

Petra Wagner

Und was glaubst du? Religiöse Vielfalt und vorurteilsbewusste Arbeit in der Kita

Kindertageseinrichtungen¹ im multikulturellen Kontext sind Orte, an denen sich eine Vielfalt von Alltagskulturen, von Sprachen und Religionen zeigt. Was müssen Erzieherinnen und Erzieher können und wissen, um hier fachlich zu handeln? „Interkulturelle Kompetenz“ heißt das Zauberwort, in der Sozialen Arbeit wie in Pädagogik und Wirtschaft. Allerdings ist nach wie vor ungeklärt, was dieser schillernde Begriff genau meint. Einig ist man sich darüber, dass es sich um ein ganzes Bündel von Wissensbeständen und persönlichen wie sozialen Fähigkeiten handelt (Simon-Hohm 2002). Was folgt, sind meist umfassende Aufzählungen, die ratlos machen: Wo soll ich anfangen, wenn ich „Wissen über Kulturen“ erwerben will, was ist genau damit gemeint und **wofür** muss ich **was** wissen? Wo erwerbe ich „Kenntnisse über politische, wirtschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen“ ohne mehrjähriges Universitätsstudium? „Kenntnisse über Religionen“, wie tief gehe ich da? Alleine über den Islam wurden in den letzten Jahren so viele Bücher veröffentlicht, welche soll ich lesen? Und schließlich: Wie werde ich eine flexible, selbstsichere, empathische, interaktionsfreudige, stresstolerante usw. Fachkraft?

Da die Ansätze hierüber nichts sagen, bleiben auch die ehrgeizigsten Aufzählungen letztendlich nichtssagend. Sie abstrahieren von dem konkreten Kontext, in dem ein bestimmtes Wissen und in dem bestimmte Herangehensweisen für fachliches Handeln bedeutsam werden. Daher sind sie für die Aufklärung von Praxissituationen nicht hilfreich. „Kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ (Kalpaka 2001) erfordert eine institutionenbezogene Reflexion konkreter Praxissituationen und des individuellen Handelns in ihnen. Solche Theorie-Praxis-Reflexionen helfen, die Möglichkeiten und Grenzen subjektiven Handelns in objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen zu verstehen und sie verdeutlichen die bereichs- und berufsspezifischen Dilemmata und Widersprüche, die von der einzelnen Fachkraft nicht einfach überwunden werden können. Welche Ansätze hierzu gibt es im Bereich der Elementarpädagogik?

¹ Im Folgenden „Kita“ genannt.

Situationsansatz und Anti-Bias-Approach²

Die Prinzipien und Planungsschritte im **Situationsansatz** (vgl. Preissing 2001 und Zimmer 2000) sind eine geeignete Grundlage für solche Theorie-Praxis-Reflexionen, die in Kitas bereits durchgeführt werden und exemplarisch dokumentiert sind³: Ausgangspunkt für pädagogische Planung im Situationsansatz sind jeweils konkrete Lebenssituationen und deren Analyse, die nach der subjektiven Bedeutung der jeweiligen Situation für die Beteiligten in der Kita fragt, also für Kinder, Eltern, ErzieherInnen, Träger etc. Ein solches Vorgehen lässt sich gut verbinden mit dem **Anti-Bias-Approach: Vorurteilsbewusste Arbeit** in der Kita heißt, dass Erzieher/innen bei Selbst- und Praxisreflexionen insbesondere die bestehenden Macht- und Dominanzverhältnisse fokussieren, dass sie diskriminierende und ausgrenzende Strukturen in der Institution Kita erkennen und ihr persönliches und fachliches Handeln in diesen Strukturen hinterfragen.

Vorurteilsbewusste Arbeit erfordert, sich der individuellen und gesellschaftlichen Einseitigkeiten und Vorurteile bewusst zu werden und die Wirkungsweisen und Funktionen von Vorurteilen zu verstehen. Gemeint sind dabei Vorurteile aller Art, die an den unterschiedlichen Merkmalen von Menschen festgemacht werden, an Hautfarbe, Herkunft, Sprache wie auch Religion, Geschlecht, sozialer Schicht, sexueller Vorliebe, Alter, Behinderung. Mit Vorurteilen und Einseitigkeiten sind Kinder von früh an konfrontiert. Sie entnehmen den Bildern und Äußerungen in ihrem Umfeld permanent Botschaften über die Bewertung von Menschen als „normal“ oder „unnormal“. Vorurteile funktionieren so, dass Menschen auf Grund eines äußeren Merkmals bestimmte Eigenschaften oder Fähigkeiten zu- oder abgesprochen werden: Frauen können nicht Autofahren, Alleinerziehende vernachlässigen ihre Kinder, Muslime unterdrücken Frauen, Afrikaner sind arm, aber musikalisch. Solche stereotypisierenden Einordnungen sind angesichts gesellschaftlicher Ungleichheit wichtige Rechtfertigungen für die ungleiche Verteilung von Ressourcen. Sie „erklären“ auf gesellschaftlicher Ebene und auch im sozialen Nahbereich, warum manche Menschen etwas tun müssen oder nicht tun dürfen, etwas bekommen sollen oder nicht: „Ihr müsst abtrocknen, weil ihr Mädchen seid.“ - „Ihr dürft die Wohnung nicht haben, weil ihr Ausländer seid.“ Stereotype und Vorurteile sind problematisch, insofern sie die in einer Gesellschaft bestehenden Privilegien und Benachteiligungen abbilden und damit festigen. Und sie

² Anti-Bias-Approach = Ansatz gegen Einseitigkeiten und Vorurteile (Anti = gegen, bias = Einseitigkeit, einseitige Ausrichtung, Voreingenommenheit). In Kalifornien von Louise Derman-Sparks für die Arbeit mit kleinen Kindern entwickelt (Derman Sparks & A.B.C. Task Force 1989). Im Rahmen des Berliner Projekts KINDERWELTEN übersetzt als „Ansatz vorurteilsbewusster Arbeit“ und auf hiesige Verhältnisse übertragen (siehe Preissing/ Wagner 2003).

³ Siehe die 14 Bände zu Praxisthemen in der „Praxisreihe Situationsansatz“ (Hrsg. Jürgen Zimmer. 2000. Weinheim: Beltz Verlag)

wirken als Entwicklungsbehinderung für Kinder, denen weisgemacht wird, äußere Merkmale von Menschen „bestimmten“ ihr Verhalten, ihre Fähigkeiten, ihre Vorlieben: Jungen weinen nicht? Mädchen klettern nicht auf Bäume? Große Kinder halten keinen Mittagsschlaf? Dicke halten viel aus? Türken lieben Bauchtanz und Vietnamesen können mit Stäbchen essen? Im Anti-Bias-Approach wird Wert darauf gelegt, jeweils beides auseinander zu halten und Kindern sachliche Informationen darüber zu geben, dass das eine nicht das andere bestimmt. Dass man genauer hinschauen, nachfragen, forschen muss.

Mit dem Anti-Bias-Approach wird das bisherige Verständnis von interkultureller Arbeit breiter: Zur Stärkung von Kindern in ihrer Identitätsentwicklung setzt vorurteilsbewusste Arbeit an den vielfältigen Familienkulturen der Kinder an, die es in den Kitas gibt. Familienkulturen zeichnen sich jeweils durch ein einzigartiges Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern und Perspektiven aus, in die auch Erfahrungen mit Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse usw. eingehen – und die Fachkräfte respektieren und kennen lernen müssen, um die Kinder besser zu verstehen.

Vier Ziele strukturieren die pädagogische Arbeit nach dem Anti-Bias-Approach.⁴ Den Zielen für die Arbeit mit Kindern entsprechen vier Ziele für Pädagog/innen. Die Ziele bauen aufeinander auf:

In der Arbeit mit kleinen Kindern geht es in erster Linie darum, sie in ihrer Ich-Identität und in ihrer Bezugsgruppen-Identität zu stärken (Ziel 1): Jedes Kind muss sich in der Kita wieder finden, wieder erkennen können und auch die Erfahrung machen, dass seine primäre Bezugsgruppe, seine Familie, willkommen ist und geschätzt wird. Auf dieser Grundlage können sich Kinder mit Vielfalt beschäftigen (Ziel 2). Sie brauchen hierfür vielfältige und anregende Möglichkeiten, mit Menschen Erfahrungen zu machen, die anders aussehen, sich anders verhalten, anders sprechen, andere Erfahrungen haben als sie selbst. Was an Vorurteilen und Diskriminierung „unfair“ und was an Stereotypen unkorrekt ist, kann dann thematisiert werden (Ziel 3) und es können Aktivitäten geplant werden, was man dagegen tun kann (Ziel 4). Für Pädagog/innen gilt die gleiche Schrittfolge auf einer fachlichen Ebene: Sich bewusst werden, was den eigenen kulturellen Hintergrund ausmacht und welchen Einfluss dieser auf die Arbeit hat (Ziel 1), macht es leichter, Unterschiede in den Familienkulturen der Kinder zu erkennen (Ziel 2). Ein kritisches Bewusstsein gegenüber Diskriminierung und Einseitigkeiten im eigenen gesellschaftlichen Kontext (Ziel 3) muss man haben, um etwas dagegen unternehmen zu können, zuallererst, indem man mit anderen eine Verständigung darüber herstellt (Ziel 4).

⁴ Ausführliche Darstellung der Ziele in Preissing/Wagner 2003, 53-62

Wie im Situationsansatz ist im Anti-Bias-Approach das Anerkennen und Herausfinden der unterschiedlichen subjektiven Perspektiven und die Initiierung von Dialogen wesentlich. Menschen sollen nicht zum Problem erklärt werden, indem sie durch die Brille von „Schwierigkeiten“ betrachtet werden („Ausländerproblem“, „Sprachproblem“, „Ghetto“, „Fundamentalismus“, „Koranschule“ usw.), sondern es geht darum, die Probleme zu analysieren und zu verstehen, die Menschen in diesen gesellschaftlichen Verhältnissen haben. Was kann dies für die Tatsache religiöser Vielfalt in den Kitas heißen?

Religiöse Vielfalt und Dominanzverhältnisse

Die religiöse Vielfalt der Familien, die ihre Kinder in eine Kita schicken, ist ein Aspekt der Lebenssituation von Kindern. Wie macht er sich bemerkbar? Wie gehen Kitas damit um? Üblicherweise wird in Kitas auf die religiöse Vielfalt insbesondere in Alltagssituationen Bezug genommen, die sich durch eine „Störung der Routine“ auszeichnen: Für Emine soll etwas anderes auf den Grill, weil sie die Würstchen nicht essen soll; Annika darf ihren Geburtstag nicht feiern; Murat hat wochenlang gefehlt, weil er beschnitten wurde und nun behauptet er, er sei „ein Mann“; Meryem ist verunsichert und ängstlich, weil jemand gesagt hat, Gott wirft Steine auf diejenigen, die frech sind; der Elternabend war sehr schlecht besucht – wurde irgendein religiöser Feiertag übersehen?

Für Erzieher/innen sind diese „Störungen“ häufig ein Ärgernis und provozieren oftmals Abwehr: Man könne nicht auf Extrawünsche eingehen, das wäre ja ein Fass ohne Boden, heißt es dann. Oder: Man habe lange genug für seine Rechte als Frau gekämpft und wolle die nun nicht preisgeben. Oder: Die Familien leben jetzt hier in Deutschland, da sollten sie sich besser anpassen, das wäre auch für die Kinder am besten. Je stärker die Angst, sie als Erzieher/innen könnten Verfügung oder Kontrolle oder Dominanz über die Situation verlieren, umso heftiger das Beharren auf der eigenen Ordnung. Manche Erzieher/innen sagen, was sie befürchten: „Wenn ich auf alles eingehe und alles gelten lasse, was bleibt dann noch von meiner Kultur?“ Für „Kultur“ stehen symbolhaft bestimmte Facetten des alltäglichen Lebens: Sprache, Zeiteinteilungen, Religiosität, meist im Zusammenhang mit Speisegewohnheiten und religiösen Feiern. Sie erscheinen „bedroht“ insbesondere von den Alltagsgewohnheiten der nicht-christlichen Immigrantenfamilien, die sich allem Augenschein nach deutlich von den eigenen unterscheiden. Bei der Verteidigung der eigenen Gewohnheiten geht es dann weniger um deren eigentlichen Kern, sondern sie werden zu Platzhaltern in einer Art „Machtkampf“ um kulturellen Ausdruck.

Auch in binationalen Partnerschaften hört man von solchen Kämpfen oder besser: Aushandlungen, sobald ein gemeinsames Kind da ist und die Eltern so etwas wie das „kulturelle Erbe“ abstimmen. Partner beziehen sich auf Aspekte ihrer Identität, indem sie ihre Identifikationen mit bestimmten Bezugsgruppen an das Kind weitergeben wollen. Die Identifikation mit einer Konfession gehört dazu. Im „Deal“ ums kulturelle Erbe ist Konfession/ Religion ein Faktor von mehreren, wie diese Mutter verdeutlicht: „Wenn unser Baby den Familiennamen vom Vater bekommt, dann bestehe ich aber darauf, dass es getauft und später konfirmiert wird!“ Eine andere Mutter: „Ich bin einverstanden, dass unser Baby Baptistin wird. Mir sagt das zwar nichts, ich bin nicht-gläubige Muslimin, aber ich habe das Kind zur Welt gebracht und verstehe, dass der Vater ihm auch etwas von sich geben will!“ Auch für nicht-gläubige Eltern werden konfessionelle Zugehörigkeit und religiöse Sozialisation des Kindes ein Anliegen, als kulturelle „Aussteuer“ des Neugeborenen, die möglichst zu gleichen oder zu vergleichbaren Teilen aus dem Fundus der zwei Familienkulturen stammen soll.

Solche Aushandlungen gelingen eher, wenn die Partner gleichberechtigt sind. Gehört eine Seite der gesellschaftlich dominanten Gruppe an, so hat diese per se bessere Chancen, ihr „kulturelles Erbe“ durchzusetzen. Es ist dann kein Machtkampf von gleichberechtigten Gegnern um die Durchsetzung kultureller Gewohnheiten, sondern die Behauptung von existierender Dominanz angesichts einer Irritation, die bei genauerem Hinsehen nicht wirklich die bestehende Ordnung bedroht. Letzteres ist der Fall, wenn Erzieher/innen mit kultureller und religiöser Vielfalt konfrontiert werden. Ohne sich dessen immer bewusst zu sein, haben Erzieher/innen gegenüber Kindern und Eltern die Macht, Abläufe in der Kita vorzugeben, ihr Angebot zu bestimmen, Regeln zu definieren und Regelverstöße zu ahnden. Das ist das Übliche und so selbstverständlich, dass viele Erzieher/innen es nicht mit Begriffen wie Macht oder Dominanz in Verbindung bringen. Wenn nun Kinder und Eltern sie nicht verstehen, nicht das essen, was auf den Tisch kommt, wenn ihnen die Feiern nichts sagen und sie monieren, dass „ihre“ Feste nicht gefeiert werden, können Erzieher/innen die dadurch gestörten Routinen des Ablaufs als Destabilisierung ihrer Machtposition interpretieren – und alles tun, um diese zu behaupten. Manche Heftigkeit in der Behauptung der „eigenen Ordnung“, bei der immer auch konfessionelle bzw. religiöse Gepflogenheiten verteidigt werden, lässt vermuten, dass ErzieherInnen gleichzeitig ihre eigene Macht unterschätzen und die der Eltern und Kinder überschätzen. Im Verteidigen der eigenen Kultur, die angeblich bedroht sei, wird häufig übersehen, wie stark die Kita von ihr geprägt ist. Das Eigene ist das Vertraute, über das man nicht weiter spricht oder nachdenkt: Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Fasching, das ist „üblich“ und „normal“. Pessach und Opferfest sind zusätzlich, gehen über das „Normale“ hinaus, zeigen die interkulturelle Bemühung

– und da kann es einem schon „zu viel“ werden, wenn die kurdischen Eltern jetzt auch noch Newroz feiern wollen! Es ist ein Kennzeichen von Dominanzkultur, dass sie selbst als Kultur kaum reflektiert wird. Sie ist in der Selbstwahrnehmung das unhinterfragt Bestehende - „Kultur“ nennt man die irritierenden Gewohnheiten anderer Leute. Da man von sich aus nicht nach seinem eigenen kulturellen und religiösen Hintergrund fragt, braucht man wiederum diese Irritationen von außen als Anstöße, die eine **Dezentrierung** herausfordern:

Als 20jährige betrat ich eine Kirche in Israel und glaubte, meinen Augen nicht zu trauen. Ich war umgeben von Bildern, die alle Maria und Jesus zeigten. Aber auf jedem Bild sahen Maria und ihr Baby anders aus! Sie hatten unterschiedliche Hautfarben, Augenformen, Haare, Frisuren! Und die Farben! Maria trug doch immer weiße Gewänder, aber diese hier trugen grellbunte Kleider und Kopfbedeckungen! Sie waren auch nicht alle schlank! Und nicht alle waren ernst. Diese dicke, dunkelhäutige, lachende Frau mit ihrem Kind – das sollte Maria mit Jesus sein? Niemals! Spontan suchte ich die Maria, die am ehesten meinem Bild von Maria und Jesus glich. Ich war durcheinander: Nie zuvor hatte ich darüber nachgedacht, dass andere christliche Menschen – genau wie ich – bei ihrer Vorstellung von der „heiligen Familie“ ebenfalls von sich selbst und von den in ihrer Kultur tradierten Bildern von Schönheit und Würde ausgehen!

Dezentrierung, also das Abgehenkönnen von der Absolutheit des eigenen Standpunkts, indem man seine eigene religiöse Sozialisation versteht und als *eine* von vielen Wegen relativiert, ist ein wichtiger Schritt, um andere Perspektiven als gleichwertig anzuerkennen und näher kennen zu lernen. Allerdings erschweren Dominanzverhältnisse die Verständigung: Sie wirken in jeder Situation, in jeder Begegnung zwischen Menschen. Das spüren immer die Unterlegenen, nicht unbedingt diejenigen, die dominieren. Erzieher/innen müssen sich bewusst sein, dass sie gegenüber Eltern und Kindern eine Machtposition haben, insbesondere gegenüber Familien, die einen schlechten sozialen Status haben. Jede Interaktion spiegelt Machtunterschiede wider, zeigt sich z. B. in Misstrauen oder Vorsicht von Immigranteneletern, die sich damit gegen mögliche Diskriminierung oder Ausgrenzung wappnen. Wollen Erzieher/innen die Familienkulturen von Kindern wirklich kennen lernen, so müssen sie ihren Respekt und ihre Anerkennung sehr deutlich machen. Da in Dominanzverhältnissen auch die Hierarchie zwischen Fragenden und Gefragten belastet ist, bekommt man auf die Frage „*Und was glaubst du?*“ nicht unbedingt eine

klare Antwort. Der Gefragte braucht die Gewissheit, dass die Antwort nicht gegen ihn verwendet wird und ihm daraus keine Nachteile entstehen.⁵

Religiöse Vielfalt zwischen Vermeidung und Einbeziehung

In Deutschland (West) wird der traditionell christliche Kindergarten (siehe Beitrag von Christa Dommel in diesem Band) bereits seit den 70er Jahren auch von nicht-christlichen Immigrantenkindern besucht. Während sich kirchliche Kindergärten beizeiten mit der Frage beschäftigen mussten, ob sie überhaupt nicht-christliche Kinder aufnehmen und wenn ja, wie sie ihre christliche Glaubenspraxis mit ihnen gestalten sollen, konnten kommunale und private Träger das Thema religiöse Vielfalt lange Zeit vermeiden. Aber das Vermeiden expliziter Thematisierung von Unterschieden bedeutet oft, dass sich das Dominante wieder durchsetzt. So wurden und werden beispielsweise auch in den nicht-konfessionellen Kindergärten die christlichen Feste gefeiert. Ihre soziale Praxis ist meistens christlich geprägt, ohne dass den Beteiligten der christlich-religiöse Gehalt dieser Praxis präsent sein muss.

Vorurteilsbewusste Arbeit fordert dazu auf, die eigene Praxis auf solche impliziten Selbstverständlichkeiten und Einseitigkeiten hin zu überprüfen. Das Thema Religion soll nicht vermieden, sondern mit den Kindern als ein Aspekt ihrer Familienkultur zum Thema gemacht werden. Kinder sollen in der Kita erleben, dass die Religionsausübung ihrer Familie respektiert wird. Gleichzeitig sollen sie erfahren, dass Familien unterschiedliche Vorstellungen von Gott haben, dass sie buddhistisch, katholisch, jüdisch, muslimisch, protestantisch oder atheistisch sein können, dass es unterschiedliche Gotteshäuser gibt, dass sie unterschiedliche Feiertage feiern,⁶ dass manche beten und andere nicht. Wichtig ist, Anlässe zu schaffen, in denen alle Kinder angesprochen werden und aus ihren Erfahrungen etwas beisteuern können. Ausgehend von den Gemeinsamkeiten können dann die unterschiedlichen Gewohnheiten und Erfahrungen thematisiert werden. Kinder können z. B. Gegenstände mitbringen und vorstellen, die in ihrer Familie eine besondere Bedeutung haben - in religiös-spirituellem oder auch anderer Hinsicht - wie z. B. die Schabbatkerzen oder das Sonntagskleid für den Kirchgang (Derman-Sparks 1989,

⁵ Dieser fiktive Dialog zwischen einer Erzieherin und einem muslimischen Vater nach dem 11.9.2001 bringt das Problem auf den Punkt (aus einer Revue zur Abschlusstagung von KINDERWELTEN im Juni 2003 in Berlin):

Erzieherin: Herr Yusuf, wie halten Sie's mit der Religion?

Vater: Wieso fragen Sie, ist wieder was passiert?

⁶ Louise Derman-Sparks warnt davor, kulturelle Vielfalt über Feiertage einzuführen, denn sie seien eben besondere Tage und könnten Kindern nur irreführende Vorstellungen über das Alltagsleben der kulturellen/ethnischen Gruppe geben (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force 1989, 86).

61). Spiegeln die vorhandenen Kinderbücher und Medien die religiöse Vielfalt wider, so können Kinder ihr Wissen um Religionen vertiefen⁷. Genauso wichtig ist die damit ausgedrückte Absage an Einseitigkeiten auch in Glaubensfragen: Eine vorurteilsbewusste Ausstattung der Kita zeigt allen Kindern und Familien, dass auch die religiöse Vielfalt Respekt und Wertschätzung findet.

Es ist wahrscheinlich, dass Hänseleien oder Beschimpfungen auch in Bezug auf die Religion auftreten. Sie dürfen wie andere Formen von Diskriminierung nicht erlaubt werden:

„In einem Anti-Bias-Ansatz wird allen religiösen Bekenntnissen mit Akzeptanz begegnet: Jede Familie hat unbedingt das Recht, so zu glauben, wie sie es tut. Aber niemand hat das Recht, Kindern zu sagen, dass die eine Art zu glauben besser sei als die andere.“

(Derman-Sparks & A.B.C. Task Force 1989, 66⁸)

Vorurteilsbewusste Arbeit, die in diesem Sinne Religion einbezieht, gerät in eine Spannung zum Auftrag konfessioneller Einrichtungen, Kinder religiös zu unterweisen. Also nicht nur ihre Religiosität als Teil ihrer Familienkultur zu respektieren, sondern Kindern eine „Verwurzelung in ihrer religiösen Herkunft“, eine „religiöse Beheimatung“ (Harz 2001, 42) zu bieten.

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 (BMFSFJ 1999) ist diese Spannung ebenfalls deutlich: Einerseits sind alle Angebote der Jugendhilfe verpflichtet, die von den Erziehungsberechtigten „bestimmte Grundrichtung der Erziehung“ und ihre Rechte sowie die der Kinder und Jugendlichen bei der „Bestimmung der religiösen Erziehung“ zu beachten (§9 KJHG). Gleichzeitig sieht das Gesetz ausdrücklich eine „Vielfalt von Trägern unterschiedlicher Wertorientierungen“ vor (§3 KJHG). Es soll also Einrichtungen geben, die bestimmte Konfessionen vertreten, um Eltern - im Rahmen der Jugendhilfe - das Angebot zu machen, das ihrer religiösen Orientierung entspricht.⁹ Gleichzeitig sind alle Einrichtungen aufgefordert, die religiöse Orientierung der Familien zu berücksichtigen, die ihr Angebot wahrnehmen.

Das Gesetz sagt natürlich nicht, wie dies geschehen soll. Daher sind Konzepte gefragt. Vorliegende Ansätze (Harz 2001, Schweitzer 2002) könnten vom Anti-Bias-Approach die konsequente Berücksichtigung bestehender Machtverhältnisse aufnehmen, denn diese spielen auch überall da eine wesentliche Rolle, wo es um Religion geht. Interreligiöses Lernen ist nicht zu konzipieren ohne Aufklärung der Dominanzverhältnisse zwischen religiösen Gruppen in einer Gesellschaft, der institutionalisierten Diskriminierung auch entlang von Religion. Und

⁷ Bisher gibt es nur wenige deutschsprachige Titel, die in diesem Sinne empfehlenswert sind, z.B. Damon 2002 und Kindersley 2000.

⁸ Übersetzung aus dem Englischen

interreligiöses Lernen braucht die Wachsamkeit für die Machtposition von Erwachsenen gegenüber Kindern, die gerade in der religiösen Erziehung leicht gegen Kinder ausgespielt und gerechtfertigt werden kann.

Literatur

Acar, Hasibe. 2002. Im Islam sind alle Kinder Geschwister. In: Welt des Kindes, Heft 2, 8-11

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2000. Kinder- und Jugendhilfegesetz. 9. Auflage. Berlin

Derman-Sparks, Louise & A.B.C. Task Force. 1989. Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington: NAEYC.

Damon, Emma. 2002. Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du? Stuttgart/ Wien: Gabriel/ Thienemanns

Harz, Frieder: Verwurzelung und Öffnung. Interreligiöse Erziehung im Alltag der Kindertagesstätte. 2001. In: TPS, Heft 3, 40-44

Kalpaka, Annita. 2001. Von Elefanten auf Bäumen. Kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft - Anforderungen, Überforderungen, Chancen. In: kita spezial, Heft 3

Kindersley, Anabel & Barabas. 2000. Das große Fest. Kinder feiern – rund um die Welt. London/ New York/ München: Dorling Kindersley Verlag

Preissing, Christa; Heller, Elke; Köpnick, Jana; Krüger, Angelika; Urban, Mathias. 2001. Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen. (Teilprojekt IV der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder) Eigendruck des Institut für den Situationsansatz, Berlin

Preissing, Christa/ Wagner, Petra (Hg.). 2003. Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kitas. Freiburg: Herder

Schweitzer, Friedrich: Ohne Hoffnung keine Bildung. 2002. In: TPS Heft 1, 15-17

Simon-Hohm, Hildegard. 2002. Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: IZA Heft 2, 39-45

Zimmer, Jürgen. 2000. Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim und Basel: Beltz (Praxisreihe Situationsansatz)

⁹ Also z. B. auch islamische Kitas, vgl. Acar 2002