aus der Hand und tauscht die Seiten des Bestecks. Er schaut nach oben zu ihr, etwas überrascht, Messer und Gabel rutschen nach unten und die Pädagogin zieht das Besteck in seiner Hand zurecht.*

2D, Y2: S.9

Die Pädagogin nimmt einem Kind wortlos das Messer aus der Hand und gibt es von der linken in die rechte Hand, damit das Kind, wie es nach hiesigen Sitten und Bräuchen üblich ist, mit der rechten Hand schneiden kann. Mit der rechten Hand stellt sich das Kind beim Schneiden allerdings nicht nur ungeschickt an, sondern fühlt sich auch sichtlich unwohl.

Wahrscheinlich ist, dass dieses Kind mit einem muslimischen Hintergrund in einer Tradition aufwächst, in der mit der rechten Hand gegessen, genauer das Essen in den Mund geführt wird. Der religiöse Bezug zum Essen mit der rechten Hand ist auf einen Hadith des Propheten Mohammad zurückzuführen und wird daher von manchen Muslimen

praktiziert. Solch ein Wissen über den konkreten religiösen Hintergrund der Tischsitte ist vermutlich in vielen muslimischen Familien, nicht aber zwangsläufig bei den Kindern vorhanden, sondern fließt zumeist über einen kulturellen Habitus in die Familienkultur ein, so dass in diesem Falle Murat in der elementarpädagogischen Einrichtung möglicherweise in einen Konflikt kommt, entgegen dem Gewohnten handeln zu müssen. Die Pädagogin, die das Kind mit dieser wortlosen Handlung zum Essen mit der linken Hand auffordert, fragt nicht nach den Hintergründen dieser Gewohnheit (hier wäre auch ein Gespräch mit den Eltern hilfreich, wenn Pädagog\_innen auf Gewohnheiten bei Kindern treffen, die ihnen ungewöhnlich erscheinen). Diese Umerziehung der Esshand trägt Züge einer „Überwältigung“ (Schneider 1999). Der Pädagogin mag dies nicht bewusst gewesen sein, sondern sie ist möglicherweise der Auffassung, dass sie dem Kind den „richtigen“ Gebrauch mit Besteck beibringt. Möglicherweise hat man sich, abgesehen von der Frage, was halal Essen ist, in der Einrichtung noch nicht die Frage gestellt, wie Tischsitten und -manieren muslimischer Familien aussehen. Es wäre eine weitere Frage, die man in der Einrichtung hätte diskutieren können, ob die österreichische Tradition des Essens mit Messer und Gabel, wobei das Messer rechts und die Gabel links zu halten ist, zu den Kompetenzen gehören, die der Kindergarten als soziale Kompetenzen in Österreich unbedingt vermitteln muss, oder ob hier in Anschlag zu bringen sei, dass die Frage, wer welches Besteck aus welchen Gründen in welche Hand nimmt, zu jenen Dingen gehört, die in der vielfältigen Stadt Wien auch Kindern freigestellt sind. Sicher ließen sich für beide Varianten Argumente finden, auffällig ist nur, dass die eigene Kultur so fraglos für normal gehalten wird, dass jede Abweichung davon nicht etwa als kulturelle Vielfalt wahrgenommen wird, sondern als defizitäres Verhalten, über das nicht einmal geredet wird, sondern das wortlos unterbunden wird, auch dann, wenn dem Kind sichtlich unwohl dabei ist. In solchen Fällen sahen wir in den Beobachtungen, wie auf kulturelle und religiöse Pluralität nicht sensibel reagiert wurde, sondern mit einem Normalitätsanspruch, der unhinterfragt und unhinterfragbar schien.

### **Religiöse und kulturelle Zugehörigkeiten markieren**

Am Esstisch treffen wie vielleicht nirgends anders im Kindergarten kulturelle, sprachliche und religiöse Themen und Motive aufeinander. Auch hier kommen Differenzierungs- und Exklusionsmechanismen zum Zuge, die die anzutreffende Pluralität in der Einrichtung nicht entsprechend würdigen. In der bereits angeführten Einrichtung 2D beispielsweise, eben genau jene Einrichtung, die muslimischen Familien und deren Kindern entgegenkommen und ihr Vertrauen gewinnen möchte und daher ein weiteres Menü nach halal Kriterien anbietet, werden diese Kinder andererseits auf Menünummern reduziert.

*Die Kinder holen sich Kärtchen, auf denen ihr Name steht, und hängen sich diese auf den Sessel. Es sind drei Farben: Gelb, Rot und Blau. Wohl für die drei möglichen Menüs. Die Kinder holen sich ihr Essen selbst, schenken sich auch größtenteils ihr Getränk selbst ein.*

2D, Y2: S.9

Um die unterschiedlichen Menü-Präferenzen der Familien zu systematisieren und vermutlich im Alltag pragmatisch umzusetzen, wurden die Kinder entsprechenden Menü-

Nummern zugeordnet, die farblich kenntlich gemacht wurden. Für das Mittagessen nehmen sich die Kinder ihre entsprechend farblich hinterlegten Namensschilder, bringen diese an ihren Stühlen an, nehmen sich ihr entsprechendes Menü, platzieren sich zu ihren Schildern und sind somit für die Pädagoginnen klar zuordenbar. Ein monotoner und mechanischer Ablauf, der die existierende religiöse und kulturelle Vielfalt in der Einrichtung auf schnell klassifizierbare Nummern und Farben reduziert, womit vielfältige Gelegenheiten des gegenseitigen Austauschs und Kommunizierens vertan werden. Bei der Frühstückssituation am Morgen konnte Ähnliches beobachtet werden.

### **Wenn Grenzen und Zugehörigkeiten verschwimmen**

Dass die verschiedenen religiösen Speisevorschriften und die Planung und Organisation derselben in der Einrichtung eine Herausforderung darstellen, wurde ebenfalls im Feld deutlich.

*Da die Namen einiger Kinder für mich eindeutig türkisch bzw./und/oder islamisch zuzuordnen sind, frage ich mich, was für eine Wurst das wohl auf dem Teller ist (Putenwurst, Halalwurst?) und ob es die türkischen/muslimischen Kinder essen werden. [...] Die Assistentin fragt Erkan: „Schmeckt’s, Erkan? Möchtest du auch Wurst haben?“ Dann bemerke ich, dass Erkan sich der Wurst bedient und diese auf sein Brot tut und isst. Ich schaue neugierig, ob dann vielleicht auch Ali zur Wurst greifen wird. Doch Ali greift kein Mal zur Wurst, er bedient sich mit Käse und Gemüse. [...] Mittlerweile ist auch Daljan zu Tisch gekommen. Er hat sich neben die Assistentin gesetzt und sitzt mit dem Gesicht zu mir. Die Assistentin fragt ihn: „So Daljan, hast du Menü 3?“ Sie steht auf, geht zum Schrank, öffnet diesen und schaut auf einen Zettel. Vermutlich ist dort eine Liste mit den Menüs der Kinder. Sie sagt bestimmt „Ja!“ und besorgt eine Serviette, Gabel und Glas für Daljan. Sie sagt: „Du isst Menü 3, das ist ohne Wurst.“ Sie schiebt den Teller beiseite und sagt, „Das ist für Mehmet, der noch kommt“. Ist Daljan auch muslimisch, frage ich mich? 2D, X1: S. 4f*

An dieser Stelle ist auch bei der Beobachterin eine Konfusion ausgelöst. Einerseits ordnet sie die Kinder Erkan und Ali den Kategorien muslimisch, islamisch bzw. türkisch zu, wobei nationale und religiöse Identitäten hier vermischt werden, andererseits hat sie selber auch Schwierigkeiten, die einzelnen Präferenzen der Kinder bzw. der Familien zuzuordnen. Diese Konfusion resultiert möglicherweise daraus, dass der Terminus „halal“ streng genommen eine Klassifizierung darstellt, die theologisch verschieden ausgelegt werden kann. Darüber hinaus ist die jeweilige gelebte Praxis von theologischen und rechtlichen Einordnungen noch einmal zu unterscheiden. Während es für manche Muslime kein Problem darstellt, Schweinefleisch zu verzehren – wobei sich die Mehrheit der Muslime hiervon distanziert –, ist es für andere wiederum in Ordnung, anderes Fleisch als Schwein zu verzehren, ohne auf die strikte Einhaltung der islamischen Schächtung Wert zu legen. Andere wiederum verzehren bspw. keine Gelatine, die vom Schwein kommen kann und in vielen Süßigkeiten enthalten ist. Speisevorschriften sind damit durchaus ein Thema, das auf Ebene der Familie unterschiedlich ausgehandelt werden kann. Auch hier erscheint

## 10. Beobachtungen

eine offene und transparente Kommunikation zwischen Elternhaus und Einrichtung unumgänglich, um entsprechende Empfindsamkeiten eruieren zu können.<sup>4</sup>

### Essen als soziales Phänomen

Eine der zentralen Kompetenzdimensionen, die elementarpädagogische Einrichtungen fördern sollen, sind soziale Kompetenzen. Diese kommen insbesondere auch im Kontext des gemeinsamen Essens zum Tragen. „Dass Ernährungswahl- und Essverhalten des Einzelnen in der Tat nicht nur in einen familiären, sondern auch in einen weiteren gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind, geben soziologische, kulturanthropologische und ethnologische Ansätze zu bedenken. Sie untersuchen das Essen als ein gemeinschaftsstiftendes Phänomen“ (Ott 2017, Seite 18). Gerade diese vielen gemeinschaftsstiftenden Gelegenheiten werden in den meisten der beobachteten Einrichtungen vertan und nicht als fruchtbare Gesprächsanlässe genutzt, in denen vielerlei Kompetenzen vermittelt und eingeübt werden könnten, wie sprachliche, emotionale oder soziale Kompetenzen. Vielmehr stellten sich die Essenssituationen in den elementarpädagogischen Einrichtungen als eine Art Stummfilm dar.

*Die Essenssituation ist nicht weiter spektakulär. Irgendwie gibt es keine wirklichen Tischgespräche, sehr einladend sind die Tische nun auch nicht unbedingt.*

2L, X2: S. 9

*Das Besteck ist bereits auf den Tischen: Teller, Besteck (befindet sich alles rechts) [...] Die Kinder falten die Hände: „Im Namen Gottes ...“ Das Essen hätte ich mir eher ritualisiert vorgestellt. Besonders gemütlich und familiär sieht das gemeinsame Mittagessen nun nicht wirklich aus [...] Da uns in der Esssituation nichts mehr zu erwarten scheint, entschließen wir uns zu gehen.*

2M, X1: S. 8f

In Einrichtung 1U jedoch konnte man sehr gut beobachten, wie Kinder die Zeit zum Essen für interessante und eben kindliche Gespräche nutzen und ihren Fantasien freien Lauf lassen. Darüber hinaus scheinen die Kinder untereinander genauestens informiert zu sein, welches Kind was essen darf oder nicht. Eine Sensibilität bzgl. der Esspräferenzen scheint zu existieren.

*Während des Essens spielen die Kinder mit dem Essen, sie dichten Fantasieszenarien: der Rübensalat fungiert als Blut und die Kinder sind Vampire. Dabei tröpfelt z. B. „Blut“ in den Salat hinein. [...] Zwischenzeitlich entsteht unter den Kindern eine Diskussion, ob es eine Schokosoße oder Fruchtsoße geben wird. [...] Ein Mädchen, Kim, scheint ein Allergikerkind zu sein. Auch die Kinder wissen darüber Bescheid und sagen z. B., dass sie die Roulade essen darf, da die Soße nicht Erdbeeren beinhaltet.*

1U: S. 3

<sup>4</sup>In dieser Szene fällt es der religiös sensibilisierten Beobachterin selbst schwer, einen Jungen, der eine spezielle Markierung in seiner Kleidung bzw. eine Art Turban trägt (religiöse, kulturelle, geschlechtliche Markierung), und durch die Beobachterin zunächst als muslimisch eingeordnet wurde, doch in einen anderen religiösen Kontext einzuordnen ist. Es stellte sich im Nachhinein nämlich heraus, dass der Junge dem Sikhismus angehört.

In anderen Einrichtungen wiederum, wurden die Essenssituationen dazu genutzt, bestimmte Phrasen wie „Bitte – Danke“ einzuüben und korrektes Fragen bzw. Danken einzustudieren, wobei es zu repetitivem, mechanischen Nachahmen gekommen ist.

*Jedes Kind kommt einzeln, um sich Essen bei einer der Erwachsenen abzuholen. Die Kinder werden der Reihe nach gefragt, was sie wollen. Das Kind soll zumindest „Ja bitte!“ sagen. Teilweise werden sie einzeln gefragt „Magst du Tee trinken?“. Bisher kann man nur organisatorische Kommunikation der Erwachsenen erkennen. Das Einhalten von Regeln, holen von Essen, laufen verboten etc. stehen im Vordergrund. [...] Die Pädagoginnen sind der deutschen Sprache nicht akzentfrei mächtig. Sie achten aber auf die strikte Einhaltung von gewissen Floskeln wie Bitte – Danke.* 1V: S.1f

*Die Kinder sitzen alleine. Die Erwachsenen stehen, sie reden miteinander. „Wenn ich dir den Teller gebe, was sagen wir da?“ Junge: „Danke!“* 2N, Y1: S.9

Es ist bedauerlich, dass diese Momente des Miteinanders im Kontext der anthropologischen Grundtatsache des Essens nicht zu einer personalen Kommunikation genutzt werden, sondern bestenfalls in formal ritualisierten Kommunikationsmustern verlaufen, die weder zur Wertschätzung des Essens noch einem elaborierten Sprachgebrauch noch zur Förderung sozialer Kompetenzen in einem etwas anspruchsvolleren Sinn dienen.

### 10.2.2. Wenn Religionen (un-)sichtbar werden

In den untersuchten konfessionellen Einrichtungen stellten sich verschiedene Strategien im Umgang mit Religion dar. Sieben der elf besuchten Einrichtungen weisen ihrem Konzept oder Selbstverständnis nach einen expliziten Bezug zu einer bestimmten Religion/Konfession auf.

Diese Einrichtungen sehen religiöse Bildung als Teil ihres elementarpädagogischen Auftrages an und haben entsprechende Konzepte, Didaktiken oder Methoden entwickelt, die in der Praxis zum Tragen kommen. Im Folgenden sollen einige Auszüge zum Umgang mit Religion in verschiedenen Kontexten dargestellt werden.

#### Exklusion oder Inklusion? Wie mit Religion umgehen?

Während der Erhebung sind wir auf eine Einrichtung gestoßen, die auf unterschiedliche religiöse Orientierungen nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei Erwachsenen sensibel reagiert. So ist die Reaktion der Leiterin einer Einrichtung mit besonderen Bezügen zum Islam beim ersten Treffen für die anstehenden Beobachtungen insofern bemerkenswert, als sie die unterschiedlichen religiösen Orientierungen der Beobachter\_innen binnen kurzer Zeit wahrnimmt und versucht, diese einzuordnen und darauf zu reagieren.

*Frau Gül fragt mich ob ich faste, was ich bejahe. Sie fragt dann meinen Kollegen, ob er auch faste, was er verneint. Daraufhin bietet sie ihm einen Kaffee an, was er gern annimmt. Sie fragt noch genauer nach, ob mit Milch und Zucker. Er*

## 10. Beobachtungen

*verneint, nur schwarz. Daraufhin betritt sie die Küche, legt die Einkaufssachen ab und ist dabei, den Kaffee zuzubereiten. [Ich hatte damit gerechnet, dass die Leiterin uns etwas zu trinken anbieten wird, obwohl es Fastenzeit ist. Interessant fand ich die Nachfrage an meinen Kollegen].* 2N, X1: S.4

Dass hier in der Einrichtung offensichtlich ein Bewusstsein für die verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Orientierungen vorhanden ist und dieses sich in der Praxis widerspiegelt, konnte im Fortgang der Beobachtungen weiterhin bestätigt werden. Irritation hat bei der Leiterin hingegen unsere Frage nach den in der Einrichtung vertretenen Religionen ausgelöst. Hier reagiert die Leiterin zunächst sehr pointiert und gibt sofort zu erkennen, dass Religionen für sie bzw. ihre Arbeit nicht wichtig seien und sie daher die Eltern auch nicht nach religiösen Zugehörigkeiten befrage. Diese Antwort der Leitung ist vor dem Hintergrund des entsprechenden Handaktes zu dieser Einrichtung auch so zu verstehen, dass es sich hier zwar um eine von einer Muslima geführte Einrichtung handelt, diese aber eben keine muslimische Einrichtung sei. Die Intensität der Reaktion mag zusätzlich im Kontext der angespannten Diskussionen um Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam verständlich werden. Später führt diese Leiterin im Gespräch auf unser erneutes Nachfragen hin die einzelnen religiösen/ethnischen Zugehörigkeiten der Kinder an und zählt auf, dass es arabische Kinder in der Einrichtung gibt (anscheinend, um anzudeuten, dass diese Kinder dem Islam angehören). Weiterhin sind laut ihrer Aussage christliche Kinder, davon vermutlich zwei orthodoxe, sowie ein jüdisches Mädchen in der Einrichtung. Angesichts der Tatsache, dass es sich hier um eine sehr überschaubare Anzahl von Kindern handelt, ist in dieser Einrichtung eine große religiöse Pluralität vorzufinden. Was es für den Alltag der Einrichtung konkret bedeutet, muslimische, jüdische und christliche Kinder zu haben, konnte während der Beobachtungen nicht weiter eruiert werden. Spannende und fruchtbare Konstellationen, die für ein interreligiöses Lernen, für wertvolle Begegnungen und Gespräche aufbereitet werden könnten, scheinen sich in der Praxis jedoch aufzulösen.<sup>5</sup>

Eine andere Strategie im Umgang mit Religion in einer anderen konfessionellen Einrichtung ist es, Religion in den Alltag so einfließen zu lassen, dass diese als selbstverständlicher Teil des Kindergartenalltages wahrgenommen wird. Dieser Anspruch wird in einer anderen untersuchten Einrichtung erhoben. So heißt es seitens der pädagogischen Leitung: „Da verschmelzen religiöse Themen“ (2L: Y, S. 1). Die Inklusion von Religion scheint hier zwar einerseits unvermeidlich zum Alltag zu gehören, in der Praxis jedoch merkt man sehr wohl, dass eine latente Trennung in profane und religiöse Themen bzw. Bereiche existiert und dieses „Verschmelzen“ nie vollständig gelingt.

*Religiöse und profane Themen kommen da zusammen [...] So wie man auch in*

---

<sup>5</sup>So können den Beobachter\_innen Konstellationen auffallen, die sie irritieren, die aber den Kindern wie den Pädagog\_Innen als fraglos und normal vorkommen. Dabei würden solche Situationen möglicherweise durchaus Anlässe zur Thematisierung der Konzepte von Zugehörigkeit zu Ethnien und Religionen bieten. Dies wäre auch kindgerecht mithilfe von Geschichten möglich: „Dann bemerkt sie aber, dass Lisa jüdisch sei. Ich bin irritiert. Der Gedanke schwarz und jüdisch, den habe ich vielleicht zum ersten Mal im Kopf?! Ich wundere mich weiterhin und denke, vielleicht habe ich ja nicht richtig gehört, möchte aber nicht nochmals nachfragen.“ (2N, X2: S.5).

*Österreich, wenn man jetzt Advent hat, wahrscheinlich auch über Licht und Schatten oder Kerzen dann sprechen würde.*

2L, Y: S.2

Auffällig ist hier weiterhin, dass die Leiterin einen Vergleich herstellt. Nämlich, so wie man in Österreich selbstverständlich über Advent und die profanen Themen Licht und Schatten spricht, ist es selbstverständlich, wenn man in dieser Einrichtung zu einem religiösen Fest die diesem zugehörigen Themen bearbeitet. Einerseits wird hier eine Dichotomie aufgemacht, nämlich die Unterteilung in profane und religiöse Themen. Andererseits stellt die Pädagogin einen Vergleich zu Österreich und dem Feiern von Advent her und legitimiert dadurch ihr Vorgehen bzw. die Thematisierung von diversen religiösen Aspekten ihrer Religion. Die gleiche Pädagogin führt weiterhin aus, dass die Orientierung an religiöser Terminologie wichtig für ihr Arbeiten ist. Auf die konkrete Nachfrage, was denn genau darunter zu verstehen sei, wird lediglich die Antwort gegeben, dass eine Explikation zu weit führen würde und man sich dieses Konzept wie eine Orientierung an den 10 Geboten vorstellen könne. Diese Einrichtung verfügt explizit über ein multiprofessionelles Team, in dem mehrere Kolleg\_innen religionspädagogische und sprachliche Expertise einbringen. Die Pädagogin selbst gehört der Religion nicht an und verweist bei spezifischen Nachfragen auf diese Expert\_innen.

### **Fehlen von religionspädagogischen Konzepten und Materialien**

Diese Dichotomie konnte man bspw. auch in den Angeboten für die Kinder vor Ort beobachten. Die Assistentin und die Pädagogin haben bspw. eher pädagogische Angebote für die Kinder bereitgestellt, wogegen die Religionspädagogin eher ein religiöses Angebot bereitgestellt hat. Dieses Angebot der Religionspädagogin wurde nicht nur von sehr wenigen Kindern wahrgenommen, sondern von den Kindern während des Spiels auch abgebrochen. Das Angebot scheint eher unattraktiv für die Kinder zu sein, denn im Prinzip besteht das Spiel darin, eine Zahl zu würfeln, im Feld mit der Spielfigur voranzuschreiten und den jeweiligen Buchstaben zu nennen, auf dem man gelandet ist. Entsprechend gut aufbereitetes religionsdidaktisches Material scheint es begrenzt zu geben. Auch anderenorts hängen Materialien eines ausländischen Institutes, die Bezüge zur Religion tradieren.

Vermutlich ist eine entsprechende Religionsdidaktik im deutschsprachigen Raum noch nicht zur Genüge ausformuliert. Parallelen dazu finden sich auch in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam. Eine Pädagogin einer solchen Einrichtung berichtet:

*Sie hat eine Fortbildung zum Thema „Bibelgeschichten erzählen“ besucht. Dies war für ihr Team richtig spannend, nämlich die Frage, wie kann man einen heiligen Text sprachfähig für Kinder machen. Sie meint, dass es sehr wenig in der islamischen Religionspädagogik hierzu gibt. „Daher muss man sich aus anderen Bereichen etwas holen. Man hat die Verantwortung“, resümiert die Leiterin.*

1P, X: S.5

## 10. Beobachtungen

*„Solange man nicht weiß, warum man was macht...“ sie bricht leider ihren Gedankengang an dieser Stelle ab. Sie versuchte, ihr Handeln methodisch-didaktisch zu reflektieren und zu begründen. Dabei stellt sie sehr hohe Erwartungen an ihre Einrichtung bzw. an muslimische Pädagog\_innen, all ihr Handeln pädagogisch und theologisch reflektieren und begründen zu müssen/können.*

1P, X: S.5

Ob solch ein Professionsverständnis, wie es von der muslimischen Leiterin eingefordert wird, nämlich über die eigene pädagogische Arbeit reflektieren und auch theologisch argumentieren zu können, bei Elementarpädagog\_innen voraussetzbar ist, ist angesichts der Aus- und Weiterbildungslandschaft für Elementarpädagog\_innen sicherlich fraglich.

Das Fehlen von entweder adäquaten religionspädagogischen Materialien und/oder Konzepten spiegelt sich in drei der untersuchten Einrichtungen 1P, 2L, 1W wider.

Einrichtung 1W hat sich einen anderen Weg eröffnet. Mit einem ausdrücklichen Verweis auf die sogenannte „Naturpädagogik“ suggeriert sie ein Konzept, das vor allem aus Phrasen besteht, die nicht durch entsprechende Inhalte untersetzt sind. Auf mehrmaliges Nachfragen, was denn eine Naturpädagogik sei und wie sie in der Einrichtung gelebt werde, kann nicht geantwortet werden. Vielmehr scheint dieses Konzept als Ersatz für ein ehemaliges religionspädagogisches Konzept herzuhalten, das sich in den älteren Konzepten der Einrichtung im Handakt findet.

*Die Leiterin betont, dass sie im Kindergarten die „Naturpädagogik“ umsetzen würden [...] Nachdem ihr Erzählfluss meiner Wahrnehmung nach zu allgemein wird und sich ihre Aussagen teilweise wiederholen, stelle ich die Frage, was für eine Naturpädagogik sie denn im Kindergarten vertreten würden. Sie beschreibt diesen „Ansatz“, führt aber keinen bestimmten Namen dafür an, noch nennt sie eine Strömung oder einen Begründer eines bestimmten Natur-pädagogischen Ansatzes. (Diese Nachfrage wiederhole ich an anderer Stelle bzw. versuche sie zu einer Explikation zu bringen, was aber nicht gelingt.)*

1W, X: S.4

### 10.2.3. Konfessionelle Zugehörigkeit als latenter und manifester Exklusionsmechanismus

In zwei konfessionellen Einrichtungen 2M, 2L, in denen Religion auch einen selbstverständlichen Teil des elementarpädagogischen Alltages darstellt, sind wir auf institutioneller Ebene auf Exklusionspraktiken gestoßen. In beiden Einrichtung stellt die konfessionelle Zugehörigkeit eine Zugangsbeschränkung dar. In Einrichtung 2M wird die grundsätzliche Bedeutung und Stellung von Religion sowie die starke Orientierung an einer Religion – genauer einer bestimmten Tradition – hervorgehoben und den Eltern bei den Aufnahmegesprächen mitgeteilt. Konfessionslose Kinder oder Kinder mit anderen Religionszugehörigkeiten können sich zwar in der Einrichtung anmelden, es wird aber suggeriert, dass diese Kinder keinen Anspruch auf die Vermittlung ihrer Religion hätten. Einrichtung 2L dagegen verfolgt eine noch rigidere Anmeldeprozedur. Hier müssen alle Kinder der entsprechenden Religion zugehörig sein, dies stellt eine Voraussetzung

für die Aufnahme dar. Auf entsprechende Hinweise für eine Vielfalt innerhalb dieser Religion sind wir im Rahmen der Beobachtungen nicht gestoßen. Vielmehr wird ein monolithisches Verständnis von Religion nach außen vermittelt, wobei die Streuung der nationalen Hintergründe der Kinder durchaus zur Kenntnis genommen wird, diese jedoch der religiösen Zugehörigkeit untergeordnet ist bzw. wird.

#### 10.2.4. Orte des Religiösen

Zwei der beobachteten Einrichtungen zeichnen sich in besonderem Maße dadurch aus, dass sie als elementarpädagogische Einrichtung eine sichtbare Anbindung an eine Religionsgemeinschaft/Kirche aufweisen. Nicht nur auf struktureller und inhaltlicher, sondern auch auf architektonischer Ebene sind diese elementarpädagogischen Einrichtungen eingebettet in einen (religiösen) Bildungskomplex. Insofern scheinen im elementarpädagogischen Erziehungs- und Bildungsauftrag eben dieser beiden Einrichtungen weitere Zieldimensionen mitzuschwingen, so bspw. die Vorbereitung auf die Schule, die als weiterführende Bildungseinrichtung vor Ort zugänglich ist. Dies manifestiert sich in den Biographien der Pädagoginnen insofern, als dass diese selbst einst den Kindergarten, in dem sie zurzeit als Pädagoginnen tätig sind, besucht haben.

*Die religiöse Leiterin ist selbst Absolventin der Schule an dem Bildungszentrum, an der auch der Kindergarten angesiedelt ist, an dem sie seit zehn Jahren arbeitet. Sie hat mit einem Studium begonnen und das Studium abgebrochen. Anderweitig hat sie religionspädagogische Seminare und Kurse absolviert und ist nun im Kindergarten als Religionspädagogin tätig.* 2L, X1: S.2

*Sie [die Pädagogin] ist selbst hier in den Kindergarten und in die Schule gegangen, so auch ihre zwei Töchter. Sie ist auch in die Gemeindearbeit eingebunden.* 2M, Y1

Die angeführten Pädagoginnen der konfessionell orientierten Einrichtungen weisen eine emotional-affektive Bindung zu ihrer Arbeit auf, insbesondere zu ihrem Arbeitsort. Diese starke Identifikation mit dem Arbeitsort sowie die spirituell-religiöse Verbundenheit mit dem religiösen Bildungsauftrag vor Ort spiegeln sich im Alltag wider. Während die Pädagogin aus der Einrichtung 2L ihr prestigereiches Studium abgebrochen und stattdessen im Rahmen von Fortbildungen ihr religionspädagogisches Profil aufgebaut hat und nun somit in der Einrichtung tätig ist, fasst die Pädagogin aus der Einrichtung 2M zusammen, dass sie ihren Beruf als „Berufung“ ansieht (2M: X1, S.8). Ihr religionspädagogisches Engagement in der Einrichtung macht sich bspw. im Bibelheft bemerkbar, das die Kinder zum Abschied vom Kindergarten als eine Art Erinnerungsbuch mitbekommen. Hierin enthalten sind die Kinderarbeiten zu den religiösen Festen und Feiern sowie anderen religiösen Themen, die gemeinsam gestaltet werden, wie: die Schöpfung, die Heiligen drei Könige, St. Nikolaus, Der Wolf von Gubbio, Letztes Abendmahl, die Taufe Jesu.

Auch ist beiden elementarpädagogischen Einrichtungen inhärent, dass sie entweder sakrale Räumlichkeiten in unmittelbarer Nähe bzw. Anbindung haben oder aber über

## 10. Beobachtungen

sakrale Räume und Nischen in der Einrichtung selbst verfügen, also eine sichtbare spirituelle Rückzugsmöglichkeit vor Ort für die Kinder zugänglich ist. Diese Anbindung an sakrale Räumlichkeiten macht sich insbesondere bei religiösen Festen und Feiern bemerkbar, da dort bspw. die Feierlichkeiten begangen werden.

Bei der Pädagogin aus der Einrichtung 2M kommt auch die Nähe zur Pfarre und zur Gemeinde zum Ausdruck. Bei passenden Gelegenheiten wird der Pfarrer in die Arbeit vor Ort eingebunden. Hier scheint es eine intakte Kooperation mit der Pfarre zu geben. Weiters stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwieweit ein gemeindepädagogischer Auftrag im Erziehungs- und Bildungsauftrag der elementarpädagogischen Einrichtung mitschwingt.

### 10.2.5. Inklusion oder Exklusion – Wenn Kleidung zur Markierung wird

Religion spiegelt sich in den beobachteten Einrichtungen nicht nur in den Praxen, Ritualen oder Speisevorschriften wider, sondern auch in den sichtbaren religiösen Symbolen, den Räumlichkeiten sowie in den Kleidungsnormen, die im Kollektiv oder im Einzelnen als Gebote eingehalten werden. So konnte man in vier elementarpädagogischen Einrichtungen religiös motivierte Kleidungen identifizieren. Auffallend ist hierbei, dass die religiös konnotierte bzw. motivierte Kleidung sich insbesondere bei Frauen beobachten lässt. Männer, die religiös konnotierte bzw. motivierte Kleidung tragen, sind in der Beobachtung nicht aufgefallen, was auch damit zusammenhängen kann, dass der Großteil des pädagogischen Personals in elementarpädagogischen Einrichtungen ohnehin aus Frauen besteht. Die Einhaltung religiös motivierter Kleidung bzw. religiöser Kleidungsnormen ist nicht nur unter dem pädagogischen bzw. religionspädagogischen Personal anzutreffen, sondern ebenfalls bei den Eltern, insbesondere den Müttern.

Die Einhaltung von religiös motivierten Kleidungsregeln in elementarpädagogischen Einrichtungen zeigte sich in der Beobachtung nicht auf eine Religion beschränkt. Auch hier erwies es sich als Stärke des Untersuchungs-Designs dieses Untersuchungsteils, nicht nur elementarpädagogische Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam, sondern auch Einrichtungen in Wien mit Bezügen zu anderen Religionen in die Untersuchung einzubeziehen. Nur so konnte sichtbar werden, dass es sich bei der Einhaltung von Bekleidungsregeln in Kindergärten und Kindergruppen von Seiten der Pädagoginnen nicht um ein spezifisch islamisches Phänomen handelt, sondern um eines, das über den Islam hinaus Bedeutung hat. Auffallend ist, dass in den verschiedenen Einrichtungen die Kleidungsregeln unterschiedlich strikt eingehalten werden. So erkennt man in einer Einrichtung eine eher flexible Umgangsweise mit der Kleidungsregel, da die geforderte Kopfbedeckung mal locker aufsitzt, dann wiederum abrutscht oder auch mal auf den Schultern landet (vgl. 2N: X2, S. 3).

Das Tragen religiös motivierter bzw. konnotierter Kleidung scheint eine kollektive Identität und Zugehörigkeit performativ zu erzeugen. Dies wird durch die erste Begegnung mit der Religionspädagogin Minesta<sup>6</sup> untermauert. Bereits bei der ersten Begegnung

---

<sup>6</sup>Der Namen wurde geändert.

und dem Kennenlernen teilt die Pädagogin mit, dass Frauen ihrer Religion Männern nicht die Hand geben würden (vgl. 2N: X1, S. 1). Ihre Kollegin, die pädagogische Leitung der Einrichtung, gibt uns hingegen die Hand, sie trägt aber auch keine erkenntlich religiös motivierte Kleidung. In diesem Fall hat die Religionspädagogin im Kollektiv für alle Frauen dieser Religion gesprochen und die von ihr für normativ gehaltenen Vorgaben ihrer Religion bezüglich der Geschlechterrollen behauptet. Anderen Frauen mit der gleichen Religion, die sich allerdings anders verhalten, wurde damit die eigene Religiosität beziehungsweise das der jeweiligen Religion entsprechend richtige Verhalten abgesprochen. Hier zeigt sich ein latenter Exklusionsmechanismus im Kontext von Kleidungsnormen und Geschlechterrollen. Andererseits zeigt sich in der gleichen Einrichtung auch Widerstand gegen diese zugemuteten vermeintlich orthodoxen Anforderungen, wenn die Leiterin der Einrichtung sich anders kleidet und verhält.

Erstaunlich ist, dass die Kleidungs Vorschriften in elementarpädagogischen Einrichtungen mit Bezügen zu zwei unterschiedlichen Religionen diverse Ähnlichkeiten aufweisen. Daher kam es vor, dass die Beobachterin, die ebenfalls ein religiös motiviertes Kleidungsstück trägt, in einer Einrichtung der anderen religiösen Tradition nicht als Fremde, sondern als Zugehörige eben dieser Religion wahrgenommen wurde. Sie wurde bspw. von Eltern in besonderem Maße begrüßt, aber auch die Kinder, die aus eben der anderen religiösen Tradition kommen, nahmen erstaunlich schnell Kontakt zu der Beobachterin auf und stellten persönliche Fragen an sie.

*Vinsa, das Mädchen in Pink, hat mich in einer bestimmten Sprache angesprochen [was zeigt, dass sie mich wohl für dieser Sprache und der mit ihr eng verbundenen Religion mächtig hält]. Ich muss schmunzeln und wieder daran denken, dass vermutlich die Kinder nicht verstehen, dass ich dieser Gruppe nicht zugehöre.*

2L, X2: S. 4f

Einerseits trennen religiöse Normen und Vorschriften und stellen ein Kollektiv performativ her, andererseits kann beobachtet werden, dass eben diese suggerierten, nach außen hin trennenden und nach innen hin verbindenden Regeln und Normen doch aufgebrochen werden können, nämlich, wenn Kleidung plötzlich als verbindend und etwas Gemeinsames zwischen den Religionen wahrgenommen wird, wie aus dem Beobachtungsprotokoll hervorgeht.

### 10.2.6. Sprache als Integrationsleistung – Sprachenvielfalt

In einer pluralen Stadt wie Wien kommt der Sprachenvielfalt eine ganz besondere Bedeutung zu. Kindergärten und Kindergruppen können als Mikro-Abbilder der gesellschaftlichen Pluralität begriffen werden, insofern bildet sich solch eine Sprachenvielfalt in der Praxis der elementarpädagogischen Einrichtung ab. Wie mit solch einer Diversität in den einzelnen Einrichtungen gearbeitet wird, stellte sich in den Beobachtungen als recht unterschiedlich heraus. Während einige Einrichtungen lediglich die vorhandene Zahl der Erstsprachen in der Einrichtung als eine Art Aushängeschild benutzen, um ihre Interkulturalität und Offenheit zu betonen, sehen andere Einrichtungen die vielen

## 10. Beobachtungen

Erstsprachen vor Ort als Ressource und Fundament an, die deutsche Sprache besser erlernen zu können.

### **Sprachenvielfalt als Aushängeschild oder als Ressource**

In manchen Einrichtungen wird die Sprachenvielfalt sichtbar nach außen dargestellt. In einer besuchten Einrichtung bspw. hat man sich mehrere Strategien überlegt, die vielen Erstsprachen in der Einrichtung zu würdigen.

*In ihrem Kindergarten wird nur Deutsch gesprochen, was sie mit den Eltern vereinbart haben. Zum Thema Sprache bemerkt sie, dass heutzutage Kinder kaum sprechen würden und die Sprachfähigkeit der Kinder sehr darunter leidet. Sie bemerkt, dass sie keine Ein-Wort Aussagen akzeptiert, die Kinder anleitet, am Tisch miteinander ins Gespräch zu kommen, sich zu unterhalten. Das sei ihr sehr wichtig. Die Kinder würden sich heutzutage mit wenigen Wörtern verständigen. Im Kindergarten würden sie bspw. das Lied „Bruder Jakob“ in jeder Muttersprache singen, auch die Begrüßung wird in mehreren Sprachen durchgeführt. Darüber hinaus hängen im Kindergarten die Alphabete der Sprachen, die im Kindergarten vorhanden sind.*

1P, X: S.6

Neben der Würdigung von Pluralität und der Sichtbarmachung der vielen gesprochenen Sprachen im Alltag wird aber abweichend hiervon den Eltern kommuniziert, dass im Alltag nur Deutsch seinen Platz als Verkehrssprache einnimmt, womit die angestrebte Gleichstellung und -berechtigung der Sprachen aufgehoben wird.

*Sie erzählt, dass sie sich durch Zufall für eine Ausschreibung beworben hat und unerwartet einen Integrationspreis gewonnen hat! [Man kann nur einen Integrationspreis gewinnen als muslimische Einrichtung!]*

1P, X: S.5

Die gesamtgesellschaftlichen Diskussionen um Migration und Integration scheinen auch in die Kindergärten eingedrungen zu sein und kommen in mehreren Einrichtungen latent zum Ausdruck. In dieser Einrichtung (1P) wird der gewonnene Integrationspreis als Zufall dargestellt und nicht als Folge qualitativvoller, elementarpädagogischer Arbeit. Ferner wird suggeriert, dass muslimische Einrichtung in der Kategorie „Integration“ einen Preis gewinnen können, nicht aber in anderen Kategorien wie z. B. Gendergerechtigkeit o.ä. Dass in diesem Falle latente Diskriminierungsmechanismen zum Zuge zu kommen scheinen, wird nicht weiter wahrgenommen und reflektiert. Ferner scheint sich der politische Diskurs um Migration und Integration ein Stück weit abzubilden, als dass eine gelungene Integration u. a. über das Aneignen von entsprechenden Deutschkompetenzen definiert wird.

Einen etwas anderen Weg geht eine andere Einrichtung. Auch hier zielt die pädagogische Arbeit darauf, die vielen Erstsprachen in der Einrichtung sichtbar zu machen und zu würdigen. Am Eingang in die Einrichtung befindet sich eine Schachecke, die mehrsprachig ausgerichtet ist. Ferner befindet sich ein Regal mit Wörterbüchern in 22 „Familiensprachen“ in der Schachecke. Die Schachecke ist aus der Idee entstanden, Väter

in die elementarpädagogische Arbeit aktiv zu involvieren. Schach als ein Brettspiel, das in vielen Kulturen bekannt ist, wurde als Ausgangspunkt genommen, um auf eine gemeinsame und geteilte Spielpraxis zurückgreifen zu können. Die durchaus sehr kultursensible Leitung der Einrichtung führt weiterhin aus, dass bspw. somalische Familien in ihrer Einrichtung das Memory-Spiel nicht kennen würden: „Dies macht ihrerseits auch nichts, denn sie sieht hierin eine Chance zum Kennenlernen, eine Neugier für andere Spiele und Traditionen“ (1T, X: S.5).

Zum Thema Sprachförderung herrscht eine klare Linie in dieser Einrichtung. Die Existenz vieler Sprachen wird als Ressource angesehen und die methodischen und didaktischen Herausforderungen solch eines Phänomens werden als Herausforderung angenommen.

*Aufgrund der vielen verschiedenen Erstsprachen entscheiden sich einige Eltern für einen Wechsel der Einrichtung, denn sie meinen, dass man in solch einem Kontext nicht gut Deutsch lernen könne. Die Leiterin führt aus, dass es eine andere, nicht aber eine ungünstige Sprachentwicklung hier in der Einrichtung gibt.*

1T, X: S.4

In einer anderen Einrichtung, in der sich die Eltern laut Aussagen des Pädagogen zu 100 % auf den Kindergarten verlassen (vgl. 1V, X: S.1), ist die pädagogische Arbeit stark an der Sprachförderung ausgerichtet. Hierzu wurde ein separater Sprachförderraum eingerichtet und im Laufe der Jahre eine enge Kooperation mit dem Magistrat in Bezug auf die Förderung der deutschen Sprache aufgebaut. Interessant in dieser Einrichtung ist weiterhin, dass ein/e Pädagog\_in (1V, 1U, 1R), die/der sich auf Sprachförderung vor Ort spezialisiert hat, intensiv mit Vorschulkindern zusammenarbeitet, um sie auf die sprachlichen Anforderungen in der Schule vorzubereiten.

### **Sprache als Zugang zu religiösen Texten**

In Einrichtung 2L, die eine explizite Förderung einer bestimmten (nicht mit dem Islam konnotierten) Sprache betont und entsprechende didaktische und methodische Überlegungen in ihr Konzept einfließen ließ, wird diese Sprache ausdrücklich gefördert. Hierzu spricht eine Sprachassistentin in jeder Gruppe mit den Kindern ausschließlich in dieser Sprache. Ferner fungiert die Assistentin auch als Dolmetscherin, wenn die Eltern selbst über geringe Deutschkompetenzen verfügen und es zwischen den Eltern und der Pädagogin Verständigungsprobleme gibt.

*Wir kommen auf das Thema Sprachen zu sprechen. Sie sagt, dass es Kinder mit mehreren Muttersprachen gibt [...]. Sie meint, dass sie multikulti sind. Sie berichtet: „Sprache ja..., Muttersprache ist wichtig. Da bin ich auch gefestigt im Wortschatz, da fühl ich mich wohl!“ Sie resümiert „Verstehen sie kein Deutsch, das ist ja kein Problem“, so die Aussage zu den Eltern, die besorgt darüber sind, dass ihre Kinder kaum Deutsch sprechen. Die Assistentin und die Religionspädagogin würden nur eine bestimmte Sprache<sup>7</sup> sprechen. Viele Eltern*

<sup>7</sup>Zum Zwecke der Anonymisierung nicht genannt.

## 10. Beobachtungen

*könnten auch nur diese bestimmte Sprache, wenn da eine Assistentin nicht da ist, müssen sie sich eben über Körpersprache verständigen.* 2L, X2: S.4

Weiterhin dient das Lernen eben dieser Sprache dazu, einen Zugang zu religiösen Texten zu bekommen, den viele Kinder nicht haben, da sie andere Erstsprachen sprechen als diese Sprache. Die Vermittlung dieser Sprache hat in besonderem Maße Eingang in das Konzept der Einrichtung gefunden und stellt einen Bildungsauftrag eben dieser Einrichtung dar. Dass die Vermittlung dieser Sprache diverse didaktische und methodische Herausforderungen mit sich bringt (siehe weiter oben), scheint die Einrichtung damit zu kompensieren, dass entsprechende Materialien zur Sprachförderung entweder selbst hergestellt werden oder aber aus dem Ausland für das eigene Arbeiten herangezogen werden.

### **Wenn Kinder autodidaktisch Sprache lernen**

Sprache lernen ist ein in sich komplexer Vorgang, der nicht linear verläuft und schon gar nicht eindeutig nachzuzeichnen ist. Mehrere Pädagoginnen der untersuchten elementarpädagogischen Einrichtungen berichteten, dass Kinder, die erst kürzlich in den Kindergarten aufgenommen worden waren, nach einer relativ kurzen Zeit „plötzlich“ anfangen, Deutsch zu sprechen. Dies zeigt u. a., dass auch passives Aufnehmen und Rezipieren der Sprache den Sprachlernprozess wesentlich fördert. Eine sehr markante Schlüsselszene ließ sich in einer Einrichtung beobachten. Mehrmals konnte in dieser Einrichtung, die ihre Sprachenvielfalt stark betont, beobachtet werden, wie wichtige Momente des Sprachenlernens durch die Pädagogin nicht aufgegriffen, geschweige denn didaktisch aufgegriffen wurden.

*Ein Junge wird von der Pädagogin aufgefordert seine falsch herum angezogenen Schuhe zu tauschen. Sein Gesichtsausdruck lässt erkennen, dass er nicht wirklich verstanden hat, was zu tun ist. Er spricht das Wort „Tausche“ zwar nach, hat aber seine Schuhe immer noch falsch herum angezogen. Die Pädagogin sagt ihm, dass er seine Schuhe tauschen solle und deutet mit der Hand auf seine Schuhe und macht eine Bewegung des Tauschens. Dann widmet sie sich den anderen Kindern zu. Der Junge sagt „Ja, tausche“ Er schaut einen Moment auf seine Schuhe und bemerkt dann aufstöhnend: „Aah“, Er scheint zu signalisieren, dass er verstanden hat, was denn nun tauschen bedeutet. Er wiederholt das Wort „tausche“ auffallend oft. Er hat womöglich verstanden, was das Wort tauschen bedeutet. Es lässt sich Freude in seinem Gesicht ablesen. Er zieht seine Jacke an und sagt dabei mehrmals „Tausche, tausche, tausche“. Er sieht ein Kind am Gang, geht auf dieses zu und sagt zu ihm „Tausche, tausche“ und zeigt dabei auf seine Schuhe, obwohl dieser Junge seine Schuhe richtig angezogen hat.* 2D, X2: S.6

Die Pädagogin hat diesen wichtigen Lernschritt des Jungen nicht wahrgenommen, weil sie damit beschäftigt war, die Kinder in der Garderobe zum Anziehen für den Garten vorzubereiten und entsprechende Anweisungen zu geben. Organisatorische Abläufe und

anderweitige Abwicklungen hindern Pädagog\_innen oftmals daran, sich den Kindern zuzuwenden und ihnen entsprechende Angebote zu machen, was aber im Kindergartenalltag normal ist. Lernprozesse müssen keineswegs nur von Pädagog\_innen angeregt werden, sondern können oft auch von den Gleichaltrigen initiiert werden. In diesem Falle hat der Junge zwar den Impuls zum Tauschen der Schuhe von der Pädagogin bekommen, er musste sich die Bedeutung aber selbst erschließen. In weiteren Szenen konnte beobachtet werden, wie Kinder einander Sprache beibringen, insbesondere Spielsituationen bieten sich für das Sprachenlernen an, wenn entsprechende Impulse von den Pädagog\_innen gegeben werden. In der selben Einrichtung:

*Die Kinder legen sich eine Schürze um. ein Junge bemerkt, „Ich bin ein Köcher“.  
Die Pädagogin verbessert ihn und sagt „Ich bin ein Koch, heißt das“. Das  
wiederholt sich später ein weiteres Mal. Auch hier erklärt die Pädagogin nichts,  
sondern korrigiert ihn lediglich.*

2D, X1: S.8

Inwiefern sich ein bloßes Korrigieren des Fehlers bei dem Jungen einprägt, ist fraglich, da er das Wort im Nachhinein mehrmals falsch ausspricht. Anstatt sich dem Kind zuzuwenden und vor Ort Wortspiele oder andere Wortfamilien spielerisch zu thematisieren und in das Sprachspiel einzubauen, wird hier lediglich das Wort korrigiert, ohne weitere Explikation.

### **Sprache als Medium der Welterschließung**

Der Kindergartenalltag sollte idealerweise viel Raum für lebendige Gespräche und anregende Kommunikationsanlässe bieten, wobei Interaktion und Kommunikation zwischen Kindern genauso bedeutsam ist wie zwischen Kindern und Erwachsenen. Leider konnten über mehrere Einrichtungen hinweg solche fruchtbaren Kommunikationsanlässe oder Momente einer gezielten Sprachförderung im Alltag nicht beobachtet werden. Ein Einsatz von möglichen Methoden der professionellen Sprachförderung war in vielen elementarpädagogischen Einrichtungen nicht aufzuspüren. Vielmehr konnte beobachtet werden, dass das Fehlen einer professionellen Sprachförderung und der Mangel von entsprechenden sprachlichen Inputs mit einem reduzierten sprachlichen Kommunikationsniveau unter den Kindern einhergeht.

*Der Junge mit der Brille geht um den Tisch herum, er dreht eine Runde. Er scheint sich zu langweilen oder nicht zu wissen, was er machen soll. Ein Junge spielt mit kleinen Plastiktierfiguren am Tisch. Der Junge mit der Brille setzt sich dazu. Sie spielen mit verschiedenen Tierfiguren, u. a. mit einer Schlange, einem Jaguar und einem Pfau. Sie geben lautmalerische Geräusche von sich, aber reden gar nicht miteinander. Sie interagieren miteinander, hantieren mit den Tierfiguren, aber sprechen nicht miteinander. Diese Situation erscheint mir etwas merkwürdig. [Sind die beiden Jungen nicht muttersprachlich Deutsch, frage ich mich?]. Dann steht der Junge mit dem karierten Hemd auf und geht zur Assistentin und fragt nach den Namen der Tiere. „Das ist ein Pfau. Das ist ein Delfin“, sagt die Assistentin. Der Junge geht dann zum anderen Jungen und*

## 10. Beobachtungen

*sagt zu diesem: „Das ist ein Pfau! Sieh mal, eine Schlange!“ Es liegen viele Tiere auf dem Tisch. Der Junge mit dem karierten Hemd kommt auf mich zu und spricht mich an „Schau mal, eine Qualle!“. „Hast du schon einmal eine echte Qualle gesehen?“, frage ich ihn. „Die gibt’s am Meer“. Der Junge geht zum Tisch, legt dann alle Tiere in die Kiste wieder hinein. Der Pfau befindet sich noch in seiner Hand. „Machen wir noch einmal!“ Die beiden Jungen spielen dann mit den beiden Tieren, Qualle und Pfau. Sie lachen und scheinen Spaß zu haben. [...] Der Junge kommt mit der Qualle auf mich zu. Er zeigt mir die Qualle. Ich frage ihn „Was ist das?“. Er antwortet: „Das ist ein Polizist!“* 2M, X2: S.2

Die durchschnittliche Kommunikation in den untersuchten elementarpädagogischen Einrichtungen beschränkt sich häufig auf ein performatives, anleitendes sowie informierendes Sprechen. Selten kommt eine emotional-affektiv gefüllte Sprache zum Einsatz, sodass die emotional-affektive Ebene der Kinder gelegentlich angesprochen würde. Weiterhin konnte in mehreren Szenen (beim Essen, Spielen, Streiten) beobachtet werden, dass die Pädagog\_innen selbst nur einen stark reduzierten Sprachgebrauch praktizieren und eine gezielte Wortschatzarbeit, die in den Alltag eingebettet ist, nicht zum Tragen kommt. Ob in solch einem Fall der Kindergarten als ein Ort des Spracherwerbs angesehen werden kann, ist fraglich. Wie bereits zuvor dargestellt, wird in vielen Einrichtungen die sprachliche Vielfalt ausgeblendet, was zusätzlich einhergeht mit der Hierarchisierung von Sprachen. So wird Englisch in vielen Einrichtungen durchweg anerkannt und als eine wünschenswerte, zu erlernende Sprache gewürdigt.<sup>8</sup> Auf die Frage, ob die Kinder in der Einrichtung ihre Erstsprache sprechen, wird eine interessante Logik aufgezeichnet.

*Eigentlich selten, weil wir auch sagen, dann versteht euch jeder. Ständig ist schlecht, weil sie dann nicht Deutsch lernen. Sie haben nicht die Wichtigkeit, Deutsch zu sprechen. Bei zwei serbischen Freundinnen übersetzt eine immer, was nicht schlecht ist, aber die andere muss dann nie Deutsch sprechen. Aber es kann auch super sein: Bei drei Freunden, von denen zwei Englisch gesprochen haben, kann das dritte jetzt perfekt Englisch durch die Freundschaft. Viele Kinder sprechen Deutsch. Da merkt man die sprachliche Vielfalt nicht so.* 2D, Y1: S.2

Auch eine andere Szene in derselben Einrichtung löste bei den Beobachter\_innen Verwunderung darüber aus, dass nämlich Pädagog\_innen Kindern über längere Phasen hinweg weder sprachliche Hilfen oder Inputs zur Verfügung stellen oder Lernprozesse initiieren. Der reduzierte und minimalistische Sprachgebrauch der Kinder scheint nicht wirklich ein Unbehagen bei den Pädagog\_innen auszulösen.

*Zwei Jungen spielen mit Tierhandpuppen, der eine hat ein Krokodil, der andere ein anderes (?) Tier in der Hand. Sie laufen bzw. kriechen wie wild am Boden im Kreis herum und geben irgendwelche lautmalerischen Töne von sich. Irgendwie agieren sie miteinander, es scheint eine Art Dialog unter ihnen zu*

---

<sup>8</sup>Dies korrespondiert mit einer Beobachtung in den Konzepten in den Handakten, in der einzig die englischen Muttersprachler als „native speaker“ bezeichnet werden.

### 10.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Beobachtung

*geben, eine Handlung läuft ab, aber sie sprechen nicht wirklich miteinander. Ich versuche die Situation zu verstehen. der eine Junge sagt nur einmal „Nein, nein, nein!“ Ich finde die Interaktion der beiden Jungen fast schon amüsant, wie im Stummfilm.*

2D, X1: S.7

Durchweg konnte in den Einrichtungen beobachtet werden, dass es kaum eingeplante Momente für Gespräche und längere Sprechphasen gibt, in denen den Kindern sprachliche Angebote gemacht werden, weshalb es nicht weiter verwundert, dass die Kinder in freien Spielszenen oft sprach- und mitteilungslos wirken.

## 10.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Beobachtung

### 10.3.1. Kritische Methodenreflexion

Bei der Planung unseres Methoden-Apparates hatten wir in Bezug auf die Beobachtung besonders viele Bedenken. Nicht nur war von Anfang an klar, dass wir nur sehr ausgewählte Kindergruppen und Kindergärten würden beobachten können, einfach weil qualitative Forschung immer nur exemplarisch vorgehen kann. Würden wir also die wirklich interessanten Einrichtungen gar nicht sehen, war eine unserer Fragen, auch deshalb, weil neben der üblichen und verständlichen Zurückhaltung im Bereich der Elementarpädagogik, die pädagogische Arbeit durch Forschungen stören zu lassen, eine besondere Verunsicherung im Feld zu spüren war, die auch darauf zurückzuführen war, dass sich die Einrichtungen nicht sicher waren, ob die zugesagte Anonymität durch die Forschung auch eingehalten würde. Im Zuge der Diskussion um die Pilotstudie von Ednan Aslan (2015) wurde deutlich, dass nicht nur die Anonymisierung nicht lückenlos funktioniert hatte, sondern auch verschiedene Einrichtungen sich in ihrer Praxis unzutreffend dargestellt fühlten. Die dringliche Frage aus dem Feld war also nicht nur die nach einer belastbaren Anonymisierung, sondern auch, ob es die Möglichkeit gäbe, zu den Ergebnissen der Studie Stellung zu nehmen.

Eine Diskussionsrunde mit Trägervertreter\_innen zu Beginn des Projekts konnte hier einige Bedenken entschärfen. Andere wurden in der persönlichen Kommunikation, z. T. aber auch durch Rückfragen seitens der untersuchten Einrichtungen an die Aufsicht, ob eine Teilnahme an der Untersuchung sinnvoll sei, gelöst. Die Auswahl der zu beobachtenden Einrichtungen kam vor allem auf Grund der Auswahl zu den Gruppendiskussionen zustande. Die Absicht war, das, was die Pädagoginnen in den Gruppendiskussionen als ihre Praxis schildern, mit dem zu vergleichen, was sich in den Einrichtungen als gelebte Praxis zeigt. Darüber hinaus wurden Einrichtungen gezielt angefragt, die aus einem spezifischen Vergleichsinteresse mit in die Beobachtung aufgenommen werden sollten. Durchaus überraschender Weise waren alle angefragten Einrichtungen, mit einer Ausnahme, bei der es eine Kommunikationsspanne gab, zur Mitwirkung an der Beobachtung bereit. Auch in der Terminabsprache und in den Situationen vor Ort erlebten wir eine große Offenheit der Teams. Alle Einrichtungen unterstützten uns darin, uns das anzusehen, was wir uns ansehen wollten.

## 10. Beobachtungen

Besonders beeindruckend aber war die Erfahrung, in Bezug auf unsere Skepsis, ob wir möglicherweise eine idealisierte, vermeintlich erwünschte Praxis, vorgeführt bekommen würden. Sehr schnell wurde klar, dass dies nicht funktioniert, selbst wenn es beabsichtigt worden wäre. Dies hat sehr einfache Gründe. Während Schulkinder durchaus in der Lage sind, eine vermeintlich erwünschte Haltung zu simulieren und Schulunterricht deshalb durchaus als eine Praxis von „Tausch und Täuschung“ (Reichenbach 2007) beschrieben werden kann, in der Schüler\_innen so tun, als interessierten sie sich für den Stoff, und die/der Lehrer\_in im Tausch so tut, als hielte sie/er die Kinder für interessiert, so verfügen Kinder im Kindergartenalter kaum über diese Möglichkeit, sich den erwünschten Erwartungen gemäß zu verstellen, auch weil sie die vermeintlich erwünschten Erwartungen der Hospitierenden noch nicht kennen. Dies wird an Beispielen sehr schnell deutlich. Wenn man in einen Kindergarten käme, in dem normalerweise nie gesungen wird, und die/der Pädagog\_in würde – um den Beobachter\_innen zu imponieren – die Praxis des üblichen Singens mit den Kindern simulieren wollen, so könnten die Kinder dies nicht mitmachen, einfach weil sie es nicht gewohnt sind und nicht wüssten, wie sie singen. Jede Abweichung von der gewohnten Praxis fällt in der Elementarpädagogik der/dem geschulten Beobachter\_in unweigerlich auf. Die Möglichkeiten, sich zu verstellen, etwas anderes zu zeigen als die etablierte und den Kindern gewohnte Praxis, sind im elementarpädagogischen Bereich sehr begrenzt.

Hinzu kommt, dass die Beobachtungssituation eine pädagogische Situation tendenziell in Richtung des für richtig gehaltenen Rollenverhaltens verzerrt. Beobachtete Kinder und Pädagog\_innen neigen dazu, das Verhalten noch stärker zu zeigen, das sie für das richtige Verhalten halten. Selbst in dem Maße, in dem eine Verstellung gelingt, geht sie also zumeist in eine Richtung, die das für richtig gehaltene Verhalten noch stärker heraushebt (Schluß und Crivellari 2013). Freilich mag es sein, dass die Pädagog\_innen nun vor allem das Verhalten zeigen wollen, von dem sie vermuten, dass es die Beobachter\_innen für das richtige halten, und so nicht so sehr das zeigen, was sie selbst für richtig erachten. Dies ist freilich zu bedenken. Allerdings greift hier wiederum die erste Einsicht, dass die Möglichkeiten zu solcher Verstellung in dem Maße begrenzter werden, wie sie insbesondere den Kindern unbekannt sind.

In den pilotierenden ersten Phasen wurden Schlüsselszenen identifiziert, an denen sich der Umgang mit Pluralität und damit die Orientierungs- und Prozessqualität in besonderer Weise zeigt. Zu solchen Schlüsselszenen gehörte das Essen. Als anthropologische Grundkonstante kommt es in allen Einrichtungen vor und bietet damit einen guten Vergleichspunkt. Zugleich manifestieren sich aber am Umgang mit dem Essen, mit den vielfach kulturell, ethnisch, religiös, aber auch ökonomisch aufgeladenen Kontexten in besonderer Weise die Praxen, die für die Analyse der habituellen Orientierungen in den jeweiligen Einrichtungen sprechend waren.

Eine weitere Grunderkenntnis der Beobachtungen insbesondere der Kindergärten<sup>9</sup> war, dass es zwar so etwas wie die spezifische Kultur einer Einrichtung gibt, dass aber

---

<sup>9</sup>Weniger der Kindergruppen, weil diese in der Regel nur über eine Gruppe verfügen und die Praxis von mehreren Kindergruppen in einem Gebäude von der Aufsicht drastisch zurückgefahren wurde (siehe Teil Aufsicht).

### 10.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Beobachtung

die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen häufig mindestens ebenso groß sind wie zwischen den Einrichtungen. Dies ist nicht verwunderlich. Es hat zum einen mit der Altersstruktur der Gruppen zu tun. Mit einer Gruppe von 3–4-Jährigen arbeitet man anders als mit 5–6-Jährigen. Die Beobachtungen zeigten aber auch sehr klar, dass die jeweiligen habituellen Orientierungen der Pädagog\_innen einen großen Einfluss auf das Leben in der Gruppe haben. Eine vor ca. 30 Jahren in Tschechien ausgebildete Pädagog\_in hat auch vor dem Hintergrund ihrer langen Berufserfahrung sicher einen anderen Umgang mit den Kindern (auch in Bezug auf Pluralität) als eine Pädagogin, die gerade eine österreichische BAFeP abgeschlossen hat. Dafür ist es weniger bedeutsam, welcher Ethnie sie angehört oder welcher Religionsgemeinschaft sie sich zugehörig fühlt. Beide Pädagoginnen können aber in einer Einrichtung zusammenarbeiten und prägen mit ihren unterschiedlichen Profilen und Zugängen die plurale Kultur der Einrichtung im Ganzen.

#### 10.3.2. Zusammenfassung der Beobachtungsergebnisse

Aus den Analysen der Beobachtungsprotokolle lässt sich eine Diversität im Umgang mit religiöser, sprachlicher und kultureller Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen skizzieren. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das Thema Vielfalt, in all seinen bereits angeführten Facetten, auf Ebene der einzelnen Institutionen individuell ausgehandelt und gewürdigt wird.

Während eindeutig konfessionell orientierte Einrichtungen über eine klare Linie, was ihre pädagogische und religionspädagogische Arbeit betrifft, zu verfügen scheinen, kristallisiert sich in der Praxis jedoch ein etwas anderes Bild heraus.

Ein weiteres Ergebnis aus den Beobachtungen ist, dass in der elementarpädagogischen Praxis Religionszugehörigkeiten performativ über diverse Rituale und Normen hergestellt werden (vgl. Wulf u. a. 2001). So beispielsweise durch das Sprechen von Tischgebeten oder die Einhaltung von Speisevorschriften, durch die Zugehörigkeiten (und Nichtzugehörigkeiten) markiert werden.

Die Beobachtungen legen weiterhin nahe, dass die Pädagog\_innen nicht bzw. in geringem Ausmaß über entsprechende Kultur- und Religionssensibilität und die damit verbundenen interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen verfügen, weswegen eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt in den beobachteten Einrichtungen nur ansatzweise stattfindet. Die unterschiedlichen Wünsche der Eltern werden teilweise als Misstrauen in die Arbeit vor Ort interpretiert, nicht aber als individuelle Präferenz der Eltern, der Familienkultur, angesehen, womit eine Pluralität unabdingbar einherginge und klare nationale, kulturelle und religiöse Kategorien ein Stück weit aufgebrochen würden (vgl. Ott 2017).<sup>10</sup>

Im Zuge der Analyse der Beobachtungsprotokolle wurde weiterhin deutlich, dass der

---

<sup>10</sup>Dies korrespondiert mit Einsichten anderer Studien. So konnten Schweitzer, Edelbrock und Biesinger (2011) in ihrer Studie zur interreligiösen und interkulturellen Bildung in elementarpädagogischen Einrichtungen in Deutschland aufzeigen, dass es für muslimische Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen oft keine ausreichende religiöse Begleitung gibt und dass ferner den anderen Kindern eine Begegnung mit dem Islam verschlossen bleibt (vgl. ebenda).

## 10. Beobachtungen

mediale und gesellschaftspolitische Diskurs um elementarpädagogische Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam, befördert durch die Diskussion um die Aslan-Studie, insbesondere in diesen Einrichtungen Verunsicherung ausgelöst hat. An dieser Stelle ließen sich mehrere Wege nachzeichnen, die diese Einrichtungen als Reaktion auf diesen Diskurs eingeschlagen haben: Während eine Einrichtung eine entsprechende Nähe zum und Orientierung am Islam dezidiert ablehnt, gibt es in einer weiteren Einrichtung mittlerweile ein alternatives Konzept, das unter dem Namen der „Naturpädagogik“ firmiert, wobei eine inhaltliche Präzision dieser Pädagogik weitestgehend ausbleibt. Wieder eine andere Einrichtung schlägt einen Weg ein, der das bisherige islam-orientierte Konzept nicht ablehnt, es wird aber derzeit aufgrund der unklaren rechtlichen und politischen Lage ausgesetzt. Diese Einrichtung ist auch aktiv an einer Klärung insbesondere der religionspädagogischen Situation interessiert und ist bereit, die eigenen Kompetenzen z. B. in die Entwicklung eines religionspädagogischen Bildungsplanes *Islam* einzubringen. Nach kooperativer Klärung mit der religionspädagogischen Situation mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft (IGGiÖ) und dem Magistrat möchte man die religionspädagogische Praxis wieder aufnehmen. Wieder eine andere Einrichtung mit einem besonderen Bezug zum Islam positioniert sich wie folgt:

*Mir wäre es lieb, wenn man so ein Label benutzen könnte. Seit zwei Jahren habe ich unser Label als muslimischer Kindergarten benutzen angefangen.*

1P, X1: S.4

Diese Verunsicherung von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam geht einher mit dem Fehlen entsprechender (religions-)pädagogischer Konzepte.<sup>11</sup> Diese konzeptionelle, didaktische Verunsicherung zeichnete sich nicht nur für die Einrichtungen mit einer besonderen Nähe zum Islam ab. Auch Einrichtungen anderer Religionen scheinen mit der Formulierung eines religionspädagogischen Konzeptes sowie dem Bereitstellen von entsprechenden methodischen und didaktischen Materialien herausgefordert zu sein.<sup>12</sup>

Der Bildungsauftrag, in elementarpädagogischen Einrichtungen Sprachförderung zu betreiben, stellte sich in der pädagogischen Praxis in mehrfacher Hinsicht als eine Herausforderung dar. Einerseits zeigt sich eine latente aber auch z. T. manifeste Hierarchisierung von Sprachen in elementarpädagogischen Einrichtungen, mit der eine Exklusion anderer Erstsprachen herbeigeführt und gleichzeitig die sprachliche und kulturelle Identität der Kinder ausgeblendet wird. Andererseits dient die Sprachenvielfalt in mehreren Einrichtungen lediglich als Aushängeschild nach außen, um mindestens eine „harmlose“

---

<sup>11</sup>Um entsprechende pädagogisch und theologisch fachlich fundierte Konzepte entwickeln zu können, bedarf es gegenwärtig einer entsprechenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplin. Hier hält Arshad treffend fest, dass der Fokus der islamischen Religionspädagogik, einer sehr jungen Wissenschaftsdisziplin, bislang auf dem Religionsunterricht lag. Eine Ausweitung des Gegenstandsbereiches der islamischen Religionspädagogik auf die Elementarpädagogik steht bislang noch aus (vgl. Arshad 2016).

<sup>12</sup>Lediglich die St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung Wien hat mit der Linzer Caritas für Kinder und Jugendliche einen religionspädagogischen Rahmenplan vorgelegt, der von den katholischen Einrichtungen auch jenseits der Trägerschaft der St. Nikolausstiftung z. T. rezipiert wird.

### *10.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Untersuchungsteils Beobachtung*

Vielfalt nach außen hin kommunizieren zu können. Dass hierbei die Sprache des Kindes eingebettet ist in ein Ganzes, bestehend aus nationaler, kultureller, religiöser sowie sprachlicher Identität, die keinesfalls voneinander trennbare Einheiten bilden, wird übersehen. Wenn die explizite Förderung einer Sprache nicht im pädagogischen Konzept der Einrichtung enthalten ist, greifen nur wenige elementarpädagogische Einrichtungen die Sprachenvielfalt als Lern- und Gesprächsanlass in ihrer Praxis auf.



## **11. Handakten-Analyse: Aushandlungsprozesse zwischen behördlicher Aufsicht und elementarpädagogischen Einrichtungen**

Die Praxis in elementarpädagogischen Einrichtungen findet innerhalb eines sich ständig verändernden Rahmens statt, der durch Gesetze, behördliche Kontrolle und trägerseitige Vorgaben bestimmt wird. In diesem Untersuchungsteil werden die zwischen Behörde und Träger ständig in Verhandlung befindlichen, von Seiten der Behörde gesetzten und von Seiten der Träger wahrgenommenen Grenzen elementarpädagogischer Arbeit, wie sie in den Dokumenten der Behörde verhandelt werden, untersucht.

Die Magistratsabteilung 11 ist für die Genehmigung, laufende Kontrolle und gegebenenfalls den Entzug der Betriebsbewilligung von Kinderbetreuungseinrichtungen (Kindergärten, Kindergruppen und Tageseltern) und die Bewilligung und Kontrolle der Kindergruppen- und Tageselternausbildung zuständig.<sup>1</sup> Die Protokolle der zur Genehmigung der Einrichtungen stattfindenden Augenscheinsverhandlungen, die zumindest jährlich teilweise unangekündigt durchgeführten Kontrollen der Einrichtungen sowie Telefonprotokolle und E-Mailverkehr werden gemeinsam mit Kopien der Einrichtungskonzeptionen in den umfangreichen Handakten der MA 11 dokumentiert. Durch die chronologische Ablage der Dokumente kann die aufgezeichnete Praxis der behördlichen Aufsicht sowie der Kommunikation zwischen Behörde und Einrichtung und die im Rahmen der Kontrollbesuche gesicherten Dokumente über den gesamten Zeitraum ihres Bestehens analysiert werden. Der in diesem Untersuchungsteil gewählte Zugang ermöglicht sowohl die Rekonstruktion einer geschichtlichen Entwicklung als auch die Einbeziehung von Einrichtungen in die Untersuchung, die nicht an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben und/oder nicht für Beobachtung und Gruppendiskussion zur Verfügung standen.

Für die Ermittlung einer gegenstandsangemessenen Fragestellung und Datenauswertungsmethode wurde eine Pilotierung durchgeführt. Dazu wurden von der MA 11 Handakten für eine erste explorierende Analyse angefordert, um die Eignung des Materials für Fragestellungen in Bezug auf den Untersuchungsauftrag zu klären. Auch in diesem Untersuchungsteil wollten wir sowohl Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Is-

---

<sup>1</sup>Für die Zuweisung der Förderung ist jedoch die MA 10 zuständig, welche auch Herausgeberin des Bildungsplans (MA 10 2006) und des Ethik-Leitfadens (MA 10 2017) ist.

lam als auch andere Einrichtungen einbeziehen, um Spezifika und Ähnlichkeiten von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam anhand des Vergleichs mit anderen Einrichtungen aufzuzeigen und die Kommunikation zwischen elementarpädagogischen Einrichtungen und der behördlichen Aufsicht in Bezug auf Orientierungs- und Prozessqualität differenziert darzustellen. In der Pilotierung wurden sämtliche Dokumente unterschiedlicher Einrichtungen auf Thematisierungen sprachlicher, herkunftsbezogener und religiöser Pluralität hin gesichtet und es wurde festgelegt, welche Daten für die Beantwortung der Forschungsfragen geeignet sind bzw. welchen Fragen aufgrund der Datenlage nicht systematisch nachgegangen werden kann.

Dabei zeigte sich, dass im Rahmen der behördlichen Aufsicht Dokumente selektiv Eingang in den Handakt finden und auch weitere Aufzeichnungen nur dann angefertigt werden, wenn sie im Sinne der Aufsicht von Relevanz sind. So liegen beispielsweise in den Handakten insbesondere vieler Kindergärten weder pädagogische Konzepte noch detaillierte „zusammenfassende Stellungnahmen“ zu den Aufsichts-Besuchen vor. Differenzen zwischen Kindergruppen und Kindergärten bestehen somit nicht nur in Bezug auf rechtliche Rahmenbedingungen und die Organisation der Einrichtungen, sondern auch in Bezug auf die Durchführung und Dokumentation der Aufsicht:

- a. In Kindergruppen findet bis 2017 die Kontrolle durch Sozialarbeiter\_innen statt und umfasst im Selbstverständnis neben der Kontrolle auch zumindest partiell die Beratung in Bezug darauf, was Kinderbetreuung ausmachen würde und wie Qualität umzusetzen wäre. Dies sei nötig, weil das Gesetz in Kindergruppen keine pädagogisch ausgebildete und zur Verantwortung zu ziehende Leitung vorsehe (Brousek u. a. 2016, Seite 5). Ansprechpartner\_innen der Sozialarbeiter\_innen<sup>2</sup> des Magistrats waren bis 2009 – von den betreuerverwalteten Einrichtungen abgesehen – in den meisten Fällen Eltern, die eine Vorstandsfunktion des Vereines, der die Kindergruppe betreibt, in dem ihr/e Kind/er betreut werden, bekleiden. Ab 2009 findet durch die zahlreichen Neugründungen aufgrund der anderen Organisationsstruktur jener neuen Einrichtungen diese Kommunikation zunehmend mit Vertreter\_innen von Trägern statt, die ebenfalls teilweise keine pädagogische Ausbildung haben, aber als Trägervorteiler\_innen Vorgesetzte der Mitarbeiter\_innen der jeweiligen Einrichtungen sind.
- b. In Kindergärten ist eine der Kindergartengesetzgebung entsprechend ausgebildete pädagogische Leitung mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung einzusetzen. Die Kontrolle durch die MA 11 wird von ausgebildeten Kindergärtner\_innen durchgeführt. Die Gesprächspartner\_innen beider Seiten haben somit in den meisten Fällen die Kindergartenpädagogik-Ausbildung in Österreich absolviert.

Die Detailliertheit der Aufzeichnungen in Handakten zu elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien unterscheidet sich in Bezug auf zwei Dimensionen: (a) Einrichtungstyp (Kindergarten oder Kindergruppe) und (b) Nähe zu einer von Seiten der MA 11

---

<sup>2</sup>Für die Kontrolle der Einhaltung der Bildungspläne in Kindergruppen ist eine als Kindergartenpädagogin ausgebildete Mitarbeiterin der MA 11 zuständig.

innerhalb gesetzlicher Grenzen gesetzten Norm elementarpädagogischer Praxis. Handakten zu Kindergärten, in denen eine von Seiten der MA 11 implizit als innerhalb des für akzeptabel geltenden Rahmens angesehene Praxis wahrgenommen wird, sind somit wesentlich informationsärmer als Handakten zu Kindergruppen mit einer Praxis, die den Erwartungen hinsichtlich Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität der MA 11 nicht entspricht. Die detailliertesten Handakten liegen zu Einrichtungen vor, die den behördlich gesetzten Rahmen tangieren oder den gesetzlichen Rahmen zu brechen drohen bzw. brechen.<sup>3</sup>

Diesem Umstand galt es bei der Reformulierung von Forschungsfrage und Methode gerecht zu werden. Ein ausschließlich auf Handakten basierender allgemeiner Vergleich zwischen Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam und anderen Einrichtungen ist damit nicht möglich. Möglich ist allerdings, die behördlich gesetzten und von den Leitungen wahrgenommenen Grenzen elementarpädagogischer Arbeit in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam zu rekonstruieren.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die im Jahr 2009 eingeführte Pflicht, im Jahr vor der Einschulung eine geeignete elementarpädagogische Einrichtung zu besuchen und die in Wien mit dieser Verpflichtung verbundene Umstellung des Fördermodells für elementarpädagogische Einrichtungen, die zu einem Ausbau von Kindergruppen und Kindergärten führte. Im darauf folgenden öffentlichen Diskurs wurden die Dimensionen Qualität, Fördergeldmissbrauch und religiöse Bezugnahmen bei der Thematisierung von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam miteinander verwoben. Gleichzeitig ist deutlich, dass der größte Fall von Fördergeldmissbrauch dezidiert keine Organisation mit islamischem Hintergrund betraf.<sup>4</sup> Deshalb war es uns in der Analyse der Handakten wichtig, diese in der öffentlichen Debatte verflochtenen Dimensionen wieder zu separieren. Fördergeldmissbräuche sind nicht der zentrale Gegenstand dieser bildungswissenschaftlichen Untersuchung, die vor allem auf Orientierungs- und Prozessqualität in den Einrichtungen fokussiert ist.

### 11.1. Methode

Für professionelle elementarpädagogische Arbeit ist neben anderen Faktoren auch die je eigene Orientierung handlungsleitend. Diese kann nur innerhalb des Rahmens, den die jeweilige Einrichtung vorgibt, und dieser wiederum nur innerhalb des behördlich gesetzten bzw. des von der Einrichtung als vorgegeben wahrgenommenen Rahmens handlungsleitend werden. Mit dem in den Handakten vorliegenden Material ist die Rekonstruktion des von Seiten der Einrichtungsvertreter\_innen wahrgenommenen beziehungsweise von der Behörde gesetzten Rahmens möglich.

Die Fragestellung für diesen Untersuchungsteil konnte deshalb wie folgt formuliert werden:

<sup>3</sup>Handakten zu Einrichtungen, die bereits geschlossen wurden, wurden in die Untersuchung nicht miteinbezogen.

<sup>4</sup>[http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wien/stadtpolitik/898749/\\_Private-Kindergaerten-und-Kindergruppen-im-Visier.html](http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wien/stadtpolitik/898749/_Private-Kindergaerten-und-Kindergruppen-im-Visier.html). Weiters wurde die Förderung privater Kindergärten unlängst vom Stadtrechnungshof (2015) untersucht.

## 11. Handakten-Analyse

Welcher Rahmen wird für elementarpädagogische Praxis in Bezug auf Orientierungs- und Prozessqualität durch in den Handakten der MA 11 dokumentierte (Zwischen-)Ergebnisse von Aushandlungsprozessen zwischen der Aufsicht und Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam seit der Jahrtausendwende gesetzt beziehungsweise von Einrichtungsvertreter\_innen als legitim wahrgenommen?

Insofern werden die sich verschiebenden Ziele und Grenzen der Arbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen anhand der Handakten, die von Mitarbeiter\_innen der MA 11 angefertigt werden, rekonstruiert.

Die Analyse selbst erfolgte nach texthermeneutischen Grundsätzen. So wurden die Dokumente ausgehend von der Einsicht, dass das Detail den Blick für das Ganze schärft und ein gewisser Überblick über die Zusammenhänge auch Details besser verstehen lässt, mehrfach gelesen und in diesem hermeneutischen Zirkel interpretiert. Darin flossen auch Kontextinformationen und Ergebnisse der anderen Untersuchungsteile ein, die wiederum den Blick auf möglicherweise problematische Aspekte in den Handakten schärften.

Bei Fragebogen, Gruppendiskussion und Beobachtung war die Freiwilligkeit der Einrichtung und das Engagement der Pädagog\_innen eine notwendige Bedingung zur Teilnahme an der Untersuchung. Verständlich ist, dass sich elementarpädagogische Einrichtungen auf ihre Kernaufgaben konzentrieren und deshalb die Möglichkeit zur Teilnahme an wissenschaftlichen Untersuchungen intensiv diskutieren und auch im Ergebnis ablehnen können. Die Handaktenanalyse gestattet durch die Vereinbarung mit den Auftraggebern, insbesondere der Gemeinde Wien, dass auch Einrichtungen in die Analyse einbezogen werden, die an den freiwilligen Teilen der Untersuchung nicht teilgenommen haben. Insofern haben wir auch bewusst solche Einrichtungen, die in der öffentlichen Diskussion in den Zusammenhang mit islamischen oder islamistischen Tendenzen gestellt wurden, in die Untersuchung aufgenommen. Auch in diesem Untersuchungsteil wurde mit den Auftraggebern strikte Vertraulichkeit vereinbart.

Wie für die gesamte Teilstudie ist auch in diesem Untersuchungsteil die Überlegung leitend, dass die Spezifika von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam nur dann herausgearbeitet werden können, wenn auch Einrichtungen ohne einen solchen Bezug in die Analyse einbezogen werden. In die Handakten werden vor allem von der MA 11 problematisierte Inhalte aufgenommen, weshalb über jene Einrichtungen, die als „unproblematisch“ gelten, kaum Aufzeichnungen vorliegen. Ergiebig sind die Akten jedoch in den Fällen, wo die Aufsicht besonders aktiv ist. Insbesondere in Bezug auf religiöse Orientierungen wird dies deutlich, weshalb zur Kontrastierung vor allem Einrichtungen mit anderem religiösen Hintergrund herangezogen wurden, die starke religiöse Schwerpunktsetzungen aufweisen. Aufgrund der Art des vorliegenden Materials findet somit ein Vergleich zwischen Einrichtungen mit starken religiösen Orientierungen statt.

Zentral wurden in die Untersuchung 19 Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam aufgenommen. Insbesondere wurden Handakten von jenen Einrichtungen in die Analyse einbezogen, die nicht an der Fragebogenerhebung teilgenommen hatten und von denen besondere Bezüge zum Islam zu erwarten waren, weil sie z. B. in der Pilotstudie Ednan Aslans oder in Medienberichten thematisiert wurden. Zur Kontrastierung dienten sechs Einrichtungen mit starken religiösen Orientierungen anderer Konfessionen.

Die Inhalte der Handakten lassen sich im Wesentlichen in folgende Dokumententypen unterteilen:

- Protokolle über die Kommunikation zwischen Behörde und Betreiber sowie Mailverläufe.
- Checklisten, Fotodokumentationen und Beschreibungen, die während der Augenscheinsverhandlungen (für die Erstbewilligung) und Kontrollbesuche erstellt werden.
- Vereinsstatuten und pädagogische Konzepte.
- Mängelberichte, die von der Behörde an die Betreiber geschickt werden.
- Konzeptionen der Einrichtungen.
- Beschwerdemanagement.

Dabei stellt das Führen der Handakten nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Tätigkeit der Aufsicht dar. Weitere Daten wie beispielsweise zur Verfügung gestellte Formulare, die in den Handakten nicht enthalten sind, sowie gesammelte Aufzeichnungen zu gewährten Nachsichten wurden zusätzlich angefordert und von der MA 11 umgehend zur Verfügung gestellt.

In der nach der Pilotierungsphase stattfindenden Erhebungsphase wurde das Material auf die zu berücksichtigenden Daten gesichtet und relevantes Material abgelichtet.<sup>5</sup> In die Untersuchung wurden alle in den Handakten der untersuchten Einrichtungen abgelegten Vereinsstatuten<sup>6</sup> und pädagogischen Konzepte<sup>7</sup>, Aufzeichnungen zu Aufsichts-Besuchen und Beschwerdemanagement mit Bezügen zu kultureller, sprachlicher und religiöser Vielfalt aufgenommen. Diese Dokumente wurden texthermeneutisch ausgewertet und um Kontextinformationen ergänzt. Die Analyse erfolgte in einem ersten Schritt auf Einrichtungs- und Trägerebene. In einem weiteren Schritt wurden themenbezogene Vergleiche zwischen den Einrichtungen angestellt, die letztlich in Zeitverläufen ausgewertet wurden. Der Anspruch der Analyse ist, den Rahmen elementarpädagogischer Praxis in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam in Wien zu rekonstruieren. Insofern verlor im Verlauf der Analyse der Verweis auf die einzelne Einrichtung an Bedeutung, weshalb auch die Pseudonymisierung auf der Ebene des einzelnen Dokumentes

---

<sup>5</sup>Aufschlussreich war, dass Handakten immer wieder auch Einblicke in die Biographien des pädagogischen Personals der Einrichtungen und der Betreiber gestatteten. Insofern konnte hier zumindest exemplarisch Fragen nachgegangen werden, welche Ausbildungen und beruflichen Vorerfahrungen Personal in religionsbezogenen wie jenen Einrichtungen ohne klar deklarierten religiösen Bezug aufzuweisen hat und was in den Lebensläufen als relevant hervorgehoben wird. Dieser Frage kann in systematischer, vergleichender Weise nicht nachgegangen werden, weil Personalunterlagen nicht für alle Mitarbeiter\_innen und jede Einrichtung vorliegen. Für den Abschlussbericht sind diese Erkenntnisse aber nur ausnahmsweise von Relevanz.

<sup>6</sup>Vereinsstatuten der Trägervereine liegen nicht in allen Handakten von Kindergärten, wohl aber von Kindergruppen vor.

<sup>7</sup>Siehe vorhergehende Fußnote.

vorgenommen wurde. Der zur Bezeichnung eines Dokumentes verwendete vierstellige Buchstabencode wurde automatisch und zufällig generiert. Von diesem Code kann nicht auf die Einrichtung, auf die sich das Dokument bezieht, geschlossen werden. Den Forscher\_innen dieses Untersuchungsteils steht eine Zuordnungstabelle zur Verfügung, mit deren Hilfe der Code einem bestimmten Dokument aus dem Handakt einer Einrichtung zugeordnet werden kann.

### 11.2. Ergebnisse des Untersuchungsteils Handaktenanalyse

#### 11.2.1. „Neue“ Kindergruppen und rechtlicher Rahmen

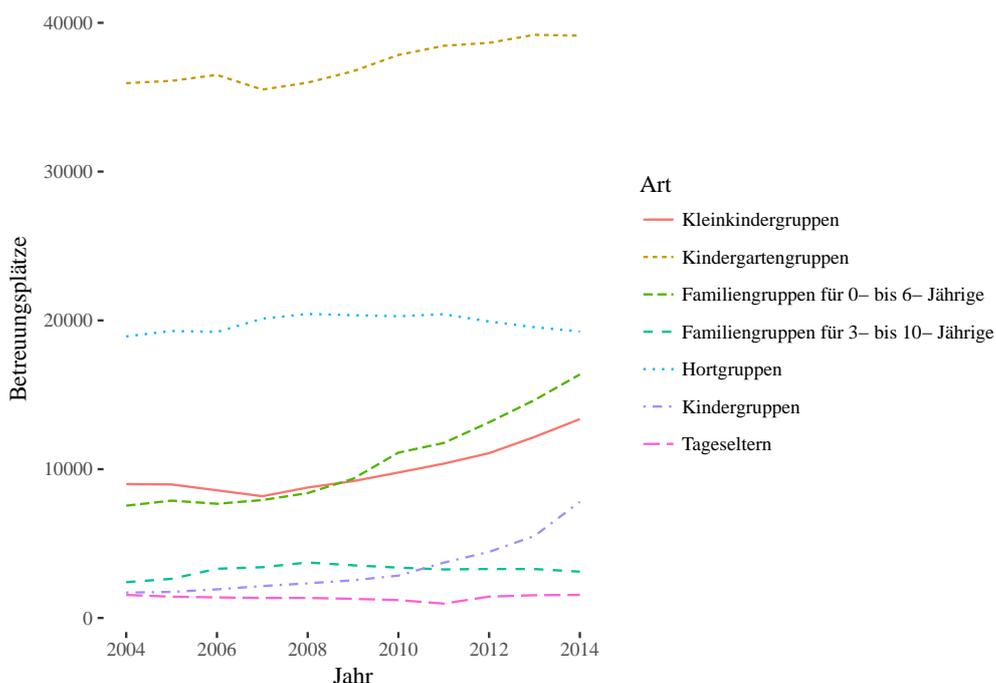
Kindergruppen waren in Wien bis in die 1990er Jahre vor allem elternverwaltete Einrichtungen, in denen Eltern einen Vorstand bildeten und die Kindergruppenbetreuer\_innen anstellten. Mit der ersten rechtlichen Reglementierung, die dezidiert auf diese Struktur reagierte (WTBG 2001), bezog sich der Gesetzgeber vor allem auf diese Organisationsform. Der Ausbau der Wiener Kinderbetreuungseinrichtungen wird durch die geänderte Förderstruktur 2009 und insbesondere durch eine Anstoßfinanzierung attraktiver gemacht. Sowohl Kindergärten als auch Kindergruppen werden stark ausgebaut. Die für Errichtung und Betrieb im Vergleich zu Kindergärten teilweise geringeren Auflagen machen die Errichtung von Kindergruppen besonders attraktiv, wie auch anhand der Entwicklung der Betreuungsplätze, verteilt auf die verschiedenen Einrichtungsformen, erkennbar ist. Die Zuwachsrate der Betreuungsplätze in Kindergruppen beträgt im Zeitraum 2009–2014 208%, während die nächsthöchste Zuwachsrate in den Familiengruppen von Kindergärten bei vergleichsweise niedrigen 75% liegt. Siehe Abb. 11.1 auf der nächsten Seite.

Neben den elternverwalteten und den betreuerverwalteten Kindergruppen werden ab der Gesetzesnovelle 2009 zunehmend Träger gebildet, die mehrere Kindergruppen, mitunter an einem Standort, betreiben und die sich dem äußeren Erscheinungsbild und den internen Abläufen nach nicht mehr von einem Kindergarten unterscheiden (*jwt s/rjin*).<sup>8</sup> Diese Praxis wird von Seiten der Magistratsabteilung geprüft und als unrechtmäßig eingestuft. Somit werden ab 2012 nur mehr zwei Gruppen pro Standort bewilligt (*zyto*). Weiters wurde klargestellt, dass jede Kindergruppe eine eigene Einheit darstellen muss und somit beispielsweise keine gemeinsame Küche genutzt werden darf (*aqly*), da es sich sonst um einen Kindergarten mit den im Kindergartenengesetz festgeschriebenen Regelungen handeln würde.

Die Tagesbetreuungsverordnung (WTBVO 2001) normiert, dass max. 14 Kinder gleichzeitig in einer Kindergruppe betreut werden dürfen. Dies ermöglicht es Kindergruppen, fallweise auch mehr Kinder zu betreuen, sofern nie mehr als 14 Kinder gleichzeitig anwesend sind. Diese Regelung führte mit der Umstellung der Fördermodalitäten ab 2009 dazu, dass manche Kindergruppen vor allem Halbtagsplätze anbieten und somit auf eine doppelte Belegung der meisten Plätze kommen (*qocu*), (*bega*). Diese Praxis geht so weit, dass es fraglich wird, ob es mit dieser Doppelbelegung tatsächlich möglich

<sup>8</sup>Die zur Bezeichnung der Fundstellen verwendeten Codes sind, wie in Abschnitt 11.1 beschrieben, randomisiert und lassen ohne Zuordnungstabelle, die nur den Forscher\_innen vorliegt, keine Rückschlüsse auf die Einrichtung, zu der das jeweilige Dokument angefertigt wurde, zu.

## 11.2. Ergebnisse des Untersuchungsteils Handaktenanalyse



Quelle: <https://www.wien.gv.at/statistik/bildung/tabellen/kth-plaetze-zr.html>

Abbildung 11.1.: Entwicklung der Zahl der Betreuungsplätze nach Betreuungsform

ist, die Kinderhöchstzahl nicht zu überschreiten, was von der MA 11 überprüft wird (miox). Abgesehen von der möglichen Überschreitung der rechtlichen Norm ist fraglich, ob bei einer solchen Doppelbelegung von Plätzen eine ausreichend hohe Betreuungsqualität sichergestellt werden kann. Problematisch ist, wenn solche Praxen auch mit anderen Einsparungen einhergehen, sodass im Rahmen von Aufsichts-Besuchen Spiel- und Fördermaterialien als „erschütternd unzureichend“ und „chaotische Abläufe“ im Betreuungsalltag konstatiert werden, mit der Folge, dass die Einstellung der Fördergelder in Aussicht gestellt wird, welche de facto zu einer Schließung der Einrichtung führen würde (aqly). Auf die Praxis der starken Mehrfachbelegung von Plätzen wurde insofern reagiert, als die Fördergeld-Vergabe an die Bedingung gebunden wird, dass maximal 16 Kinder in einer Kindergruppe betreut werden (MA 10 2014, Seite 16).

### Zusammenfassung: Fehlanreiz Kindergruppe als billiger Kindergarten und darauf folgende Reaktionen

Seit der Einführung der Verpflichtung zum Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung im letzten Jahr vor der Schule und der damit einhergehenden Umstellung des Fördersystems auf das Modell „beitragsfreier Kindergarten“ ist die Zahl der Betreuungsplätze in Kindergruppen im Vergleich zu allen anderen Einrichtungsformen am stärksten gestiegen. Elternverwaltete Kindergruppen entstammten einer Tradition der Infragestellung des stark institutionalisierten Kindergartens und sind bis heute eher dem Bereich

der Großfamilienpflege zuzuordnen. Die aufgrund der Organisationsform Elternverwaltung bedingte enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergruppenbetreuer\_innen und dem im Vergleich zu anderen Einrichtungen traditionell starken Einblick in den Betreuungsalltag, wie dies auch bei Tageseltern der Fall ist, war die Grundlage dafür, dass bei der ersten Gestaltung der Gesetze von Seiten der Vertreter\_innen der elternverwalteten Kindergruppen für möglichst geringe Auflagen plädiert wurde. Dadurch, dass alle „wichtigen Belange“ im Rahmen von Elternabenden von Seiten der Eltern mitgeklärt und entschieden würden, könne die Verantwortung für die Rahmenbedingungen der Kindergruppen weitgehend bei den Eltern verbleiben (Kowalski 1991). Der Gesetzgeber folgte dieser Argumentation weitgehend. Während im Rahmen elternverwalteter Kindergruppen das Interesse des Betreibervereins vorrangig auf die im Sinne der elterlichen Erziehungsverantwortung gute Betreuung des eigenen Kindes abzielt, kann dieser Fokus bei anderen Organisationsformen nicht vorausgesetzt werden. Somit sind auch mit der Etablierung anderer Kindergruppen die Auflagen im Laufe der Jahre geringfügig gestiegen. Mit der Expansion seit 2009 kommt es zu den oben dargestellten Effizienzsteigerungs-Praxen in Kindergruppen, die dazu führen, dass sowohl rechtliche als auch Rahmenbedingungen der Förderung näher spezifiziert werden mussten. Die in dieser Zeit erstmals stattfindende Praxis der gemeinsamen Führung mehrerer Kindergruppen an einem Standort in einer kindergartenähnlichen Struktur und der Doppelbelegung von Plätzen führt über den Weg der rechtlichen Klärung dazu, dass ab 2012 maximal zwei Kindergruppen an einem Standort betrieben werden dürfen und diese verstärkt als von einander unabhängige Einrichtungen geführt werden müssen. Weiters wird spätestens 2014 die Fördervereinbarung so geändert, dass die Praxis der Doppelbelegung von Plätzen eingeschränkt wird, sodass maximal zwei Plätze einer Kindergruppe doppelt belegt werden können. Durch diese Maßnahmen sinkt der Fehlanreiz, Kindergruppen als billigere Kindergärten zu führen. Während diese Befunde den Handakten zu Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam entnommen wurden, kann aufgrund der Anlage der Studie nicht ausgeschlossen werden, dass diese Praxen nicht auch in anderen Einrichtungen vorzufinden waren. Jedenfalls stehen diese Praxen in keiner kausalen Verbindung mit den religiösen Hintergründen der Betreibervereine. Laut AMS (2017) werden hinkünftig Kindergärten bei der Fördergeld-Vergabe bevorzugt, sodass jedenfalls der prozentuale Anteil der Kindergruppen in den nächsten Jahren voraussichtlich wieder sinken wird.

### 11.2.2. Mangel an elementarpädagogisch ausgebildetem Personal

Durch den Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen ist der Bedarf an qualifiziertem Personal stark gestiegen. Die sich dadurch in den Einrichtungen ergebenden Schwierigkeiten werden aufgrund der unterschiedlichen Problemlagen in Kindergruppen respektive Kindergärten in den zwei folgenden Unterkapiteln behandelt.

## Personal in Kindergärten

Der Mangel an elementarpädagogisch qualifiziertem Personal in Wien hat in der Vergangenheit dazu geführt, dass der Abschluss einer entsprechenden Ausbildung nicht Voraussetzung für die Arbeit in Kindergärten war. Diese nicht entsprechend ausgebildeten Mitarbeiter\_innen wurden Anfang der 2000er Jahre von Übergangsregelungen erfasst, die 20- bzw. 40-stündige Fortbildungen jährlich vorsahen, damit sie weiterhin als Kindergärtner\_innen eingesetzt werden konnten (jrid/oaqm). Diese Übergangsregelungen spielten laut Aussage der MA 11 kaum noch eine Rolle, da die letzten Mitarbeiter\_innen, die in diese Übergangsregelung fallen, kurz vor der Pensionierung stünden.

Auch bei größeren Trägern kommt es vereinzelt dazu, dass zumindest zeitweise kein entsprechend der WKGVO ausgebildetes Personal anwesend ist oder beispielsweise für die Leitungstätigkeit nicht die geforderten fünf Jahre Berufstätigkeit (WKGG 2013, § 3) nachgewiesen werden kann (pwln/hluk/qjgg). In solchen Fällen wird von Seiten der Magistratsabteilung auf die Möglichkeit einer sogenannten Nachsicht aufmerksam gemacht.<sup>9</sup> Es könne, sofern nicht entsprechend ausgebildetes Personal zur Verfügung stünde, um Nachsicht angesucht werden. Was allerdings hier unter „entsprechend ausgebildetes Personal“ zu verstehen ist, wird in der WKGVO (2014) nicht näher spezifiziert. Somit kann diese Möglichkeit auch dann zum Einsatz kommen, wenn für das eigene pädagogische Profil kein Personal zur Verfügung steht (jhsy/lpwx).

Zur weiteren Analyse aller im Zeitraum 2011–2016 gewährten Nachsichten wurden auf Anfrage sämtliche diesbezüglichen elektronischen Textdokumente zur Verfügung gestellt und automationsunterstützt ausgewertet. Um eine systematische Verzerrung in Bezug auf die Ermöglichung von Nachsichten nachzuweisen, wären vollständige Aufzeichnungen zur Verweigerung von Nachsichten nötig. Solche Aufzeichnungen werden seitens der MA 11 nicht geführt. Die vorliegenden Daten geben allerdings darüber Auskunft, dass Nachsichten von nahezu allen größeren und auch sehr kleinen Trägern, darunter auch von Kindergärten mit besonderen Bezügen zum Islam, in Anspruch genommen werden. Nachsichten werden bis zu drei Mal hintereinander verlängert und jeweils für einen Zeitraum von maximal einem Jahr ausgestellt.<sup>10</sup>

Lediglich in einem Handakt wird das Ansuchen um Nachsicht durch einen Kindergarten mit besonderen Bezügen zum Islam abgelehnt (wt11). Die Behörde fordert jedenfalls im Falle der Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam Unterlagen bezüglich der Qualifikation der Person, die die Arbeit der fehlenden Fachkraft übernehmen soll, an, bevor eine Bewilligung erteilt wird. Darin ist der Nachweis zu erbringen, dass die Person 1500 Stunden „Erfahrung in der Erziehung und Betreuung von Kindern bis zum Beginn

---

<sup>9</sup>Es gibt unterschiedliche Formen der Personalnachsichten. Im Folgenden werden lediglich zwei Formen berücksichtigt: (a) Nachsichten, welche es ermöglichen, anstatt der gruppenleitenden Kindergartenpädagogin eine „Person mit Erfahrung in der Erziehung und Betreuung von Kindern bis zum Beginn der Schulpflicht“ einzusetzen bzw. (b) Nachsichten, die es ermöglichen, eine solche Person außerhalb der Dienstzeiten der gruppenleitenden Pädagogin in den Randzeiten, insbesondere am Nachmittag einzusetzen.

<sup>10</sup>In einem älteren Handakt einer Einrichtung ohne besondere Bezüge zum Islam wird eine Nachsicht für 4 Jahre gewährt. Solch überlange Nachsichten werden im Untersuchungszeitraum der Nachsichten 2011–2016 nicht gewährt.

der Schulpflicht“ habe. Der Bescheid, in dem der Nachsicht stattgegeben wird, wird aber nicht personenbezogen ausgestellt, weshalb die Tätigkeit auch von einer anderen Person, die „Erfahrung in der Erziehung und Betreuung einer Gruppe von Kindern“ hat, ausgeübt werden kann. Nachsichten gibt es für Kindergruppen nicht.

Während die Zahl der Personalnachsichten in den letzten Jahren zurückgegangen ist, ist es seit WKTHG (2013) mit der Einrichtung und Bewilligung eines Projektkindergartens u. a. möglich, vom verpflichtenden Einsatz gemäß WKGG (2013) ausgebildeten Personals gegebenenfalls unter Auflagen entbunden zu werden. Unter diesem Titel nehmen derzeit sieben Kindergärten in Wien die Möglichkeit wahr, nicht an BAKIPs/BAFePs oder im engeren Sinne vergleichbar ausgebildetes Personal, das weder nostrifiziert noch durch die Behörde gleichgestellt werden kann, im Kindergarten als Pädagog\_innen einzusetzen. Anstatt des in BAKIPs/BAFePs ausgebildeten Personals werden in drei dieser Einrichtungen Mitarbeiter\_innen eingesetzt, die eine spezielle religiöse Ausrichtung haben, in zwei Einrichtungen werden Lehrer\_innen statt Elementarpädagog\_innen eingesetzt und in je einer weiteren Einrichtung werden Mitarbeiter\_innen eingesetzt, die eine Ausbildung gemäß eines bestimmten pädagogischen Konzeptes bzw. eine sonderpädagogische Ausbildung absolviert haben (uqui/zppi). Keine dieser Einrichtungen kann als eine bezeichnet werden, die besondere Bezüge zum Islam aufweist.

### **Personal in Kindergruppen**

Durch die in der Wiener Tagesbetreuungsverordnung mit 90 Unterrichtseinheiten festgelegte, im Vergleich zur Ausbildung zur Kindergartenpädagogin mit einer Ausbildungsdauer zwischen zwei und fünf Jahren vergleichsweise kurze Ausbildung, war es möglich, relativ kurzfristig Personal für Kindergruppen auszubilden, mit dem der rasche Ausbau der in Kindergruppen bereitgestellten Plätze erst ermöglicht wurde. Im Rahmen der Kontrollbesuche in Kindergruppen wird eine niedrige Prozessqualität mitunter darauf zurückgeführt, dass eine derart kurze Ausbildung die pädagogische Qualität nicht sichern könne.

Im Rahmen von Aufsichts-Besuchen in Kindergruppen werden Einschätzungen zur pädagogischen Prozessqualität getroffen. Während manchen Einrichtungen eine hohe Qualität in der pädagogischen Arbeit attestiert wird (ujnv), wird in anderen Einrichtungen ein adäquater oder bemühter Umgang mit den Kindern konstatiert (teyw/ebwa). Es finden sich aber auch Einträge, in denen das Personal als „vollkommen unbedarft“ eingestuft wird und die „Abläufe in der Gruppe“ als „unorganisiert und chaotisch“ beschrieben werden. In solchen Fällen wird von der zuständigen Mitarbeiterin der MA 11 festgestellt, dass Personal mit einer „derart geringen Ausbildung auch nicht mehr abzuverlangen“ sei (aqly/vdan). Wo allerdings auch Entwicklungspotential gesehen wird, tritt die Behörde durchaus auch beratend auf und konstatiert, dass nach dem zweiten Kommissionierungstermin die Einrichtung gut ausgestattet, die Betreuer\_innen engagiert seien und die Kinderrgruppe nun insgesamt einen guten Eindruck hinterlassen würde (vdk1). Neben der als kaum ausreichend eingeschätzten Ausbildung wird auch der Umstand, dass das Personal häufig wechseln würde, in den Handakten der MA 11 wiederholt thematisiert (rjin/aqly). Zusammenhänge zwischen niedriger Prozessqualität und der kurzen Aus-

## 11.2. Ergebnisse des Untersuchungsteils Handaktenanalyse

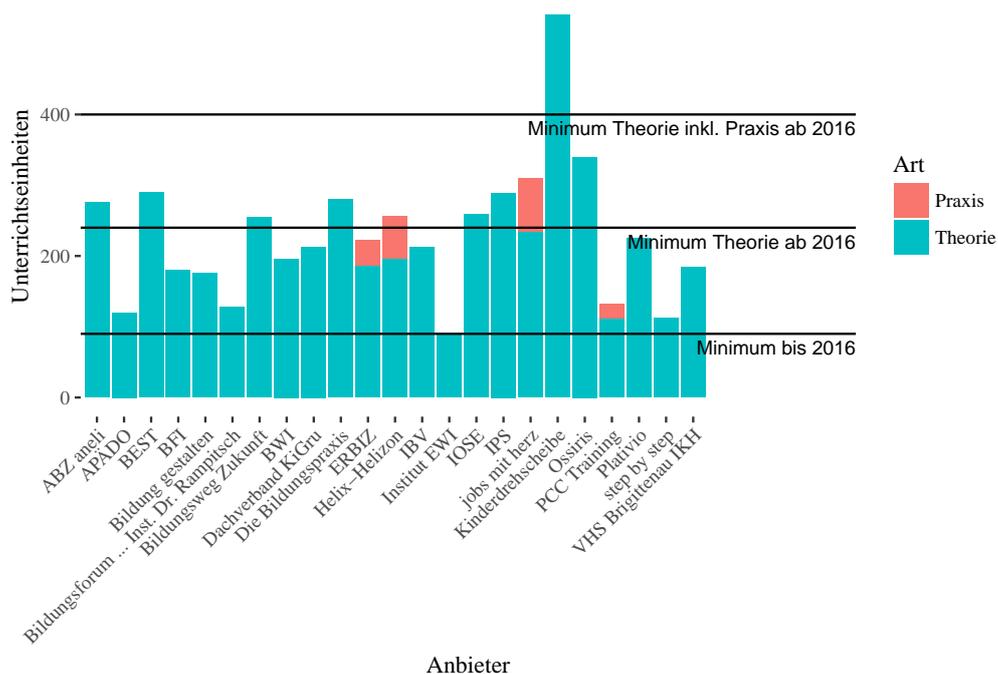


Abbildung 11.2.: Unterrichtseinheiten Kindergruppenausbildung Dezember 2015

bildung bzw. dem häufigen Personalwechsel werden in den Handakten spätestens seit 2012 thematisiert.

Während die Wiener Tagesbetreuungsverordnung als minimale Ausbildungsdauer 90 Stunden vorsieht (WTBVO 2001, § 11), bieten die meisten Ausbildungsträger deutlich längere Ausbildungszeiten an, wie aus der Abb. 11.2 hervorgeht (eywi).

Mit der Expansion der Kindergruppen stieg die Zahl der Ausbildungsträger für diese Ausbildung auf 23 Ausbildungseinrichtungen. Mit der Tagesbetreuungsverordnung WTBVO (2016) wird normiert, dass die Ausbildung statt zuvor 90 Unterrichtseinheiten nun mindestens 240 Unterrichtseinheiten Theorie und 160 Unterrichtseinheiten Praxis zu umfassen habe. Darüber hinaus werden die Inhalte stärker spezifiziert und auf den Wiener Bildungsplan bezogen. Erstmals werden die Qualifikationsanforderungen für die Ausbildungspersonen festgelegt und die „Aufsichtspersonen des Magistrats können [...] als Mitglieder der Prüfungskommission“ an der Prüfung teilnehmen (ebenda, § 6.3). Mit diesen Änderungen mussten die Ausbildungseinrichtungen um Zulassung ansuchen. Davor war weder eine Zulassung einer Ausbildungseinrichtung nötig, noch wurden die Ausbildungseinrichtungen von Seiten der Behörde kontrolliert. Seit Einführung der neuen Tagesbetreuungsverordnung (ebenda) ist die Zahl der Anbieter auf 14 (Stand November 2017) gesunken (j1ry).

### Zusammenfassung Personal

Nachsichten werden vor allem dazu verwendet, vorübergehenden Personalmangel in Kindergärten abzudecken. Darüber hinaus gewährt die Gemeinde Wien im Rahmen von Nachsichten bzw. Projektanträgen einen Rahmen für Kindergärten, der es ermöglicht, auch pädagogische, religiöse und weltanschauliche Schwerpunktsetzungen mit Mitarbeiter\_innen umzusetzen, die nicht entsprechend des Wiener Kindergartengesetzes ausgebildet sind. Während von Nachsichten auch von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam Gebrauch gemacht wird, ist das bei den Projektanträgen nach WKTHG (2013, 3.1b) bisher nicht der Fall.

Niedrige Prozessqualität in Kindergruppen wird zumindest seit 2012 von Mitarbeiter\_innen der Magistratsabteilung in Zusammenhang mit der Qualität der Kindergruppenausbildung gebracht. Die Ausbildung wurde näher spezifiziert und die Mindestausbildungsdauer auf 240 Stunden Theorie und 160 Stunden Praxis erhöht. Im Rahmen von Übergangsbestimmungen haben Kindergruppenbetreuer\_innen bis 2023 die in der neuen Tagesbetreuungsverordnung normierten Inhalte nachzuweisen.

#### 11.2.3. Religiöse Orientierung und Interreligiosität

Im Vergleich zwischen den Konzeptionen und Verträgen von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam und anderen konfessionellen Einrichtungen sind in der Analyse große Unterschiede in Bezug auf die Formulierung religiöser Schwerpunktsetzungen, der Berücksichtigung negativer Religionsfreiheit<sup>11</sup> und der Berücksichtigung anderer Religionen zu Tage getreten. In den folgenden Ausführungen ist darauf zu achten, dass in der Handaktenanalyse untersucht wurde, in welchem Rahmen sich Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam bewegen, und kein allgemeiner Vergleich mit anderen Einrichtungen durchgeführt wurde.

In einem christlichen Kindergarten, der sich als für Kinder anderer Religionen offen bezeichnet und sich als Ort interreligiöser Begegnung versteht, werden die Eltern im Elternvertrag dazu verpflichtet, die konfessionelle Ausrichtung der Einrichtung zu unterstützen. In diesem wird vertraglich dezidiert ausgeschlossen, beispielsweise Essens- und Bekleidungs Vorschriften, die auf die Zugehörigkeit anderer Religionsgemeinschaften zurückzuführen wären, zu berücksichtigen (arwb). Auch im Konzept der Einrichtung bezieht sich der interreligiöse Anteil darauf, dass auch Familien anderen Glaubens aufgenommen würden. Zentral seien Werte und Prinzipien, die der Bibel entnommen würden (obiv).

Ein anderes Modell ist in einem anderen christlichen Kindergarten nachweisbar, der ebenfalls die Konfession zentral setzt, diese aber als Ausgangspunkt für ökumenische und interreligiöse Offenheit versteht und gerade in der Ermöglichung der respektvollen interreligiösen und interkonfessionellen Begegnung einen Ausdruck eben dieses christlichen Grundgedankens sieht. Der Andere wird in einem solchen religiös motivierten Ansatz nicht nur toleriert (ertragen – solange er/sie sich anpasst), sondern in dem Sinne re-

---

<sup>11</sup>Während die negative Religionsfreiheit die Möglichkeit der Freiheit von Religion bezeichnet, ist mit positiver Religionsfreiheit die individuelle wie institutionelle Freiheit zur Religionsausübung gemeint.

spektiert, als er/sie in seiner/ihrer partiellen Andersheit wertgeschätzt wird. Konsequenterweise könnte dies bedeuten, dass es sich hier um eine Adaption der paulinischen Formel vom Umgang mit jenen, die sich an strengere Speisevorschriften gebunden fühlen, handelt: Paulus selbst fühlt sich nicht an diese Speisevorschriften gebunden, aber gerade aus seinem christlichen Freiheitskonzept heraus hat er die Freiheit, auch auf die Speisen zu verzichten, durch die andere sich kompromittiert fühlen würden. Diese innerchristliche Interpretation lässt sich zwar nicht explizit, aber doch ansatzweise im Konzept aufzeigen und könnte neue Möglichkeiten für eine interreligiöse Begegnung auf Grundlage einer Bezugsreligion/Konfession sein. Gleichzeitig weist dieses Konzept aber auch auf Grenzen der Zusammenarbeit mit und Kritik an „staatlichen, zivilen und anderen religiösen Organisationen“ (l\_jmi) hin. Dies ist insofern besonders bemerkenswert, weil hier die Möglichkeit der Kritik nicht nur gegenüber anderen religiösen Organisationen ausdrücklich festgehalten wird, sondern auch gegenüber dem Staat. Während z. B. im Islamgesetz festgelegt ist, dass die staatlichen Gesetze Vorrang vor der Religion haben, wird hier im Konzept eine andere Position vertreten, die vom Verfassungsgrundsatz der Religionsfreiheit her auch eine Kritik an staatlichen Organisationen und Erlassen prinzipiell nicht ausschließt.

Wie anhand dieser beiden christlichen Einrichtungen gezeigt werden konnte, kann Religiosität sowohl als exkludierend als auch als inkludierend gefasst werden. Zugleich wird aber auch in dem inklusiven Zugang deutlich, dass die Frage nach der Grenzziehung zwischen dem, was inkludiert, bzw. jenem, was nicht inkludiert werden kann, eine offene Flanke dieses Konzeptes bleibt und nicht letztlich beantwortet, wohl aber problematisiert werden kann. Religiöse Inhalte werden in den Konzepten der nichtislamischen Kindergärten mit einem klaren konfessionellen Bezug als selbstverständlicher Teil des Alltags konzipiert. Religiöse Bildung und Erziehung sind Teil des Alltags und der Bildungsangebote. Gebete und die Gestaltung des Raumes dem Kirchenjahr entsprechend sind Selbstverständlichkeiten, die Eingang in die Konzepte finden. Interreligiöse Offenheit und die Akzeptanz gegenüber Menschen ohne religiöse Bezüge wird in manchen Einrichtungen zwar benannt, aber in ihrer konkreten Umsetzung nicht ausgeführt (l\_jmi/ovpi) oder gar die Beachtung religiös begründeter Speisevorschriften dezidiert abgelehnt (arwb).

Bezeichnend ist, dass es für diese Einrichtungen nicht erforderlich zu sein scheint, die religiöse Orientierung zu legitimieren oder die konkrete Umsetzung der Berücksichtigung Anderer auszuformulieren. Dass dies in konfessionellen Einrichtungen mit christlichem Hintergrund nicht gesondert hervorgehoben wird, mag auch darauf zurückzuführen sein, dass hier gar keine Differenz von „österreichischen“ und „christlichen“ Festen, Feiern und Werten vorausgesetzt wird.<sup>12</sup>

Für christliche Einrichtungen wird die religiöse Ausrichtung und Integration in den Alltag seitens der Aufsicht nicht moniert. Hier kann in übermittelten Konzepten z. B. stehen, Gott habe seinen Platz auch im Kindergarten. Gebetet werde vor dem Essen und im Hort vor den Lernstunden. Die Ausgestaltung des Raumes entspreche dem Kirchenjahr.

---

<sup>12</sup>In dezidiert konfessionslosen Einrichtungen wird dagegen häufig auf das Feiern dezidiert christlicher Feste verzichtet, diese werden durch neutrale Bezeichnungen ersetzt (Lichterfest statt St. Martin etc.).

Ein Verweis auf eine Abmeldemöglichkeit oder die Möglichkeit der Nichtteilnahme am Gebet findet sich hier nicht. In einer klar konfessionellen Einrichtung ist die negative Religionsfreiheit der einzelnen Kinder häufig nicht erwähnt, die übermittelten Konzepte zeigen vielmehr ein konfessionelles Selbstverständnis in das die Kinder aufgenommen und eingebettet werden. (evon/ovpi)

Auch der Umgang mit religiöser Pluralität wird in den Konzepten von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zur Christlichen Religion häufig nicht klar deklariert. Allerdings gibt hier der Religionspädagogische BildungsRahmenplan der St. Nikolausstiftung, den eine Vielzahl von katholischen Einrichtungen für sich als verbindlich anerkennen, im Kapitel 2.7 „Interkulturalität/Interreligiosität: Interreligiöses Zusammenleben“ (Frick 2010, Seiten 41–43) durchaus Hinweise auf diesen Bildungsbereich. Hier wird z. B. gesehen: „Die Dialogfähigkeit zwischen den Religionen und Kulturen ist auch im Kindergarten eine Schlüsselkompetenz in einer globalisierten Welt“ (ebenda, Seite 41). Hier wäre es gut, wenn diese Anregungen aus dem Bildungsplan auch mit in die Konzepte einfließen.<sup>13</sup>

Anders stellt sich dies in der Analyse der Konzeptionen in den Handakten von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam dar. In diesen scheint es zwei Legitimationsstrategien für die Verhandlung des Islam in den Einrichtungskonzeptionen zu geben: (a) Die Einrichtung mit besonderen Bezügen zum Islam als Integrationseinrichtung und (b) Islamische Inhalte als fakultatives Angebot.

### **Die Einrichtung mit besonderen Bezügen zum Islam als Integrationseinrichtung**

In allen untersuchten Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam wird in rezenten Konzeptionen und Vereinsstatuten die Förderung der Integration von Migranten als Ziel der Organisation beziehungsweise als Erziehungsziel der Einrichtung beschrieben. Dabei wird die Beziehung zwischen Integrationsfunktion und Bezügen zum Islam unterschiedlich konzeptionalisiert.

**Integration und Religiosität als Privatsache** Hier fanden wir Konzeptionen von Einrichtungen, in denen Sprachförderung (verstanden als die Förderung der deutschen Sprache)<sup>14</sup> als besonders wichtig gefasst und gemeinsam mit dem Erleben kultureller Vielfalt und unterschiedlicher Sprachen als der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund dienlich verstanden wird. Das Feiern der Feste des Jahreskreises wird als eine Bezugnahme zu österreichischen Traditionen dargestellt. In solchen Einrichtungen ist Religion Privatsache, sodass sie als kulturell-religiöse Kompetenz in der persönlichen Begegnung, nicht aber im Sinne erzieherischer Tätigkeit im Rahmen einer Beobachtung

<sup>13</sup>Für den Bereich der evangelischen Kindertagesstätten in Trägerschaft der Diakonie ist ein Religionspädagogischer BildungsRahmenplan noch in Entstehung.

<sup>14</sup>Sowohl in Konzeptionen als auch anderen Dokumenten der Handakten wird unter Sprachförderung die Förderung der deutschen Sprache verstanden. Der Begriff „native speaker“ wird selbst im Kontext von Einrichtungen, in denen die Erstsprachen der Kinder überwiegend weder Deutsch noch Englisch sind, nicht – wie zu erwarten wäre – für eine der Erstsprachen der Kinder verwendet, sondern um zu bezeichnen, dass die Erstsprache der betreffenden Person Englisch ist.

wahrgenommen werden konnte. In einer weiteren Einrichtung wird von religiöser Erziehung im Alltag Abstand genommen, um allen „Kulturen und Religionen gerecht [...] werden“ (xzce) zu können. Der Koran-Unterricht würde nur für muslimische Kinder auf Wunsch der Eltern angeboten (avlg/xzce/zknu).

**Integration als Konfrontation mit einer nicht vertrauten Gesellschaft** Diese Einrichtungen sehen in einer vereinheitlicht dargestellten österreichischen Kultur eine Herausforderung für Kinder, deren Familienkulturen sich stark von dieser österreichischen Kultur unterscheiden würden. Die Aufgabe der Einrichtung sei es, Kindern eine vertraute Umgebung zu bieten und eine wissensbasierte Einführung in die als christlich bezeichnete, in einem Spannungsverhältnis zur familienkulturell vertrauten Umgebung befindliche Gesellschaft, mit der sie beim Eintritt in die Schule „konfrontiert“ würden, zu leisten (ibzt).

**Der Islam als eine Orientierung in der „neuen Heimat“** In weiteren Konzepten präsentiert sich die Einrichtung weniger als multikulturelle Einrichtung, sondern stärker als eine Einrichtung, die sich speziell an Kinder aus „Migrantenfamilien“ wendet. Der Bezug zur Migration, das Verlassen und Ankommen, wird thematisiert und die religiöse Erziehung ist hierbei insofern von Belang, als sie das Leben in der „neuen Heimat“ erleichtern soll (ulqh).

In Bezug auf Integration wird von Seiten der Betreiber der Erlernung der deutschen Sprache in den Konzeptionen der Einrichtungen eine besondere Wichtigkeit beigemessen,<sup>15</sup> was jedoch nicht heißt, dass die dafür notwendigen Kompetenzen auf Seiten des Personals vorhanden sind. Dies zeigt sich an Rückmeldungen in Mängelberichten seitens des Magistrats durch Hinweise, dass eine „einwandfreie grammatikalische Ausdrucksweise für alle Betreuungspersonen sehr wichtig“ sei und die „Absolvierung einschlägiger Fortbildungen“ empfohlen würde<sup>16</sup> (bkmm). Die Diskrepanz zwischen Konzeption und gelebter Praxis wird also einerseits durch Kontrollbesuche, die auch unangekündigt<sup>17</sup> erfolgen, erhoben. Elementarpädagogische Einrichtungen sind Einrichtungen, in die Einblick genommen wird. Nicht nur von der Aufsicht, sondern selbstverständlich auch von Eltern, aber auch von anderen Dritten, die auch von der Möglichkeit Gebrauch machen, zuständige Stellen über Beobachtetes in Kenntnis zu setzen. So wird der MA 11 2014 von Praktikantinnen berichtet, dass in einer Einrichtung, in deren Konzeption Sprachförderung zentral gesetzt wird, weder die Kinder noch die Pädagog\_innen Deutsch sprechen würden (wokt).

Die Betonung in den Konzeptionen liegt jedenfalls auf dem Sprechen der deutschen Sprache. Dabei werden sowohl im österreichischen BildungsRahmenplan als auch im

<sup>15</sup>Zur Sprachförderung siehe auch Abschnitt 8.2.1 auf Seite 45.

<sup>16</sup>Durch das im Entwurfsstadium vorliegende neue Tagesbetreuungsgesetz soll normiert werden, dass Kindergruppenbetreuer\_innen über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen müssen (WTBVO, Entwurf 2017, Artikel 1.3).

<sup>17</sup>Unangekündigte Kontrollbesuche kamen bis 2009 in Kindergruppen de facto nicht vor. Mit einem Schreiben an alle Betreiber vom 13.11.2009 weist die MA 11 auf ihre nunmehr geänderte Praxis hin, gegebenenfalls auch unangekündigte Kontrollbesuche durchzuführen (1aqh).

Wiener Bildungsplan der Erstsprache zwei zu berücksichtigende Funktionen zugesprochen: (a) Sie sei wichtig, weil der Zweitspracherwerb auf erstsprachlichen Kompetenzen aufbaue und (b) weil Erstsprache „als Merkmal kultureller Identität erlebt“ (Charlotte Bühler Institut 2009, Seite 14; MA 10 2006, Seite 47) und ebendiese, als Familiensprache bezeichnete Sprache, Wertschätzung verdienen würde. Die in der Publikation „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ vertiefenden Ausführungen zum Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden hier noch deutlicher: Begründet mit dem „Recht mehrsprachiger Kinder auf freie Sprachenwahl“ wird dazu angeregt, „Mehrsprachigkeit als selbstverständlichen Bestandteil des Alltags [zu] etablieren“, indem beispielsweise „Rituale zum Erzählen und Erzählenlassen – auch in der Erstsprache“ eingeführt werden (BMWfJ 2010, Seite 30). In Bezug auf die Orientierungsqualität wird nachgefragt, auf welche Weise „die sprachliche Vielfalt der Kinder, der Eltern sowie des Teams als Ressource für Bildungsprozesse genutzt“ wird (ebenda, Seite 55).

Auch in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam sind Elementarpädagog\_innen angestellt, die neben Deutsch zumindest teilweise auch andere Familiensprachen der Kinder sprechen. Während in allen Konzeptionen die Wichtigkeit der Erlernung der deutschen Sprache betont wird, wird der Einsatz der familiensprachlichen Kompetenzen der Pädagog\_innen beziehungsweise die Berücksichtigung der Erstsprachen der Kinder in den Konzeptionen sehr unterschiedlich dargestellt.

Auffällig ist dabei, dass manche Konzepte in der Berücksichtigung der Erstsprachen der Kinder in sich widersprüchlich sind oder weit hinter den von den Einrichtungen erreichbaren Möglichkeiten argumentieren. Damit werden die Erstsprachen der betreuten Kinder von den Einrichtungen im Kontinuum zwischen Privatangelegenheit, zu berücksichtigendem Faktum und einer bildungsrelevanten Ressource der Kinder, die pädagogisch zu rahmen ist, konzeptionalisiert.

Anhand einer Einrichtung mit einem hohen Anspruch in Bezug auf pädagogische Prozessqualität, in der die Sprachförderung sowohl im Konzept als auch in der Praxis der Einrichtung<sup>18</sup> eine große Rolle spielt, lassen sich diese Widersprüche gut illustrieren. Die Pädagog\_innen der Einrichtung sprechen, so das Konzept, meist mehrere Sprachen. Ihre Zweisprachigkeit wird aber interessanterweise nicht so gefasst, dass das den Pädagog\_innen ermöglichen würde, die Erstsprache der Kinder zu verstehen oder zu sprechen. Die Zweisprachigkeit diene vielmehr dazu, mit dem Fakt der Zweisprachigkeit vertraut zu sein. Während hervorgehoben und mehrfach begründet wird, wie wichtig es sei, dass die Pädagog\_innen die deutsche Sprache in Wort und Schrift beherrschten, wird die Bedeutung der weiteren Sprachkompetenzen der Pädagog\_innen für die pädagogische Tätigkeit nicht weiter ausgeführt. Dabei ist den Autor\_innen der Konzeption die Wichtigkeit der Beherrschung der Erstsprachen in der Sprachentwicklung bekannt, und so führen sie aus, dass die „Muttersprache [...] für das [...] Erlernen der deutschen Sprache“ wichtig sei, weshalb die Eltern dazu ermuntert würden, mit ihren Kindern in ihren Erstsprachen zu sprechen. Insbesondere dann, wenn ihre deutschsprachlichen Kompetenzen nicht so gut wären. Die Muttersprache, so wird weiter ausgeführt, wäre neben der Basis für das Erlernen weiterer Sprachen auch emotional von Bedeutung. Auch in der beobachteten Praxis

<sup>18</sup>Die Einrichtung war Teil des Untersuchungsteils Beobachtung.

in der Einrichtung sieht das Forscherteam, wie die Kinder dort persönliche, sprachlich adäquat begleitete Zuwendung erfahren (1V). Umso erstaunlicher ist die durchgehende Betonung der Wichtigkeit der deutschen Sprache und die wiederholten Klarstellungen, dass die Kinder im Einrichtungsalltag „ausschließlich mit der deutschen Sprache *konfrontiert*“ würden. In einem Nebensatz wird beiläufig erwähnt, dass die Kinder untereinander auch die ihnen „vertraute Muttersprache“ sprechen würden. (yqmg)

Die Bedeutung der nichtdeutschen Erstsprache wird in den vorliegenden Konzeptionen unterschiedlich gefasst: (a) Deutsch sei so wichtig, dass in der Einrichtung ausschließlich Deutsch gesprochen würde und selbst Kinder auf diese Regel hingewiesen würden, (b) die Erstsprache der Kinder sei insofern wichtig, als sie für die Erlernung der deutschen Sprache hilfreich wäre, (c) die Erstsprache wäre für Identitätsentwicklung und (d) für das Wohlbefinden der Kinder wichtig.

Allfällig angebotener Türkisch- oder Arabisch-Unterricht wird nicht gesondert begründet, wird aber wiederholt in einem engen Zusammenhang mit den religiösen Schwerpunkten der Einrichtung thematisiert und kommt ausschließlich als fakultatives Angebot in den Konzeptionen vor, weshalb dieses im Abschnitt 11.2.3 auf der nächsten Seite behandelt wird.

Bemerkenswert ist, wie stark der Behörde gegenüber betont wird, dass in der Einrichtung ausschließlich Deutsch gesprochen werde. So wird beteuert, dass dem Personal gegenüber eine diesbezügliche, strikte Anweisung ausgesprochen worden wäre und dass auch Kinder mit Nachdruck dazu aufgefordert würden, auf Deutsch miteinander zu sprechen. In Folge wird um Verständnis dafür geworben, dass ein erst kürzlich in die institutionelle Betreuung aufgenommenes Kind mit einem anderen Kind seine Erstsprache gesprochen hätte. Ein Monat nach erfolgter „Eingewöhnung“ würden die Pädagog\_innen darauf achten, dass ausschließlich Deutsch gesprochen werde (tjru).

Die in den Bildungsplänen geforderte Berücksichtigung der Erstsprache der Kinder, die den aktuellen Stand der Forschung zur Sprachförderung, aber auch der Vorgaben durch die Bildungspläne aufnimmt, findet sich so leider nicht immer in den in den Handakten dokumentierten Vorgängen. Hier wird zuweilen noch eine Praxis vertreten und eingefordert, die darauf Wert legt, dass in den Einrichtungen ausschließlich deutsch gesprochen wird.

Auch jenseits der Handakten finden sich aber auch durchaus anspruchsvolle Darstellungen eines wertschätzenden Umgangs mit den Erstsprachen der Kinder. Dazu ist es nicht unbedingt nötig, dass die Pädagog\_innen die Erstsprachen der Kinder auch durchgehend beherrschen. Vielmehr kann gerade das Interesse an der Erstsprache der Kinder, daran, was bestimmte Worte oder Ausdrücke in ihrer Sprache bedeuten, nicht nur eine Wertschätzung der Erstsprache ausdrücken, sondern auch Anlass zu einem elaborierten und komplexen Sprachgeschehen sein, wodurch auch die Sprachkompetenz in der deutschen Sprache gefördert wird. Ein sehr schönes Beispiel dafür fanden wir in einer Publikation der St. Nikolausstiftung, in der eine sprachliche Interaktion in einem Kindergarten wiedergegeben wird. (Frick 2010, Seite 60)

### Islamische Inhalte als fakultatives Angebot

Insbesondere in frühen Konzeptionen (vor 2012) wird islamische Erziehung als Teil des Alltags konzeptionalisiert (1upw). Von Seiten der Behörde werden Beobachtungen von klar als islamisch kenntlichen Angeboten in den Handakten notiert. So heißt es, dass eine von einer Lehrerin mit einem guten Umgang mit den Kindern gehaltene Koran-Stunde spielerisch gestaltet und in Bezug auf die Teilnahme seitens der Kinder freiwillig sei (qmzv). In mehreren Einrichtungen war die Praxis, Islamunterricht anzubieten, in den Konzepten verankert. Dieser kann in den Handakten als Ethik-, Moral-, Religions- oder Koranunterricht bezeichnet werden. In den Konzepten wird kaum detailliert auf die Inhalte eingegangen, sodass auch nicht geklärt werden kann, inwieweit die Bezeichnungen für den Unterricht mit den Inhalten korrespondieren,<sup>19</sup> daher wird im folgenden der Sammelbegriff Islamunterricht verwendet.

Zunehmend werden Inhalte mit Bezügen zum Islam in den Konzepten so beschrieben, dass die Teilnahme an diesen Aktivitäten vom Wunsch der Eltern abhängt. So wird beispielsweise Koranunterricht auf Wunsch der Eltern für muslimische Kinder angeboten (zknu). Der Wunsch der Eltern, dass ihr Kind an solchen dezidierten Zusatzangeboten teilnimmt, wird dann auch in Elternverträgen so gefasst, dass das Zusatzangebot „Islamunterricht“ im Elternvertrag anzukreuzen und mitunter separat zu bezahlen ist (mkje). Bei klar als fakultativ deklarierten Angeboten mit Bezügen zum Islam wird explizit darauf aufmerksam gemacht, dass nicht teilnehmende, nichtmuslimische Kinder mit anderen Aktivitäten beschäftigt würden (yf1a/uwso). Die meisten dieser Zusatzangebote beziehen sich auf Angebote, in denen beispielsweise den Kindern im Sesselkreis islamische Inhalte und auch Arabisch<sup>20</sup> nähergebracht werden.

Das Wiener Kindergartengesetz normiert, dass Lernen „in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise in alters- und entwicklungsentsprechenden Sozialformen unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten“ (WKGG 2013, § 1) zu erfolgen habe. Eine derartige Abgrenzung gegenüber Unterrichtseinheiten ist im Wiener Tagesbetreuungsgesetz (WTBG 2001) nicht enthalten. Den Bildungsplänen liege, so heißt es in diesen, ein Ko-Konstruktives Bildungsverständnis zugrunde, in dem das Spiel die wichtigste frühkindliche Lernform sei und es weniger um Wissens- denn um Kompetenzerwerb und die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes gehe. Die darin formulierten Aufgaben der Pädagog\_innen in Bezug auf die kindlichen Bildungsprozesse reichen von der Gestaltung einer anregungsreichen Lernumwelt bis zu gezielten Bildungsangeboten, die angesichts der Vielfalt pädagogischer Konzeptionen im Sinne der Methodenfreiheit unterschiedlich gestaltet werden können (Charlotte Bühler Institut 2009). Eine deutliche Abgrenzung gegenüber dem, was unter nicht „entwicklungsentsprechenden Sozialformen“ – also als Unterricht im schulischen Sinne – zu verstehen sei, ist nicht zu finden.

Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam bieten, wie auch andere Einrichtungen, Angebote an, die als Unterricht bezeichnet werden. Die Spanne reicht vom

<sup>19</sup>Mitunter wird aber deutlich, dass in diesen Konzepten nicht zwischen Ethik, Moral und Religion unterschieden wird (sjnd).

<sup>20</sup>Arabisch wird wegen seiner Bedeutung für die Koranrezitation als mit einem Bezug zum Islam verstanden.

Instrumentalunterricht über religiöse und moralische Unterweisung bis zum Sprachunterricht (cgsd). Insbesondere bei Inanspruchnahme externer Fachkräfte ist ein solches Angebot an die Einhaltung fixer Zeiten gebunden und geht somit in die Gestaltung des Dienstplans ein (ebr j/vkdm).

Die Forderung der MA 11, dass es keinen Islamunterricht geben dürfe, macht es schwerer, religiöse Inhalte in einem separaten Teil zu halten und die Unterscheidbarkeit von unterrichtlichen und lebensweltlichen Angeboten zu wahren. Das Untersagen des Islamunterrichts bezieht sich zumeist auf die Unterrichtsförmigkeit und damit Schulförmigkeit dieses Angebots, das in einer Einrichtung der Elementarpädagogik nicht angemessen sei. *Je mehr diese Angebote durch das Ausschließen des Unterrichtscharakters in die Lebenswelt diffundieren, um so schwerer ist es allerdings auch, ihren fakultativen Charakter zu wahren.*

Weil die Bezeichnung „Unterricht“ von der Behörde nicht grundsätzlich als im Widerspruch zum Kindergartengesetz bzw. den Bildungsplänen stehend angemahnt wird, muss sich die Kritik am Islamunterricht auf die Durchführung des Unterrichts in den Einrichtungen beziehen. Aus den Handakten geht mitunter nicht hervor, ob hierfür Beobachtungen, die eine pädagogische Maßnahme als Unterricht im schulischen Sinne qualifizieren würden, zugrundeliegen. Weiters wird der Unterricht lediglich unterbunden, eine inhaltliche Kritik an einer bestimmten – z. B. indoktrinierenden oder nicht altersgemäßen Praxis – lässt sich in den Handakten nicht nachweisen.

#### 11.2.4. Das Prinzip der Vielfalt

Vielfalt, so heißt es im Wiener Bildungsplan (MA 10 2006, Seite 31), sei ein Charakteristikum unserer Gesellschaft, das Kinder auch in den Einrichtungen erleben würden. Diese Vielfalt kann von Kindern aber nur dann erlebt werden, wenn in den Einrichtungen und auch in Bezug auf die einzelnen Gruppen die Vielfalt der Gesellschaft exemplarisch widerspiegelt wird. Folgerichtig heißt es im Bildungsplan, dass „die Aufnahme aller Kinder im Kindergarten, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie ihrer physischen und psychischen Eigenart“ den „positiven Umgang mit diesen Unterschieden“ begünstigen würde. Dies kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden: (a) *Als die Mitteilung der Erkenntnis*, dass sich Vielfalt in den Einrichtungen positiv auf den Umgang mit Unterschieden auswirken würde. (b) *Als Verpflichtung* jeder Einrichtung, die Vielfalt der Gesellschaft zumindest ansatzweise abzubilden. Diese zwei Lesarten können auch auf einen anderen Punkt des Bildungsplans unter der Überschrift „Das Prinzip der Vielfalt“ angewendet werden: „Die Gestaltung von Festen und Feiern wahrt die Tradition Österreichs, ist aber auch offen für Einflüsse aus anderen Kulturkreisen“ (ebenda, Seite 31). *Als Mitteilung der Erkenntnis* hieße das, dass die Gestaltung von Festen und Feiern einen wesentlichen Beitrag für die Wahrung einer österreichischen Tradition leisten würde. *Als Verpflichtung* hieße es, dass Einrichtungen verpflichtet wären, österreichische Feste und Feiern in die elementarpädagogische Praxis zu integrieren.

Neben der Sprachförderung, in der die Deutschförderung im Vordergrund steht, stellt anscheinend in der Auslegung der Bildungs(rahmen)pläne durch die MA 11 insbesondere die Orientierung am „österreichischen Brauchtum“ und damit das Feiern *der* „Feste im Jahreskreis“ eine wesentliche Maßnahme zur Integration in die österreichische Gesellschaft

dar. Dies zeigt sich beispielsweise in einem zur Erstbewilligung einer Einrichtung mit besonderem Bezug zum Islam vorgelegten Konzept, in dem dezidiert darauf hingewiesen wird, dass keine christlichen Feste gefeiert würden. In einer darauf folgenden Änderung des Konzeptes werden die „Feste im Jahreskreis“ Teil des pädagogischen Konzeptes (s jnd/kckj). Mit der Verpflichtung zur Festgestaltung liegt ein Maßstab vor, an dem auch Eltern vermeintlich leicht beurteilen können, inwiefern die Integrationsbemühungen realisiert werden. Dies wird z. B. daran festgemacht, ob die Elementarpädagog\_innen Feste des österreichischen Brauchtums adäquat feiern können – was zuweilen auch in den Handakten nachweisbar kuriose Züge annimmt. So wurde von einem Elternteil an einer Einrichtung mit besonderem Bezug zum Islam bemängelt, sich um die Aufnahme dieser österreichischen Fest-Tradition zwar zu bemühen, dies aber nicht ganz angemessen zu bewerkstelligen, weil bereits in der ersten Adventwoche am Adventkranz alle vier Kerzen angezündet gewesen seien. Darauf repliziert die Einrichtung, dass dies nicht der Fall gewesen sei, sondern die Kerzen nur deshalb einen benutzten Eindruck gemacht hätten, weil die nicht abgebrannten Kerzen des Vorjahres wiederverwendet worden seien (mfnz/czdr). Damit stellt die Verpflichtung zum Feiern dieser Feste so etwas wie den Prüfstein des Integrationsbemühens dar. Wenn Abweichungen vom vereinheitlichend vorausgesetzten Standard auf eine „andere“ kulturelle Herkunft zurückgeführt werden, wird dies als Folge einer mangelnden Österreich-spezifischen kulturellen Kompetenz der Elementarpädagog\_innen dieser Einrichtungen verstanden.

Die Gestaltung von Festen mit einem Bezug zu österreichischen Traditionen wird von der MA 11 jedenfalls für Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam vorgeschrieben. Wenn „die Feste des Jahreskreises“ in den Konzepten nicht vorkommen, wird das im Rahmen der Aufsicht mit dem Verweis auf das „Prinzip der Vielfalt“ eingefordert. Hier wird also die Lesart „Prinzip der Vielfalt als Verpflichtung“ in Anschlag gebracht. Die Formulierung impliziere, so die MA 11, „dass im Kindergarten nicht nur Feste gefeiert werden, welche im Brauchtum eines bestimmten Landes verankert sind, sondern sich vor allem an das kulturelle Brauchtum Österreichs, also jenen Landes orientieren soll, in dem das Kind lebt“ (olev/tjru). So kommt es dazu, dass in einer Einrichtung mit besonderen Bezügen zum Islam islamische Feste nur gefeiert würden, wenn Eltern dies einfordern würden. Das Kennenlernen von Bräuchen und Riten anderer Religionen wird aber als unausweichlicher Bildungsinhalt der Einrichtung dargestellt (gdvh). Unter der Überschrift der Vielfalt wird das kulturelle Brauchtum Österreichs zur Pflicht, jenes der Herkunft lediglich ermöglicht.

Die gleiche Lesart in Bezug auf die Aufnahme neuer Kinder zugrunde gelegt, würde bedeuten, dass alle Kinder „unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie ihrer physischen und psychischen Eigenart“ aufzunehmen wären. Faktisch aber geschieht dies jedenfalls in Bezug auf Kinder mit Behinderungen nicht. Dies muss nicht bedeuten, dass es eine Politik der aktiven Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung gibt, aber es scheint eine Praxis zu geben, die dazu führt, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen nur an sehr wenigen ausgewählten Einrichtungen aufgenommen werden. Diese Praxis ist, auch wenn sie nicht ausdrücklich kommuniziert wird, doch hoch wirksam. Neben der MA 10 finden sich nur zwei Kindergärten eines Betreibers in Wien, die eine Integrationsgruppe führen. Lediglich zwei weitere Betreiber bieten in insgesamt drei

Kindergärten heilpädagogische Gruppen an (MA 11 2017). Im Rahmen der Einzelintegration können Kinder auch in allgemeine Kindergartengruppen aufgenommen werden. In manchen Konzeptionen wird dezidiert darauf hingewiesen, dass bevorzugt Kinder ohne körperliche oder geistige Behinderung aufgenommen werden (1k11). In Bezug auf die Möglichkeit, die Aufnahme auf Kinder mit bestimmten sozialen oder kulturellen Hintergründen zu begrenzen, lässt sich dies darüber hinaus anhand von Einzelbeispielen aus dem nichtislamischen Kontext nachweisen (11wy). Das Beispiel von Kindern mit besonderen Bedürfnissen macht aber eindrücklich deutlich, dass es eben keine transparente Zugangsberechtigung zu den öffentlich geförderten Kindergärten gibt. Berichtete Einzelfälle der Nichtaufnahme von Kindern mit z. B. islamischem Hintergrund an anders orientierten Einrichtungen sind daher nicht unplausibel, denn eine Transparenz in der Aufnahmepraxis ist weder gegeben noch gefordert. Dies führt dann in glaubhaft geschilderten Fällen dazu, dass Kinder von Eltern mit sichtbar islamischem Religionshintergrund an manchen Kindergärten nicht aufgenommen werden und explizit oder implizit auf Kindergärten mit besonderen Bezügen zum Islam verwiesen werden. Insofern fungieren diese Kindergärten und Kindergruppen oft genug auch als Auffangeinrichtungen für Kinder, die an anderen Einrichtungen die Erfahrung machen mussten, keinen Platz gefunden zu haben.

#### 11.2.5. Distanzierungen

Sowohl bei der vom Projektteam durchgeführten Informationsveranstaltung als auch im Rahmen von Gruppendiskussionen und Beobachtungen wurden Maßnahmen der Aufsichtsbehörde als eine Unterbindung religiöser Erziehung und Bildung in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam thematisiert. Mitunter wurden diese Maßnahmen auf die Studie von Ednan Aslan (2015), die erstmals Anfang Dezember 2015 in den Medien thematisiert wurde, zurückgeführt. Die Handakten der Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam wurden deshalb in Hinblick auf Distanzierungen zu religiösen Inhalten untersucht.

In der diachronen Analyse zeigen die Handakten klar ein Abnehmen religiöser Inhalte. Das ist allerdings eine Entwicklung, die bereits vor der Pilotstudie Ednan Aslans (ebenda) zu verzeichnen ist. In den meisten untersuchten Einrichtungen mit besonderem Bezug zum Islam ist eine Entfernung religiöser Bezüge aus den Konzepten zu konstatieren. Diese Distanzierungen geschehen einerseits auf Wunsch der Einrichtungen, andererseits aufgrund von Interventionen seitens der MA 11. Hierbei kann anhand der Daten im Einzelfall nicht ausgeschlossen werden, dass die Mitarbeiter\_innen der MA 11 zu Distanzierungsleistungen aufgefordert haben, ohne darüber Aufzeichnungen in den Handakten abzulegen. Einige Distanzierungen sind glaubhaft von Seiten der Einrichtungen ohne Intervention von Seiten der MA 11 durchgeführt worden. Andererseits sind in den Handakten Aufzeichnungen darüber geführt worden, welche Distanzierungen von Seiten der MA 11 eingefordert wurden. Ein besonderes Augenmerk wird von Seiten der MA 11 auf die glaubhafte Einhaltung der Konzepte in der pädagogischen Praxis gelegt, sodass auf Änderungen in den Konzepten diesbezügliche Überprüfungen durch die MA 11 erfolgen.

Als Distanzierungen können diese Praxen insbesondere deshalb verstanden werden,

## 11. Handakten-Analyse

weil zuvor auch Praxen religiöser Erziehung und Unterweisung von Seiten der MA 11 deskriptiv festgehalten beziehungsweise als in ihrer Durchführung angemessen festgehalten wurden. Im Fall eines Trägers mehrerer Einrichtungen wird im Jahr 2014 noch festgehalten, dass religiöse Erziehung im Alltag eingebunden stattfinden würde (kckj), während Mitte Dezember 2015<sup>21</sup> in einer anderen Einrichtung des gleichen Trägers in den Notizen zu einem Aufsichtsbesuch dezidiert festgehalten wird, dass islamische Gebete seitens der MA 11 untersagt würden (txvw).

### Interventionen seitens der MA 11

Neben der Untersagung des Islamunterrichts finden sich noch weitere Interventionen seitens der MA 11, mit denen Distanzierungen vom Islam gefordert bzw. als beachtenswert notiert werden.

Insbesondere der Nähe zu Moscheen wird in den Handakten zunehmend Beachtung geschenkt. Während in einer Einrichtung über Jahre hinweg anstandslos eine Moschee im selben Gebäude untergebracht ist, wird diesem Umstand nun vermehrt Beachtung geschenkt und der Betreiber dazu aufgefordert, sicherzustellen, dass Gebetsräume/Moscheen in der Zeit des Betreuungsbetriebes nicht genutzt werden (igow/qzkc). Diesen Aufforderungen zur Distanzierung entspricht dann auch die Meldung des Distanzierungsvollzuges seitens der Einrichtungen, die in der Selbstdarstellung darauf bestehen, keine muslimische Einrichtung, sondern eine Integrationseinrichtung zu sein. Sie sagen zu, den Zugang zur Moschee abzusperren (txvw). Beim darauf folgenden Kontrollbesuch wird seitens der Aufsichtsbehörde festgehalten, dass der Zugang zur Moschee weiterhin möglich wäre.

In Bezug auf eine andere Einrichtung mit besonderen Bezügen zum Islam kann gezeigt werden, wie die islamischen Inhalte aus den eingereichten Konzeptionen gestrichen werden. Beim Kontrollbesuch wird das Singen „islamischer Lieder“ im Frühling 2015 im Handakt vermerkt (jviy). Aus den Handakten geht nicht hervor, wie diese Lieder als islamisch identifiziert werden konnten oder ob das Singen von Liedern in arabischer Sprache mit dem Singen islamischer Lieder gleichgesetzt wird. Ende 2015 wird das religiöse Programm aus der Konzeption der Einrichtung entfernt (hfmw).

### Selbständig vorgenommene Distanzierungen

Neben den Veränderungen in Bezug auf den Islam, die in den Handakten als direkte Folge der Interventionen der MA 11 nachzuweisen sind, gibt es auch solche, die scheinbar anlasslos und autonom vorgenommen wurden. Freilich finden auch diese nicht im luftleeren Raum statt, sondern müssen eingebettet in einen gesellschaftlichen Diskurszusammenhang interpretiert werden. Insbesondere das vorbereitende Treffen mit den Trägern großer Einrichtungen der Kindertagespflege zu Projektbeginn machte deutlich, dass sämtliche Träger von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam von dieser Veränderung der „Stimmung“ betroffen waren und sie nahezu gleichlautend beschrieben.

---

<sup>21</sup>Der Kontrollbesuch und die diesbezüglichen Aufzeichnungen finden somit eine Woche nach den ersten Medienberichten zur Studie von Ednan Aslan (2015) statt.

Dazu gehörte die Artikulation der Wahrnehmung, dass sie seitens der MA 11 aufgefordert worden seien oder sich aufgefordert fühlten, religiöse (islamische) Inhalte, Symbole, Bücher und Praxen zu entfernen bzw. einzustellen oder zu unterbinden. Häufig konnte für dieses artikulierte Empfinden kein schriftlicher Beleg vorgebracht werden. Manches mag Missverständnissen geschuldet sein, z. B. dass die Problematisierung von Religionsunterricht wegen seiner Unterrichtsförmigkeit als Untersagung jeglicher religionsbezogener Praxis überinterpretiert wurde. Gleichwohl war diese Wahrnehmung hoch wirksam und es wurde ihr zumindest nicht offensiv entgegengearbeitet, indem die MA 11 etwa solchen Überinterpretationen mit einer Handreichung entgegengetreten wäre.<sup>22</sup> In den Handakten finden sich deshalb zahlreiche Dokumente, in denen die Einrichtungen von sich aus und scheinbar unabhängig von äußeren Einflüssen eine Änderung des Konzepts oder ihrer Praxis in Bezug auf Religion (Islam), aber auch in Bezug auf den Umgang mit vermeintlich „österreichischem“ Brauchtum und „österreichischen“ Traditionen angeben. Gleichwohl ist allerdings wahrscheinlich, dass in einer Vielzahl der Fälle, die in den Handakten dokumentierten Vorgänge mündliche Vorläufe hatten, die jedoch nicht dokumentiert sind.

Über diese auf tatsächliche oder vermeintliche Anregungen der Aufsichtsbehörde zurückgehenden Änderungen hinaus finden sich aber auch solche Handakten, die ein sehr gutes Einvernehmen mit der MA 11 dokumentieren. Gleichwohl werden auch anscheinend anlasslose Änderungen vorgenommen, die in den jeweiligen Handakten dokumentiert werden. Hier ist häufig nicht unwahrscheinlich, dass Einrichtungen ihre Praxis und ihre Struktur daraufhin überprüften, ob Punkte, die dann explizit im Rahmen der Pilotstudie Ednan Aslans genannt waren und in der Öffentlichkeit als Signum eines/r islamischen Kindergartens/Kindergruppe diskutiert wurden, abzustellen seien, um dem Eindruck vorzubeugen, dass es sich bei dieser Einrichtung um eine solche skandalisierte Einrichtung handele (hfmw). In Einzelfällen geschieht dies explizit mit Verweis auf die Pilotstudie. Auch solche Prozesse sind bereits vor der Publikation der Pilotstudie zu verzeichnen. Dies ist nicht verwunderlich, weil bereits das in-Auftrag-geben der Pilotstudie ein Resultat der Besorgnis um die Qualität in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam war. So finden wir Kindergruppen, die ihr Türkisch- bzw. Islamprogramm zunächst dezidiert fakultativ und als Zusatzleistung dem Magistrat gegenüber deklarieren (ataz). Bereits 2013 jedoch sind diese Programme nicht mehr Bestandteil des Programms (omzu). Das Konzept wurde allem Anschein nach unaufgefordert an die MA 11 geschickt mit dem Verweis darauf, dass Konzeptänderungen der Anzeigepflicht unterliegen würden.

### **Überprüfung erfolgter Distanzierung**

Unabhängig davon, ob die Distanzierung von Seiten der MA 11 gefordert oder selbständig durchgeführt wurde, werden Distanzierungen durch die MA 11 geprüft, damit zwischen den bewilligten Konzepten, weiteren Unterlagen und der Praxis der betreffenden Einrichtungen keine Diskrepanzen bestehen. Die Trennung von Moschee und Einrichtung wird im Rahmen der Aufsichtsbesuche kontrolliert und bei nicht ausreichender Tren-

<sup>22</sup>Mit dem Ethik-Leitfaden liegt nun 2017 erstmals eine Handreichung zum „Umgang mit Religionen, Weltanschauungen und Werten“ (MA 10 2017) vor.

nung zu Verbesserungen aufgefordert (qzkc). Bei Gesamtdistanzierungen, in denen jegliche religiösen Bezüge aus dem Konzept und der pädagogischen Praxis gestrichen werden, wird die Glaubhaftigkeit einer Prüfung unterzogen. Dies geschieht einerseits, indem Unterlagen wie Dienstpläne und Konzepte überprüft werden, aber auch vor Ort Augenscheinbesichtigungen vorgenommen werden. Hierbei wird dann moniert, wenn die entweder in der Selbstdistanzierung vorgenommenen oder aber behördlich angeordneten Distanzierungen noch nicht (genügend) in der elementarpädagogischen Praxis berücksichtigt werden (vgl. Bsp. mit der Tür zur Moschee).

### **Zusammenfassung Distanzierung**

Es kommt im Verlauf der Jahre zu Distanzierungen von Praxen mit religiösen Bezügen in den „islamischen“ Einrichtungen. Inwieweit diese lediglich aus der „Einrichtungszeit“ entfernt und außerhalb der Öffnungszeiten der Einrichtungen angesiedelt wurden, geht aus den Handakten nicht hervor. Wenn eine solche Verschiebung elementarpädagogischer religiöser Praxis in die Zeit außerhalb der Öffnungszeiten stattgefunden hat, liegt sie außerhalb der Einflussosphäre der Behörde.

Die Bezeichnung als islamischer Kindergarten wird zuweilen als Vorwurf aufgefasst und der Versuch unternommen, diese Kategorisierung durch Verweis auf die Offenheit der Einrichtung in Bezug auf Kinder verschiedener sozialer, kultureller, ethnischer oder religiöser Hintergründe und das Abhalten christlicher Feste zu entschärfen (czdr).

Mit den Distanzierungspraxen findet eine Neupositionierung in Bezug auf die Integrationsfunktion der Einrichtungen statt. Als Beispiel sei hier die Praxis einer Einrichtung beschrieben, in der vor 2016 im Konzept (qqxm) klar herausgestellt wird, dass die Vermittlung islamischer Werte sowohl in den Alltag einfließt als auch im Sinne eines Koran- bzw. Religionsunterrichts stattfindet. Diese Vermittlung kann bei manchen Einrichtungen als „Herzensanliegen“ beschrieben werden. 2016 teilt ein Betreiber mit, dass soeben dieses islamische Programm eingestellt worden sei. Bevor dieses wieder umgesetzt werden könne, brauche es ein mit der Glaubensgemeinschaft gestaltetes religionspädagogisches Konzept. Ein überarbeitetes Kindergartenkonzept, das sich in seiner Ausrichtung gravierend vom vorigen unterscheidet, wird beigelegt. Während im Konzept vor 2016 die Herkunft als wichtige Ressource der Kinder gesehen wird, kommt der Bezug zur Herkunfts- bzw. Familienkultur im neuen Konzept nicht mehr vor. Das, was im Konzept als Integration in die vereinheitlichend beschriebene österreichische Gesellschaft bezeichnet wird, ist die Distanzierung von der Familienkultur, die in ihrer Fokussierung auf die Herkunftskultur ein Integrationshemmnis darstelle. Während sich die Einrichtung als Einrichtung zur Integration versteht, sieht sie ihre Aufgabe vor allem in der Assimilation, damit das Kind zu einem wertvollen Mitglied der Gesellschaft werden könne. Diese Distanzierungen finden in vielen Kindergärten und -gruppen bereits vor 2016 statt. Bemerkenswert in diesem Beispiel ist auch die von Anfang an gegebene Doppelfunktion der Einrichtung, in der Integration in die Österreichische Gesellschaft und religiöse Bezüge zum Islam aufeinander bezogen sind.

Das Thema der Integration/Assimilation in die österreichische Gesellschaft findet sich in allen untersuchten Konzepten von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum

Islam. Mit der Distanzierung vom Islam geht mitunter auch eine stärkere Betonung der Integrations-/Assimilationsfunktion der Einrichtungen einher. Die Verwobenheit der Kategorien Integration, Herkunft im Sinne nationalstaatlicher Zugehörigkeit und Religion sowie den jeweils mit ihnen thematisierten Maßnahmen erweckt den Anschein, dass aus der Sicht der jeweiligen Betreiber islamische Bildung und Erziehung nur dann legitime Schwerpunkte darstellen können, wenn sie zu Integration beitragen. So wird beispielsweise ein besonderer Deutschförderbedarf für muslimische Kinder attestiert (1kil).

Mit der Stärkung der als Integration bezeichneten Assimilationsaufgabe, die sich speziell an Kinder aus Familien mit vermeintlich mangelhaften Bezügen zu österreichischen Werten wendet, findet ein Othering statt.

#### **11.2.6. Zugehörigkeitsprüfungen – Homogenisierungen und Pluralität**

Die Kritik an islamischen Einrichtungen der letzten Jahre hat zu einer Praxis geführt, in der zunehmend das Bekenntnis zu einer vereinheitlichend dargestellten österreichischen Kultur von Seiten der Einrichtungen geleistet oder von der Aufsicht abverlangt wurde. Die Praxis, die „Zugehörigkeit [...] zu eben dieser Gesellschaft ständig anzuzweifeln und einer dauernden Prüfung auszusetzen“ sei, so Messerschmidt (2008, Seite 6), auf den „identifizierenden Umgang mit Kultur“ zurückzuführen. Die Orientierung an einer vereinheitlicht dargestellten österreichischen Kultur und die Entfernung anderer kultureller Bezüge aus Einrichtungen kann zumindest zum Teil als Reaktion auf diese dauernde Prüfung der Zugehörigkeit gewertet werden. Auch die in nahezu allen Konzepten der Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam vorgenommene Positionierung als Integrationseinrichtung kann als Reaktion auf die ständig erlebte Prüfung auf Zugehörigkeit verstanden werden. Aber gerade durch die Betonung der Integrationsfunktion einer sich als „interkulturell“ verstehenden Einrichtung wird die Ursache des zu behebenden Problems reproduziert. Denn „Interkulturalität“ und „Integration“ ist grundsätzlich die Vorstellung von Fremdheit/Zugehörigkeit und somit von kultureller Differenz eingeschrieben. Die Forderung, Einrichtungen beispielsweise als islamische zu identifizieren und sie damit auf dieses eine Merkmal, das sie möglicherweise neben vielen anderen auszeichnet, wäre ein weiterer Schritt in Richtung einer Zuschreibungspraxis. Hier wäre zu prüfen, ob das immer wieder beschworene Selbstverständnis Wiens als „pluralistische Stadt“ nicht auch andere Handlungsmöglichkeiten bereitstellen würde als die gezeigten Homogenisierungstendenzen, mit den beschriebenen Folgen.



## **Teil III.**

# **Zusammenführung und Ausblick**



## **12. Zusammenführung der Ergebnisse**

Im nachfolgenden Abschnitt des Berichts werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchungsteile des vorliegenden Teilprojekts diskursiv miteinander in Verbindung gebracht. Dabei werden jene Praxen sowie habituellen Orientierungen zusammenführend diskutiert, die einen Einblick in den pädagogischen Alltag der untersuchten Einrichtungen geben bzw. die für den pädagogischen Alltag charakteristisch scheinen. Auf Basis dieser diskursiven Zusammenführung der Ergebnisse der vorliegenden Teilstudie werden abschließend Konsequenzen aus dieser Untersuchung für alle Bereiche in Bezug auf die Elementarpädagogik in Wien formuliert.

### **12.1. Einflussgrößen auf Prozess- und Orientierungsqualität**

#### **12.1.1. Der mediale und gesellschaftspolitische Diskurs**

Seit der Publikation der Pilotstudie Ednan Aslans zu vermeintlich islamischen Kindergärten und -gruppen in Wien (Aslan 2016) ist im Feld eine erhebliche Verunsicherung zu spüren. Wie eingangs bereits beschrieben, haben sich vertrauensbildende Maßnahmen als hilfreich erwiesen. So wurden zu Beginn der Fragebogenuntersuchung die größeren Träger zu einer gemeinsamen Sitzung an die Universität Wien eingeladen, bei der wir den Fragebogen sowie die Gesamtanlage der Studie vorstellten und diskutierten. Es zeigte sich, dass von Seiten der Träger vor allem Diskussionsbedarf rund um den „Projektbericht Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und -gruppen in Wien“ von Ednan Aslan aus dem Jahr 2016 bestand.

Die mit der Pilotstudie verbundene mediale Berichterstattung sowie der gesellschaftspolitisch geführte Diskurs zu sogenannten „islamischen“ Einrichtungen war in unseren Erhebungen zur elementarpädagogischen Praxis in Bezug auf verschiedene Dimensionen nachweisbar:

1. Die Ergebnisse aus der Analyse der Gruppendiskussionen deuten darauf hin, dass Pädagog\_innen aus Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam seither ein höheres Ausmaß an Kontrollen wahrnehmen. Sie sprechen von einem „Schnitt“, der sich darin zeige, dass ein großes Bemühen darin gelegt wird, diese Einrichtungen möglichst „frei“ von islamischen Praxen oder Werten zu halten. Ob die Wahrnehmung der Teilnehmerinnen deren subjektiven Einschätzungen geschuldet ist oder ob tatsächlich vermehrt Kontrollen durchgeführt wurden, müsste über Analysen der zentralen Aufsichtsdatenbank geklärt werden.

## 12. Zusammenführung der Ergebnisse

Eine Erklärung für die als „Schnitt“ bezeichneten Erfahrungen und damit verbundenen Veränderungen könnte darin liegen, dass – laut Analyse der Handakten – seitens der Aufsichtsorgane großer Wert darauf gelegt wird, dass z. B. im Rahmen der Festgestaltung das kulturelle Brauchtum Österreichs in den Fokus gestellt und die Vermittlung von nicht-christlich konnotierten Traditionen inhaltlich als eher zweitrangig dargestellt wird. Diese Betonung der Vermittlung österreichischen Brauchtums als Aspekt kultureller Praxis ist auch in den Gruppendiskussionen wiederzufinden: So wurde insbesondere in den Gruppendiskussionen von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam betont, dass es die Aufgabe von Kindergärten und Kindergruppen sei, Kinder und Eltern an die hier gegebenen Gepflogenheiten anzupassen. Diese Praxis steht jedoch in Spannung zu dem im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009) formulierten Diversitätsprinzip.

2. Der Fokus auf die Vermittlung österreichischen Brauchtums zeigt sich auch auf der Ebene der gesetzlichen Rahmenbedingungen, die bedeutsame Einflussgrößen für das elementarpädagogische Feld und die Alltagspraxis darstellen. So schreibt etwa das niederösterreichische Kindergartenengesetz 2006 (§ 12.2) vor, dass bei überwiegender Anzahl christlicher Kinder im Kindergarten Kreuze in allen Gruppenräumen anzubringen wären. Der Verfassungsgerichtshof entschied, dass darin keine Verfassungswidrigkeit bestehe und durch die Anbringung dieses Symbols keine „Präferenz des Staates für eine bestimmte Glaubensüberzeugung“ (Gumprecht 2017, Seite 52) zum Ausdruck gebracht werde. Auch wenn das niederösterreichische Kindergartenengesetz in Wien nicht gilt, zeigt sich in der bundesweiten Rechtsprechung zu diesem niederösterreichischen Gesetz eine grundsätzliche Toleranz gegenüber bestimmten religiösen Symbolen. Diese Toleranz findet sich der vorliegenden Untersuchung zufolge in der Wiener Praxis nicht in Bezug auf Symbole, die mit dem Islam konnotiert werden.

Auf der Ebene der Handaktenanalyse lässt sich hier insbesondere seit 2015 eine Praxis dokumentieren, die darauf abzielt, alle Symbole und Gegenstände zu entfernen, die auf den Islam hindeuten, jedenfalls dann, wenn die Einrichtung sich nicht klar als islamische Einrichtung deklariert. So finden sich neben Aufforderungen, den Koran zu entfernen, auch solche, arabische Schriftzeichen an der Wand zu übertünchen oder Verbindungstüren zu angrenzenden Moscheen zu versperren, ja selbst bunte Teppiche müssen entfernt und durch einfarbige ersetzt werden. Von Kindergärten oder Kindergruppen mit besonderen Bezügen zum Islam ist Protest gegen diese Praxis nicht zu hören. Vielmehr werden autonom neue Konzepte eingereicht, in denen jeder Bezug zum Islam getilgt ist oder allenfalls als fakultatives Zusatzangebot gekennzeichnet wird. Hier offenbart sich eine Distanzierung von Praxen mit religiösen Bezügen in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam. Diese Distanzierung konnte nicht nur über die Analyse der Handakten, sondern auch im Rahmen der Analyse der Gruppendiskussionen und auch in den Beobachtungen dokumentiert werden.

3. Darüber hinaus deuten insbesondere die Ergebnisse der Gruppendiskussionsanalysen darauf hin, dass ein Thematisieren von Religion mit den damit verbundenen Herausforderungen tendenziell vermieden wird. In der Analyse der Handakten ist dies unter dem Begriff der „Distanzierungen“ verhandelt worden und in mehreren Hinsichten nachweisbar. Insgesamt zeigen die Analysen der Gruppendiskussionen, der Beobachtungen und der Handakten eine Tendenz, die dominante und mehrheitsfähige Religion sowie österreichische Kulturpraxen (manchmal in expliziter und häufig in impliziter Weise) in den Vordergrund zu stellen beziehungsweise sich von islamischen Bezügen zu distanzieren.

Die in den verbindlichen Texten zur Gestaltung der elementarpädagogischen Praxis in Wien immer wieder indikativisch und normativ beschriebene gegenwärtig „pluralistische“ Stadt Wien weist somit, was den faktischen Umgang mit Pluralität in der Elementarpädagogik angeht, erhebliche Hegemonietendenzen auf.

### 12.1.2. Konzeptionelle und strukturelle Merkmale

Führt man sich die jüngeren Diskurse rund um so genannte „islamische“ Einrichtungen in Wien vor Augen, so werden die religiösen Orientierungen dieser Einrichtungen auf Trägerebene als potentiell problematisch und die pädagogische Praxis negativ beeinflussend beschrieben. Während die Pilotstudie von Ednan Aslan in diesem Zusammenhang erhebliche Probleme benennt, zeigen sich auch in dieser Untersuchung der Praxen in den Einrichtungen durchaus Zusammenhänge mit den Trägerüberzeugungen. Dies ist jedoch kein Alleinstellungsmerkmal von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam. Allerdings sind hier die Einflüsse zuweilen als sogenannte „perverse Effekte“ (Bellmann 2005) zu beschreiben. Während andere konfessionelle oder weltanschauliche Träger darauf Wert legen, dass ihre Werthaltungen und Glaubensüberzeugungen auch den Kindergarten- bzw. Kindergruppenalltag prägen, ließ sich in allen Projektteilen dieses Teilprojekts eine Tendenz nachweisen, dass Orientierungen des Trägers von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam mehr und mehr zurückgenommen werden. Dieser Befund mag auch mit der Freiwilligkeit der Teilnahme an bestimmten Teilen dieser Studie zu tun haben, denn es ist plausibel, dass Einrichtungen, die eine problematische, z. B. indoktrinierende elementarpädagogische Praxis leben, sich nicht zur Teilnahme an Gruppendiskussionen oder Beobachtungen bereit erklärten und ev. auch die Teilnahme an der Fragebogenuntersuchung verweigerten. Allerdings haben wir hier insbesondere auf die Handaktenanalyse gesetzt, die für die jeweiligen Einrichtungen nicht freiwillig war, und sind hier besonders auf jene Einrichtungen eingegangen, die in der Öffentlichkeit immer wieder als „islamisch“ und problematisch beschrieben wurden.

a) Über die Analysen der Handakten wurde deutlich, dass in den Konzepten sogenannte „islamischer“ Träger (sowie deren Einrichtungen) der Anspruch auf Vermittlung islamischer Inhalte seit 2015 zurückgenommen wird und der Fokus zunehmend auf eine Integrationsfunktion durch Assimilation gelegt wird, indem den Kindern österreichische Werte vermittelt werden sollen. Auch über die Analyse der Gruppendiskussionen wurde der Eindruck gewonnen, dass auf Trägerebene darauf geachtet wird, dass sich die

## 12. Zusammenführung der Ergebnisse

Arbeit mit Kindern und Eltern am österreichischen Wertesystem und insbesondere am BildungsRahmenplan orientiert. Über beide Forschungszugänge wurde darüber hinaus deutlich, dass das Vermitteln religiöser Inhalte in Einrichtungen mit klarem christlichen Bezug als selbstverständlicher Teil des Alltages konzipiert wird.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich in der Analyse des Fragebogens ab: Hier wurden die Leiter\_innen u. a. danach gefragt, ob seitens des Trägers Erwartungen zum Thema Religion an die Einrichtungen herangetragen werden. In signifikanter Weise zeigt sich hier, dass bei Einrichtungen mit christlicher Orientierung die religiösen Erwartungen seitens des Trägers mit 77,6 % eingeschätzt werden, bei Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam wurden nur 12,2% angegeben. Christliche Träger wie St. Nikolausstiftung, Diakonie oder die Vereinigung Katholischer Kindertagesheime treten in der Öffentlichkeit mit klaren Leitbildern auf, an denen sich die Einrichtungen orientieren können. Die Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam deklarieren sich selbst in aller Regel jedoch nicht als islamische, sondern als Einrichtungen mit einem bestimmten pädagogischen Profil, das oftmals „Integration“ genannt wird. Von solchen Einrichtungen, die sich selbst nicht als einer bestimmten Bezugsreligion verpflichtet beschreiben, wird denn auch von der Aufsicht (MA 11) eine Enthaltensamkeit in Bezug auf Religion gefordert, die vielleicht in Zukunft zumindest einer Haltung der Äquidistanz zu den Religionen weichen könnte, wenn der gerade in Kraft gesetzte Ethik-Leitfaden der Stadt Wien beginnt, Wirksamkeit zu entfalten. Dieser bringt das hier beschriebene Prinzip zum Ausdruck: „Religion als Bildungsinhalt ist grundsätzlich nicht an eine spezifische Glaubensrichtung gebunden. Orientiert sich der Bildungsalltag einer elementarpädagogischen Einrichtung an einer spezifischen Glaubensrichtung, so ist Eltern bzw. Obsorgeberechtigten gegenüber klar zu deklarieren, wie religiöse Bildung stattfindet“ (MA 10 2017, Seite 3). Da die Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam sich in aller Regel nicht oder nicht mehr als sogenannte „islamische“ Kindergärten oder Kindergruppen beschreiben, können sie von der Aufsicht auch nicht als solche mit einem besonderen religiösen oder weltanschaulichen Hintergrund eingestuft werden, und insofern ist von ihnen eben diese Äquidistanz auf dem Hintergrund der österreichischen Kultur abzuverlangen. Diese Einrichtungen geraten so in einen *circulus vitiosus*, in dem sie, um der öffentlichen Stigmatisierung zu entkommen, sich selbst nicht (mehr) als islamisch beschreiben, deshalb aber mit den Maßstäben gemessen werden, die für weltanschaulich neutrale Einrichtungen gelten. In den Gruppengesprächen zeigte sich, dass insbesondere die Pädagog\_innen an sogenannten „islamischen“ Einrichtungen ihre besondere Aufgabe im Vollbringen dieser Integrationsleistungen sehen.

Zusätzlich ist zu bedenken, dass eine elementarpädagogische Einrichtung mit einer Leiterin, die sich selbst als Muslima versteht, deren Pädagog\_innen sich mehrheitlich als Muslime verstehen und deren Kinder mehrheitlich aus muslimischen Elternhäusern kommen, die eventuell sogar halal Essen anbieten, sich selbst keineswegs als muslimische Einrichtung verstehen müssen. Sie können davon ausgehen, dass Religion Privatsache ist, aufgrund der Bevölkerungsstruktur im Umfeld eben mehrheitlich muslimische Kinder die Einrichtung besuchen und man deshalb pädagogisch professionell auf die Bedürfnisse von Eltern und Kindern reagiert, auch z. B. in Bezug auf das Essen. Solche Einrichtungen werden in den gängigen Schemata trotzdem häufig zu den sogenannten „islamischen“

Kindergärten hinzugezählt, verbunden mit der vielfach beschriebenen besonderen Aufmerksamkeit.

b) Das pädagogische Personal, das in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam tätig ist, ist selbst häufig nicht muslimisch. Dies zeigte sich deutlich in den Gruppendiskussionen, aber auch in den Beobachtungen und Handakten. Häufig sind selbst die Leitungen in elementarpädagogischen Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam keine Muslime. Die Ergebnisse vor allem aus der Gruppendiskussion deuten darauf hin, dass sich so genannte „islamische“ Einrichtungen nicht per se durch Personal auszeichnen, das sich dem Islam zugehörig fühlt. Im Zuge der Handaktenanalyse wurde zudem sichtbar, dass manche Einrichtungen in ihren neuen Konzepten gegenüber dem Magistrat explizit darauf hinweisen und als positiv hervorstreichen, dass nun weniger muslimische Mitarbeiter\_innen in der Einrichtung tätig seien.

c) Im Hinblick auf das Qualifikationsniveau des Personals von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam macht die Analyse der Handakten deutlich, dass von Seiten der Aufsicht auf pädagogische Qualifikation Wert gelegt wird. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass aufgrund der dargestellten gesetzlichen Ausgangslage bei Kindergartenpädagog\_innen und Kindergruppenbetreuer\_innen unterschiedliche Qualifikationsniveaus und Ausbildungsanforderungen vorliegen – was sich auch in der Fragebogenerhebung zu den tatsächlichen Ausbildungsabschlüssen niederschlägt. Aufgrund der skizzierten gesetzlichen Veränderungen, insbesondere der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres, ist ein Zuwachs von elementarpädagogischen Einrichtungen zu verzeichnen, dabei ist insbesondere die Zahl der Kindergruppen gestiegen (Koch 2013).

Mit der Expansion der Kindergruppen stieg die Zahl der Ausbildungsträger für diese Ausbildung auf 23 Ausbildungseinrichtungen. Mit der Tagesbetreuungsverordnung WTBVO (2016) wird normiert, dass die Ausbildung statt zuvor 90 Unterrichtseinheiten mindestens 240 Unterrichtseinheiten Theorie und 160 Unterrichtseinheiten Praxis zu umfassen habe. Darüber hinaus werden die Inhalte stärker spezifiziert und auf den Wiener Bildungsplan bezogen. Erstmals werden die Qualifikationsanforderungen für die Ausbildungspersonen festgelegt und die „Aufsichtspersonen des Magistrats können [...] als Mitglieder der Prüfungskommission“ an der Prüfung teilnehmen (ebenda, § 6.3). Mit diesen Änderungen mussten die Ausbildungseinrichtungen um Zulassung ansuchen. Davor war weder eine Zulassung einer Ausbildungseinrichtung nötig, noch wurden die Ausbildungseinrichtungen von Seiten der Behörde kontrolliert. Seit Einführung der neuen Tagesbetreuungsverordnung (ebenda) ist die Zahl der Anbieter auf 14 (Stand November 2017) gesunken (j1ry).

Für den Bereich der Kindergärten hat sich die Praxis der sogenannten Nachsichten als besonders bedeutsam herausgestellt und wurde bereits in der Pilotstudie von Ednan Aslan 2015/6 thematisiert und in der öffentlichen Debatte auch skandalisiert. Die Analyse der Handakten kann nun sehr klar zeigen, dass es auch bei größeren Trägern dazu kommt, dass zumindest zeitweise kein entsprechend der WKGVO ausgebildetes Personal anwesend ist oder beispielsweise für die Leitungstätigkeit nicht die geforderten fünf Jahre Berufstätigkeit nachgewiesen werden können. In solchen Fällen wird von Seiten der Magistratsabteilung auf die Möglichkeit einer sogenannten Nachsicht aufmerksam

## 12. Zusammenführung der Ergebnisse

gemacht. Es könne, sofern nicht entsprechend ausgebildetes Personal zur Verfügung stehe, um Nachsicht angesucht werden.

Zur weiteren Analyse aller im Zeitraum 2011–2016 gewährten Nachsichten wurden sämtliche diesbezügliche elektronischen Textdokumente zur Verfügung gestellt und automationsunterstützt ausgewertet. Die vorliegenden Daten geben darüber Auskunft, dass Nachsichten von nahezu allen größeren und auch sehr kleinen Trägern, darunter auch von Kindergärten mit besonderen Bezügen zum Islam, in Anspruch genommen werden. Nachsichten werden bis zu drei Mal hintereinander verlängert und jeweils für einen Zeitraum von maximal einem Jahr ausgestellt.

Lediglich in einem Handakt wird das Ansuchen um Nachsicht durch einen Kindergarten mit besonderen Bezügen zum Islam abgelehnt. Die Behörde fordert Unterlagen bezüglich der Qualifikation der Person, die die Arbeit der fehlenden Fachkraft übernehmen soll, an, bevor eine Bewilligung erteilt wird. Darin ist der Nachweis zu erbringen, dass die Person 1500 Stunden „Erfahrung in der Erziehung und Betreuung von Kindern bis zum Beginn der Schulpflicht“ habe. Der Bescheid, in dem der Nachsicht stattgegeben wird, wird aber nicht personenbezogen ausgestellt, weshalb die Tätigkeit auch von einer anderen Person, die „Erfahrung in der Erziehung und Betreuung einer Gruppe von Kindern“ hat, ausgeübt werden kann. Nachsichten gibt es für Kindergruppen nicht.

Während die Zahl der Personalnachsichten in den letzten Jahren zurückgegangen ist, ist es seit WKTHG (2013) mit der Einrichtung und Bewilligung eines Projektkindergartens u. a. möglich, vom verpflichtenden Einsatz gemäß WKGG ausgebildeten Personals gegebenenfalls unter Auflagen entbunden zu werden. Unter diesem Titel nehmen derzeit sieben Kindergärten in Wien die Möglichkeit wahr, nicht an BAKIPs/BAFePs oder im engeren Sinne vergleichbar ausgebildetes Personal im Kindergarten als Pädagog\_innen, einzusetzen. Keine dieser Einrichtungen kann als eine bezeichnet werden, die besondere Bezüge zum Islam aufweist.

Das Fehlen von den Anforderungen entsprechend ausgebildetem Personal ist somit in Wien als ein verbreitetes Phänomen zu bezeichnen, das keineswegs auf Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam beschränkt ist. Vielmehr machen Kindergärten mit besonderen Bezügen zum Islam derzeit von einer Möglichkeit des Absehens von entsprechend der WKGG ausgebildetem Personal (der Beantragung von Projektkindergärten) gar keinen Gebrauch.

### 12.2. Habituelle Orientierungen und Praxen

Die Frage, welche habituellen Orientierungen und Praxen sich in elementarpädagogischen Einrichtungen niederschlagen, kann am besten in Bezug auf einschlägige Themenfelder exemplifiziert werden. Im Folgenden wird deshalb zunächst auf das Themenfeld der (religiösen) Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen eingegangen, um so der Spezifik der habituellen Orientierungen und Praxen insbesondere in solchen Kindergärten und Kindergruppen nachgehen zu können, die besondere Bezüge zum Islam aufweisen. Daran anschließend werden basierend auf der Gesamtuntersuchung die Praxen und habituellen Orientierungen zum Umgang mit dieser Pluralität komprimiert zusammengeführt.

### **12.2.1. Pluralität von und in Wiener Kindergärten und Kindergruppen: Segregation, Exklusion und Inklusion**

Die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres wurde in diesem Projekt als eine (bildungspolitische) Maßnahme im Rahmen des Bemühens zur Steigerung von Bildungsgerechtigkeit und Bildungschancengleichheit verstanden, die im Rahmen der Barcelona-Ziele für alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union verbindlich wurden. De facto zeigen aktuelle Erhebungen, dass dies in Österreich, insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund, nicht der Fall ist und der Besuch eines Kindergartens keine (messbaren) erwünschten Konsequenzen hinsichtlich des Schulerfolgs zeigt. Die Reanalyse der Daten zum österreichischen Bildungsbericht kommt zu dem Ergebnis, dass der Besuch eines Kindergartens bei Kindern aus zugewanderten Familien weniger zum Kompetenzerwerb beiträgt als bei Kindern aus nicht zugewanderten Familien (Herzog-Punzenberger 2016). Dabei könnten bei hoher Qualität elementarpädagogische Einrichtungen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Bildungsbenachteiligungen verringert werden, wie das in anderen Ländern durchaus der Fall ist (vgl. Koch und Fürstaller 2016).

Um dem Anspruch, Bildungsgerechtigkeit und Bildungschancengleichheit zu ermöglichen, gerecht zu werden, ist seit 2009 die Anzahl von elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien deutlich gestiegen. Mit diesem Gründungsboom kam es auch zur Bildung von Einrichtungen, die auf eine spezifische Klientel zugeschnitten sind. Dies kann aber nicht als ein Spezifikum von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam angesehen werden. Die Diversität der Träger mit ihren unterschiedlichen weltanschaulichen und religiösen Positionierungen ist kein Novum, vielmehr ist sie vom Gesetzgeber ermöglicht und kann als Ausdruck der sich als pluralistisch verstehenden Gesellschaft interpretiert werden. Selbst wenn monokonfessionell islamische Einrichtungen entstanden sind, kann dies als Ausdruck von Pluralität der elementarpädagogischen Bildungslandschaft Wiens gewertet werden, wie wir dies von anderen religiösen oder weltanschaulich orientierten Einrichtungen auch kennen. Eine Pluralität, die auch den verschiedenen in Wien vorfindbaren kulturellen und religiösen Orientierungen und Hintergründen entspricht.

Deutlich wird durch diese Untersuchung, dass ein auch in der Forschung übliches Konzept von Segregation zu kurz greift, das als segregierend lediglich solche Einrichtungen versteht, die einen Anteil von über 50 % von Kindern mit Migrationshintergrund haben (Meiner-Teubner, Kopp und Schilling 2016, 80ff). Vielmehr muss der Segregationsbegriff kontextsensibel interpretiert werden. Denn Segregation ist kein Privileg von Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam, sondern von Segregation muss auch da gesprochen werden, wo Kinder ohne Migrationshintergrund oder aber mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung abgeschirmt von anderen eine elementarpädagogische Einrichtung besuchen.

Die vorliegende Teiluntersuchung weist zwar Tendenz zur Segregation nach, allerdings sind diese gegenläufig zu den landläufigen Vorannahmen:

So berichteten Eltern muslimischen Glaubens im Zuge der Beobachtungen immer wieder über subtile Ausgrenzungsmechanismen bei der Aufnahme in Einrichtungen, die keine besonderen Bezüge zum Islam aufweisen. Ihre Anmeldungen werden nicht berücksichtigt. Sie werden dann häufig auf Einrichtungen mit besonderen Bezügen

## 12. Zusammenführung der Ergebnisse

zum Islam verwiesen. Dies gilt übrigens auch für Eltern mit Migrationshintergrund, die selbst nicht dem Islam angehören. Auch durch solche Dynamiken ist erklärbar, wie es möglich ist, dass auch in ethnisch, kulturell und religiös durchaus gemischten Nachbarschaften elementarpädagogische Einrichtungen zu finden sind, in denen nur Kinder ohne Migrationshintergrund vorzufinden sind.

Diese Segregationstendenzen werden durch ökonomische Dynamiken verstärkt. Paradoxerweise führte gerade die Einführung des beitragsfreien Kindergartens zu diesen „perversen Effekten“. Damit war eigentlich die Ermöglichung des Kindergartenbesuches für insbesondere ökonomisch benachteiligte Familien angestrebt. Faktisch allerdings erheben zahlreiche Einrichtungen mitunter beträchtliche Zusatzbeiträge.<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang wurde auch die Individualförderung der Gemeinde Wien für bedürftige Familien abgeschafft, weil der Kindergarten nun beitragsfrei sei. Allerdings können Eltern, deren Einkommen über der Mindesteinkommensgrenze liegt, diese von den Steuern absetzen. Familien, die unter dem steuerfreien Einkommenssatz liegen, zahlen keine Steuern und können somit auch die Elternbeiträge nicht absetzen. Damit werden nun vermögende Eltern bevorzugt, während Geringverdiener benachteiligt werden. Neben wenigen anderen Einrichtungen sind jene in Trägerschaft der Gemeinde Wien kostenlos. Allerdings werden hier außerhalb des verpflichtenden Kindergartenjahres nur Kinder von Eltern aufgenommen, bei denen beide Eltern einer Erwerbsarbeit nachgehen. Diese Konditionen führen dazu, dass Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund, was häufig mit einem Migrationshintergrund korrespondiert, die eigentlich die Adressaten dieser Neuerung waren, in der Wahl der Kinderbetreuungseinrichtung stark eingeschränkt sind.

Hinzu kommt eine Homogenisierungsdynamik, die u. a. im Kontext der anthropologischen Existentialie des Essens beobachtbar wird. Ein Umgang mit Essen, der bestimmten – religiös motivierten – Speisevorschriften genügt, ist zwar in vielen Kindergärten in Bezug auf die Hauptmahlzeiten gegeben, bleibt aber zuweilen auf diese beschränkt. Beim Umgang mit Snacks z. B. zeigt sich so eine fehlende Kultur- und Religionssensibilität, die bei Eltern, die auf die Einhaltung religiös motivierter Speisevorschriften Wert legen, das Vertrauensverhältnis zu den Pädagog\_innen belastet. Das führt oft zu einer Auswahl von Einrichtungen, in der die Einhaltung der Speisevorschriften vom Träger glaubhaft verbürgt werden kann (siehe unten). Anhand der Beobachtungen wird diesbezüglich jedoch auch sichtbar, dass das Anbieten von Speisen, die islamischen Speisevorschriften entsprechen, eine gewisse Annäherung zwischen Pädagog\_innen und Eltern schaffen kann. Ein spezifisches Essensangebot kann demnach sowohl ausgrenzend wirken als auch bei gelungenem Vertrauensaufbau Annäherung schaffen. Ähnliches zeigt sich beim Feiern von Festen, worauf noch eingegangen wird.

Insofern verstärken sich hier verschiedene Tendenzen gegenseitig, die dazu führen, dass Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status und muslimischem Hintergrund, von Einrichtungen der Mehrheitsgesellschaft durch subtile Mechanismen ausgeschlossen werden, die eigentlich gerade darauf abzielen sollten, die Bildungschancen eben dieser Kinder durch Teilhabe an diesen Institutionen zu erhöhen.

---

<sup>1</sup>Vollgeforderte Einrichtungen allerdings haben eine Deckelung der Zusatzbeiträge.

Umgekehrt ist den Analysen der Gruppendiskussionen und des Fragebogens zum einen zu entnehmen, dass sich in elementarpädagogischen Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam nicht ausschließlich Kinder von Eltern mit muslimischem Hintergrund finden. Religionszugehörigkeit scheint für die Aufnahme in vielen dieser Einrichtungen nicht das zentrale Kriterium zu sein, wohl aber ist ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in diesen Einrichtungen nachweisbar, die allerdings nicht zwangsläufig dem Islam angehören müssen, sondern z. B. verschiedenen christlichen Denominationen. Allerdings ist bei christlichen Einrichtungen eine Tendenz auszumachen, dass vermehrt Kinder mit einem christlichen Hintergrund aufgenommen werden bzw. diese Einrichtungen besuchen (siehe Fragebogenanalyse). So fanden sich in der Handaktenanalyse Belege für Praxen, in denen Kindergärten zwar ihre interreligiöse Offenheit hervorheben, gleichwohl aber klarstellen, dass sie auf religiös motivierte Speisewünsche nicht eingehen. Da der Verzehr von halal – aber auch koscherem – Essen für Christen in der Regel unproblematisch ist, dies aber *umgekehrt* nicht der Fall ist, kann gerade die Nichtbeachtung von religiösen Speisevorschriften in christlichen Kindergärten exkludierend wirken, während umgekehrt die Beachtung von Speisevorschriften in elementarpädagogischen Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam, aber auch zum Judentum per se nicht exkludierend ist. Dieser Befund mag vor dem Hintergrund der öffentlichen Debatte verwundern, ist aber logisch folgerichtig und seine Wirkungen empirisch nachweisbar. So lässt sich feststellen, dass in elementarpädagogischen Einrichtungen mit religionsbezogener Ausrichtung, die die Einhaltung von spezifischen Speisevorschriften praktizieren, keine Exklusionsmechanismen im Bereich des Essens wirken müssen; wohl aber in elementarpädagogischen Einrichtungen, die diese nicht berücksichtigen.

Diese genannten ökonomischen Faktoren und die der religionsbezogenen Speisevorschriften wirken nicht nur unabhängig voneinander, sondern verstärken sich gegenseitig, so dass jedenfalls von klaren Exklusions- oder Inklusionstendenzen oder (im Sinne von sich selbst einschließenden Gruppen) gewissermaßen umgekehrten Segregationstendenzen, in denen sich die Mehrheitsgesellschaft von jenen mit anderem kulturellen und/oder religiösen Hintergrund segregiert, gesprochen werden muss. Diese sind durchaus potentiell problematisch und ihnen müsste konzeptionell begegnet werden.

### **12.2.2. Religion und Kultur zwischen Beheimatung, Pluralität und Anpassung**

#### **Essen als anthropologische Existenziale, Ausdruck religiöser Praxis und ethischer Überzeugungen**

In den Erläuterungen zum Islamgesetz 2015<sup>2</sup> wird dezidiert darauf hingewiesen, dass bei der Verpflegung in Kinderbetreuungseinrichtungen den jeweiligen Möglichkeiten entsprechend „Rücksicht auf Speisegebote genommen werden“ solle. Basierend auf der Fragebogenerhebung ist davon auszugehen, dass dieser Rücksicht in den meisten ele-

---

<sup>2</sup>[https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user/\\_upload/Zentrale/Integration/Islamgesetz/Islamgesetz/\\_2015/\\_/\\_Erlaeuterungen.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user/_upload/Zentrale/Integration/Islamgesetz/Islamgesetz/_2015/_/_Erlaeuterungen.pdf)

## 12. Zusammenführung der Ergebnisse

mentarpädagogischen Einrichtungen insofern entsprochen wird, dass, wenn sie nicht halal-Essen anbieten, sie dann zumindest ein vegetarisches Essen im Programm haben, wobei – wie oben schon angeführt – insbesondere Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam prozentual gesehen häufiger halal-Essensangebote führen als Einrichtungen ohne besondere Bezüge zum Islam. Koschere Angebote ließen sich nur in jüdischen Einrichtungen finden.

Das Essensangebot scheint der vorliegenden Untersuchung zufolge eine Möglichkeit darzustellen, den religiösen Praktiken oder auch ethisch motivierten Wünschen von Kindern und Eltern Rechnung zu tragen. Hinzu kommen noch Unverträglichkeiten und Allergien, die in Bezug auf das Essen ebenfalls Berücksichtigung finden. Die Analysen zu den Beobachtungen und den Gruppendiskussionen zeigen, dass über das Essensangebot auch das Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufgebaut werden kann (siehe oben). Dies gilt nicht nur für religiöse Speisevorschriften. Auch Eltern, deren Kind eine Erdnussallergie hat, müssen darauf vertrauen können, dass die Nahrungsmittelunverträglichkeit des Kindes penibel und nicht nur bei den Hauptmahlzeiten, sondern auch bei den Snacks zwischendurch beachtet wird. Insofern kommen gerade beim Essen verschiedene Aspekte, symptomatisch zusammen:

1. Eltern-Vertrauen. Die Eltern müssen das Zutrauen zu der Einrichtung haben, dass ihre Speise-Vorstellungen Berücksichtigung finden, nicht nur auf dem Papier oder in der Beteuerung, sondern auch in der Praxis. Dieses Vertrauen wird man nur herstellen können, wenn es eine transparente und gleichberechtigte Kommunikation mit den Eltern gibt, in der diese als Erziehungspartner wahr- und ernstgenommen werden. Dabei kann vor allem auch den Gruppendiskussionen entnommen werden, dass die Zusammenarbeit mit Eltern – insbesondere mit Eltern muslimischen Hintergrundes – als schwierig empfunden wird.

2. Segregation. Solange insbesondere muslimische Eltern, denen die Einhaltung der Speisevorschriften auch für ihre Kinder wichtig ist, nicht das Zutrauen haben, dass diese in elementarpädagogischen Einrichtungen ohne besondere Bezüge zum Islam umgesetzt werden, werden sie nach Möglichkeit solche Einrichtungen wählen, die ihnen dies garantieren.<sup>3</sup> Die vermutete unzureichende Berücksichtigung von religiösen Speisevorschriften begünstigt damit Segregationseffekte. Die Anerkennung der „anderen“ Religion scheint sich, so zeigen die Gruppendiskussionen, insbesondere über dieses Essensangebot zu manifestieren, scheint aber darauf begrenzt zu sein. Denn wie an anderer Stelle ausführlich dargestellt, wird „der“ Islam tendenziell exkludiert. Dies lässt sich auch in den Kontext fehlender/mangelnder Religions- und Kultursensibilität stellen.

3. Religions- und Kultursensibilität der Pädagog\_innen. In der Ausbildung von Kindergartenpädagog\_innen in BAKIPs/BAFePs ist die Thematisierung religiöser Pluralität am ehesten im konfessionellen Religionsunterricht angesiedelt, auch wenn hier vor allem von der Bezugsreligion ausgegangen wird. Da der Besuch des konfessionellen Religionsunterrichts aber nicht verpflichtend sein kann und darf, wird er auch nicht von

---

<sup>3</sup>Dabei ist bemerkenswert, dass in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam nicht unbedingt Pädagog\_innen tätig sind, die ein Naheverhältnis zum Islam haben, wie Gruppendiskussionen und Beobachtungen zeigen.

allen angehenden Elementarpädagog\_innen besucht. Diejenigen angehenden Elementarpädagog\_innen, die den konfessionellen Religionsunterricht nicht besuchen, kommen mit Fragen der Religionssensibilisierung im Rahmen ihrer Ausbildung kaum in Kontakt. Weiterhin hat insbesondere die Analyse der Handakten gezeigt, dass das Phänomen der Nachsichten weit verbreitet ist, dass also häufig Anträge gestellt werden, auf ausgebildete Kindergartenpädagog\_innen verzichten zu können und stattdessen nicht oder deutlich schlechter ausgebildetes Personal einzustellen. Aufgrund des Mangels an gut ausgebildeten Kindergartenpädagog\_innen werden solche Nachsichten auch oft genehmigt. Von diesem Personal mit wenig oder keiner elementarpädagogischen Ausbildung ist eine Religions- und Kultursensibilität noch weniger selbstverständlich zu erwarten. Freilich können auch über Nachsichten angestellte Personen in außerordentlich hohem Maße religionssensibel sein, es ist nur eben von ihnen – anders als von professionell ausgebildeten Kräften – nicht zu erwarten.

Die Notwendigkeit von Kultur- und Religionssensibilität, die sich am Beispiel des Essens zeigt, bezieht sich nicht nur auf die Berücksichtigung von Speisevorschriften, sondern bspw. auch auf die Frage, mit welcher Hand das Besteck gehalten wird (vgl. 10.2.1). Diesbezüglich wäre ein kultursensibles Bewusstsein wünschenswert. Aus diesem Bewusstsein wird noch nicht gleich deutlich, wie man damit umgehen soll und ob ein Kindergarten nicht dazu da ist, Kindern beizubringen, wie in Österreich in der Regel das Besteck gehalten wird. Unabhängig von der Antwort auf diese Frage – die sicher unterschiedlich ausfallen kann – sollte unstrittig sein, dass die elterlichen Traditionen in der Frage, wie mit Besteck zu essen ist, im Kindergarten nicht entwertet werden sollten, sondern in einer wertschätzenden Haltung mit dem kulturellen Hintergrund des Elternhauses umgegangen wird.

So wird am Beispiel Essen der Problemkomplex, mit dem wir es in Bezug auf die Rolle von Kultur und Religion in elementarpädagogischen Einrichtungen zu tun haben, in mehrfacher Hinsicht verstehbar.

### **Exklusions- und Differenzierungsprozesse**

Insgesamt deuten die Ergebnisse des Gesamtprojekts darauf hin, dass Religion aus den Einrichtungen aus verschiedenen Gründen „exkludiert“ wird, wobei insbesondere über die Gruppendiskussionen deutlich wurde, dass dafür verschiedene Wege beschritten werden, indem z. B. Religion durch „Kultur“<sup>4</sup> oder „Natur“<sup>5</sup> ersetzt und/oder Religion dem privaten Bereich zugeordnet wird. Zugleich lässt sich eine Tendenz in den Einrichtungen feststellen, dass christlich konnotierte Werte und Praxen – meist unter der Rubrizierung der Kultur oder des Brauchtums – (implizit) erwünscht sind, „der“ Islam hingegen (implizit und zum Teil auch explizit) ausgeschlossen wird. Den Ergebnissen der Gruppendiskussionsanalysen ist dabei zu entnehmen, dass sich die Pädagog\_innen solcher Prozesse kaum bewusst sind, sodass auch anzunehmen ist, dass (religiöse) Vielfalt kaum als Lern- und Entwicklungsressource verstanden wird (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009). Wie darüber hinaus dargestellt wurde, findet der Ausschluss von „isla-

<sup>4</sup>Hier insbesondere als Integration in die Mehrheitskultur.

<sup>5</sup>Z. B. als explizite naturpädagogische Ausrichtung.

## 12. Zusammenführung der Ergebnisse

misch“ konnotierten Praxen und Werten vor allem auch in so genannten „islamischen“ Einrichtungen statt.

Damit verbunden ist zum einen die Gefahr, dass der Kindergarten bzw. die Kindergruppe von den Kindern nicht als ein Ort erlebt werden kann, an dem Religion artikuliert und gelebt werden kann, was dem Recht des Kindes auf freie Religionsausübung widerspricht (vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 14). Darüber hinaus legt die Kinderrechtskonvention fest, dass „vorhandene Differenz ... kein Grund für ... Diskriminierung sein darf“ (Stockinger 2015, Seite 15). Der Ausschluss von Religion bzw. bestimmter Religionen kann zu solchen Benachteiligungen oder Diskriminierungen führen und verringert die Möglichkeit von Differenzenerfahrungen, die wichtig sind, damit Kinder selbst Pluralitätskompetenzen erwerben können. Der Ausschluss von Religion sowie die Reduzierung von religiöser Vielfalt auf bestimmte Religionen dürfte kaum dazu beitragen, dass Kinder auf ein „verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft“ vorbereitet werden (ebenda, Seite 16).

Zum anderen könnte diese Praxis auch dazu führen, dass „der“ Islam in Bereiche außerhalb der Kindergarten- bzw. Kindergruppenzeit zurückgedrängt wird und dieser damit nicht mehr im öffentlich geregelten Bildungsraum Kindergarten/Kindergruppe verankert ist. Welche Praxen hier außerhalb des Kindergartens/der Kindergruppe vorherrschend sind, war nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Insofern kann hier nur konstatiert werden, dass das Verschwinden der Religion – und insbesondere des Islam – aus dem Kindergarten/der Kindergruppe nicht dazu führt, dass dieser verschwindet oder das Interesse der Eltern an der Beheimatung in der Bezugsreligion abnimmt, sondern dies nur verlagert wird in einen Bereich, der der öffentlichen Bildungsverantwortung kaum zugänglich ist. Vice Versa wird der Bildungsauftrag im Kontext von Religion und religiöser Vielfalt auf diese Weise kaum wahrgenommen bzw. wahrnehmbar.

In Bezug auf den Forschungsauftrag – als Reaktion auf den Projektbericht „Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und -gruppen in Wien“ (Aslan 2016) – zu erheben, ob

die pädagogischen Konzepte jener privaten institutionellen Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen (Kindergärten und Kindergruppen) in Wien, die von islamischen Trägervereinen betrieben werden, mit den Grundwerten der österreichischen Verfassung, Kinder- und Menschenrechte sowie dem Wiener Bildungsplan übereinstimmen,

kommt die vorliegende Teilerhebung zu einem möglicherweise überraschenden Befund: Belege für ein massiv indoktrinierendes Verhalten in Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam konnten nicht erbracht werden. Dies wurde etwa auch über die Analyse der Gruppendiskussionen in Bezug auf den pädagogischen Auftrag in diesen Einrichtungen deutlich. Das heißt nicht, dass es diese (indoktrinierenden) Aspekte nicht gibt. Gerade die Freiwilligkeit der Teilnahme macht wahrscheinlich, dass mögliche problematische Einrichtungen sich nicht an der Untersuchung beteiligt haben. Die Handaktenanalyse allerdings zeigte, dass hier seitens der Aufsichtsbehörde empfindlich dementsprechenden Hinweisen nachgegangen wird. Umgekehrt aber scheint das massive Zurückdrängen

und Zurückweichen der Thematisierung der Religion insbesondere des Islam aus den Kindergärten und Kindergruppen dem Verfassungsgut der positiven Religionsfreiheit entgegenzuwirken. In gewisser Weise ist dies ein paradoxes Ergebnis.

Die Befürchtung einer Indoktrinierung durch den Islam in elementarpädagogischen Einrichtungen und damit der Gefahr der Verletzung österreichischer Verfassungsgüter führt dazu, dass der Islam als Religion aus den Kindergärten/Kindergruppen, die sich bislang als in besonderer Beziehung zum Islam stehend beschrieben haben, verschwindet. Gerade damit aber wird das Verfassungsgut der positiven Religionsfreiheit zumindest tangiert. Die Autor\_innen dieses Teilprojekts sind keine Verfassungsrechtler\_innen, aber es ist auffällig, wie sehr Religion in aktuellen Gesetzestexten, in Texten, die regulativ wirken, wie z. B. dem Ethik-Leitfaden, aber auch in der Praxis der Aufsicht wie in der Praxis der Kindergärten und Kindergruppen selbst, als etwas verstanden wird, das vor allem beschränkt, zurückgedrängt, aus dem öffentlichen Raum entfernt oder auf den engsten Raum bestehender Gesetze eingegrenzt werden muss. Inwieweit dies zum Menschenrecht und Verfassungsgut der positiven Religionsfreiheit in einem angemessenen Verhältnis steht, sollte juristisch diskutiert werden. Unstrittig ist hingegen, dass Religion/Islam durch diese Praxis nicht verschwindet, sondern nur in einen Raum zurückgedrängt wird, der häufig weder elementarpädagogisch noch religionspädagogisch angemessen verantwortet noch von der MA 11 beaufsichtigt wird. Hier stellen sich auch Fragen der Sinnhaftigkeit einer solchen Verdrängungsleistung.

Welche Praxen der Religionsausübung außerhalb von elementarpädagogischen Einrichtungen gelebt werden, war nicht Gegenstand des Forschungsauftrages dieser Untersuchung, gleichwohl konnten wir aber in unserem Teilprojekt einige „Effekte“ einer solchen Verdrängungs- und Exklusionsleistung für die pädagogische Praxis sichtbar machen. So zeigte sich insbesondere über die Analyse der Gruppendiskussionen, dass Religionen (unbewusst und unreflektiert) hierarchisiert werden. Besonders deutlich wird dies an der Art und Weise, wie Feste gestaltet werden. Betont wird dabei, dass Feste eine Möglichkeit wären, verschiedene Kulturen und Religionen zusammenzuführen. Zugleich lässt sich aber auch eine klare Tendenz ausmachen, österreichisches Brauchtum und z. T. auch christliche Werte/Praxen voranzustellen. Hier zeigt sich eine deutliche Homogenisierungstendenz, die mit dem Effekt verbunden scheint, dass andere Religionen (häufig der Islam) exkludiert und z. T. auch abgewertet werden.

### **Elementarpädagogische Einrichtungen zwischen gesellschaftlicher Pluralitäts- und Homogenitätserwartung**

Während christliche und nicht-konfessionelle Einrichtungen ihre Integrationsfunktion dadurch leben können, dass sie einen am Christentum orientierten elementarpädagogischen Alltag leben und bestenfalls Einflüsse aus anderen Kulturen als Bereicherung aufnehmen können, werden oder fühlen sich Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam dazu verpflichtet, von ihrer Bezugsreligion wegzuweisen und die Integration durch die Vermittlung anderer – z. B. kultureller – Bezüge glaubhaft zu machen. Diese Tendenz findet sich in allen empirischen Untersuchungsteilen des Teilprojekts wie auch in der Handaktenanalyse. Dies ist insbesondere deshalb bemerkenswert, weil in dem Kin-

## 12. Zusammenführung der Ergebnisse

dergartengesetz, aber auch z. B. im Ethik-Leitfaden der MA 10 dezidiert darauf verwiesen wird, dass Wien eine „pluralistische Stadt“ (MA 10 2017, Seite 2) sei. Wenn das zentrale Kennzeichen der Stadt Wien der wertebasierte Pluralismus ist, dann bliebe unverstänlich, weshalb die Einrichtungen mit besonderem Bezug zum Islam neben diesem Bezug immer auch ihre Integrationsfunktion im Sinne einer Assimilation in die österreichische Gesellschaft betonen, denn dies wäre dann nicht nötig, wenn diese Pluralität auf der Grundlage gemeinsamer Werthaltungen gelebt würde, die „Basis jeder Gesellschaft [sind], die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Respekt, Gerechtigkeit, Partizipation, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet“ (ebenda, Seite 4). Dies gilt unbeschadet der Aufgabe aller Bildungseinrichtungen, in die Gesellschaft einzuführen, die, so zeigen die Analysen, allerdings vor allem bei den Einrichtungen besonders gefordert ist – aber auch von ihnen selbst in den Konzepten und den Selbstäußerungen hervorgehoben wird –, die besondere Bezüge zum Islam aufweisen. Diese Situation deutet darauf hin, dass trotz aller Bekenntnisse zum Pluralismus gleichzeitig eine gewisse homogene Normalitätsstruktur angenommen wird, zu der der Islam wie Menschen mit Migrationshintergrund eben nicht hinzugehören. Hier ist eine gesellschaftspolitische Problematik angezeigt, die in elementarpädagogischen Einrichtungen nicht zu lösen ist, gleichwohl über sie ausgetragen wird. Zwei widerstreitende Ansprüche, die nach Akzeptanz von Pluralität und die nach gesellschaftlicher Homogenität, treffen hier aufeinander und werden in ihrer Widersprüchlichkeit nicht thematisiert. Insbesondere aber in Bezug auf elementarpädagogische Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam scheint das Durchschlagen dieses gordischen Knotens erwartet, den die Gesamtgesellschaft auch nicht gelöst hat.

### **Elternzusammenarbeit**

Im Zusammenhang mit den beschriebenen Exklusionsprozessen und den damit verbundenen Problematiken zum Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt wurde über die vorliegende Gesamtuntersuchung deutlich, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern ein wesentlicher Problemkomplex ist. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionsanalyse zeigen, dass Pädagog\_innen eine Deutungshoheit in Bezug auf Religion gegenüber Eltern einnehmen, insbesondere bei jenen Eltern, die ein Naheverhältnis zum Islam haben oder sich dieser Religion zugehörig fühlen. (Diese) Eltern scheinen einerseits als Symptomträger verstanden zu werden, wenn es Schwierigkeiten in Bezug auf Religion gibt. Zum anderen werden sie tendenziell als Empfänger von Regeln wahrgenommen. Pädagog\_innen scheinen ihren Auftrag in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern darin zu sehen, diese an Regeln heranzuführen und über deren Bedeutung aufzuklären. Eine dialogische Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, wie dies im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenplan formuliert ist (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009), war bei den Gruppendiskutant\_innen in nur geringem Ausmaß nachweisbar. Dies zeigt sich auch über die Analyse der Handakten, nämlich insofern, als Probleme mit Eltern im Kindergarten, aber auch in den Kindergruppen häufig über den Umweg der Aufsicht gelöst werden sollen und nicht direkt zwischen Eltern und Pädagog\_innen diskutiert werden. Bei den Beobachtungen zeigt sich ein ähnlich konflikthafte Bild.

Wie bereits erwähnt, werden hier Konflikte und Aushandlungen zwischen Eltern und Pädagog\_innen über Speisevorschriften ausgetragen. Auch anhand der quantitativen Daten kann dies festgestellt werden. Der Fragebogenanalyse kann zwar entnommen werden, dass Konflikte bezüglich Religion eher selten vorkommen, aber wenn Konflikte entstehen, dann meistens mit den Eltern.

Die identifizierten Haltungen sowie Praxen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern – insbesondere mit „muslimischen“ Eltern – machen deutlich, dass Elternzusammenarbeit nicht als partnerschaftliche Beziehungsarbeit verstanden wird. Dies, obwohl immer wieder auf den BildungsRahmenplan Bezug genommen wird, in dem die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als bedeutsamer Aspekt für die Begleitung und Förderung der kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse verstanden wird. Hier offenbart sich also auch eine deutliche Diskrepanz zwischen vorliegenden expliziten Konzepten (BildungsRahmenplan) und den „subjektiven Theorien“ (vgl. Fried 2003) bzw. impliziten habituellen Orientierungen von Pädagog\_innen, die aber gleichwohl pädagogische Praxis prägen. Wenn weiter oben davon gesprochen wurde, dass elementarpädagogische Einrichtungen Orte darstellen können, an denen für alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft und ihren Lebenshintergründen – gleiche Bildungschancen hergestellt und gesichert werden sollen, so ist dieser Befund zur Elternzusammenarbeit der vorliegenden Untersuchung besonders zu unterstreichen, da Arbeiten wie jene von Stamm und Viehhauser (2009), Stieber und Peric (2011) oder auch Friedrich und Siegert (2013) deutlich machen, dass die professionelle Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hierfür eine hoch bedeutsame Rolle spielt.

Zu berücksichtigen ist, dass sich innerhalb der Elementarpädagogik in den letzten Jahrzehnten Verschiebungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern ausmachen lassen. Dies zeigt sich nicht zuletzt über die Analyse der Gesetzestexte, der u. a. entnommen werden kann, dass Kindergärten aus einer Tradition kamen, in der sie Unterstützungsinstitutionen des elterlichen Erziehungsauftrages waren. Die elternverwalteten Kindergruppen verstanden sich explizit in dieser Tradition. Insbesondere im Zuge des Barcelona-Prozesses ist jedoch eine Verselbständigung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der elementarpädagogischen Einrichtungen nachweisbar, die nicht nur unabhängig vom elterlichen Erziehungsauftrag, sondern teilweise auch gegen diesen verstanden wird. Damit ist zum einen gemeint, dass elementarpädagogischen Einrichtungen ein eigenständiger Bildungs- und Erziehungsauftrag zugeschrieben wird, der von den Erzieher\_innen als professionellen Pädagog\_innen wahrzunehmen ist. Die pädagogische Professionalität ist zum anderen mit der Erfordernis verbunden, diese Expertise in die Zusammenarbeit mit Eltern zum Wohle des Kindes einzubringen. Dies ist insbesondere dann bedeutsam, wenn die Entwicklungschancen des Kindes über den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Einrichtung gesichert werden sollen, auch da, wo die Eltern das nicht wollen oder können. Hier ist aus pädagogischer Perspektive das Menschenrecht des Kindes auf Bildung höher zu gewichten, als das elterliche Erziehungsrecht. Dabei ist jedoch zu unterstreichen, dass bei „abweichenden“ Bildungs- und Entwicklungsvorstellungen gerade die Zusammenarbeit mit den Eltern eine hohe Bedeutung hat, befinden sich doch Kinder nicht nur im Kindergarten oder in der Kindergruppe, sondern auch zu Hause bei ihren Familien. Insofern ist ein „Arbeitsbündnis“ – in Form einer partnerschaftlichen Verantwortungs-

## 12. Zusammenführung der Ergebnisse

übernahme – für die Entwicklung und Bildung des Kindes hoch bedeutsam.

Insbesondere Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam leiten aus diesem pädagogischen Professionalitätsverständnis für sich einen besonderen Erziehungsauftrag zur Integration in die Mehrheitsgesellschaft ab, wie die Durchsicht der Konzepte im Rahmen der Handaktenanalyse klar zeigt und worauf auch die Ergebnisse der Gruppendiskussionsanalysen hindeuten. Wie gezeigt wurde, handelt es sich hierbei um Anpassungsforderungen, die an Eltern adressiert werden, die aber nicht immer im Sinne eines partnerschaftlichen Dialogs erfolgen. Ein Erkunden und Verstehen elterlicher Perspektiven und Vorstellungen scheint hier nicht im Vordergrund zu stehen, was aber eine wesentliche Grundlage für die Etablierung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darstellen würde.

Der besondere Integrationsanspruch von elementarpädagogischen Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam wird bei Kindergärten und Kindergruppen ohne besondere Bezüge zum Islam in aller Regel nicht herausgestellt.

### **Sprache und Sprachförderung**

Sprache als universales Kommunikationsmedium bietet für Pädagog\_innen die Möglichkeit, gemeinsam mit Kindern die Welt und sich selbst zu erschließen. Daher sind die fehlenden – oder nur ansatzweise vorhandenen – Kompetenzen der Kinder im Gebrauch und im Verstehen der deutschen Sprache eine besondere Herausforderung und bilden ein zentrales Hindernis in Bezug darauf, mit den Kindern einen Austausch u. a. auch über die Themen Kultur und Religion zu führen, wie die Pädagog\_innen in den Gruppendiskussionen darstellten. Gleichwohl zeigt die Analyse der Gruppendiskussionen insgesamt eine Tendenz der Pädagog\_innen, in nur geringem Ausmaß Religion und religiöse Vielfalt mit den Kindern zu thematisieren. Dies kann auch daher rühren, dass sie in pädagogischer professioneller Verantwortung auch die Privatsphäre der Kinder respektieren und sie die Kinder nicht schon als Exponenten ihrer Religion wahrnehmen und anfragen möchten.

Die Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache wird (aus der Perspektive der Gruppendiskussionen) als hoch bedeutsam erachtet. Auch Eltern scheint die sprachliche Förderung ihrer Kinder in Kindergärten und Kindergruppen laut den Antworten der Leiter\_innen der Einrichtungen in den Fragebögen ein bedeutsames Anliegen zu sein. Als Sprachförderung bezeichnete Aktivitäten werden der Fragebogenanalyse zufolge insbesondere in jenen Einrichtungen angeboten, in denen weniger Pädagog\_innen mit Erstsprache Deutsch arbeiten und mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eingeschrieben sind. An der Sprachförderung nehmen allerdings nicht alle Kinder teil, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Ob dies an ausreichenden Kompetenzen im Einsatz der deutschen Sprache dieser Kinder liegt oder an fehlenden Ressourcen, konnte aufgrund der vorliegenden Daten nicht abschließend geklärt werden. Die Beobachtungen verweisen hier auf einen Widerspruch zur alltäglichen Praxis, denn die in den Gruppendiskussionen betonte Bedeutung von Sprachförderung kann in der Praxis so nicht zureichend umgesetzt werden. Anhand der Beobachtungen wird sichtbar, dass im alltäglichen Sprechen mit Kindern oftmals lediglich banale Sprachfloskeln eingesetzt werden. So werden Kinder dazu aufgefordert, „Bitte“ und „Danke“ zu sagen. Dies wird

als Kommunikation in der deutschen Sprache besonders herausgestellt. Zwar wird auch hier z. T. eine gesonderte Sprachförderung durch Mitarbeiter\_innen der MA 10 sichtbar, diese wird jedoch nicht organisch mit dem Kindergartenalltag verbunden, sondern bleibt ein unterrichtsförmiges Sonderangebot für diejenigen Kinder, die der besonderen Sprachförderung bedürfen.

Bezogen auf den konkreten Auftrag, die Sprachentwicklung der Kinder zu fördern – sei es über den Einsatz von Programmen oder alltagsintegriert – zeigen sich in den Gruppendiskussionen bei den Pädagog\_innen nur in geringem Ausmaß Vorstellungen darüber, wie Sprachförderung unter Bezugnahme auf Wissensbestände zu kindlicher sprachbezogener und emotional-sozialer Entwicklung konkret erfolgen könnte und in welcher Weise Mehrsprachigkeit sowie eine alltagsintegrierte Förderung der Erstsprache der Kinder für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch von Bedeutung sein kann (Datler, Studener-Kuras und Bruns 2013). Dies zeigt sich auch im Rahmen der Beobachtungen insofern, als beispielsweise sowohl in einer Einrichtung mit besonderen Bezügen zum Islam als auch in einem Kindergarten der MA 10 Situationen dokumentiert wurden, in denen die Sprachförderung seltsam gefühllos, an Äußerlichkeiten (Bitte/Danke/Korrigierend) und nicht an den Interessen – auch in Bezug auf die Erstsprache bzw. Muttersprache – der Kinder orientiert war. Das ist insofern problematisch, als sich dies mit den Befunden von (ebenda, Seite 137) deckt: Die Einzelfallanalysen aus diesem Sprachprojekt zeigen, dass die monolinguale Ausrichtung seitens der Pädagog\_innen in Verbindung mit wenig emotional positiv gefärbten dialogischen Interaktionen wenig hilfreich für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist.

Für den wertschätzenden Umgang mit der Erstsprache der Kinder, die übereinstimmend von der Forschung als wesentliche Voraussetzung für den gelingenden Erwerb der Zweitsprache angesehen wird, fanden sich in allen Untersuchungsteilen leider nur wenig Belege, vielmehr wird weithin auch von Seiten der Aufsicht auf eine Sprachpraxis abgestellt, die Deutsch als Umgangssprache fraglos macht. Allerdings macht die Qualität der Sprachbeherrschung eine elaborierte Kommunikation über Welt- und Selbstverhältnisse in vielen Kontexten kaum möglich, womit Bildung eher erschwert als ermöglicht wird.



## 13. Ausblick: Konsequenzen für das elementarpädagogische Feld

Eine emanzipierte Gesellschaft wäre kein Einheitsstaat, sondern die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen. Politik, der es darum im Ernst noch ginge, sollte deshalb die abstrakte Gleichheit der Menschen noch nicht einmal als Idee propagieren. Sie sollte stattdessen ... den besseren Zustand aber denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann.

---

*(Adorno 1997)*

### 13.1. Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Der vorliegende Teilprojektbericht zeigt, wie herausfordernd elementarpädagogische Praxis in Bezug auf Orientierungs- und Prozessqualität im Kontext der pluralen Großstadt Wien ist. So benötigen Pädagog\_innen einerseits kultur- und religionsbezogene Kompetenzen sowie die Kompetenz, diese Inhalte „kindgemäß“ aufzubereiten und zu vermitteln, ohne dabei „andere“ kulturelle und religiöse Vorstellungen zu exkludieren. Andererseits benötigen sie professionelle Verstehens- und Reflexionskompetenzen, die für einen qualitätsvollen Umgang mit Pluralität und Differenz bedeutsam sind. Damit dies gelingen kann, ist eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven, gesellschaftlich getragen, kulturell vermittelten und über Sozialisationsprozesse geprägten Vorstellungen von Welt und Selbst notwendig (vgl. Fried 2003). Selbst- und Fremdverstehen sowie die Bereitschaft zu einem solchen Verstehen und zur Perspektivübernahme (Kenngott 2012; Schluß 2015, Seite 92) zählen damit zu den zentralen Aspekten eines professionellen Umgangs mit Religion und religiöser Vielfalt. Dies betrifft auch die Vermittlung von religiösen Inhalten im Kontext religiöser Bildung und Erziehung. Im Zuge der vorliegenden Untersuchung wurde ein Mangel an solchen Kompetenzen (auf den Ebenen der Prozess- und Orientierungsqualität) sichtbar. Diese betrifft, wie gezeigt wurde, nicht nur die Arbeit mit den Kindern, sondern auch die Zusammenarbeit mit Eltern.

Die Chance, das spezifische pädagogische Profil von elementarpädagogischen Ein-

### 13. Ausblick: Konsequenzen für das elementarpädagogische Feld

richtungen über deren Konzepte zu profilieren, wurde bislang oftmals vertan. Konzepte erscheinen häufig als inhaltsarme Papiere, in denen von Leitungen oder Trägern bewährte Begriffe so aneinandergereiht werden, dass sie die Genehmigungsphase problemlos überstehen und auch später der Aufsicht keinen Anlass zur Beanstandung bieten. Damit wird das, was Konzepte eigentlich leisten könnten, dramatisch unterboten. Hier könnte es sich um ein Produkt der Selbstverständigung des Teams mit den Eltern und auch der Aufsicht handeln, wie die Kindergruppe, der Kindergarten weiterentwickelt werden soll. Dazu kann der wiederkehrende Diskurs über das Konzept im Team als eine Art institutionalisierter Dauerreflexion helfen. Das Konzept ist dann kein totes Papier, sondern Ausdruck der Auseinandersetzung um gelebte pädagogische Praxis. Die gegenwärtig im Kindergartengesetz angeregte Lösung, dass das Konzept von den Leitungen vorgelegt werden muss, ist in diesem Sinne nur eine sehr halbherzige Maßnahme. Deutlich ist, für eine solche Auseinandersetzung des ganzen Teams mit dem eigenen Konzept müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend lassen sich auf der Ebene der pädagogischen Praxis folgende Konsequenzen formulieren: (a) Die Entwicklung und Umsetzung von handlungsleitenden (schriftlichen) Konzepten zum Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt kann als notwendige Konsequenz formuliert werden, ist doch der vorliegenden Untersuchung zu entnehmen, dass solche Konzepte in nur geringem Ausmaß vorliegen. (b) Damit solche Konzepte in der Praxis Niederschlag finden können – und nicht nur „totes Papier“ sind – bedarf es qualifizierter Leitungen, die gemeinsam mit dem Team solche Konzepte entwickeln können bzw. mit Hilfe derer eigene habituelle Orientierungen und Praxen reflektiert werden können. Hier geht es also vor allem darum, eigene Haltungen und Überzeugungen als handlungsleitend wahrzunehmen, zu hinterfragen und alternative Handlungsoptionen zu entwickeln und zu erproben. (c) Hierfür müssen ausreichend zeitliche, aber auch räumliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Dazu müssen sich auch Träger bereit erklären bzw. die dafür notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen schaffen.

Genauerhin wird angeregt, die Orientierungs- und Prozessqualität in elementarpädagogischen Einrichtungen der Stadt Wien in Bezug auf die nachfolgend skizzierten Bereiche – unter Berücksichtigung der eben angeführten Punkte – weiterzuentwickeln.

#### 13.1.1. Segregation und Exklusion

In einer Stadt mit vielen Kulturen und Religionen wie Wien ist es erstaunlich, wie relativ homogen viele Kindergruppen und Kindergärten sind. Dies gilt keineswegs nur für Kindergruppen und Kindergärten mit einem hohen Anteil von Kindern aus Elternhäusern mit Bezug zum Islam, sondern auch für andere Kindergärten und Kindergruppen. Wie gezeigt, wirken hier verschiedene Tendenzen der Exklusion und der Abschließung der eigenen Bezugsgruppe verstärkend auf- und miteinander. Zu nennen ist hier z. B. das mangelnde Vertrauen von Eltern in die Berücksichtigung von Speisevorschriften in elementarpädagogischen Einrichtungen, die keinen besonderen Bezug zum Islam erkennen lassen. Als Erklärung für die zu beobachtende auffällige Homogenität von Kindergärten und Kindergruppen, die mitunter auch im deutlichen Missverhältnis zur Verteilung der

Herkunftshintergründe im Umfeld der elementarpädagogischen Einrichtungen steht, reicht diese Beobachtung aber nicht aus. Deshalb ist zu vermuten, dass es auch den öffentlich geförderten Einrichtungen gelingt, eine spezifische Klientel erfolgreich anzusprechen und nicht zu dieser Klientel passende Eltern ebenso erfolgreich abzuwehren. Es gibt bislang keine Zahlen, sondern nur anekdotische Evidenz für die Bemühungen von Eltern mit muslimischem Hintergrund (häufig aber auch einem nichtmuslimischen Migrationshintergrund), für ihre Kinder eine Aufnahme in Kindergärten/Kindergruppen der Mehrheitsgesellschaft zu erreichen. Vielfach gelingt dieses, immer wieder aber erfahren Eltern auch, dass sie abgewiesen werden, andere Eltern aber, die sich teilweise deutlich nach ihnen angemeldet haben, einen Platz für ihr Kind bekommen. Dies ist umso erstaunlicher, als der Bundesländerübergreifende BildungsRahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich ausdrücklich als Bildungsbereich formuliert „Ausgehend vom Bewusstsein der Vielschichtigkeit menschlicher Identität und der gleichzeitigen Zugehörigkeit eines Menschen zu mehreren Bezugsgruppen wird Unterschiedlichkeit als positiver Wert angesehen. Dies erfahren Kinder insbesondere in interkulturellen Begegnungen. Diversität wird für das Zusammenleben genutzt, um vielfältige Lerngelegenheiten für Kinder zu schaffen“ (Charlotte Bühler Institut 2009, Seite 12). Der Wiener Bildungsplan sagt ausdrücklich unter dem *Prinzip Vielfalt*: „Die Aufnahme aller Kinder im Kindergarten, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie ihrer physischen und psychischen Eigenart begünstigt den positiven Umgang mit diesen Unterschieden“ (MA 10 2006, Seite 31). Und als verbindlicher Standard wird formuliert: „Begegnung findet in vielfältigen Lern- und Lebensräumen statt“ (Standard 1) und „Im gesamten Kindergarten gibt es bewusst gestaltete soziale Begegnungsmöglichkeiten.“ (Standard 4). Insofern diese Ziele also sowohl im bundesweiten wie im Wiener Bildungsplan formuliert sind, ist zu fragen, wie sichergestellt wird, dass diese Ziele umgesetzt werden und Mechanismen künstlicher Homogenisierung möglichst verhindert werden. Zu denken wäre hier daran, verbindliche Anmelde Listen anzulegen, die chronologisch abgearbeitet werden, und den Eltern mitzuteilen, auf welchem Wartelistenplatz sie sich befinden. Der Zuschussgeber sollte durchaus Möglichkeiten haben, auf die Bedingungen Einfluss zu nehmen, die das Erreichen der von ihm selbst formulierten Bildungsziele befördern. Darüber hinaus muss die Religions- und Kultursensibilität in allen Einrichtungen glaubhafter Bestandteil des pädagogischen Profils sein, damit Eltern das Vertrauen haben können, dass z. B. die Zusage der Einhaltung von Speiseregeln auch abseits der Hauptmahlzeiten eingehalten wird. Dieses Vertrauensverhältnis von Eltern und Pädagog\_innen ist wesentlich für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen und bleibt eine zentrale Herausforderung für die künftige Qualitätsentwicklung von Kindergruppen und Kindergärten in Wien.

#### 13.1.2. Sprache und Kommunikation

Für den Schulerfolg ist die Kommunikationsfähigkeit in deutscher Sprache ebenso essentiell wie für die Teilnahme an der Gesellschaft. Die Förderung der Sprachfähigkeit in der Verkehrssprache war auch eines der zentralen Argumente für die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres und des beitragsfreien Kindergartens und hat an

### 13. Ausblick: Konsequenzen für das elementarpädagogische Feld

Überzeugungskraft seit dem nichts eingebüßt. Die Untersuchung hat jedoch zum ersten gezeigt, dass es vielfach mit der Sprachförderung nicht zum Besten steht. Das bezieht sich auf die Sprachstandserhebungen, die häufig nicht von speziell ausgebildetem Personal, sondern von den Pädagog\_innen durchgeführt werden, die sich davon überfordert fühlen. Insofern sind auch die Daten der Sprachstandserhebung nur bedingt verlässlich. Hier wäre es sinnvoll, die Sprachstandserhebung generell von ausgebildetem Personal, im Beisein von vertrauten Pädagog\_innen, durchführen zu lassen.

Zum zweiten wurde uns immer wieder berichtet, dass der Bedarf an Sprachförderung durch die MA 10 nicht zureichend gedeckt werden könne. Die MA 10 könne nicht alle Bedarfe befriedigen und müsse deshalb nach Prioritätenlisten entscheiden, welche Einrichtungen wie viele Stunden bekommen.

Zum dritten aber ist die wichtigste Sprachförderung das alltägliche Sprechen im Kindergarten und in der Kindergruppe. Gerade bei der Beobachtung aber fiel uns immer wieder auf, dass hier erhebliche Defizite bestehen und zwar nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei nicht wenigen Pädagog\_innen. Wenn Kinder nur in kurzen Imperativen sprechen, dann ist dies auch ein Hinweis darauf, dass mit ihnen in ihren elementarpädagogischen Einrichtungen so gesprochen wird. Kinder, die zu Hause oder im sonstigen Umfeld wenig elaborierte sprachliche Anregungen erhalten, sind besonders darauf angewiesen, dass im Kindergarten Sprache als Mittel der Welt- und Selbsterschließung praktiziert wird und die Kinder selbstverständlich in die Welt der Sprache und des Sprechens mit hineingenommen werden. Es ist nicht damit getan, Gegenstände sprachlich zu bezeichnen und darauf zu zeigen oder in kurzen Zwei- und Dreiwortsätzen den Kindern Anweisungen zu geben. So lernen Kinder Sprache nicht als Möglichkeit kennen, sich selbst auszudrücken. Hier wäre eine allgemeine Mitarbeiterschulung über die Wichtigkeit elaborierter Kommunikation und Sprache im Kindergarten, in der Kindergruppe sehr anzuraten. Dieser Befund betrifft nicht nur Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam, sondern auch Kindergärten mit Personal, das zum überwiegenden Teil Deutsch als Erstsprache hat und im übrigen gut Deutsch spricht (vgl. Datler, Studener-Kuras und Bruns 2013).

Zum vierten sind wir immer wieder der Aussage begegnet, in den Kindergärten/gruppen werde Wert darauf gelegt, dass hier ausschließlich deutsch gesprochen werde. So stießen wir auf Aussagen wie, „die Kinder haben noch keine Sprache“ – damit ist nicht gemeint, dass die Kinder nicht sprechen könnten, sondern dass sie nicht Deutsch sprächen. So plausibel dies auf den ersten Blick klingt, weil ja eben die Ausdrucksfähigkeit in der Verkehrssprache geschult werden soll, so wird dabei doch übersehen, dass die diesbezügliche Forschung überzeugend zeigt, dass der Zweitspracherwerb dann besonders gut gelingt, wenn die Erstsprache gefördert wird. Wird die Erstsprache aber unterdrückt, hemmt dies auch den Zweitspracherwerb. Hinzuweisen ist auch darauf, dass mit unterschiedlichen Erstsprachen dabei durchaus unterschiedlich umgegangen wird. Nicht wenige Kindergärten und Gruppen bieten ein spielerisches Englisch an. Englisch ist eine Sprache mit hohem Sozialprestige und bei Kindern englischsprechender Eltern wird die Bi-Lingualität klar als Vorteil erkannt. Anders verhält es sich bei Sprachen mit geringem Sozialprestige wie z. B. Türkisch, Kroatisch, Arabisch oder Albanisch. Für diese gibt es in den Kindergärten in der Regel kein Angebot, ja, sie sind oft aus dem Kindergartenalltag

ausgeschlossen und Kinder, die sich in diesen Sprachen unterhalten, werden darauf hingewiesen, dass sie sich bitte auf Deutsch unterhalten sollen, selbst wenn sie dieser Sprache kaum mächtig sind, und sogar dann, wenn es auch die Muttersprache der/ Erzieherin/s ist. Hier muss dringend über die Prozesse beim Spracherwerb aufgeklärt werden. Eine gute Kommunikationsfähigkeit in der Erstsprache ist kein Hindernis, sondern eine sehr gute Voraussetzung für gute Kommunikationsfähigkeiten in der Zweitsprache. Sprachen sind Schlüssel zur Welt. Es kann der Elementarpädagogik nicht darum gehen, diese Schlüssel zu verstecken, sondern Lust auf möglichst viele dieser Schlüssel zu machen.

Ein fünftes Problem hängt im weiteren Sinne auch mit Sprache und Kommunikation zusammen. In unserer Untersuchung fiel uns immer wieder eine im europäischen Vergleich außergewöhnlich starke Hierarchie auf. Die Aufsicht wird von den Einrichtungen weniger als Partner wahrgenommen, der ihnen bei der Ausgestaltung des Alltags hilft, als vielmehr die Behörde, die nahezu jederzeit die Schließung der Einrichtung verfügen kann. Insbesondere bei Einrichtungen, die fürchten mussten, zu islamischen Kindergruppen oder Kindergärten gezählt zu werden, ist diese Angst groß, aber keineswegs nur bei diesen. Von daher wird hier vieles im vorauseilenden Gehorsam an vermeintliche, oft nicht einmal geäußerte Erwartungen der Aufsicht angepasst. So gibt es keinen Erlass der MA 11, dass eine kindgemäße religionspädagogische Beschäftigung mit dem Islam zu unterbleiben habe. Dennoch wurden fast überall religionspädagogische Angebote mit Bezug zum Islam aus dem Programm genommen. Allenfalls gibt es nach Schließung der Einrichtung in den gleichen Räumlichkeiten ein gesondertes Angebot. Arabische Schriftzeichen wurden übermalt oder abgehängt. Der Koran ist aus den Bücherregalen weithin verschwunden. Offensichtliche Spuren der islamischen Religion sucht man in den Kindergärten vergebens.

Aber nicht nur gegenüber der Aufsicht gibt es diese „Heuristik der Furcht“, sondern auch mit den Eltern gibt es häufig keine Kommunikation auf Augenhöhe. Nicht selten werden Eltern aufgefordert, ihre Kinder an einer mehr oder weniger unsichtbaren Schranke den Pädagog\_innen zu übergeben. Mit den Eltern wird über Aushänge kommuniziert, die weniger erzählend als vielmehr im Informations- oder Anweisungston gehalten sind.

Auch das Verhältnis zum Träger wird häufig als ein vor allem hierarchisches beschrieben. Eine gewisse Rolle in dieser Hierarchie spielt auch die Presse, die in der Lage ist, in diesem hierarchischen Gefälle erhebliche Lawinen auszulösen. Wenn sich z. B. Eltern durch eine Maßnahme des Kindergartens gestört fühlen, ist es immer wieder zu beobachten, dass diese sich an eine auflagenstarke Tageszeitung wenden. Wenn diese dann einen Artikel daraus macht, kann man sicher sein, dass die Aufsicht diesen Artikel aufmerksam liest und sofort der Ursache auf den Grund geht, also Träger und Einrichtung zum Gespräch bittet bzw. vor Ort Erkundigungen einholt. Selbst wenn sich letztlich alles als harmlos erweist, fällt doch auf, dass möglicherweise ein Gespräch zwischen Eltern und Pädagog\_innen das Problem gar nicht erst hätte eskalieren lassen. Nötig ist also die Stärkung einer Kommunikationskultur auf Augenhöhe, nicht nur zwischen Pädagog\_innen und Kindern, sondern zwischen allen im System Beteiligten. Dies darf nicht so verstanden werden, dass die Kompetenzen der Aufsicht beschnitten werden sollten. Vielmehr bleibt es eine Aufgabe der Aufsicht, im Ernstfall auch Einrichtungen schließen zu können. Von dieser Möglichkeit hat die MA 11 2016 mehr als doppelt so oft

### 13. Ausblick: Konsequenzen für das elementarpädagogische Feld

wie in den Jahren davor Gebrauch gemacht. Gemeint ist, eine Kommunikationskultur einzuführen, die auf Wertschätzung und Bildungs-Partnerschaft beruht, in der die verschiedenen Funktionen in dieser Partnerschaft akzeptiert sind und gewinnbringend für alle Beteiligten aufeinander bezogen werden.

#### 13.1.3. „Islam“ im Kindergarten und in der Kindergruppe

Ein besonderes Augenmerk lag auftragsgemäß auf dem Umgang mit Religion und hier insbesondere mit dem Islam in Einrichtungen, die mit der Religion des Islam in besonderem Bezug stehen. Dass jegliche Indoktrinationstendenzen entschieden zurückgewiesen werden müssen, fand sich übereinstimmend auf allen Ebenen der Untersuchung. Dass die Grenzen zwischen einer Beheimatung in der Religion der Eltern als Unterstützung des elterlichen Erziehungsauftrages und indoktrinierenden Aspekten dabei nicht immer trennscharf sind, fand sich in der Untersuchung auch in den Vergleichsgruppen immer wieder. Durch die erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit scheint insbesondere bei den Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam, die an der qualitativen Untersuchung teilnahmen, hier eine besondere Sensibilität bereits erreicht zu sein. Diese Sensibilität ist zweifellos für alle Einrichtungen in Wien im gleichen Maß erstrebenswert und ihr muss auf allen Ebenen zugearbeitet werden.

Die Durchsicht der Handakten zeigt, dass insbesondere die Aufsicht hier bereits sehr aufmerksam ist, sicherlich seit 2015 auch noch einmal geschärft. Auf allen Ebenen muss aber die Sensibilität dafür wachsen, wie ein pädagogisch verantworteter Umgang mit Religion von Indoktrination zu unterscheiden ist, denn keineswegs ist jeder pädagogisch verantwortete Umgang mit Religion, für unsere Untersuchung insbesondere mit dem Islam, gleichbedeutend mit religiöser Indoktrination.

Diesbezüglich stach ein Befund auf allen untersuchten Ebenen immer wieder heraus. Seit der Veröffentlichung der Pilotstudie von Ednan Aslan zu sogenannten islamischen Kindergärten/Kindergruppen (Aslan 2015) ist insbesondere in den Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam wie auch in der Aufsichtsbehörde eine erhebliche Dynamik in Bezug auf den Umgang mit Religion (insbesondere dem Islam) dominant. Religion, insbesondere der Islam, wird aus den Kindergärten und Kindergruppen herausgenommen. So lässt sich in den Handakten ein verstärktes Vorgehen gegen den unterrichtsförmigen Koran/Islamunterricht nachweisen. Viele Konzepte und Selbstdarstellungen wurden überarbeitet und der Hinweis auf Bezüge zum Islam aus diesen gestrichen. Der Koran- oder islamische Religionsunterricht verschwand aus dem Angebot der Kindergruppen oder Kindergärten. Gegebenenfalls gibt es nun außerhalb der Öffnungszeiten in den Räumen der elementarpädagogischen Einrichtung oder in den jeweiligen Moscheegemeinden ein entsprechendes Angebot. Dieses zu untersuchen war allerdings nicht Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung.

Während auf der einen Seite Religion ein immer wichtiger werdender gesellschaftlicher Einflussfaktor wird und insbesondere der Islam hier in den Fokus rückt, verschwindet er aus dem Kindergarten oder der Kindergruppe. Dies ist aus mehreren Gründen bedenklich: etwa, in Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention, die das Recht auf freie Religionsausübung bzw. deren Ermöglichung formuliert; oder auch aus einer religionspädagogischen

Perspektive, die das positive wie negative Grundrecht der Religionsfreiheit im demokratischen Rechtsstaat so umzusetzen sucht, dass Religion als Bildungsgegenstand in den Blick rückt und religiöse Kompetenz im Kontext der jeweiligen Bezugsreligion – unter Berücksichtigung des Diversitätsprinzips (Stichwort interreligiöse Kompetenzen) – entwickelt werden kann.

Der (unreflektierte) Ausschluss von Religiösem (im Konkreten: Islam) führt aber auch dazu, dass Religion (Islam) nicht mehr Gegenstand von Bildungsbemühungen ist bzw. sein kann, vielmehr aus dem elementaren Bildungsbereich verdrängt und in den Bereich des Privaten und der Glaubensgemeinschaft „verschoben“ wird. Dies sind ohne Zweifel legitime Orte der Religionsausübung, aber die Einsicht, dass das in jeder Religion und Weltanschauung eben auch steckende radikalisierte Potential zu zivilisieren, am besten über eine über sich selbst aufklärende Bildung gelingen kann, wird damit für die Elementarpädagogik nicht umgesetzt. Vor diesem Hintergrund ist Michael Meyer-Blancks prägnante Formel „Bildung ohne Religion ist unvollständig und Religion ohne Bildung ist gefährlich“ (Meyer-Blanck 2003)<sup>1</sup> zu verstehen.

De facto wurde im Bereich der Elementarpädagogik vor allem in den Kindergärten und Kindergruppen, die sich nicht im Zugehörigkeitsbereich einer anerkannten Religionsgemeinschaft befinden, ein Laizitätskonzept eingeführt, das Religion aus dem Bereich öffentlicher Bildung ganz heraushält und allenfalls über jahreszeitliche Feste einen Bezug zu religiös motivierten Feiern herstellt. Dieser Weg ist für Österreich mit seiner starken Tradition der positiven Religionsfreiheit ungewöhnlich und wird im Schulbereich mit seinem konfessionellen Religionsunterricht auch ganz anders praktiziert. So ist es aus der Sicht dieser Untersuchung naheliegend, die durchaus bewährten Konzepte der Vermittlung religiöser Kompetenz über jeweilige Bezugsreligionen auch auf das elementarpädagogische Feld zu übertragen, mit einer altersangemessenen Religionspädagogik. Ein erster Schritt zu diesem neuerlichen Einstellungswechsel kann der Ethik-Leitfaden der MA 10 sein (MA 10 2017). Dieser erhebt den Anspruch, nicht nur für die von der MA 10 selbst betriebenen Einrichtungen, sondern für alle Einrichtungen Wiens handlungsleitend zu sein. Er schreibt dezidiert: „Das Wissen über Religionen, Weltanschauungen und Werte ermöglicht Kindern, eigene Werthaltungen und Sinn- und Bedeutungsfragen in Beziehung zu anderen zu setzen, und ist in allen Einrichtungen Bildungsinhalt“ (ebenda, Seite 15). Auch wenn die Wissensausrichtung dieses Satzes insofern kritisch interpretiert werden muss, als er ein unterrichtliches, eher schulisch konnotiertes pädagogisches Vorgehen nahelegt, so ist doch bemerkenswert, dass hier ein Umgang mit Religion angeregt wird, nämlich Religion als (religions-)pädagogisch reflektierter Bildungsgegenstand öffentlich geförderter Bildungseinrichtungen zu integrieren und nicht auszugrenzen. Freilich bleibt es damit vor allem den anerkannten Religionsgemeinschaften vorbehalten, diesen religionspädagogisch verantworteten Zugang auch zu bestimmen und transparent zu machen. Die katholische St. Nikolausstiftung ist hier mit dem von ihr bereits 2009 vor-

---

<sup>1</sup>Nicht berücksichtigt wird hier, dass die Frage, wie religiöse Kompetenz, also der verantwortete Umgang mit der verfassungsmäßig garantierten Religionsfreiheit auch für die Schülerinnen und Schüler schulisch vermittelt wird, die den konfessionellen Religionsunterricht nicht besuchen. Das Projekt des wahlobligatorischen Ethikunterrichts befindet sich immer noch im Stadium des Schulversuchs und erreicht auch längst nicht alle Schülerinnen und Schüler.

### 13. Ausblick: Konsequenzen für das elementarpädagogische Feld

gelegten religionspädagogischen Bildungsplan (Frick 2010) beispielhaft. Die evangelische Diakonie arbeitet derzeit an einem entsprechenden Konzept.

Für den islamischen Bereich fehlt ein solcher Bildungsplan, im Unterschied zur Schule, wo nicht nur Bildungspläne, sondern auch ein komplett neues österreichisches Lehrplanwerk vorliegt. Hier sollte den Einrichtungen, die sich auf eine besondere Nähe zum Islam verstehen, ein Angebot gemacht werden, mit dem sie ihren religionspädagogischen Ansatz verbindlich und transparent darstellen können. Die Untersuchung zeigt, dass einige Einrichtungen an einem solchen Bildungsplan hoch interessiert sind und bereit sind, daran mitzuarbeiten, um ihre religionspädagogische Praxis auf eine professionelle Grundlage zu stellen.

Der Ethik-Leitfaden macht auch dazu eine konkrete Aussage: „Orientiert sich der Bildungsalltag einer elementarpädagogischen Einrichtung an einer spezifischen Glaubensrichtung, so ist Eltern bzw. Obsorgeberechtigten gegenüber klar zu deklarieren, wie religiöse Bildung stattfindet“ (MA 10 2017, Seite 5). Aber auch für alle Einrichtungen, die sich dezidiert nicht einer Religion oder Weltanschauungsgemeinschaft zuordnen, also der deutlichen Mehrheit der Wiener elementarpädagogischen Einrichtungen, macht der Ethik-Leitfaden eine bemerkenswerte Aussage, die der Praxis des Nicht-Umgangs mit Religion, die sich insbesondere in den sich religionsneutral verstehenden Einrichtungen nachweisbar war, einen klaren Akzent entgegengesetzt: „Religion als Bildungsinhalt ist grundsätzlich nicht an eine spezifische Glaubensrichtung gebunden“ (ebenda, Seite 5). Noch ist es zu früh zu beurteilen, ob und wie dieser im Ethik-Leitfaden dokumentierte Ansatz des Umgangs mit Religionen sich in der Praxis der Wiener Kindergärten und Kindergruppen niederschlägt. Allerdings ist hier ein Richtungswechsel insbesondere der Praxis seit 2015, Religion als Thema aus den öffentlich geförderten elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien zurückzunehmen, angezeigt.

Dieser Richtungswechsel ist zu begrüßen und dringend erforderlich, damit die Beschäftigung mit Religion (und hier insbesondere dem Islam) nicht nur im Bereich der Religionsgemeinschaft und des Privaten stattfindet, sondern auch im öffentlich geförderten Bildungsbereich verantwortet ist. Insbesondere ist hier von den im Islamgesetz anerkannten Religionsgemeinschaften eine Klärung zu erwarten, wie eine verantwortete Religionspädagogik für den Elementarbereich aussehen sollte. Entsprechende religionspädagogische Bildungspläne wären für die Einrichtungen, die sich als solche mit besonderen Bezügen zum Islam verstehen, eine wesentliche Hilfe und könnten der öffentlichen Debatte in Österreich auch einen neuen Impuls des Umgangs mit Religion in Bildungseinrichtungen insgesamt und dem Islam im Besonderen verleihen. Denn mit dem Islamgesetz von 1912 war Österreich Vorbild im Umgang mit dem Islam nicht nur in Zentraleuropa. Die Tendenz der Herausnahme der Religion aus dem elementarpädagogischen Bereich entspricht somit weder der bewährten österreichischen Tradition noch dem Stand der Forschung zum Umgang mit Religion im Bildungsbereich noch dem Ethik-Leitfaden der Stadt Wien und ihr muss deshalb gestaltend in der Verantwortung für den demokratischen Rechtsstaat in der pluralen Gesellschaft entgegengewirkt werden.

## 13.2. Konsequenzen für die Aufsicht

Auf allen Ebenen der Untersuchung wurde deutlich, dass nicht nur die Anzahl der Einrichtungen seit 2009 stark angestiegen ist, sondern auch die Aufgaben der Aufsicht in erheblichem Umfang komplexer wurden. Insbesondere die Anforderungen der Öffentlichkeit und der Politik an die Aufsicht sind gewachsen. Mit Inkrafttreten der neuen Gesetze, aber auch des Ethik-Leitfadens (ebenda), wird die Arbeit der Aufsicht noch anspruchsvoller. Die Zahl der für die Aufsicht zuständigen Fachkräfte ist jedoch in den letzten Jahren so gut wie nicht erhöht worden (Brousek u. a. 2016). Die Handakten geben darüber Auskunft, in welchem hohem Maß hier ein Problembewusstsein vorliegt und wie auch Details nachgegangen wird. Indoktrinierende Praxen werden von der Aufsicht nicht toleriert und wo sie sichtbar oder vermutet werden, wird ihnen klar begegnet. Dabei zeigen sich durchaus unterschiedliche Handschriften der jeweiligen Aufsichtspersonen, aber auch eine unterschiedliche Kultur in Bezug auf Kindergruppen und Kindergärten, was eben auch den unterschiedlichen Kulturen von Kindergruppen und Kindergärten entspricht.

Während also die Kontrollfunktion der Aufsicht wahr- und ernstgenommen und von den elementarpädagogischen Einrichtungen auch durchaus gefürchtet wird, ist der Aspekt der Beratung der gemeinsamen problemorientierten Lösungsentwicklung noch deutlich ausbaufähig. Aufsicht hat immer auch eine hierarchische Komponente. Gleichwohl ist aber auch das Verhältnis von Aufsicht und elementarpädagogischen Einrichtungen zu entwickeln oder zu stärken, indem die Aufsicht als Partnerin in Fragen der Qualitätsentwicklung wahrgenommen und wertgeschätzt wird. Nur wenn es ein solches Verhältnis gegenseitiger Anerkennung gibt, wird eine Einrichtung sich auch mit ihren Fragen und Problemen an die übergeordnete Behörde wenden, statt sich so gut wie möglich vor ihr zu verbergen. Wenn die Befürchtung der Schließung der eigenen Einrichtung oder des Entzugs der Zuwendung die Kommunikation mit der Aufsicht bestimmt, ist das einer vertrauensvollen Kooperation nicht zuträglich. Gerade für diesen Mangel an einer vertrauensvollen Kommunikation mit der Aufsicht fanden wir immer wieder auf allen Ebenen Belege. Dazu trägt auch eine Beanstandungspraxis bei, die nicht immer nachvollziehbar erscheint. Da jede Beanstandung aber letztlich Konsequenzen bis hin zur Schließung oder dem Fördergeldentzug (was faktisch für die Einrichtung gleichbedeutend ist) nach sich ziehen kann, reagieren die Einrichtungen in der Regel nicht mit der Rückfrage nach der Begründung oder der Sinnhaftigkeit der Anweisung, sondern sie reagieren mit Vollzug und ärgern sich bestenfalls hinter vorgehaltener Hand über die Anordnungen der Aufsicht. So sind in den Handakten Anweisungen nachweisbar, dass z. B. der Teppich zu bunt sei oder ein gut integriertes Kind mit einem speziellen Förderbedarf aus einer Einrichtung zu entfernen sei. Hier müsste insbesondere eine Praxis der Kooperation in der Qualitätsentwicklung entwickelt werden, die anerkennend und wertschätzend erfahren wird. Dazu ist auch die Aufstockung des Personals eine Voraussetzung, aber eben auch eine stärker kooperative Einstellung (des Personals), u. a. auch selbst sensibel mit den Herausforderungen von Pluralität umzugehen. Dies ist nicht nur auf religiöse Vielfalt bezogen, sondern auch auf andere Heterogenitätsdimensionen, wie z. B. die Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigung. Dazu ist allerdings ein gesell-

### 13. Ausblick: Konsequenzen für das elementarpädagogische Feld

schaftliches Klima nicht förderlich, das Kindergärten oder Kindergruppen mit besonderen Bezügen zum Islam vor allem als Bedrohung der österreichischen Gesellschaft und nicht als eine Möglichkeit der Bereicherung wahrnimmt. Hier muss eine professionelle Aufsicht beratend und begleitend sowie nach nachvollziehbaren, klaren und auch rechtlich abgesicherten Kriterien arbeiten. Dies wird ihre Akzeptanz und Anerkennung im Feld sicher stärken.

#### 13.3. Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung

Über das vorliegende Teilprojekt konnte dokumentiert werden, dass ein „Nachholbedarf“ bezüglich der Prozess- und Orientierungsqualität auszumachen ist. Dieser „Nachholbedarf“ ist im Lichte des Umstandes zu sehen, dass die vorliegende Untersuchung auf einen Mangel an gut oder zumindest ausreichend ausgebildetem Personal in Wien hinweist. So zeigten sowohl die Fragebogenerhebung als auch die Gruppendiskussionen, die Beobachtungen, aber auch die Analyse der Handakten, dass dies ein flächendeckendes Problem elementarpädagogischer Einrichtungen in Wien ist und keinesfalls nur auf Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam zutrifft.

Dies wiederum verweist darauf, dass neben dem Ausbau der Betreuungsplätze auch in die Qualifizierung der Qualifizierung (der Ausbildung) „investiert“ werden müsste. Wie gezeigt wurde, wurden (nicht nur, aber auch in Wien) hierfür eine Reihe von Maßnahmen gesetzt: So sind die Ausbildungsanforderungen an Kindergruppenbetreuer\_innen seit 2016 deutlich gestiegen, was sich auch darin zeigt, dass die geforderte Stundenanzahl von 90 auf 240 Stunden reine Ausbildungszeit erhöht wurde. Hinzu sind noch 160 Stunden Praxis gekommen. Dabei ist jedoch vor Augen zu halten, dass diese Anforderungen von verschiedenen Ausbildungsinstitutionen unterschiedlich interpretiert werden. Um hier eine größere Klarheit, aber auch Vergleichbarkeit erreichen zu können, wäre eine Orientierung an dem im universitären Raum üblichen ECTS-System möglich. Zumindest sollte transparent sein, wie viele der geforderten Stunden als Präsenzstunden zu erbringen sind. Diese Ausbildungsinstitutionen und Programme variieren aber sowohl in Bezug auf das Ausmaß als auch in Bezug auf inhaltliche Aspekte. Daher ist anzunehmen, dass die Qualifikationsniveaus (inhaltlich und formal) von Kindergruppenbetreuer\_innen verschieden sind. Hier wäre insgesamt eine Angleichung – auch unter Berücksichtigung inhaltlicher und curricularer Aspekte – bedeutsam.

Eine Strategie, mehr qualifiziertes Personal für Kindergärten sicher zu stellen, bestand bzw. besteht darin, dass Quereinsteiger\_innen für den Beruf gewonnen werden, z. B. über Programme wie „Change“. Mit Blick auf aktuelle Forschungsarbeiten zu Fragen der Professionalisierung „der“ Elementarpädagogik ist darüber hinaus festzuhalten, dass die Akademisierung der Ausbildung von Elementarpädagog\_innen hierfür ein wichtiger Schritt wäre, weisen doch eine Reihe von Studien bzw. Forschungsarbeiten (vgl. Blossfeld und Roßbach 2012; Viernickel 2012; Cloos u. a. 2014) darauf hin, dass auf diese Weise die Qualität der elementarpädagogischen (Bildungs-)Arbeit (weiter)entwickelt und gesichert werden kann. Österreich ist in diesem Zusammenhang europäisches Schlusslicht (vgl. Koch 2013).

Die Frage, wie es gelingen kann, genügend ausreichend (nicht nur formal, sondern auch inhaltlich) qualifiziertes Personal zur Verfügung zu stellen, ist an die Frage gekoppelt, welche Inhalte in welcher Weise im Rahmen der Ausbildung gelernt und gelehrt werden. Hier ist also weniger die Frage tangiert, welche Art der Ausbildung genossen wurde, sondern ob über die Ausbildung „Qualifizierung“ (im Sinne von Professionalisierung) erreicht wird. Hier geht es also vor allem auch um die Frage, wie erworbenes Wissen oder entwickelte Kompetenzen auch in der Praxis Niederschlag finden können. Vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen (vgl. Cloos u. a. 2014) müssten Ausbildungsstätten strukturell und curricular verankerte Lehr- und Lernformate beinhalten, im Rahmen derer pädagogische Praxis – und damit auch das eigene pädagogische Handeln – reflektiert werden kann. Formate der Praxisreflexion als zentrale Bestandteile der Ausbildung haben deshalb eine hohe Bedeutung, da auf diese Weise „subjektive Theorien“ (Fried 2003) im Hinblick auf den handlungsleitenden Charakter verstanden und reflektiert werden können. Nicht ohne Grund findet sich innerhalb des Professionalisierungsdiskurses der Elementarpädagogik daher auch ein Plädoyer dafür, Ausbildungsformate zu entwickeln, über die professionelle Perspektivübernahme sowie Reflexions- und Verstehenskompetenzen entwickelt werden können, die nicht lediglich auf den Erwerb von Wissensbeständen abzielen (vgl. Thole 2010; Koch 2013; Hover-Reisner u. a. 2014). Denn ohne enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis ist die „Gefahr einer ‚Transferlücke‘“ (Mischko und Fröhlich-Gildhoff 2011) gegeben, die sich darin äußert, dass erworbene Wissensbestände oder auch Kompetenzen in der Praxis nicht umgesetzt werden bzw. sich nicht entfalten können.

Dies gilt auch für den (Bildungs-)Bereich „Religion und religiöse Vielfalt“: Die Aneignung von „Wissen“ und „didaktischem Know-How“ ist ebenso bedeutsam wie die reflektierte Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich. Der Erwerb (inter-)religiöser und (inter-)kultureller Kompetenzen müsste hierbei zentraler Bestandteil der Ausbildung sein. Hier können religionspädagogische Ansätze ebenso verankert werden wie sozial- und kulturwissenschaftliche Überlegungen zur Frage, wie Differenzen (vor dem Hintergrund individueller und gesellschaftlich getragener Werte und Normen) konstruiert werden, in welcher Weise damit verbundene Differenzzuschreibungen mit Prozessen der Exklusion oder auch der Diskriminierung sowie Benachteiligung verbunden sein können und in welcher Weise (aktuelle) gesellschaftliche Kontexte, Diskurse und Prozesse hierfür eine Rolle spielen. All diese Ansätze und Perspektiven müssten dabei im Hinblick auf „elementarpädagogische Argumente“ (Wustmann 2015) geprüft werden und damit auch einem elementarpädagogisch fundierten Bildungsverständnis folgen.

Der oben angedeutete Mangel an qualifiziertem Personal kann auch als Ausdruck davon verstanden werden, dass Absolvent\_innen der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAFeP) nicht in das Berufsfeld einsteigen: Diese fünfjährige Ausbildung schließt mit einer Reife- und Diplomprüfung (Matura) ab und berechtigt damit auch für ein Hochschulstudium. Etwa 40 % der Absolvent\_innen entscheiden sich für ein anderes Studium, tendenziell kehren diese dann nicht mehr in den „Grundberuf“ zurück (vgl. Blumberger und Watzinger 2010; Koch 2013; Bildung aktuell 2014). Insofern ist zu überlegen, ob eine Akademisierung des Berufsstandes den Ambitionen derjenigen Pädagog\_innen entgegenkommen würde, die an der Aufnahme eines Studiums interessiert sind. Mit der

### 13. Ausblick: Konsequenzen für das elementarpädagogische Feld

Akademisierung der Ausbildung würde zudem gewährleistet werden können, dass die Qualifikationsniveaus weniger stark variieren. In diesem Zusammenhang bedürfte es auch einer einheitlichen gesetzlichen Grundlage hinsichtlich der Anstellungserfordernisse.

In Bezug auf jene Elementarpädagog\_innen, die bereits im Dienst sind und deren Ausbildung keinen Baustein zum Thema Religion und religiöser/kultureller Vielfalt enthielt, ist zu überlegen, welche Fort- und Weiterbildungen zu realisieren sind und welcher praxisbegleitender Maßnahmen es bedarf, damit ein qualitätsvoller Umgang mit Religion und religiöser sowie kultureller Vielfalt ermöglicht werden kann.

#### 13.4. Konsequenzen für die Bildungspolitik und gesellschaftlicher Auftrag

Mit den eben angestellten Ausführungen zeigt sich auch ein bildungspolitischer Auftrag, den verantwortungsvollen Beruf der Elementarpädagogin/des Elementarpädagogen zu stärken: Wenn elementarpädagogische Einrichtungen als erste Institution im formalen Bildungssystem betrachtet werden und damit auch ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag erfüllt werden soll, reicht der Ausbau der Betreuungsinfrastruktur alleine nicht aus. Denn ob sich kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse in wünschenswerter Weise in diesen Einrichtungen entfalten können und Bildungschancengerechtigkeit gefördert werden kann, hängt entscheidend von der Qualität in elementarpädagogischen Einrichtungen sowie von der Qualität des pädagogischen Handelns ab. Investitionen, die in den Ausbau von Betreuungsplätzen fließen, greifen zu kurz, wenn nicht in gleichem Ausmaß in die Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagog\_innen investiert wird. Dies betrifft auch den professionellen Umgang mit Vielfaltsaspekten des elementarpädagogischen Alltags – wozu der Bereich der religiösen, kulturellen und weltanschaulichen Orientierungen zu zählen ist.

Wie sich über das vorliegende Teilprojekt sehr deutlich abzeichnet, hat der mediale und gesellschaftspolitische Diskurs eine hohe Bedeutung insbesondere für den Umgang mit dem Islam in Kindergärten und Kindergruppen. Gezeigt wurde, dass Exklusionsprozesse wirken, die dazu führen, dass eine bildende Beschäftigung mit diesem kaum möglich ist. Eine Beschäftigung, die wertschätzend und kritisch zugleich hilft, sich eine eigene Position zu erarbeiten sollte bereits in elementarpädagogischen Einrichtungen beginnen (vgl. z. B. Krobath 2013; Schluss u. a. 2015; Schweitzer 2014, Seiten 162–164). Nötig wäre eine offensive Auseinandersetzung mit dem Islam als einem unter mehreren möglichen religiösen Bezügen. Ob dazu ein Dachverband, ähnlich der Vereinigung Katholischer Kindertagesheime, eine Stiftung, wie die St. Nikolausstiftung, oder eine andere Organisationsform sinnvoll wäre, können die Autor\_innen dieses Berichts nicht entscheiden. Wohl wäre jedoch anzuregen, dass die entsprechenden Verbände und Vereine sich über eine adäquate Vertretung Gedanken machen.

Wichtiger noch scheint uns zu sein, dass das „Recht des Kindes auf Religion“ (Schweitzer 2013) auch für Kinder mit einem islamischen Hintergrund angemessen, als Teil der Mannigfaltigkeit der Weltzugänge und nicht indoktrinierend dargestellt wird. Ein solches

#### *13.4. Konsequenzen für die Bildungspolitik und gesellschaftlicher Auftrag*

Konzept allerdings fehlt bislang. Deshalb wäre ein religionspädagogischer Rahmenplan – Islam für den elementarpädagogischen Bereich – ein wichtiger Beitrag.

Die Qualitätsanforderungen – insbesondere in Bezug auf das Thema der Pluralität – an ElementarpädagogInnen sind deutlich gestiegen. Dabei ist vor Augen zu halten, dass auch elementarpädagogische Einrichtungen in kulturelle und sozialpolitische Kontexte eingebettet sind, die einen professionellen Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt beeinflussen. Elementarpädagogische Einrichtungen können einen wertvollen Beitrag für einen verantwortungsvollen Umgang mit (religiöser) Vielfalt leisten, allerdings ist mit Diehm (2016, Seite 343) davor zu warnen, dass all das, was „gesellschaftspolitisch als nicht (ein-)gelöst gilt ... in den Zuständigkeitsbereich der (Früh- und Elementar-)Pädagogik verschoben“ wird.



## **Teil IV.**

# **Anhang und Verzeichnisse**



# Stellungnahmen des wissenschaftlichen Beirates

Der wissenschaftliche Beirat war von Anfang an beratend tätig und hat sowohl das Untersuchungsdesign, den Fragebogen als auch die vorletzte Fassung des Berichtes kommentiert. Es waren mitunter die ganz kleinen Umformulierungen, die einen merklichen Unterschied z.B. in Bezug auf Anonymisierung ausmachten. Insbesondere die inhaltlichen Stellungnahmen wurden intensiv diskutiert und sämtlich im hier vorliegenden Bericht berücksichtigt. Viele wurden in der vorgeschlagenen Weise aufgenommen, bei anderen das zugrundeliegende Problem gesucht und dieses bearbeitet.

Die Stellungnahmen des wissenschaftlichen Beirates wurden als Rückmeldung an die Autor\_innen der Studie verfasst. Zur Veröffentlichung waren sie ursprünglich nicht vorgesehen. Zudem entstanden sie unter einem erheblichen Zeitdruck, weil die Entwurfsfassung unseres Teilberichtes sehr spät fertiggestellt werden konnte und die Rückmeldungen noch in die finale Fassung eingearbeitet werden sollte. Von daher sind wir den Kolleg\_innen ausdrücklich für die intensive Lektüre in kürzester Zeit dankbar und für die wertvollen Hinweise, die zur wissenschaftlichen Qualität des vorliegenden Berichts einen entscheidenden Beitrag leisteten. Von daher baten wir die Mitglieder des Beirats auch um die Freigabe ihrer gutachterlichen Äußerungen, um den Prozess der wissenschaftlichen Arbeit möglichst transparent zu gestalten. Gleichwohl mussten wir auch hier wieder auf die zugesagten Anonymisierungen achten, auf die auch die Beiratsmitglieder verschiedentlich an problematischen Stellen hinwiesen.





PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

Institut für Religionspädagogik

PD<sup>in</sup> HS-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Silvia Habringer-Hagleitner

Rückmeldung zum Abschlussbericht

**„Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung von sogenannten ‚islamischen‘ Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam“**

Projektteams des FH Campus Wien und der Universität Wien

Zu Methodik und Ergebnissen der vorliegenden Teilstudie

Die folgende Rückmeldung orientiert sich an den von der Forschungsgruppe vorgeschlagenen Kriterien und benennt darüber hinaus einige inhaltliche Punkte.

**1. Einhaltung des Standards wissenschaftlichen Arbeitens?**

Die Standards wissenschaftlichen Arbeitens sind in der vorgelegten Studie formal und methodisch eingehalten.

Die Studie umfasst einen hermeneutischen Teil (Kapitel I Ausgangslage und Problemhintergrund, Teil V. Ausblick), sowie schwerpunktmäßig quantitative und qualitative empirische Teile. Letztere sind sowohl in der sprachlichen wie in der methodischen Ausgestaltung genau und nachvollziehbar. An einer Stelle ist die Tabelle etwas missverständlich und bräuchte eine genauere Erklärung (Bsp: S 48, Tabelle 3, Ränge und Prozentzahlen).

Um die Ergebnisse der Studie nachvollziehen zu können, wäre es hilfreich, wenn man in den Transskripten der Gruppendiskussionen nachlesen könnte oder mehr direkte Zitate als Belege der Ergebnisse vorgelegt würden. Grundsätzlich ist die Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden – wie sie in der Studie vorgelegt wird – sehr zu begrüßen.

Im Teil „Religion und religiöse Pluralität in elementarpädagogischen Einrichtungen: Ein Überblick zu den theoretischen und empirischen Grundlagen“ wird leider die in Theorie und Praxis fehlende Religionssensibilität in der österreichischen Elementarpädagogik zu wenig deutlich. So wird etwa nicht beschrieben, dass es im Zuge der Veröffentlichung des österreichischen Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans (erstmalig als Schulbuch im Jahr 2000, vgl. Hartmann, Waltraut/Stoll, Martina/Chisté, Natalie/ Hajszan, Michaela: Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle, Band 2 der

Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts, Wien 2000) zu einer „lehrplanmäßigen“ Eliminierung religiöser Bildung im elementarpädagogischen Handlungsfeld gekommen ist (die nachfolgende Diskussion dazu ist nachzulesen in: S. Habringer-Hagleitner: Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis, Kohlhammer Verlag: Stuttgart 2006, Kap. 3). Eine Reaktion - auf katholischer Seite - war die Entwicklung eines Religionspädagogischen BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Religionspädagogischen BildungsRahmenplan (2010 von St. Nikolaus-Stiftung und Caritas Linz herausgegeben), der dem interreligiösen Lernen eine wichtige gesellschaftliche und pädagogische Funktion zuschreibt.

## **2. Einhaltung der zugesagten Anonymisierung?**

Die Studie zeigt durchgehend das Prinzip der Anonymisierung.

## **3. Ergebnisoffenheit des Untersuchungsdesigns?**

Schon zu Beginn der Studie wird das politische Spannungsfeld, in dem es zum Auftrag für die Studie gekommen ist, dargestellt. Damit wird offen mit der schwierigen Ausgangslage umgegangen. Insgesamt zeigt sich sprachlich wie inhaltlich-methodisch ein religionswissenschaftlich neutraler Zugang zur Themenstellung, das Handlungsfeld wird von außen beobachtet. Positiv zu vermerken ist – in Bezug auf die Ergebnisoffenheit – das weitgefassete Beobachtungsfeld, welches nicht nur islamische Kindergärten sondern auch weltanschaulich neutrale (nota bene: in der Selbstbeschreibung!) und christliche, jüdische Kindergärten in den Blick nimmt.

Dass den AutorInnen der Studie eine differenzsensible Pädagogik der Vielfalt, wie sie von Annedore Prengel entwickelt wurde und in diversen interreligiösen Konzepten ihren Niederschlag findet, angemessen erschiene, diese allerdings in der Realität selten aufgefunden werden könne, ist den Texten implizit zu entnehmen.

## **4: Plausible Bestimmung der jeweiligen Stichprobe?**

Der quantitative Teil enthält eine überzeugende Stichprobe und bringt interessante Ergebnisse, gerade auch im Vergleich von weltanschaulich-neutralen, christlichen und islamischen Einrichtungen.

Die Gewinnung von TeilnehmerInnen für die Gruppendiskussionen schien sich schwierig gestaltet zu haben, zweimal sechs TeilnehmerInnen, einmal zwei und einmal drei konnten für eine solche Diskussion gewonnen werden. Dass gerade die Zahl der Pädagoginnen aus christlichen Einrichtungen so gering war (nur zwei!), mag auch Einfluss auf die Ergebnisse haben, gerade was die insgesamt dargestellte Verunsicherung und Ratlosigkeit von ElementarpädagogInnen in Bezug auf Umgang mit Religion und Vielfalt von Religionen betrifft.

Für den Feldforschungsteil mit Beobachtung wurden in der ersten Beobachtungsphase sechs Einrichtungen besucht, über eine zweite Beobachtungsphase konnte ich keine genaueren Angaben finden, wie viele Einrichtungen beforscht wurden. An den Ergebnissen fällt auf, dass nicht nur in Sachen Religionssensibilität starker Nachholbedarf in Wiener Kindergärten besteht, sondern auch im Bereich der Sprachsensibilität. Sprachliche Verwahrlosung (S. 107f) von Kindern in Kindergärten ist ein alarmierendes Signal, welches wohl auch auf die personelle Unterbesetzung und die Überlastung von PädagogInnen zurückzuführen ist (wie ich es auch im Rahmen eigener Studien zur Kindergartenwirklichkeit beobachten konnte).

Nachbemerkung:

Ein Verdienst der Studie ist es aufzuzeigen, „dass Religion aus den Einrichtungen aus verschiedenen Gründen „exkludiert wird“...indem z.B. Religion durch ‚Kultur‘ oder ‚Natur‘ ersetzt und/oder Religion dem privaten Bereich zugeordnet wird“ (S153 f.) und dieses Phänomen v.a. auch bei Kindergärten mit islamischen Bezügen festzustellen ist. Der geortete Anpassungsdruck und der faktische Umgang mit Pluralität in der Elementarpädagogik verweisen auf „erhebliche Hegemonietendenzen“ mit einer deutlichen Bevorzugung österreichischen Brauchtums – was im Alltagssprachgebrauch der PädagogInnen mit christlicher Religion gleichgesetzt werde.

Nota bene: die in dieser Studie bei den PädagogInnen wahrgenommene Unbeholfenheit und Unsicherheit im Umgang mit Religion(en) ist eingebettet in eine säkular gewordene österreichische Gesellschaft, die Religion(en) an sich mit Unverständnis und tendenzieller Abwertung gegenüber steht. PädagogInnen spiegeln hier eine gesellschaftliche Realität, die durch elementarpädagogische Konzepte allein nicht zu verändern sein wird. Dieser Tenor ist erfreulicherweise auch im Schlusssatz der Studie zu finden.

Was leider auch dieser Studie nicht genauer zu entnehmen ist, ist die Frage, wie viele Kindergruppen oder Kindergärten in Wien nun tatsächlich islamistische Tendenzen mit demokratiegefährdenden Inhalten aufweisen. Die Klarstellung, dass es sich im gesamten Wiener Handlungsfeld um eine verschwindend kleine Zahl islamistischer Einrichtungen handelt – könnte man diese anhand dieser Studie machen – würde dem islamfeindlichen österreichischen Klima etwas Einhalt gebieten.

*Silvia Habringer-Hagleitner*

*Linz, am 12.12.2017*





universität  
wien

Herrn Univ. Prof.  
Dr. Henning Schluß  
Per e-mail

**Evangelisch-Theologische  
Fakultät**

Institut für Praktische Theologie und  
Religionspsychologie  
**Univ.-Prof. em. Dr. Susanne Heine**  
Schenkenstraße 8-10  
A – 1010 Wien  
T. +43- (0)664-450 72 15  
F +43 (1) 4277-9328  
susanne.heine@univie.ac.at

Wien, am 13. Dezember 2017

**Stellungnahme zum Abschlussbericht**

Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung von sogenannten „islamischen“ Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam. Projektteil zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität auf Einrichtungsebene (PLUKI)

Die vorliegende Studie kann als wissenschaftlich einwandfrei bezeichnet werden: methodisch hoch differenziert durch unterschiedliche, miteinander verschränkte Ansätze, die geeignet sind, verschiedene zentrale Dimensionen zu beleuchten und alle Zwischenergebnisse immer neu zu überprüfen. Daraus folgt eine durchgängige Transparenz hinsichtlich der Ergebnisse. Ebenso werden die Grenzen offengelegt, die sich u.a. aus dem jeweiligen Sample oder dem exemplarischen Charakter qualitativer Erhebungen ergeben. Besonders bewährt haben sich die Vergleiche mit Kindergärten/Kindergruppen ohne religiöse oder mit einer anderen als einer islamischen Orientierung. Die daraus erhobenen vielfachen Mängel erhalten dadurch einen grundlegenden Charakter, der Maßnahmen nicht nur in Bezug auf islamisch geprägte Einrichtungen erfordert. In den elementarpädagogischen Einrichtungen spiegeln sich somit gesamtgesellschaftliche Herausforderungen, besonders in Bezug auf den Umgang mit Religion(en).

Die Studie formuliert daher das zeitgemäße Ziel: Religion weder auf eine private Ausübung zu beschränken, noch in die jeweiligen Glaubensgemeinschaften zu verbannen, sondern als einen Bildungsgegenstand auch im elementarpädagogischen Bereich zu verankern, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern vor allem Kompetenzen im Umgang mit Religion(en) innerhalb einer religionspluralistischen Gesellschaft.

Einige Rückfragen, u.a. die Anonymisierung betreffend, sind als Kommentar in die Datei eingefügt (s. Beilage).

Als besondere Leistung muss noch hervorgehoben werden, dass es dem Forschungsteam gelungen ist, das durch die Pilotstudien von Ednan Aslan eingeschränkte Vertrauen bei denjenigen wiederherzustellen, die dann bereit waren, an der Studie teilzunehmen.

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'Susanne Heine'.

## Stellungnahmen des wissenschaftlichen Beirates

Original	Anmerkung
Seite 20: § 1. Islamische Religionsgesellschaften in Österreich sind anerkannte Religionsgesellschaften im Sinne des Artikels 15 des Staatsgrundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger. Sie sind Körperschaften des öffentlichen Rechts.	bereits seit 1867
Seite 53: Das hochsignifikante Ergebnis, $F(2, 413) = 76.9$ , $p < .001$ , zeigte auf, dass in christlichen Einrichtungen ( $M = 15.4$ , $SD = 10.1$ ) signifikant mehr Bücher mit religiösem Inhalt vorhanden sind als in Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung ( $M = 4.4$ , $SD = 6.8$ ; post-hoc: $p > .001$ ) oder in islamischen Einrichtungen ( $M = 2.6$ , $SD = 4.2$ ; post-hoc: $p > .001$ ).	Hängt vielleicht auch damit zusammen, dass der Islam keine dem Christentum vergleichbare Tradition bildlicher Darstellungen kennt. Ist m. E. kein signifikantes Kriterium. Evtl. weglassen?
Seite 54: Welche Kleidervorschriften dabei vorgegeben werden, können in nachgelesen werden.	Wo?
Seite 60: Vor diesem Hintergrund wurden insgesamt vier Gruppendiskussionen mit Mitarbeiter_innen von Einrichtungen geführt, die wir als nicht-konfessionell, christlich und sogenannten islamisch kategorisierten.	eher: sogenannt?
Seite 60f.: Orientieren Sie sich in der pädagogischen Arbeit an einer konkreten Religion;	Dass Frage- und Rufezeichen umgedreht sind, ist sicher schon allen aufgefallen.
Seite 75: Diese Orientierungen stehen in engem Zusammenhang mit dem <u>pädagogischer</u> Auftrag, den Pädagoginnen in Bezug auf Religion und religiöse Vielfalt als relevant erachten und zum Ausdruck bringen.	n statt r
Seite 111: Beispiel zugunsten der Anonymisierung gestrichen.	Besser : Eine (wegen Anonymisierung, damit niemand ins Rätselraten kommt)

Seite 112:

Wieder eine andere Einrichtung, schlägt einen Weg ein, der das bisherige islam-orientierte Konzept nicht ablehnt, es wird aber derzeit aufgrund der unklaren rechtlichen und politischen Lage ausgesetzt. Diese Einrichtung ist auch aktiv an einer Klärung insbesondere der religionspädagogischen Situation interessiert und ist bereit, die eigenen Kompetenzen z.B. in die Entwicklung eines religionspädagogischen Bildungsplanes-Islam einzubringen.

Seite 127:

Um die Anonymisierung zu gewährleisten wird die Stelle nicht abgedruckt.

Anonymisierung?

Seite 127:

Allerdings gibt hier der Religionspädagogische Bildungsrahmenplan der St. Nikolausstiftung, den eine Vielzahl von katholischen Einrichtungen für sich als verbindlich anerkennen, im Kapitel 2.7 Interkulturalität/Interreligiosität: Interreligiöses Zusammenleben (Frick 2010, Seiten 41-43) durchaus Hinweise auf diesen Bildungsbereich.

Anonymisierung?

Seite 131:

Ein sehr schönes Beispiel dafür fanden wir in einer Publikation der St. Nikolausstiftung, in der eine sprachliche Interaktion in einem Kindergarten wiedergegeben wird. (Frick 2010, Seite 60)

Anonymisierung?

Seite 138:

10.3.6. Zugehörigkeitsprüfungen - Homogenisierungen und Pluralität

Seite 169:

Die katholische St. Nikolausstiftung ist hier mit dem von ihr bereits 2009 vorgelegten religionspädagogischen Bildungsplan (Frick 2010) beispielhaft. Die evangelische Diakonie arbeitet derzeit an einem entsprechenden Konzept.

Anonymisierung?





universität  
wien

PLUKI-Team  
Via E-Mail

**Zentrum für LehrerInnenbildung**

Univ.Prof.in MMag.a Dr.in Andrea Lehner-  
Hartmann  
Institut für Praktische Theologie  
Religionspädagogik und Katechetik

Schenkenstraße 8-10  
1010 Wien  
T.:+43 -1-4277/31905  
M: +43-664-6027731905  
andrea.lehner-hartmann@univie.ac.at

**Betreff: Übersendung Bericht zum Teilprojekt  
„Pluralität in Wiener Kindergärten und  
Kindergruppen unter besonderer  
Berücksichtigung von sogenannten „islamischen“  
Einrichtungen**

Wien, am 10. Dezember 2017

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

ich habe Ihre Studie mit Gewinn durchgelesen. Die Ergebnisse sind äußerst spannend, an manchen Stellen auch sehr ernüchternd und beinhalten interessante Aspekte für mögliche weiterführende Qualifizierungsmaßnahmen im Elementarbereich.

Bezüglich der von Ihnen erbetenen Aspekte finde ich die methodische Fundierung sehr gut nachvollziehbar, die Auswahl der Stichproben plausibel begründet und die Standards wissenschaftlichen Arbeitens vorbildlich erfüllt. Bezüglich Anonymisierung habe ich im Text an zwei Stellen eine Anmerkung gemacht - bitte überprüfen, ob dies so stehen bleiben kann. Zweimal habe ich den Vermerk auf eine bestimmte Institution gefunden - ich denke, das gehört gelöscht. Tippfehler und Auslassungen, wo sie mir aufgefallen sind, habe ich im Text mit Kommentaren vermerkt bzw. in Farbe hervorgehoben. Was bei mir im Text auch noch auffällig war - aber möglicherweise hängt dies mit meinem Gerät zusammen - waren verkehrte Ausruf- und Fragezeichen, insbesondere bei den Interviewtexten. Ich schicke den Text mit meinen Anmerkungen nochmals mit.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg und eine gute Resonanz,  
mit herzlichen Grüßen,

Andrea Lehner-Hartmann

## Stellungnahmen des wissenschaftlichen Beirates

Original	Anmerkung
Seite 42:	
	ist der große Abstand bis zum nächsten Absatz Absicht oder fehlt hier etwas? Oder kann nur ich das nicht lesen?
Seite 54: Welche Kleidervorschriften dabei vorgegeben werden, können in Nachgelesen werden	Wo?
Seite 63: Tiefenhermeneutisch orientierte Verstehenspraxis zielt vor diesem Hintergrund darauf ab, solche unbewussten Motive zu rekonstruieren und einem differenzierten Verstehen zugänglich zu machen, da im Sinne dieser Methode davon ausgegangen wird, dass diese „versteckten“ (latenten) Bedeutungsinhalte sinnstiftend sind und Bedeutung dafür haben, was und in welcher Weise etwas im Rahmen von sozialen Interaktionen in manifest zum Ausdruck gebracht wird.	Fehlt hier was?
Seite 85: Das bedeutet, dass Pädagoginnen in nur geringem Ausmaß sogenannte Pluralitätskompetenzen ausgebildet haben, die insbesondere eine Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien Fried (2003) – vor allem mit eigenen Werte- und Normsystemen – miteinschließt (Lischke-Eisinger 2012).	die Klammer vor Fried versetzen
Seite 88: <u>Einrichtungenunter</u>	
Seite 89: Während der Forschung im Feld galt der Grundsatz der qualitativen Forschung, sich vom Feld, also den jeweiligen Einrichtungen und der Feld-Logik <u>Situations-sensitiv</u> leiten und inspirieren zu lassen.	
Seite 91: <u>elementarpädagischen</u>	

Seite 91:

Im Fall der vorliegenden Studie kam noch hinzu, dass das Forschungsfeld durch problematische Forschungspraxen im Zuge der Aslan (2016) verunsichert war.

Seite 91:

Dabei wurden die Beobachtungsprotokolle der Einrichtungen zunächst einrichtungsinhärent interpretiert und verglichen, hierzu lagen je zwei Protokolle aus zwei sich ergänzenden Blickwinkel vor.

Seite 100:

Auch anderenorts hängen Materialien eines ausländischen Institutes, diese Bezüge zur Religion tradieren.

Seite 103:

Auch hier erwies es sich als Stärke des Untersuchungs-Designs dieses Untersuchungsteils, nicht nur elementarpädagogische einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam, sondern auch Einrichtungen in Wien mit Bezügen zu anderen Religionen in die Untersuchung einzubeziehen. Nur so konnte sichtbar werden, dass es sich bei der Einhaltung von Bekleidungs Vorschriften in Kindergärten und Kindergruppen von Seiten der Pädagoginnen nicht um spezifisch islamische Phänomene handelt, sondern um eines, das über den Islam hinaus Bedeutung hat.

Seite 103:

In diesem Fall hat die Religionspädagogin im Kollektiv für alle Frauen dieser Religion gesprochen und die von ihr für normativ gehaltenen Vorgaben ihrer bzgl. der Geschlechterrollen behauptet.

Seite 106:

Die Vermittlung der dieser Sprache hat in besonderem Maße Eingang in das Konzept der Einrichtung gefunden und stellt einen Bildungsauftrag eben dieser Einrichtung dar. Dass die Vermittlung dieser Sprach diverse didaktische und methodische Herausforderungen mit sich bringt (siehe weiter oben), scheint die Einrichtung damit zu kompensieren, dass entsprechende Materialien zur Sprachförderung entweder selbst hergestellt werden oder aber aus dem Ausland für das eigene Arbeiten herangezogen werden.

Seite 108:

D\*ann steht der Junge mit dem karierten Hemd auf und geht zur Assistentin und fragt nach den Namen der Tiere.

Seite 111:

KIndern

Seite 112:

Diese Einrichtung ist auch aktiv an einer klärung insbesondere der religionspädagogischen Situation interessiert

Seite 122:

Stelle, auf die sich dieser Kommentar bezieht, wird, um die Anonymisierung zu gewährleisten, hier nicht abgedruckt.

muss man das nicht anonymisieren?

Seite 126:

Paulus selbst fühlt sich nicht an diese Speisevorschriften gebunden, aber gerade aus seinem Christlichen Freiheitskonzept heraus hat er die Freiheit, auch auf die Speisen zu verzichten, durch die andere sich kompromittiert fühlen würden.

Seite 127:

Zugleich wird aber auch in dem inklusiven Zugang deutlich, dass die Frage nach der Grenzziehung zwischen dem , was inkludiert, bzw. jenem, was nicht inkludiert werden kann, eine offene Flanke dieses Konzeptes bleibt und nicht letztlich beantwortet, wohl aber problematisiert werden kann.

Seite 127:

Aufgrund der Anonymisierung wird diese Passage nicht abgedruckt.

fehlerhafte Anonymisierung

Seite 138:

Die Forderung, Einrichtungen beispielsweise als islamische zu identifizieren und sie damit auf dieses eine Merkmal, das sie möglicherweise neben vielen anderen auszeichnet, wäre ein weiterer Schritt in diese Richtung.

Hervorgehoben

Seite 138:

Hier wäre zu prüfen, ob das immer wieder beschworene Selbstverständnis Wiens als pluralistische Stadt nicht auch andere Handlungsmöglichkeiten bereitstellen würde, als die gezeigten Homogenisierungstendenzen, mi den beschriebenen Folgen.

Seite 150:

Selbst wenn monokonfessionell islamische Einrichtungen entstanden sind, kann dies als Ausdruck von Pluralität der elementarpädagogischen Bildungslandschaft Wiens gewertet werden, wie wir dies von anderen religiösen oder weltanschaulich orientierten Einrichtungen auch kennen; Eine Pluralität, die auch den verschiedenen in Wien vorfindbaren kulturellen und religiösen Orientierungen und Hintergründen entspricht.

Seite 164:

In einer Stadt mit vielen Kulturen und Religionen wie Wien es erstaunlich, wie relativ homogen viele Kindergruppen und Kindergärten sind. Dies gilt keineswegs nur für Kindergruppen und Kindergärten mit einem hohen Anteil von Kindern aus Elternhäusern mit Bezug zum Islam, sondern auch für andere Kindergärten und Kindergruppen.



Prof. Dr. Paul Mecheril (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

**Kurze Stellungnahme zum Abschlussbericht des in Auftrag des Magistrats der Stadt Wien, Amt für Jugend und Familie (MAG 11) und dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) in Auftrag gegebenen und von Univ.-Prof. Dr. Henning Schluss (Universität Wien, Mag. Nina Hover-Reisner (FH Campus Wien) und FH-Prof. Mag. Dr. Elisabeth Steiner (FH Campus Wien) geleiteten Forschungsprojektes „Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung von sogenannten „islamischen“ Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam“**

Wenn wir unter Diskurs eine gesellschaftlich wirksame und Selbstpraktiken oder Weltverständnisse von Individuen gestaltende „Redeweise“ verstehen, dann handelt es sich bei Religion um einen Topos und thematischen Gegenstand, der über Texte wie Medienberichterstattung, politische Rede, Schulbücher etc. auf Individuen einwirkt und ihnen ein Bild ihrer selbst, ein Bild der anderen und der Welt nahelegt. In Bezug auf den Diskurs über Religion muss hierbei angemerkt werden, dass „Religion“ eine soziale Unterscheidungspraxis (auch in pädagogischen Arrangements) ist, die zu bestimmten Zeiten prominent ist und in anderen weniger. Spätestens seit dem Zusammenbruch des real existiert habenden Sozialismus und der Irrelevanz des Antagonismus der „freie Westen“ vs. der „kommunistische Osten“ ist ein anderer großer Antagonismus an seine Stelle getreten: der „säkulare Westen“ vs. die „muslimischen Länder“. Vor diesem Hintergrund tendiert die Verwendung der Kategorie „Religion“ dazu, spezifische Gruppen und Individuen als „religiöse Subjekte“ zu identifizieren und zu charakterisieren. Besonderes Augenmerk kommt hierbei in Europäischen Diskursen, auch in Österreich, „dem Islam“ und „den Muslimen“ zu. Diese allzu häufig alarmistische und emotional aufgeladene Aufmerksamkeit in Medien, Politik und Alltag verweist darauf, wie wichtig eine Versachlichung auch durch wissenschaftliche Reflexionen und empirische Studien ist. Auch vor diesem Hintergrund ist die sehr differenziert und komplex angelegte Studie von Schluss, Hover-Reisner und Steiner überaus zu begrüßen. Als Mitglied des wissenschaftlichen Beirates bin ich um einen Kommentar zur Studie gebeten worden. Dies mache ich gern, da es sich meines Erachtens in diesem affektiv aufgeladenen und darin riskanten Feld um eine bedachte, sorgfältige angelegte und reflektierte Studie handelt, die, so kann gehofft werden, zu einer Versachlichung der Diskurse beiträgt. Sollte dies keine Konsequenz der Veröffentlichung der Studie sein, so kann dies nicht der Studie angelastet werden.

Die Standards wissenschaftlichen Arbeitens wurden, soweit ich dies dem mir vorliegenden Bericht entnehmen kann, vollumfänglich eingehalten. Die komplexe, methodische Anlage der Studie wird gut erläutert, jedes Teilprojekt (Fragebogenstudie, Gruppendiskussion, Beobachtungsuntersuchung sowie Handaktenanalyse) ist an den jeweiligen methodischen und methodologischen Standards ausgerichtet, Vorgehen der Datenerhebung wie –auswertung werden transparent gemacht und entsprechen dem Stand der Forschung im Bereich Qualitativer Forschung. Wenn ich Abstriche machen müsste, dann würde ich diese bei der Beobachtungsstudie machen, da etwa das grundlegende methodologische Problem der Selektivität (Auswahl von sozialen Einheiten; Konstruktion des Datenmaterials) von Beobachtungspraktiken und dem Umgang mit dem Problem in der Studie nicht ganz klar geworden ist.

Das Vorgehen im Rahmen des Projektes ist grundsätzlich, wie es für Qualitative Forschungsansätze kennzeichnend ist, ergebnisoffen und erst diese Offenheit kann eine Reihe von meines Erachtens bedeutsamen Ergebnissen zeitigen. Ich spreche hier nur vier exemplarisch an:

- Auch wenn im öffentlichen Diskurs die Bezeichnungspraxis „islamisch“ mittlerweile so benutzt wird, als sei klar, wovon die Rede ist und diese Bezeichnung auch politisch intensiv genutzt wird, so zeigt die wissenschaftliche Analyse, dass dies ganz und gar nicht so klar ist, wie die öffentliche Rede meint behaupten zu können. „Wird“, so fragen die Autor/innen als Reflexion ihrer Ergebnisse, dass beispielsweise die Mitarbeiter/innen vieler als islamisch gelabelter elementarpädagogischer Einrichtungen sich nicht als Muslime verstehen, „ein Kindergarten der MA10 z.B. dann zu einem islamischen Kindergarten, wenn in ihm die Mehrzahl der Pädagog\_innen Kopftuch tragen würde, kein Schweinefleisch gegessen würde und die Kinder mehrheitlich aus muslimischen Elternhäusern kommen und im Kindergarten auch muslimische Feste gefeiert werden? Oder wird eine Kindergruppe zu einer buddhistischen Kindergruppe, weil die Vereinsvorsitzende sich dem Buddhismus zugehörig fühlt?“
- Die Studie verweist darauf, dass die Intensität und strukturierende Qualität religiöser Selbstverständnisse sehr differenziert zu betrachten ist und nicht simplifizierend vor allem bei islamisch gelabelten Einrichtungen anzutreffen ist; zum Beispiel: „Das hochsignifikante Ergebnis,  $F(2, 413) = 76.9, p < .001$ , zeigte auf, dass in christlichen Einrichtungen ( $M = 15.4, SD = 10.1$ ) signifikant mehr Bücher mit religiösem Inhalt vorhanden sind als in Einrichtungen ohne expliziter religiöser Orientierung ( $M = 4.4, SD = 6.8$ ; post-hoc:  $p > .001$ ) oder in islamischen Einrichtungen ( $M = 2.6, SD = 4.2$ ; post-hoc:  $p > .001$ ).“
- Die Studie bietet sehr interessante und an die migrationssoziologische Forschungsliteratur sehr gut anschlussfähige Hinweise zur Frage, wie städtische Segregation durch subtile institutionelle Mechanismen der Zuschreibung befördert werden, etwa wenn die Untersuchung zeigt, dass Eltern muslimischen Glaubens „immer wieder über subtile Ausgrenzungsmechanismen bei der Aufnahme in Einrichtungen, die keine besonderen Bezüge zum Islam aufweisen. Ihre Anmeldungen werden nicht berücksichtigt. Sie werden dann häufig auf Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam verwiesen. Dies gilt übrigens auch für Eltern mit Migrationshintergrund, die selbst nicht dem Islam angehören. Auch durch solche Dynamiken ist erklärbar, wie es möglich ist, dass auch in ethnisch, kulturell und religiös durchaus gemischten Nachbarschaften elementarpädagogische Einrichtungen zu finden sind, in denen nur Kinder ohne Migrationshintergrund vorzufinden sind“.
- Die Studie verweist durchgängig, differenziert und wiederkehrend darauf, dass Leitungen und Mitarbeiter/innen islamisch gelabelter Einrichtungen nicht nur einer erhöhten diskursiven (politischen und medialen) Aufmerksamkeit, sondern auch einem erhöhten Legitimationsdruck ausgesetzt sind, der ein wesentliches Moment einer Verunsicherung im Feld darstellt, das intensiviert wird durch von Professionellen in dem elementarpädagogischen Feld überhaupt wahrgenommene Weiterbildungs- und Qualifikationsbedarfe.

Zudem zeichnet sich das Forschungsprojekt, so wie es im Bericht dargestellt wird, durch eine

durchgängig überzeugend realisierte forschungsethische Reflexion aus. Es wurde das unternommen, was gute Forschung auszeichnet, um die forschungsseitig zu gewährleistende Anonymität der Auskunftgebenden zu gewährleisten.

Sicher kann auch das eine oder andere an der Auftragsstudie kritisch nachgefragt werden, wobei diese Nachfragen aus meiner Sicht den Staus von Wünschen haben, die den grundsätzlichen Wert der Studie sowie der Teilstudien in keiner Weise in Frage stellen. Gewünscht hätte ich mir beispielsweise (aber das ist gerade bei Auftragsstudien häufig ein „crucial“ Punkt), dass die Fragestellung der Gesamtstudie nach der Orientierungs- und Prozessqualität elementarpädagogischer Praktiken genauer ausgeführt und auch theoretisch reflektiert worden wäre oder, dass das Konzept des Othering, auf das bei der Analyse der Gruppendiskussionsverfahren zurückgegriffen wird, präziser vorgestellt und vor allem mit Bezug auf seine postkoloniale und rassismuskritische Analyserichtung diskutiert worden wäre.

Doch dies ändert nichts daran, dass wir es bei der vorliegenden Studie um eine sehr gelungene Studie zu tun haben, in der es mit großem Sachverstand und mit angesichts der allgemeinen Anspannung bei dem Thema notwendiger Sensibilität und Nüchternheit gelingt, eine wissenschaftlich überzeugende Analyse vorzulegen, die zur Versachlichung der Diskussion sowie dazu beitragen könnte, dass die notwendige Professionalisierung der Elementarpädagogik der Migrationsgesellschaft auf den Weg gebracht wird. Die Stadt Wien würde dadurch gewinnen.



# Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor (1997). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Gesammelte Schriften 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp (siehe Seite 163).
- AMS (2017). *Berufslexikon*. Wien: Arbeitsmarktservice. URL: <https://www.berufslexikon.at/pdf/pdf2871-KindergruppenbetreuerIn/> (siehe Seite 124).
- Arbeitsgemeinschaft evangelische ReligionslehrerInnen an AHS (2017). *Philosophisch-religiöse Bildung als Aufgabe der Schule*. Herausgegeben von Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät Wien. Schulfach Religion 16. Wien: LIT. ISBN: 978-3-643-99782-1 (siehe Seite 7).
- Arendt, Hannah (1994). *Die Krise der Erziehung*. Herausgegeben von Hannah Arendt und Ursula Lutz. Übungen im politischen Denken 1. München: Piper, Seiten 255–276 (siehe Seite 18).
- Arshad, Misbah (2016). „Islamische Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen“. In: *HIKMA. Zeitschrift für islamische Theologie und Religionspädagogik* 7.1, Seiten 74–87 (siehe Seiten 88, 114).
- Aslan, Ednan (2015). *Projektbericht. Qualitativ-empirisches Forschungsprojekt. Evaluierung islamischer Kindergärten/-gruppen in Wien. Kurze Darstellung der relevanten Zwischenergebnisse*. Universität Wien, Institut für Islamische Studien. Wien (siehe Seiten 6, 85, 111, 137, 138, 168).
- (2016). *Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und -gruppen in Wien. Tendenzen und Empfehlungen*. Wien: Universität Wien. Forschungsplattform Institut für Islamische Studien. URL: [https://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_iis/Abschlussbericht\\_\\_Vorstudie\\_Islamische\\_Kindergaerten\\_Wien\\_final.pdf](https://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iis/Abschlussbericht__Vorstudie_Islamische_Kindergaerten_Wien_final.pdf) (besucht am 29. 09. 2016) (siehe Seiten 35, 39, 60, 66, 91, 145, 156).
- Baur, Katja (2017). *Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen*. Berlin: Lit. ISBN: 978-3-643-13713-5 (siehe Seite 7).
- Bellmann, Johannes (2005). „Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform: unbeabsichtigte, perverse Effekte, Externalitäten“. In: *Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 45.1, Seiten 15–31 (siehe Seite 147).
- Benner, Dietrich (2011). „Schule und Bildung. Widerspruch oder Entsprechung?“ In: Hellekamps, Stephanie, Wilfried Plöger und Wilhelm Wittenbruch. *Schule*. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Paderborn u. a.: Schöningh, Seiten 7–28. ISBN: 978-3-8252-8438-1 (siehe Seite 17).
- (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim u.a: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-2181-3 (siehe Seite 18).

- Benner, Dietrich, Rolf Schieder, Henning Schluß und Joachim Willems (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Eine empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch fundierte Konstruktion ihrer Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh. ISBN: 978-3-506-77077-6 (siehe Seite 17).
- Berger, Peter (1980). *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Fischer. ISBN: 3-10-007104-2 (siehe Seite 7).
- Betz, Tanja und Stefanie Bischoff (2017). „Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen“. In: *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Herausgegeben von Ursula Stenger, Doris Edelmann, David Nolte und Marc Schulz. Weinheim: Beltz Juventa, Seiten 101–118. ISBN: 978-3-7799-3476-9 (siehe Seiten 28, 29, 85).
- BIFIE und BMUKK, Herausgeber (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Herausgegeben von Werner Specht. Band 1. Graz: Leykam. ISBN: 978-3-7011-7677-9 (siehe Seiten 5, 6, 15, 16).
- Bildung aktuell (2014). „Fehlende akademische Ausbildung: Der Kindergarten als Problemfall“. In: *Bildung aktuell*. URL: <https://www.bildungaktuell.at/bildung/fehlende-akademische-ausbildung-der-kindergarten-als-problemfall/0013677/> (siehe Seite 173).
- Blaschke-Nacak, Gerald (2016). „Muslimische Religiosität aus der Perspektive von Elementarpädagoginnen“. In: Nacak, Gerald. *Islam und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, Seiten 39–67. ISBN: 978-3-658-01938-9. DOI: 10.1007/978-3-658-01938-9\_3 (siehe Seite 30).
- Blossfeld, Hans-Peter und Hans-Günther Roßbach (2012). „Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten. Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik“. In: *Zeitschrift für Familienforschung* 24.2, Seiten 199–224. ISSN: 1437-2940 (siehe Seiten 27, 172).
- Blumberger, Walter und Michaela Watzinger (2010). *Berufs- und Beschäftigungsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik*. Auftraggeber BM für Bildung and Wissenschaft und Kultur, BM für soziale Sicherheit und Generationen. Linz: Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz. URL: [http://www.ibe.co.at/fileadmin/AblageBox/Projektdownloads/Berufs-\\_und\\_Beschaefigungsverlaeufe\\_der\\_AbsolventInnen\\_Kindergartenpaedagogik.pdf](http://www.ibe.co.at/fileadmin/AblageBox/Projektdownloads/Berufs-_und_Beschaefigungsverlaeufe_der_AbsolventInnen_Kindergartenpaedagogik.pdf) (siehe Seite 173).
- BMWFJ (2010). *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan*. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (siehe Seiten 19, 132).
- Bohnsack, Ralf (2000). „Gruppendiskussion“. In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steincke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, Seiten 369–384. ISBN: 978-3-499-55628-9 (siehe Seiten 57, 58).
- Brandstetter, Bettina (2017). „Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Der Ort der Kindergartenpädagogin in der Heterogenität von Kulturen und Religionen“. Dissertation. Wien: Universität Wien (siehe Seite 29).

- Brizic, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster München u.a.: Waxmann. ISBN: 978-3-8309-1681-9 (siehe Seite 84).
- Brousek, Elisabeth, Barbara Dolinar, Irene Langheiter, Christa Tüchler und Ilse Wlcek (2016). *Auf der Suche nach Strategie und Verbindlichkeit. Zur Umsetzung von Fachentwicklung im Referat Kindergruppen und Tageseltern*. Wien: MAG ELF Forschung und Entwicklung (siehe Seiten 19, 118, 171).
- Bucher, Anton (2014). *Der Ethikunterricht in Österreich Politisch verschleppt - pädagogisch überfällig*. Innsbruck: Tyrolia. ISBN: 978-3-7022-3333-4 (siehe Seite 7).
- Bucher, Anton und Martin Jäggle (2017). „Öffentlichen Raum nicht von Religion säubern“. In: *Die Furche* 73.36, Seiten 4–5 (siehe Seite 7).
- Casanova, José (2006). „Rethinking Secularization. A Global Comparative Perspective“. In: *The Hedgehog* 8.1-2, Seiten 7–22 (siehe Seite 7).
- (2008). „Eurocentric Secularism and the Challenge of Globalization“. In: *Innsbrucker Diskussionspapiere zu Weltordnung, Religion und Gewalt* 25 (siehe Seite 7).
- Casanova, José, Hans Joas, Katajun Amirpur, Godehard Brüntrup, Bernhard Grom, Anne Koch, Berndt Ostendorf, Michael Reder, Heinrich Wilhelm Schäfer, Josef Schmidt und Rotraud Wielandt (2010). *Religion und die umstrittene Moderne*. Globale Solidarität - Schritte zu einer neuen Weltkultur 19. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN: 978-3-17-021234-3 (siehe Seite 7).
- Caughy, Margaret O'Brien, Janet A. DiPietro und Donna M. Strobino (1994). „Day-Care Participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children“. In: *Child Development* 65.2, Seiten 457–471. ISSN: 0009-3920. DOI: 10.2307/1131396 (siehe Seite 16).
- Charlotte Bühler Institut (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Herausgegeben von BMUKK. Wien (siehe Seiten 19, 27, 28, 31, 82, 132, 134, 146, 155, 158, 165).
- Cloos, Peter, Katrin Hauenschild, Irene Pieper und Meike Baader, Herausgeber (2014). *Elementar- und Primärpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN: 978-3-658-03811-3 (siehe Seiten 172, 173).
- Datler, Wilfried, Regina Studener-Kuras und Valentina Bruns (2013). „Das Vergnügen am Fremden und die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch. Aus dem Wiener Forschungsprojekt 'Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten'“. In: *Migration und Integration - wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Herausgegeben von Julia Dahlvik, Christoph Reinprecht und Wiebke Sievers. Migrations- und Integrationsforschung 5. Vandenhoeck und Ruprecht Unipress, Seiten 127–141. ISBN: 978-3-7370-0187-8. DOI: 10.14220/9783737001878 (siehe Seiten 84, 161, 166).
- Dewe, Bernd und Frank-Olaf Radtke (1993). „Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik“. In: Oelkers, Jürgen und Heinz-Elmar Tenorth. *Pädagogisches Wissen*. Weinheim Basel: Beltz, Seiten 154–161. ISBN: 3-407-34074-5 (siehe Seite 85).

- Diehm, Isabell (2016). „Elementarpädagogik“. In: Mecheril, Paul. *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, J, Seiten 342–355. ISBN: 978-3-407-83189-7 (siehe Seite 175).
- Dommel, Christa (2005). „Interreligiöses Lernen im Elementarbereich. Kindertagesstätten und Kindergärten“. In: Dommel, Christa, Ursula Sieg und Volker Elsenbast. *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. ISBN: 3-579-05574-7 (siehe Seiten 29, 30, 85).
- Ebbeck, Marjory (2004). „Kulturelle Vielfalt und Bildungserwartungen. Sichtweisen von pädagogischen Fachkräften und Eltern in Australien“. In: *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Herausgegeben von Wassilios E. Fthenakis und Pamela Oberhuemer. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Seiten 129–142. ISBN: 978-3-322-95041-3. DOI: 10.1007/978-3-322-95041-3\_8 (siehe Seite 86).
- Edelbrock, Anke, Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer (2012). *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor. ISBN: 3-589-24666-9 (siehe Seite 30).
- Europäische Kommission (2013). *Barcelona-Ziele. Ausbau der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Europa mit dem Ziel eines nachhaltigen und integrativen Wachstums*. Luxembourg: Publications Office. ISBN: 978-92-79-29897-4 (siehe Seite 5).
- Feindt, Andreas, Volker Elsenbast, Peter Schreiner und Albrecht Schöll, Herausgeber (2009). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht Befunde und Perspektiven*. Münster, New York und Berlin: Waxmann. ISBN: 978-3-8309-2215-5 (siehe Seite 17).
- Fend, Helmut (2008). *Neue Theorie der Schule Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. ISBN: 978-3-531-16032-0 (siehe Seite 17).
- Fischer, Dietlind und Volker Elsenbast, Herausgeber (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut (siehe Seite 17).
- Flick, Uwe (2004). *Triangulation Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-18125-7 (siehe Seite 87).
- Flick, Uwe, Ernst von Kardoff und Ines Steincke, Herausgeber (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. ISBN: 978-3-499-55628-9.
- Frick, Eva (2010). *Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Herausgegeben von St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung und Caritas für Kinder und Jugendliche. Linz: Fachverl. Unsere Kinder. ISBN: 978-3-9500307-7-8 (siehe Seiten 31, 130, 133, 170).
- Fried, Lilian (2003). „Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Teil 2: Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen“. In: *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, Seiten 54–85. ISBN: 3-407-25283-8 (siehe Seiten 31, 57, 84, 159, 163, 173).
- Friedrich, Lena und Manuel Siegert (2013). „Frühe Unterstützung benachteiligter Kinder mit Migrationshintergrund. Effekte von Konzepten der Eltern- und Familienbildung“. In: *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Herausgegeben von Margrit Stamm und

- Doris Edelmann. Wiesbaden Germany: Springer VS. ISBN: 978-3-531-18474-6 (siehe Seite 159).
- Fthenakis, Wassilios E. und Pamela Oberhuemer, Herausgeber (2004). *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-322-95041-3.
- Gräß, Wilhelm und Thomas Thieme (2011). *Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin*. Göttingen: V&R unipress. ISBN: 978-3-89971-665-8 (siehe Seite 7).
- Graf, Friedrich (2007). *Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur*. München: Beck. ISBN: 978-3-406-54808-6 (siehe Seite 7).
- Grubenmann, Bettina (2012). „Was passiert wirklich im Krippenalltag? Beobachtung als Methodik in der Krippenforschung“. In: *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. Herausgegeben von Susanne Viernickel, Doris Edelmann, Hilmar Hoffmann und Anke König. München und Basel: Reinhardt, Seiten 110–118. ISBN: 978-3-497-02287-8 (siehe Seiten 31, 57).
- Gumprecht, Ingrid (2017). *Kindergartenrecht in Österreich. Rechtssicher Handeln im elementarpädagogischen Berufsalltag*. Köln: Wolters Kluwer (siehe Seite 146).
- Hagleitner, Silvia (2006). *Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN: 978-3-17-019338-3 (siehe Seite 30).
- Hartmann, Waltraud, Gabriele Bäck, Michaela Haiszan, Birgit Hartel, Lisa Kneidinger, Martina Pfohl-Chalaupek und Martina Stoll (2010). *Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt. Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern*. Herausgegeben von Familie und Jugend Bundesministerium für Wirtschaft. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. URL: [http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Leitfaden\\_fuer\\_Tageseltern.pdf](http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Leitfaden_fuer_Tageseltern.pdf) (besucht am 15. 09. 2017) (siehe Seite 19).
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2016). *Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. Policy Brief Migration und Mehrsprachigkeit - Wie fit sind wir für die Vielfalt?* 4. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien (siehe Seiten 5, 16, 151).
- Hirschauer, Stefan (2001). „Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen“. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30.6. ISSN: 0340-1804. DOI: 10.1515/zfsocz-2001-0602 (siehe Seite 89).
- (2002). „Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten“. In: Schaeffer, Doris und Gabriele Müller-Mundt. *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber, Seiten 35–46. ISBN: 3-456-83890-5 (siehe Seite 89).
  - (2010). „Die Exotisierung des Eigenen. Kultursociologie in ethnografischer Einstellung“. In: Wohlrab-Sahr, Monika. *Kultursociologie. Paradigmen - Methoden - Fragestellungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Seiten 207–226. ISBN: 978-3-531-16230-0 (siehe Seite 87).
  - (2014). „Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten“. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43.3, Seiten 170–191 (siehe Seiten 70, 85).
- Hover-Reisner, Nina, Maria Fürstaller, Antonia Funder und Margit Datler (2014). „Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Settings“.

- agogischen Berufsfeldern“. In: *Was der Fall ist*, Seiten 277–289. DOI: 10.1007/978-3-531-19761-6\_18 (siehe Seite 173).
- Islamgesetz (2015). „Bundesgesetz über die äußeren Rechtsverhältnisse islamischer Religionsgesellschaften“. In: *Bundesgesetzblatt* I.39 (siehe Seite 21).
- Janda, Alexander und Mathias Vogl, Herausgeber (2010). *Islam in Österreich*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds. ISBN: 978-3-9502519-3-7 (siehe Seite 21).
- Jaux, Rosa Jimenz (2003). „Methodische Vielfalt in der Migrationsforschung“. In: Badawia, Tarek, Franz Hamburger und Merle Hummrich. *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Seiten 111–130. ISBN: 978-3-88939-686-0 (siehe Seite 88).
- Kahrs, Christian (2009). *Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen Fachbereich Religion - obligatorisch für alle*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 13. Freiburg im Breisgau, Basel und Wien: Herder (siehe Seite 7).
- Kelle, Helga (2001). „Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21.2, Seiten 192–208 (siehe Seite 87).
- Kenngott, Eva-Maria (2012). *Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. ISBN: 978-3-531-93489-1 (siehe Seite 163).
- UN-Kinderrechtskonvention (1989). *Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/45 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990*. UN (siehe Seiten 28, 65, 156).
- Koch, Bernhard (2013). „Die Qualifikationen des Kindergartenpersonals in Österreich. Ist-Stand und Perspektiven“. In: *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Herausgegeben von Cornelia Wustmann, Anke Karber und Lisa Engelhardt. Allgemeine wissenschaftliche Reihe / hrsg. von der Karl-Franzens-Universität Graz ; 20. Graz: Grazer Universitätsverlag Leykam, Seiten 171–194. ISBN: 9783701102143 (siehe Seiten 27, 149, 172, 173).
- Koch, Bernhard und Maria Fürstaller (2016). „Elementarpädagogische Einrichtungen als Orte der Bildung und der Begegnung kultureller Vielfalt“. In: *Kita Aktuell. Zeitschrift für Leitungen* 5.2, Seiten 26–27 (siehe Seite 151).
- König, Hans-Dieter (2008). „Tiefenhermeneutik“. In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steincke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, Seiten 556–568. ISBN: 978-3-499-55628-9 (siehe Seiten 57, 61).
- Kowalski, Marina (1991). *Kindergruppenkinder. Selbstorganisierte Alternativen zum Kindergarten*. Herausgegeben von Marina Fischer-Kowalski, Roswitha Fitzka-Puchberger und Julius Mende. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik. ISBN: 3-85115-136-4 (siehe Seite 124).
- Kratz, Marian und Jessica Ruth (2016). „Tiefenhermeneutik als Interpretationsmethode psychoanalytischer Sozial- und Kulturforschung“. In: *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, Seiten 264–278 (siehe Seite 57).

- Krobath, Thomas (2013). *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven : Diskursschrift für Martin Jäggle*. Wiener Forum für Theologie und Religion. Göttingen: V & R Unipress Vienna University Press. ISBN: 978-3-8471-0202-1 (siehe Seite 174).
- Lischke-Eisinger, Lisa (2012). „Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik“. In: *Religion, Interreligiosität und Religionsfreiheit im Kontext der Bildungs- und Orientierungspläne*. Springer Fachmedien Wiesbaden. ISBN: 978-3-531-19769-2. DOI: 10.1007/978-3-531-19769-2 (siehe Seiten 29–31, 58, 84).
- Lüders, Christian (2000). „Beobachten im Feld der Ethnographie“. In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steincke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, Seiten 384–401. ISBN: 978-3-499-55628-9 (siehe Seiten 87, 89).
- Lueger, Manfred (2010). *Interpretative Sozialforschung: die Methoden*. Wien: Facultas.wuv. ISBN: 978-3-8252-3307-5 (siehe Seite 58).
- MA 11 (2017). *Kindergärten Standorte Wien. Offene Daten Österreichs*. Herausgegeben von Stadt Wien (siehe Seite 137).
- MA 10 (2006). *Bildungsplan*. Wien: Magistratsabteilung 10 - Wiener Kindergärten. ISBN: 978-3-85493-133-1 (siehe Seiten 18, 117, 132, 135, 165).
- (2014). *Abrechnungsmodalitäten zur Fördervereinbarung Beitragsfreier Kindergarten*. Wien: Magistratsabteilung 10. URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/ahs-info/pdf/abrechnungsmodalitaeten.pdf> (besucht am 25.03.2017) (siehe Seite 123).
- (2017). *Ethik im Kindergarten. Vom Umgang mit Religionen, Weltanschauungen und Werten*. Wien: Magistratsabteilung 10 - Wiener Kindergärten (siehe Seiten 17, 18, 21, 22, 24, 117, 139, 148, 158, 169–171).
- Meiner-Teubner, Christiane, Katharina Kopp und Matthias Schilling (2016). *Träger von Kindertageseinrichtungen im Spiegel der amtlichen Statistik. Eine Analyse der Strukturen, der Bildungsbeteiligung, des Personals und von Qualitätskriterien*. Herausgegeben von Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. URL: 978-3-9816920-6-8 (siehe Seiten 11, 151).
- Messerschmidt, Astrid (2008). „Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54.1, Seiten 5–17 (siehe Seite 141).
- Meyer-Blanck, Michael (2003). „Tradition - Integration - Qualifikation“. In: *Evangelische Theologie* 63.4. ISSN: 2198-0470. DOI: 10.14315/evth-2003-0406 (siehe Seite 169).
- Meyn, Kaarina und Jörg Walther (2014). „Der Kindergarten im Wandel. Aktuelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen“. In: Dieckbreder, Frank. *Kita-Management. Haltungen - Methoden - Perspektiven*. Herausgegeben von Frank Dieckbreder, Susanne Koschmider und Martin Sauer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN: 978-3-647-70113-4 (siehe Seite 27).
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2015). *Das Projekt Rahmenlehrplan für das Fach Leben und Gesellschaft / Vie et société*. Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. URL: <http://www.gouvernement.lu/5422950/rahmenlehrplan> (besucht am 27. 10. 2017) (siehe Seite 7).

- Mischo, Christoph und Klaus Fröhlich-Gildhoff (2011). „Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung“. In: *Frühe Bildung*, Seiten 4–12. ISSN: 2191-9194. DOI: 10.1026/2191-9186/a000001 (siehe Seiten 31, 173).
- Möller, Rainer (2000). *Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen. Bestandsaufnahme, Geschichte, Perspektiven*. Stuttgart u.a: Kohlhammer. ISBN: 3-17-015980-1 (siehe Seite 30).
- Nentwig-Gesemann, Iris, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Henriette Harms und Sandra Richter (2011). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF Expertisen 24. München: DJI. ISBN: 978-3-86379-047-9 (siehe Seiten 57, 84).
- Neumann, Thilo Maria (2015). „Ökonomisierung? Eine andere Pädagogik ist möglich!“ In: *Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck*, Seiten 133–142 (siehe Seite 24).
- Obst, Gabriele (2008). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN: 978-3-525-61612-3 (siehe Seite 17).
- OECD (2001). *Starting strong. Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing. ISBN: 92-64-18675-1 (siehe Seite 5).
- OGD: *Offene Daten Österreichs* (ohne Datum). Bundeskanzleramt. URL: <https://www.data.gv.at/> (siehe Seite 37).
- Ott, Christine (2017). *Identität geht durch den Magen Mythen der Esskultur*. Frankfurt am Main: Fischer Ebooks. ISBN: 978-3-10-403072-2 (siehe Seiten 95, 98, 113).
- Peisner-Feinberg, Ellen S., Margaret R. Burchinal, Richard M. Clifford, Mary L. Culkin, Carollee Howes, Sharon Lynn Kagan und Noreen Yazejian (2001). „The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children’s Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade“. In: *Child Development* 72.5, Seiten 1534–1553. ISSN: 1467-8624. DOI: 10.1111/1467-8624.00364 (siehe Seite 15).
- Pollack, Detlef (2003). *Säkularisierung – ein moderner Mythos?* Tübingen: Mohr Siebeck (siehe Seite 7).
- Prenzel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. ISBN: 3-531-14622-X (siehe Seiten 27, 28, 84, 85).
- Purkarthofer, Judith (2016). *Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Klagenfurt: Drava Verlag. ISBN: 978-3-85435-796-4 (siehe Seite 84).
- Reichenbach, Roland (2007). „Schule und Unterricht als Geschäft. Über Tausch, Täuschung und Selbsttäuschung“. In: *Weg und Ziel, Schrift des Freien Gymnasiums Bern*. Vortrag gehalten am Freien Gymnasium Bern (siehe Seite 112).
- Schaeffer, Doris und Gabriele Müller-Mundt (2002). *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber. ISBN: 3-456-83890-5.
- Schäfer, Alfred (2010). „Hegemonie“. In: Mecheril, Paul. *Migrationspädagogik*. Herausgegeben von Paul Mecheril, Annita Kalpaka, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim und Claus Melter. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Seiten 90–105. ISBN: 978-3-407-34205-8 (siehe Seite 85).
- Scheffer, Thomas (2002). „Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode. Von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung“. In: Schaeffer,

- Doris und Gabriele Müller-Mundt. *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber, Seiten 351–374. ISBN: 3-456-83890-5 (siehe Seite 89).
- Schlag, Thomas (2010). *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. Freiburg im Breisgau u.a: Herder. ISBN: 978-3-451-34001-7 (siehe Seite 7).
- Schluß, Henning (2010). *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-531-92136-5 (siehe Seite 7).
- (2015). „Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz. Konzepte - Probleme - neue Ideen“. In: *Wir sind alle andere. Schule und Religion in der Pluralität*. Herausgegeben von Henning Schluss, Susanne Tschida, Thomas Krobath und Michael Domsgen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, Seiten 87–104. ISBN: 9783525702109 (siehe Seite 163).
  - (2016). „Evaluation (inter-)religiöser Kompetenz“. In: Griese, Christiane. *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch*. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg, Seiten 295–312. ISBN: 978-3-11-040039-7 (siehe Seite 17).
- Schluß, Henning und Fabio Crivellari (2013). „Videodokumentation von Unterricht in der DDR als Quelle“. In: Schluß, Henning. *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, Seiten 179–199. ISBN: 978-3-658-02500-7 (siehe Seite 112).
- Schluss, Henning, Susanne Tschida, Thomas Krobath und Michael Domsgen, Herausgeber (2015). *Wir sind alle andere. Schule und Religion in der Pluralität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN: 9783525702109 (siehe Seite 174).
- Schneider, Herbert (1999). „Der Beutelsbacher Konsens“. In: Mickel, Wolfgang. *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, Seiten 171–178. ISBN: 978-3-89331-359-4 (siehe Seite 96).
- Schoonenboom, Judith und R. Burke Johnson (2017). „How to Construct a Mixed Methods Research Design“. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. ISSN: 1861-891X. DOI: 10.1007/s11577-017-0454-1 (siehe Seite 35).
- Schweitzer, Friedrich (2013). *Das Recht des Kindes auf Religion*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. ISBN: 978-3-579-08500-5 (siehe Seiten 7, 17, 29, 30, 174).
- (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus. ISBN: 978-3-579-08185-4 (siehe Seite 174).
- Schweitzer, Friedrich, Anke Edelbrock und Albert Biesinger (2011). *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*. Münster u. a.: Waxmann. ISBN: 3-8309-2580-8 (siehe Seite 113).
- Seyss-Inquart, Julia (2016). *Bildung versprechen Zur Ordnung institutioneller Kindheit im politischen Sprechen*. Wien: Löcker. ISBN: 978-3-85409-788-4 (siehe Seite 15).
- Siraj-Blatchford, Iram (2004). „Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit“. In: *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Herausgegeben von Wassilios E. Fthenakis und Pamela Oberhuemer. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Seiten 57–70. ISBN: 978-3-322-95041-3. DOI: 10.1007/978-3-322-95041-3\_3 (siehe Seite 29).

- Stadtrechnungshof (2015). *MA 10, Prüfung der laufenden Zuschüsse an private Kindergärten*. Wien (siehe Seite 119).
- Stamm, Margrit und Martin Viehhauser (2009). „Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 29.4, Seiten 403–418. ISSN: 0720-4361 (siehe Seite 159).
- Statcube (ohne Datum). Bundesanstalt Statistik Österreich. URL: [https://www.statistik.at/web\\_de/services/statcube/index.html](https://www.statistik.at/web_de/services/statcube/index.html) (siehe Seite 37).
- Stehle, Andreas (2015). *Religionspädagogische Kompetenzen und persönliche Einstellungen von Erzieherinnen. Empirische Zugänge und Perspektiven für die Praxis*. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 6. Münster: Waxmann. ISBN: 3-8309-8266-6 (siehe Seiten 29, 86).
- Steinke, Ines (2000). „Gütekriterien qualitativer Forschung“. In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steincke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, Seiten 556–568. ISBN: 978-3-499-55628-9 (siehe Seite 61).
- Stenger, Ursula, Doris Edelmann, David Nolte und Marc Schulz, Herausgeber (2017). *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-3476-9 (siehe Seite 29).
- Stieber, Julia und Aleksandra Peric (2011). „Jeder Mensch erlebt Migration anders, nämlich auf eine einmalig individuelle Weise (Möhring). Psychoanalytisch orientierte Beiträge zum Thema des Erlebens von Migration“. In: Dörr, Margret, Rolf Göppel und Antonia Funder. *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19. Gießen: Psychosozial-Verl, Seiten 191–227. ISBN: 978-3-8379-2105-2 (siehe Seite 159).
- Stockinger, Helena (2014). „Religiöse Differenz in elementarpädagogischen Einrichtungen. Was der Religionspädagogik zu denken geben kann“. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 22.1, Seiten 85–91 (siehe Seiten 27–30).
- (2015). „Umgang mit religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen“. Dissertation. Wien: Universität Wien / Katholische Theologie (siehe Seiten 28–30, 85, 86, 156).
- (2017). „Mehr als bloß bunt. Differenzkompetenz im Kindergarten entwickeln“. In: *KiTa aktuell* 5.2, Seiten 33–35 (siehe Seiten 28, 30, 31).
- Strauss, Anselm (1999). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion. ISBN: 3-621-27265-8 (siehe Seite 61).
- Stroß, Annette M. (2007). „Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff?“. In: Schluss, Henning. *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Seiten 13–34. ISBN: 978-3-531-15169-4 (siehe Seite 18).
- Thole, Werner (2010). „Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56.2, Seiten 206–222 (siehe Seite 173).
- Tietze, Wolfgang, Tatjana Meischner, Rüdiger Gänsfuß, Katja Grenner, Käthe-Maria Schuster, Petra Völkel und Hans-Günther Roßbach (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Herausge-

- geben von Wolfgang Tietze. Neuwied und Berlin: Luchterhand. ISBN: 3-472-02722-3 (siehe Seite 15).
- Tietze, Wolfgang, Hans-Günther Roßbach und Katja Grenner (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim Basel: Beltz. ISBN: 978-3-589-25390-6 (siehe Seite 15).
- Ucar, Bülent und Danja Bergmann, Herausgeber (2010). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*. Göttingen: V & R Unipress, Univ.-Verl. Osnabrück. ISBN: 978-3-89971-663-4 (siehe Seite 7).
- UN (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Resolution 217 A (III). Vereinte Nationen (siehe Seite 20).
- Viernickel, Susanne (2012). „Krippen im Spiegel der Wissenschaft. Diskurslinien und Forschungsfragen“. In: *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. Herausgegeben von Susanne Viernickel, Doris Edelmann, Hilmar Hoffmann und Anke König. München und Basel: Reinhardt, Seiten 15–23. ISBN: 978-3-497-02287-8 (siehe Seite 172).
- Viernickel, Susanne, Doris Edelmann, Hilmar Hoffmann und Anke König, Herausgeber (2012). *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. München und Basel: Reinhardt. ISBN: 978-3-497-02287-8.
- Weber, Max (1986). „Die protestantischen Sekten und der Geist des Kapitalismus“. In: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Band 1. Tübingen: Mohr. ISBN: 978-3-16-145099-0 (siehe Seite 7).
- (2002). *Schriften 1894-1922*. Stuttgart: Kröner. ISBN: 978-3-520-23301-1 (siehe Seite 10).
- Weber, Werner (1991). „Geschichte der Wiener Kindergruppen bis 1980“. In: Kowalski, Marina. *Kindergruppenkinder. Selbstorganisierte Alternativen zum Kindergarten*. Herausgegeben von Marina Fischer-Kowalski, Roswitha Fitzka-Puchberger und Julius Mende. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, Seiten 13–17. ISBN: 3-85115-136-4 (siehe Seite 18).
- Wolff, Stephan (2003). „Clifford Geertz“. In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steincke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, Seiten 84–96. ISBN: 978-3-499-55628-9 (siehe Seiten 89, 90).
- Wulf, Christoph, Birgit Althans, Kathrin Audehm, Constanze Bausch, Michael Göhlich, Stephan Sting, Anja Tervooren, Monika Wagner Willi und Jörg Zirfas (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich (siehe Seite 113).
- Wustmann, Cornelia (2015). „Pädagogisierung der Kindheit. Ambivalenzen im aktuellen Diskurs über Bildung von Kindern“. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 13.1, Seiten 20–30 (siehe Seite 173).



## Gesetze

- BGBL 167 (1983). „Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen“. In: *Bundesgesetzblatt* 167 (siehe Seite 7).
- BGBL 514 (1992). „Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an dieser Schule“. In: *Bundesgesetzblatt* 514 (siehe Seite 20).
- BGBL (2016). „Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik“. In: *Bundesgesetzblatt* 204 (siehe Seite 20).
- JWG (1989). „Jugendwohlfahrtsgesetz“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 161 (siehe Seite 19).
- LGBl 6 (2009). „Kundmachung betreffend die Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 6 (siehe Seiten 19, 20).
- LGBl 53 (2009). „Kundmachung betreffend die Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 53 (siehe Seite 19).
- RGBl 68 (1874). „Gesetz betreffend die gesetzliche Anerkennung von Religionsgesellschaften“. In: *Reichsgesetzblatt für die im Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder* 21.68.
- RGBl 159 (1912). „Gesetz betreffend die Anerkennung der Anhänger des Islam nach hanefitischem Ritus als Religionsgesellschaft“. In: *Reichsgesetzblatt für die im Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder* 159.
- RKGG 108 (1872). „Verordnung womit Bestimmungen über Kindergärten und damit verwandte Anstalten erlassen werden“. In: *Reichsgesetzblatt für die im Reichsrathe vertretene Königreiche und Länder* XXI.108 (siehe Seite 16).
- StGBL 303 (1920). „Staatsvertrag von Saint-Germain-en-Laye“. In: *Staatsgesetzblatt* 303. Beschlussdatum 10.9.1919 (siehe Seite 21).
- WfFG (2010). „Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen. Wiener Frühförderungsgesetz“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 21 (siehe Seiten 5, 16).
- WKGG (2013). *Wiener Kindergartenengesetz*. Wien (siehe Seiten 17–19, 125, 126, 134).
- WKGG, Entwurf (2017). *Entwurf zum Gesetz, mit dem das Wiener Kindergartenengesetz geändert wird* (siehe Seiten 22–25).
- WKGVO, Entwurf (2017). *Entwurf zur Verordnung, mit der die Wiener Kindergartenverordnung geändert wird* (siehe Seite 22).

- WKGVO (2014). „Wiener Kindergartenverordnung“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 20 (siehe Seite 125).
- WKTHG (2003). „Wiener Kindertagesheimgesetz“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 17 (siehe Seiten 16, 17).
- (2013). „Gesetz, mit dem das Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG geändert wird“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 27 (siehe Seiten 126, 128, 150).
- WKTHVO (2004). „Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Lehrpläne für den Religionsunterricht“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 29 (siehe Seite 18).
- WKTHW (1967). „Regelung des Kindertagesheimwesens“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 32 (siehe Seite 16).
- WTBG (2001). „Gesetz betreffend die Regelung der Betreuung von Tageskindern. Wiener Tagesbetreuungsgesetz“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 73 (siehe Seiten 19, 122, 134).
- WTBG, Entwurf (2017). *Entwurf zum Gesetz, mit dem das Wiener Tagesbetreuungsgesetz geändert wird* (siehe Seiten 22, 24, 25).
- WTBVO, Entwurf (2017). *Entwurf zur Verordnung, mit der die Wiener Tagesbetreuungsverordnung 2016 geändert wird* (siehe Seiten 22, 131).
- WTBVO (2001). „Verordnung der Wiener Landesregierung über die Regelung der Tagesbetreuung nach dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz. Wiener Tagesbetreuungsverordnung“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 94 (siehe Seiten 122, 127).
- (2016). „Verordnung der Wiener Landesregierung über die Regelung der Tagesbetreuung nach dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz 2016“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 40 (siehe Seiten 127, 149).