

Kindertagesstätten: öffentlicher Kommunikationsraum der Religionen. Ein Beitrag zur Diskussion einer „öffentlichen Religionspädagogik“

von
Anke Edelbrock

Abstract

Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel von Kindertagesstätten in kommunaler Trägerschaft die Verantwortung wissenschaftlicher Religionspädagogik für religiöse und interreligiöse Bildung in der von einer religiös-weltanschaulichen Pluralität geprägten gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Zugleich ist es ein Beitrag zur Diskussion einer „öffentlichen Religionspädagogik“. Hierzu werden Struktur- und Denkhorizonte der Öffentlichen Theologie herangezogen, um mit ihnen religionspädagogische Fragestellungen zum Bereich der Elementarpädagogik zu reflektieren.

1 In der Kita sind Religionen ein Thema

1.1. Kindheit in kultureller und religiöser Vielfalt

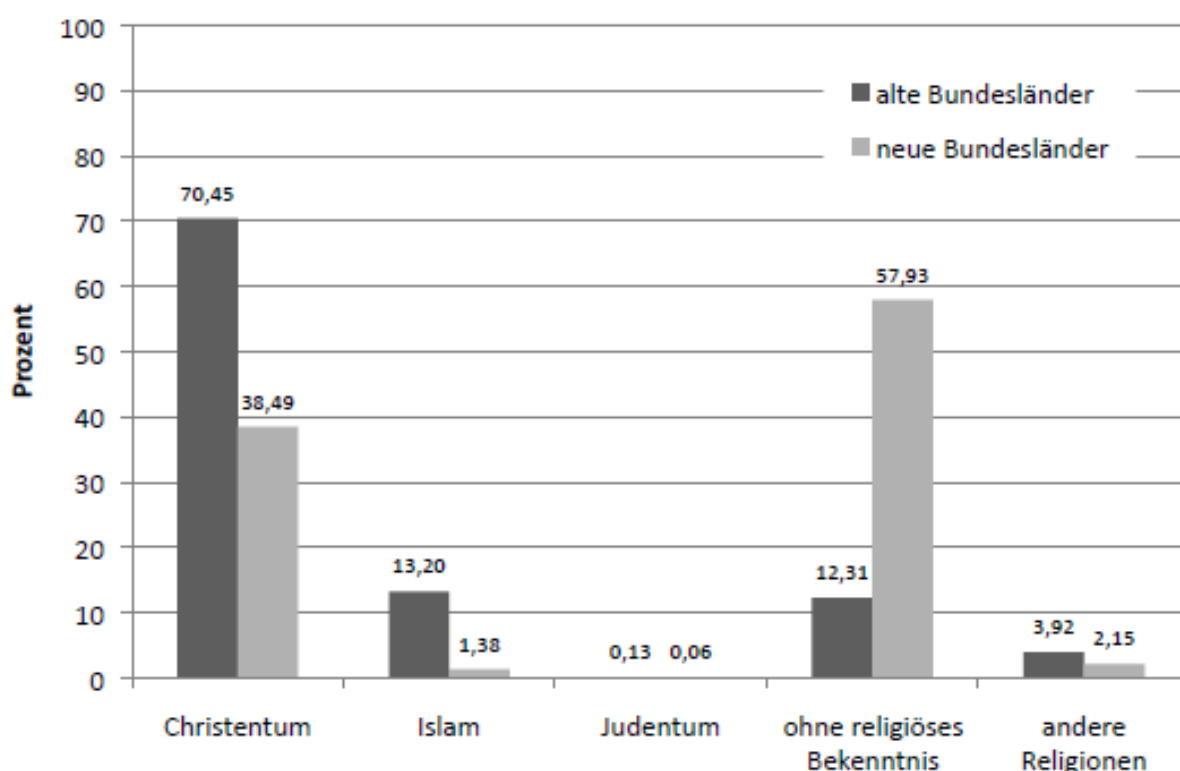
Die Globalisierung als grundsätzliche und weitreichende gesellschaftliche Veränderung im 21. Jahrhundert prägt durch das Hervorbringen einer pluralen Gesellschaft auch das Leben der Kinder. So betont bereits 2005 der 12. Kinder- und Jugendbericht „die Internationalisierung von Lebenswelt“ (Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend, 2005, S. 70). Ein Blick auf aktuelle Zahlen zeigt, dass Vielfalt besonders ausgeprägt in der Kindheit vorliegt. Im Jahr 2014 liegt der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund bei den in Deutschland lebenden Kindern unter 5 Jahren bei 34,6 % (Statistisches Bundesamt, 2015, S. 7). Das heißt, gut jedes dritte Kind in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Innerhalb der Gesamtbevölkerung ist der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Vergleich zu der bei den Kindern wesentlich niedriger, er liegt mit 20,3 % bei rund einem Fünftel der Gesamtbevölkerung (Statistisches Bundesamt, 2015, S. 7). Auch die Herkunftsländer werden in der Statistik genannt. Es stammen die meisten Personen mit Migrationshintergrund aus der Türkei (17,4 %), gefolgt von Polen (9,9 %), der Russischen Föderation (7,3 %) und Italien (4,7 %). Mit 5,6 % ist Kasachstan das einzige wichtige nicht-europäische Herkunftsland. Nicht aufgenommen ist die Frage nach der Religionszugehörigkeit. Mit Blick auf die Kinder ist interessant, dass neben den „binationalen“ Ehen auch sogenannte „bikulturelle“ Ehen in der Statistik erhoben werden (Statistisches Bundesamt, 2015, S. 11). Auch hier findet die Religion keine Berücksichtigung, sodass auch keine Informationen über „bireligiöse“ Ehen enthalten sind (Froese, 2005).

Religionszugehörigkeit bleibt in statistischen Erhebungen häufig unberücksichtigt. Nach der Religionszugehörigkeit von Kindern in Kindertagesstätten¹ hat die 2011 innerhalb der Tübinger Studie² erschienene Repräsentativbefragung von Erzieherin-

¹ Wenn im vorliegenden Beitrag von Kindertagesstätten oder Kitas die Rede ist, schließt dies alle Formen frühkindlicher Betreuungseinrichtungen (Kindergärten, Tageseinrichtungen für Kinder, Kinderhorte etc.) mit ein.

² Die Studie zur interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten war an den religionspädagogischen Lehrstühlen der Universität Tübingen angesiedelt und wurde von der Stiftung Ravensburger Verlag gefördert. Die Pilotphase erbrachte 2007 bis 2008 erste Erkenntnisse zum Forschungsfeld der Kindertagesstätten (vgl. Schweitzer, Biesinger & Edelbrock, 2009). In der

nen in Deutschland gefragt. Es gaben 77 % der befragten Erzieherinnen an, dass es in ihrer Gruppe Kinder mit verschiedenen Religionszugehörigkeiten gibt. Die Multikulturalität in den Kindergruppen reicht etwas weiter als die Multireligiosität. 84 % der Befragten äußerten, dass es in ihrer Gruppe Kinder mit Migrationshintergrund gibt (Schweitzer, Biesinger, Blaicher, Edelbrock, Haußmann, Ilg, Kaplan & Wissner, 2011, S. 37). Bereits hier wird die kulturelle und religiöse Vielfalt der Kindheit in Kindertagesstätten deutlich. Die Erzieherinnen wurden im Fragebogen auch gebeten, die Religionszugehörigkeit der Kinder ihrer Einrichtung anzugeben. Um der Ausführbarkeit willen wurden sie gebeten, die Anzahl zu schätzen. Im Vergleich von Ost- und Westdeutschland ergaben sich folgende Zahlen:



Schätzungen der Anzahl der Kinder verschiedener Religionen (Blaicher, Haußmann, Wissner, Ilg, Kaplan, Biesinger, Edelbrock & Schweitzer, 2011, 200)

Im Ost-West Vergleich fällt besonders das unterschiedliche Verhältnis von Kindern ohne religiöses Bekenntnis auf. Rund 58 %, also die Mehrzahl aller Kinder im Osten, sind ohne religiöses Bekenntnis gegenüber nur 12,3 % im Westen. Aufgrund der geschichtlichen Entwicklung überrascht dieses Ergebnis kaum. Im Osten ist die Anzahl christlicher Kinder dagegen um fast die Hälfte geringer (38,5 %), als das im Westen der Fall ist. Mit rund 70 % hat hier die deutliche Mehrheit der Kinder einen christlichen Hintergrund. Auch bei den anderen Religionen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Ost und West. In Ostdeutschland sind Islam, Judentum und andere Religionen deutlich seltener vertreten als in Westdeutschland. Nur 1,4 % der

Hauptphase der Studie fand von 2008 bis 2012 eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen (vgl. Schweitzer, Biesinger & Edelbrock, 2011), eine empirisch-qualitative Befragung von Kindergartenkindern (vgl. Edelbrock, Schweitzer & Biesinger, 2010) und eine Befragung der Eltern (vgl. Biesinger, Edelbrock & Schweitzer, 2011) statt. Ferner konnten mit Hilfe von Best-Practice-Beispielen hilfreiche Anregungen für die Kita-Praxis in der religiös-weltanschaulichen Pluralität aufgezeigt werden (vgl. Edelbrock, Biesinger & Schweitzer, 2012).

Kinder sind muslimisch gegenüber der zehnfachen Anzahl im Westen (13,2 %). Ähnliches zeigt sich auch beim Judentum. Hier sind es 0,06 % im Osten gegenüber 0,13 % im Westen. Auch andere Religionen sind im Westen (3,92 %) ein wenig stärker vertreten als im Osten (2,15 %).

Im Osten werden die Kitas von einem überwiegenden Anteil von Kindern ohne Religionszugehörigkeit besucht. Im Westen ist die religiöse Pluralität hingegen größer, wobei auch hier die Kinder ohne religiöses Bekenntnis nicht unberücksichtigt werden bleiben dürfen. Für den vorliegenden Beitrag, der *besonders* die Kitas *in Westdeutschland*³ in den Blick nimmt, steht somit die Berücksichtigung einer *religiösen Pluralität* im Zentrum des Interesses.

1.2. Öffentliche Kindheit

Im Unterschied zur Schule, die Kinder je nach Bundesland ab dem 5. Lebensjahr, spätestens aber mit dem 7. Lebensjahr besuchen müssen, besteht in Deutschland für Kinder keine Pflicht eine Kindertagesstätte zu besuchen. Vor diesem Hintergrund ist für die vorliegenden Ausführungen von Interesse, wie viele Kinder eine Kita besuchen. Auch ohne Kindergartenpflicht geht in Deutschland fast jedes Kind in eine Kita. Im Jahr 2014 besuchen 94 % der drei- bis sechsjährigen Kinder eine Kindertagesstätte. Die Zahlen in Ost- und Westdeutschland unterscheiden sich hier nur minimal. In Ostdeutschland sind es 95,4 % und in Westdeutschland 93,6 % aller Kinder, die eine Einrichtung besuchen (Bock-Famulla, Lange & Strunz, 2015, S. 8). Im Unterschied zu früheren Zeiten findet somit heute bei fast allen Kindern die frühe Kindheit in institutionellen Zusammenhängen statt. Entsprechend resümiert der 14. Kinder- und Jugendbericht: „Kindheit ist heute im hohen Maße durch neue Mixturen von Familienkindheit und öffentlich verantworteter Kindheit geprägt“ (Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend, 2013, S. 134).

Bei den unter Dreijährigen sind die Betreuungszahlen im Vergleich niedriger. 2015 befindet sich ein Drittel aller Kinder unter drei Jahren in einer Kindertagesbetreuung (Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung, Nr. 368). Anders als bei den drei- bis sechsjährigen Kindern gibt es hier – historisch bedingt – eine größere Ost-West Differenz. Während im Osten 52 % der unter Dreijährigen eine Kinderbetreuung wahrnehmen, sind es im Westen 28 % (ebd.). Auch wenn es hier prozentual weniger Kinder sind, so ist auch in dieser Altersstufe ein Trend hin zur betreuten Kindheit zu erkennen. Der 14. Kinder- und Jugendbericht fasst zusammen, „immer mehr Kinder verbringen in einem immer früheren Alter immer mehr Zeit außerhalb der Familie“ (Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend, 2013, S. 100), und hebt zugleich hervor, „dass – wie in keiner anderen Lebensphase – sich das Zusammenspiel von öffentlicher und privater Verantwortung in den ersten Lebensjahren massiv verändert hat“ (ebd., S. 106). Kindheit in Deutschland ist heute eine *öffentliche* Kindheit, für die die Öffentlichkeit auch Verantwortung trägt.

1.3. Eine öffentlich, religiös plurale Kindheit evoziert Fragen

Clara ist fünf Jahre alt und besucht eine städtische, integrative Einrichtung. Auch Sultan, ein vierjähriger muslimischer Junge, der an Trisomie 21 erkrankt ist, geht in diese Kita. Aufgrund seiner Religionszugehörigkeit isst Sultan kein Schweinefleisch. Den Kindern ist dieser Sachverhalt nie erklärt worden. Clara nimmt ihre Lebenswelt in der Einrichtung aufmerksam wahr und resümiert ihre eigenen Gedankengänge: „Ich weiß, Sultan ist ganz doll behindert, weil Sultan darf nämlich keine Würstchen es-

³ Zu Kitas in Ostdeutschland vgl. den Beitrag von Christian Kahrs in diesem Heft.

sen!“ (Edelbrock, Patak, Schweitzer & Biesinger, 2009, S. 157). Diese kurze Episode, die eine Kita-Leitung im Zusammenhang qualitativ-empirischer Erhebungen in Kindertagesstätten mitteilte, zeigt, dass Kinder, die in einer religiös pluralen Gesellschaft aufwachsen, hierzu auch Fragen haben. Damit Clara den Sachverhalt richtig verstehen kann, muss sie wissen, dass Sultan aufgrund seiner Religionszugehörigkeit – und nicht aufgrund seiner Krankheit – kein Schweinefleisch isst. Clara braucht religiöse und interreligiöse Bildungsprozesse.

Zusammenfassend lässt sich aus diesen ersten Überlegungen festhalten, dass in Deutschland der Großteil der Kinder heute einen Teil ihrer Kindheit in Kindertagesstätten verbringt und hier – besonders in Westdeutschland – in einer religiös pluralen Kinderschar aufwächst. Hierdurch sind Kinder, wie Claras Überlegungen exemplarisch zeigen, zur Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität herausgefordert, für deren Erschließung sie jedoch auf Unterstützung von den Erwachsenen angewiesen sind. Die Notwendigkeit, religiöse Pluralität in Bildungsprozessen der Elementarpädagogik zu berücksichtigen, ist hierdurch evident. An dieser aufgezeigten, öffentlichen Bildungsverantwortung für Kindertagesstätten hat Religionspädagogik ihren Anteil.

1.4. Kindertagesstätten: öffentlicher Kommunikationsraum der Religionen

Neue religionspädagogische Ansätze nehmen sich der Notwendigkeit an, religiöse Pluralität in Bildungsprozessen der Elementarpädagogik zu berücksichtigen. Wissenschaftliche Religionspädagogik hat das Feld der Elementarpädagogik lange innerhalb der Gemeindepädagogik eingeordnet und bearbeitet (vgl. Lachmann, 1994). In neuen wissenschaftlichen Beiträgen der Religionspädagogik bildet die Berücksichtigung der religiös-weltanschaulichen Situation die empirische Forschungsgrundlage (vgl. u.a. Hoffmann, 2009, für einen Überblick der vorhandenen empirischen Arbeiten, Edelbrock, 2014), d.h. die Beiträge setzen sich mit einer Disposition der gesellschaftlichen Öffentlichkeit auseinander. Innerhalb der Tübinger Studie wurde aufgrund fehlender Statistiken zunächst die bereits oben erwähnte Repräsentativbefragung von Erzieherinnen (Schweitzer et al., 2011a) durchgeführt, um im Bereich Kita auf der Basis fundierter Ergebnisse arbeiten zu können.

Bei der qualitativ-empirischen Untersuchung mit 140 Kindergartenkinder im Alter von knapp 5 Jahren ($M = 4.9$ Jahre) standen die Vorstellungen und Denkweisen der Kinder im Mittelpunkt des religionspädagogischen Interesses (Edelbrock, Schweitzer & Biesinger, 2010). Mit dieser Untersuchung konnte gezeigt werden, dass sich bereits Kinder in der Kita mit religiöser Pluralität beschäftigen, sie religiöse Differenzen bemerken und zum Thema machen. So zeigten viele der befragten Kinder zwar ein geringes religiöses Wissen. Einzelne Gesprächsausschnitte aus der Untersuchung aber zeigen deutlich, dass bereits knapp fünfjährige Kinder die religiöse Pluralität unserer Gesellschaft wahrnehmen und untereinander darüber kommunizieren. Serap, ein muslimischer Junge, geht beispielsweise davon aus, dass es mehrere Götter geben müsse, „weil“ – so sagt er – „im jeden, jeden Land muss ein Gott sein. Sonst können doch die Menschen nicht leben“ (Dubiski, Essich, Schweitzer, Edelbrock & Biesinger, 2010, S. 166). Clemens (ohne Konfession) und Lily (mit christlichem Familienhintergrund) erweitern den Fragehorizont sogar noch um weitere Götter, wie der folgende Dialog zwischen den beiden zeigt: „*Clemens*: Weißt du was, in Thailand heißt der Gott Buddha. Und hier in Berlin heißt er Jesus Christus. Und die Frau von Gott heißt Maria. *Lily*: Und Josef ist eigentlich nur der Gehilfe von Gott. Der hat Maria und Gott geholfen, Jesus auf die Welt zu bringen“ (ebd.). Dieser kurze Ausschnitt zeigt, wie ernsthaft die fünfjährigen Kinder auf ihrem Level Fragen, die innerhalb einer religiös-

weltanschaulichen Pluralität auftreten, diskutieren. Es fällt dabei auf, dass es in ihrem Alter noch schwierig ist, die Bereiche von Nation und Religion sauber auseinander zu halten. Die Welt mit ihren vielen Nationen haben diese Kinder aber deutlich vor Augen. Und was liegt dann näher, als dieser nationalen Fülle auch eine Mehrzahl von Göttern zuzuordnen?

Was brauchen Kinder, um in ihrer Lebenswelt die religiöse Pluralität angemessen wahrzunehmen und darüber in Kommunikation treten zu können? Es sind besonders drei Bereiche, die hierfür grundlegend sind (Dubiski et al., 2010b, S. 158). 1. Kinder brauchen Informationen über die verschiedenen Religionen, um Zusammenhänge verstehen zu können. Sie bauen ein *religiöses Wissen* auf. Hierdurch können die Kinder ihre religiös-plurale Lebenswelt ordnen und erste „innere Landkarten“ (Dubiski et al., 2010b, S. 177) erstellen, in denen sie sich auch selbst verorten. 2. Kinder müssen religiöse Begriffe kennenlernen und sie aktiv beherrschen. Wenn ein Kind beispielsweise weiß, dass das heilige Buch des Islam Koran heißt, kann es in seiner „inneren Landkarte“ ein neues Puzzleteil benennen und als Folge davon mit anderen auch darüber reden. *Religiöse Sprache* macht die Kinder dialog- und kommunikationsfähig. 3. Kinder brauchen konkrete Anschauungen und Erlebnisse. Deshalb ist in Kitas religiöse Kommunikation in *handlungs- und erfahrungsbezogene Situationen mit Religionen* einzubetten. Denkbar sind z.B. Synagogen-, Kirchen- und Moscheebesuch, das (Mit-)Feiern verschiedener religiöser Feste und die Einbeziehung von Eltern mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit.

Es gibt verschiedene Kommunikationsebenen, auf denen religiöse Fragen und Themen in der Kita angesprochen werden. Da ist die Ebene der Kinder, die untereinander reden, dann aber auch natürlich die Ebene Kinder und pädagogische Fachkräfte. Die Tübinger Studie legte weitere Kommunikationsebenen (Edelbrock, Biesinger & Schweitzer, 2012, S. 168–171) auf: Die pädagogischen Fachkräfte sind untereinander im Austausch und sie besprechen in personalen Begegnungen religiöse Themen mit den Eltern. Auch laden Medien und Räume zur religiösen Kommunikation ein. Wenn beispielsweise Bilderbücher zu religiösen Themen Anlass eines Gespräches werden oder mit der Kindergartengruppe nicht nur der in vielen Gruppen schon fast obligatorische Besuch bei der nächsten Polizeidienststelle auf dem Programm steht, sondern auch ein nachbarschaftlicher Besuch einer Kirche, Moschee und einer, wenn in der Nähe vorhanden, Synagoge.

Kindertagesstätten stellen – besonders in Westdeutschland – einen öffentlichen Kommunikationsraum der Religionen dar. Hierin spiegelt sich eine Grundüberlegung einer sich öffentlich verstehenden Religionspädagogik wider: „Öffentlichkeit ist kein Lernort wie jeder andere, sondern ein ‚Kommunikationsraum‘, der gleichermaßen auf personaler Begegnungen wie auf Medien basiert“ (Schröder, 2013, S. 128).

Die Erzieherinnenbefragung zeigt, dass die Einrichtungen ihren Kommunikationsraum diesbezüglich oft ungenutzt lassen und den Kindern notwendiges religiöses Orientierungswissen nicht zugänglich machen. Damit Kinder in ihren „inneren Landkarten“ nach und nach Strukturen einbringen können, ist es für sie beispielsweise wichtig zu wissen, dass Weihnachten ein *christliches* Fest ist, bei dem an die Geburt Jesu gedacht wird. Nun hat die Befragung gezeigt, dass zwar in 96 % der deutschen Kitas Weihnachten gefeiert wird, aber nur in 77 % dabei von der Geburt Jesu erzählt wird (Blaicher et al., 2011, S. 183). In einem noch weitaus größeren Umfang bleiben Bildungschancen bezüglich des Judentums und des Islam ungenutzt. Dieses Phänomen hängt auch damit zusammen, dass Erzieherinnen z.T. einfach unsicher sind, was sie im religiösen Bereich dürfen. In Einrichtungen, die sich in kommunaler Trä-

gerschaft⁴ befinden, liegt manchmal die Vorstellung zugrunde, dass von den Eltern mit einem Rückbezug auf die Religionsfreiheit z.B. eine „religionsfreie“ Kita eingefordert werden könne. Vor diesem Hintergrund soll im nächsten Absatz nach juristischen Aspekten gefragt werden.

1.5. Religion ist ein sensibles Kommunikationsgut: juristische Aspekte

Aus juristischer Sicht ist Religion als Bildungsinhalt in allen Kindertagesstätten statthaft (de Wall, 2009, S. 92). Der Jurist Heinrich de Wall hebt zu der Frage, ob es einen Anspruch auf eine „religionsfreie“ Kindertagesstätte gäbe, hervor, dass die Religionsfreiheit im Art. 4 GG – wie alle Grundrechte – gegen den Staat gerichtet ist, d.h. es ist vor allem ein Recht, um staatliche Eingriffe abzuwehren. „Ein Recht, nicht mit der Religion und religiös geprägtem Verhalten anderer konfrontiert zu werden, besteht nicht“ (2009, S. 85).

Aus juristischer Perspektive wird eine Differenzierung zwischen Kindertagesstätten in kirchlicher und kommunaler Trägerschaft erst bei religiösen Vollzügen notwendig. Wenn in einer öffentlichen Kindertagesstätte die Teilnahme an einem religiösen Vollzug, wie z.B. ein Gottesdienst, geplant sei, dann müsse die Kita die „Freiwilligkeit der Teilnahme und die Möglichkeit, sich absentieren zu können, ohne in eine Außenseiterrolle gedrängt zu werden“ (de Wall, 2009, S. 91), sicherstellen. Über die Teilnahme entscheiden dabei nicht die Kinder – unter 14 Jahren sind sie noch nicht religionsmündig –, sondern aufgrund des in § 9 SGB VIII verankerten religiösen Erziehungsrechtes die Eltern. Falls ein Kind keine Erlaubnis zur Teilnahme am religiösen Vollzug hat, dann soll seine Betreuung in dieser Zeit von der Einrichtung so geregelt werden, dass das Kind sich nicht als ein von der Gruppe ausgeschlossener Außenseiter fühlt.

Nun muss nicht alles, was juristisch machbar ist, auch pädagogisch sinnvoll sein. In *allen* Einrichtungen ist eine Transparenz des pädagogischen Handelns gegenüber den Eltern grundlegend. Daher sollten auch religiöse Fragen gleich im Erstelterngespräch besprochen und auch das Kita-Konzept einer religiösen und interreligiösen Bildung an dieser Stelle mit zum Thema gemacht werden. Wenn dies nicht der Fall ist und darüber hinaus ein Kind „aus Versehen“ mit in einen Gottesdienst genommen würde, würde hierdurch das Vertrauensverhältnis zu den Eltern stark gestört. In *allen* Einrichtungen besteht auch bezüglich religiöser Inhalte eine Bildungspartnerschaft mit den Eltern (Biesinger et al., 2011).

2 Frühpädagogische Bildung in religiöser Pluralität vor der Denkfolie einer Öffentlichen Theologie

Wenn Religionspädagogik an der öffentlichen Bildungsverantwortung für Kindertagesstätten Anteil nimmt, handelt es sich dann um eine „öffentliche Religionspädagogik“? Der Titel des aktuellen Theo-Web-Heftes, in dem der vorliegende Beitrag erscheint, heißt „Öffentliche Religionspädagogik jenseits kirchlicher Bildungsverantwortung“. Die Rede von einer „öffentlichen Religionspädagogik“ eröffnet die Assoziationsmöglichkeit, es gäbe eine „nicht-öffentliche Religionspädagogik“. Dies ist aber nicht der Fall. Religionspädagogik begann der Sache nach im 18. Jahrhundert im

⁴ Die klassische Differenzierung der Trägerschaft unterscheidet zwischen öffentlichen (Stadt/Kommune) und freien Trägern (Arbeiterwohlfahrt, Caritas/ Kathol. Kirche, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonie/EKD, Paritätischer Wohlfahrtsverband etc.). Im vorliegenden Zusammenhang wird zwischen kirchlichen und nicht-kirchlichen Trägern unterschieden, wobei für die nicht-kirchlichen Träger, aufgrund der Mehrheitsverhältnisse, der Begriff der kommunalen Trägerschaft benutzt wird.

Zusammenhang mit Ausdifferenzierungsprozessen des Christentums, auch wenn der Begriff der Religionspädagogik erst um die Wende zum 20. Jahrhundert aufkam (Nipkow & Schweitzer, 1991, S. 19–20). In diesem Verständnis hat sich Religionspädagogik immer in „theologischer und gesellschafts-politisch-pädagogischer Verantwortung“ (Nipkow, 1984, S. 168) gesehen und weist zugleich darauf hin, dass „die Praxis religiöser Erziehung und Bildung eine zivilgesellschaftliche Kraft von nicht zu unterschätzender Bedeutung“ (Schweitzer, 2011, S. 169) darstellt. So lässt sich mit Bernd Schröder resümieren: „Religionspädagogik‘ hat sich – anders als Katechetik – hierzulande seit jeher als öffentlich verstanden“ (Schröder, 2013, S. 124).⁵ Gleichwohl bringt die aktuelle Diskussion zur Öffentlichen Theologie (Höhne, 2015; Höhne & van Oorschot, 2015), die durch Jürgen Habermas wichtige Anstöße bekam, interessante *Denkhorizonte* in die Religionspädagogik hinein. Habermas weist darauf hin, dass die postsäkulare Gesellschaft die Rolle und Bedeutung der Religionen für ihren Prozess der gesellschaftlichen Selbstverständigung in den Dienst nehmen muss, um so zu einem Sprach-, Sinn- und auch Vernunftspotenzial zu gelangen, das es nirgendwo sonst gibt und welches dem Gemeinwohl dient (Knapp, 2008, S. 274). Habermas diagnostiziert, worauf besonders auch Schröder (2013, S. 123) hinweist, in der postsäkularen Gesellschaft ein deutliches Bedürfnis an öffentlicher Einmischung der Religionen mit dem Ziel einer religiös aufgeklärten Öffentlichkeit. Dieses Bedürfnis wird in der breiten Gesellschaft zurzeit besonders für ein gelingendes Zusammenleben in religiöser Pluralität erkennbar.

Was dieses öffentliche Bedürfnis aber nun umgekehrt für eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik bedeutet, ist zu reflektieren. Eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik benötigt zunächst einmal grundsätzlich das Selbstverständnis, dass von ihr eine religiöse Orientierungskraft für das öffentliche Gemeinwohl ausgeht und den Willen, dies auch in die Öffentlichkeit einzubringen. Für weitere Reflexionen ist es hilfreich, die im deutschen Kontext einer Öffentlichen Theologie entwickelten Ansätze von Wolfgang Huber (1998) und Heinrich Bedford-Strohm (2008) zu berücksichtigen. Huber hat besonders auf die kritische Selbstreflexion hingewiesen. „Öffentliche Theologie‘ meint die kritische Reflexion über das Wirken und die Wirkungen des Christentums in die gesellschaftliche Öffentlichkeit hinein“ (Huber, 1998, S. 206), die sich im vorhandenen weltanschaulichen Pluralismus zugleich ihrer Partikularität und Grenzen bewusst ist. „Gesellschaftlicher Pluralismus zeigt sich nicht nur in der Vielfalt der Interessen, sondern ebenso in der Vielfalt religiöser Überzeugungen und kultureller Einstellungen. In der pluralistischen Gesellschaft können die Kirchen für die Beantwortung von Sinnfragen und Vermittlung des Heils kein Monopol mehr beanspruchen“ (Huber, 1998, S. 202). Bedford-Strohm hebt besonders die notwendige Zweisprachigkeit einer Öffentlichen Theologie hervor, die Sprache der biblisch-theologischen Tradition und die Sprache der Vernunftsbegründung, die der breiten Öffentlichkeit geläufig und verständlich sei (2008, S. 219). Ziel dieser Zweisprachigkeit sei eine Übersetzungsleistung, damit die Sprache der Theologie verstanden wird.

Vonseiten der Religionspädagogik gab und gibt es immer wieder Arbeiten, die sich in öffentlich-gesellschaftlichen Zusammenhängen bewegen. Beispielsweise, wenn nach Perspektiven religiöser Bildung angesichts der Globalisierung gefragt wird (Simojoki

⁵ Vonseiten der katholischen Religionspädagogik hat Bernhard Grümme besonders auch auf die notwendige Offenheit für die Gestaltwerdung zukünftiger Prozesse hingewiesen und die bestehende religionspädagogische Verantwortung dafür aufgezeigt (Grümme, 2015, bes. S. 287-288).

2012) oder das Potential eines evangelischen Religionsunterrichts hinsichtlich reflektierter Toleranzfähigkeit im Pluralismus geprüft wird (Krimmer, 2013).

Unverkennbar ist, dass sowohl von theologischer als auch von religionspädagogischer Seite das Verhältnis zu bzw. in einer religiös-weltanschaulich pluralen Öffentlichkeit bedacht wird. Ein wichtiger inhaltlicher Aspekt ist für eine sich öffentlich verstehende und damit auch zeitgemäße Religionspädagogik, die religiös-weltanschauliche Pluralität als eine Signatur unserer Zeit wahrzunehmen. Dann aber nicht beim bloßen Hinnehmen dieser Situation stehen zu bleiben, sondern den Schritt hin „zu einer bewussten Gestaltung im Sinne des Dialogs und des Einsatzes für ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, in Respekt und wechselseitiger Anerkennung“ (Schweitzer, 2014, S. 52) zu gehen. Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit in den eigenen Traditionen begründeten Inhalten, die mit dem Ziel zum Gemeinwohl der Öffentlichkeit beizutragen, verständlich in dieser kommuniziert werden.

Was ergibt sich, wenn das Praxisfeld der öffentlichen Kitas, welches besonders in Westdeutschland von einer religiösen Pluralität geprägt ist, vor der Denkfolie einer Öffentlichen Theologie reflektiert wird?

Der vorliegende Beitrag geht im Folgenden dieser Fragestellung nach. In einem ersten Durchgang wird hierzu auf eine von David Tracy eingebrachte strukturelle Denkebene eingegangen, in einem zweiten Durchgang werden inhaltliche Denkhorizonte aufgenommen.

2.1. Strukturelle Denkhorizonte einer Öffentlichen Theologie

David Tracy hat in US-amerikanischen Zusammenhängen in den 1980er Jahren ein einflussreiches Konzept einer Öffentlichen Theologie vorgelegt. Schon damals argumentierte er dabei ganz im Sinne Habermas: „Eine Kultur kann die Metaphysik aufgeben, Kunst marginalisieren und Religion privatisieren – aber sie wird dafür irgendwann einen hohen Preis zahlen müssen.“ In Tracys Öffentlichkeitsverständnis schwingt eine hermeneutische Ebene mit. Es ist ein Verständnis, „wonach öffentlich ist, ‚which any attentive, intelligent, reasonable and responsible person can understand and judge in keeping with fully public criteria for argument‘“ (Höhne, 2015, S. 85). In Bezug auf den öffentlichen Charakter der Theologie bedenkt Tracy drei Ebenen: „Als Fachrichtung weist Theologie die Eigenart auf, sich auf drei unterschiedliche Öffentlichkeiten zu beziehen – Akademie, Kirche und Gesellschaft“ (Tracy, 1981, S. 39).

Die *Gesellschaft* als eine Ebene der Öffentlichkeit wurde oben bereits am exemplarischen Feld der Kindertagesstätten reflektiert und es wurde gezeigt, dass Kindertagesstätten als gesellschaftlicher Teilbereich von einer religiös-weltanschaulichen Pluralität geprägt sind, die, da fast alle Kinder in eine Kita gehen, auch von der großen Mehrzahl der Kinder erlebt wird.

In Anlehnung an Tracys Gliederung soll nun im Folgenden gefragt werden, ob und wie vonseiten *der Akademien/der Wissenschaft* religiös-weltanschauliche Pluralität in der Kita wahrgenommen wird, um dann in einem nächsten Schritt nach *der Kirche* zu fragen.

2.1.1 Religionen in der Kita: bildungspraktische, -theoretische und -politische Perspektiven

Die von Tracy berücksichtigte zweite Ebene der Öffentlichkeit ist die der Akademien/der Wissenschaft, *auf die Theologie sich bezieht*, d.h. es handelt sich um Wissenschaften außerhalb der Theologie. Von diesem Verständnis herkommend werden an dieser Stelle außertheologische, fröhpädagogische, bildungstheoretische Perspektiven zum Bereich der religiös-weltanschaulichen Pluralität aufgenommen.

Es fällt auf, dass in vielen aktuellen *bildungstheoretischen* Ansätzen der Fröhpädagogik die Dimension der Religion im Zusammenhang von Diversität und Inklusion hervorgehoben wird. So betont die Soziologin Elisabeth Tuider beispielsweise in einem jüngst erschienenen Sammelband zur Ausbildung fröhpädagogischer Fachkräfte in der Diversity Education, dass es wichtig sei, Religion innerhalb einer inkludierenden Pädagogik als Diversity-Dimension wahrzunehmen (Tuider, 2015, S. 13). Auch Annedore Prengel, die sich als Erziehungswissenschaftlerin schon lange mit der „Pädagogik der Vielfalt“ (2006³) beschäftigt, sieht in der 2014 vom Deutschen Jugendinstitut herausgegebenen Schrift zur „Inklusion in der Fröhpädagogik“ (Prengel, 2014) Religion als eine zu berücksichtigende Komponente. Prengel setzt sich deutlich von einem engen Inklusionsverständnis ab und will aufgrund der Heterogenität der Kinder in den Kitas plurale Dimensionen anwenden. Neben Religion werden ferner Kultur/Ethnie, Schicht/Milieu und Gender genannt (Prengel, 2014, S. 6). In beiden Veröffentlichungen bleibt es bei der Absichtserklärung, Religion als eine Dimension zu berücksichtigen. Es folgen keine weiteren Ausführungen, beispielsweise zur bildungspraktischen Umsetzung. Auch nimmt Prengel die Dimension Religion weder in ihren Ausführungen zur historischen Entwicklung der Fröhpädagogik (Prengel, 2014, S. 9–12), noch bei der Fragestellung der Zusammensetzung der Kinder (Prengel, 2014, S. 12–15) auf. In den Ausführungen der pädagogischen Grundlagen wird der Anspruch erhoben, die religiöse Herkunft der Kinder mit zu berücksichtigen (Prengel, 2014, S. 43), ohne dies jedoch genauer auszuführen.

Ein ähnliches Ergebnis erhält man bei der Einsicht in den 2007 erstellten nationalen Kriterienkatalog für Tageseinrichtungen für Kinder. Auch hier werden die Religionen im Zusammenhang der kulturellen Vielfalt wahrgenommen: „Kulturelle Vielfalt bezieht sich demnach auf die Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten im alltäglichen Leben aller Kinder in der Einrichtung. Es umfasst das Kennenlernen der unterschiedlichen Hintergründe der Kinder, die von der Ausübung der Religionen oder der Berufe der Eltern über die Familienkonstellation bis hin zu den vielfältigen Schlaf-, Ess- und Freizeitgewohnheiten, Sprachen und Dialekten in der Familie reichen“ (Tietze & Viernickel, 2008, S. 194). Die Aufnahme der kulturellen Vielfalt ist auch als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen, besonders auf den bereits oben hingewiesenen Zuwachs der Kinder mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen, zu sehen. In den ausgeführten Leitgesichtspunkten zur *bildungspraktischen* Umsetzung finden die Religionen auch keine Berücksichtigung.

Nach nine/eleven hat die Obacht für die Verantwortung eines gelingenden multireligiösen Zusammenlebens auf *bildungspolitischer* Seite zugenommen. So verabschiedet auf europäischer Ebene 2008 das Ministerkomitee als höchstes beschlussfassendes Gremium des Europarates Empfehlungen zur Berücksichtigung religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen innerhalb der interkulturellen Bildung und Erziehung (Council of Europe Publishing, 2008). In Deutschland gibt ein Beschluss der Kultusministerkonferenz im Juni 2004 einen gemeinsamen Rahmen der Bundesländer für die Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen vor, in der auch

die Berücksichtigung von religiösen Unterschieden festgehalten wird: „Um sozialer Ausgrenzung vorzubeugen und angemessen zu begegnen, wird auf die Zusammenstellung der Gruppen geachtet. Individuelle Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, Alter und Entwicklungsstand, Stärken und Schwächen werden gesehen und anerkannt. Sie werden in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht berücksichtigt“ (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 7). Ferner wird in dem Beschluss die „religiöse Bildung“ angesprochen und die „Thematisierung religiöser Fragen“ gefordert (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 4).

Deutlich wird, auf *bildungstheoretischer* und *-politischer* Ebene wird für den Bereich der Frühpädagogik die Dimension der Religionen als ein notwendiger Reflexions- und Bildungshorizont gesehen. Dies ist besonders im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und in Überlegungen zur Diversity, Inklusion und interkultureller Bildung der Fall. Anregungen zur *bildungspraktischen* Umsetzung erfolgt in den außertheologischen Wissenschaften aber kaum.

2.1.2 Kirchen und ihr Bezug zu Kindertagesstätten

Als die nach Tracy dritte bedeutsame Öffentlichkeit wird im Folgenden nun *Kirche* betrachtet. Findet vonseiten der Kirchen eine Berücksichtigung der religiös-weltanschaulichen Pluralität in Kindertagesstätten statt?

Als Träger von rund ein Drittel aller Kindertageseinrichtungen in Deutschland tragen die christlichen Kirchen eine besondere Verantwortung für den Elementarbereich. Die entsprechenden Verbände, der Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) und die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA), stellen sich der Herausforderung der religiösen Pluralität, indem sie interreligiöse Erziehung in ihren Einrichtungen einfordern und entsprechende Handreichungen erstellen (KTK, 2001 und BETA, 2002).⁶

Besonders auf evangelischer Seite werden darüber hinaus auch Äußerungen von der Kirche selbst formuliert. So veröffentlicht der Rat der EKD im Mai 2007 die Erklärung „Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich“ (Kirchenamt der EKD, 2007). Anders als in der EKD-Erklärung „Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet“ aus dem Jahr 2004 (Kirchenamt der EKD, 2004) werden in der Erklärung aus 2007 bereits im Vorwort zu den dort verfassten Thesen ausdrücklich auch nichtkirchliche Träger, Kommunen und der Staat angesprochen. In der fünften These wird die Pluralitätsfähigkeit als eigene Bildungsaufgabe dargestellt, „die ebenso Religion wie Werte einschließen muss. Ohne dabei ihr evangelisches Profil aufzugeben, haben sich kirchliche Einrichtungen auch für Kinder geöffnet, die nicht der Kirche angehören, und legen konsequent Wert auf interkulturelles und interreligiöses Lernen.“ Wenn im folgenden Satz gefolgert wird, „[i]n Zukunft wird es verstärkt darauf ankommen, ein solches Lernen auch in Einrichtungen mit nichtkirchlicher Trägerschaft zu ermöglichen“, wird der Gestaltungswille im öffentlichen Kommunikationsraum Kindertagesstätte vonseiten der EKD deutlich greifbar. Kirche positioniert sich hier unverkennbar als öffentliche Kirche.

Auf eine konkrete Umsetzung dieses kirchlichen Gestaltungswillens sei an dieser Stelle auch hingewiesen. In Gelsenkirchen fand von 2007 bis 2013 ein Gemeinschaftsprojekt von Kommune und Kirche zur „Religiösen Bildung in Städtischen Tageseinrichtungen für Kinder“ (Stadt Gelsenkirchen, 2014) statt. Es ging darum, in

⁶ 2015 trug die KTK-Jahrestagung den Titel "Es beginnt an den Wurzeln. Interkulturelle und interreligiöse Begegnungen in der Kita". Die Veröffentlichung der Tagungsdokumentation ist geplant.

städtischen Einrichtungen eine sensible religiöse Kommunikation zu integrieren. Eine Kindergarten-Leitung einer städtischen Einrichtung urteilte über das Projekt: „Kinder, Eltern und Mitarbeiter genießen die Möglichkeit themenorientiert aus ihren Erfahrungen und Lebenswelten zu schöpfen, um Fragen der Religionen zu erörtern und zu lösen“ (Stadt Gelsenkirchen, 2014, S. 18).

Es wird deutlich, *Kirchen* nehmen ihre Bildungs(mit)verantwortung für die Kindertagesstätten wahr und erstellen u.a. Leitlinien, Arbeitshilfen und Materialien für den Umgang mit religiöser Pluralität. Sie tun das besonders für die Einrichtungen in eigener Trägerschaft. Die EKD lässt dabei die Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft oder anderer freier Trägerschaft nicht unberücksichtigt, sondern übernimmt auch dort Verantwortung für eine religiöse und interreligiöse Bildung.

Es war gut möglich, die Überlegungen zum Feld der Kindertagesstätten vor der strukturellen Denkfolie einer Öffentlichen Theologie zu reflektieren. Dies ist auch darin begründet, dass vom Selbstverständnis der Religionspädagogik herkommend sowohl der Bezug zu Pädagogik und Bildungs- und Sozialwissenschaften besteht als auch der Bezug zur Kirche. Ein Bezug zur gesellschaftlichen Situation ist – wie oben gezeigt wurde – in den aufgezeigten neuen religionspädagogischen Arbeiten zur Frühpädagogik grundlegend.

2.2. Inhaltliche Denkhorizonte einer Öffentlichen Theologie

Die Berücksichtigung des Gedankens, einen Beitrag zum öffentlichen Gemeinwohl zu liefern, hat in der Öffentlichen Theologie eine zentrale Bedeutung. Es gilt, sich in der religiös-weltanschaulichen Pluralität der Gesellschaft für ein gelingendes menschliches Miteinander einzusetzen. Um religionspädagogische Belange der Kita auch vor der Folie dieser inhaltlichen Überlegung zu reflektieren, wird an dieser Stelle nun andersherum gefragt: Wann kann es aufgrund von religiöser Pluralität zu Uneinigheiten in der Kita führen?

2.2.1 Gesellschaftliches Islambild fordert das Gemeinwohl heraus

Die Tübinger Studie hat bei den befragten Kindern auch ihre Einstellung zur religiösen und kulturellen Differenz untersucht und gesehen, dass Kinder in der Regel die religiöse Kategorie nicht ablehnend gebrauchen (Dubiski et al., 2010a, S. 33). Julia Willke beschreibt jüngst auch ein anderes, mögliches Kindertageszenarium: „Ein Kind muslimischen Glaubens sagt zu einem nicht-muslimischen Kind: ‚Du Schweinefleisch-Fresser! Du bist schmutzig, weil Du Schweinefleisch isst!‘“ (Willke, 2015, S. 34). Ob sich im Alltag der Kita nicht nur die religiös-weltanschauliche Pluralität der Gesellschaft widerspiegelt, sondern auch ihre Haltung?

Martha Nussbaum, die in den USA wirkende Philosophin, nimmt öffentliche Gesellschaft wahr und hat – darauf soll in diesem Zusammenhang dezidiert hingewiesen werden – den Anspruch gemeinwohlfördernde „Prinzipien einer guten demokratischen Praxis zu formulieren“ (Nussbaum, 2014, S. 58). In ihrem in Deutschland 2014 erschienen Buch identifiziert sie eine neue religiöse Intoleranz gegenüber fremden Religionen und zeigt irrationale Ängste der Menschen auf, die dahinter stecken. In Deutschland zeigt das Bielefelder Projekt „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“, dass der Faktor Islamfeindlichkeit nicht unerheblich ist (Groß, Zick & Krause, 2012, S. 13). Vonseiten der Vorurteilsforschung verweist Wolfgang Benz auf ein in der Gesellschaft wachsendes „neues Feindbild Islam“ (Benz, 2012, S. 209). Das sind Entwicklungen, die einem gesellschaftlichen Gemeinwohl entgegenstehen. Gesellschaftlich formuliert wird hier ein demokratischer Grundwert, die Gleichwertig-

keit aller Menschen, befiehlt, theologisch formuliert die Geschöpflichkeit aller Menschen.

Vonseiten der Religionspädagogik wird die gesellschaftliche Herausforderung der Abwertung des Islams wahrgenommen, aber die Aufgabe in konkreten Ansätzen zu zeigen, wie mit dieser *gesellschaftlichen* Herausforderung umgegangen werden kann, ist noch ungelöst. Ein wichtiger Schritt ist dabei, wie jüngst auch von Rainer Möller aufgezeigt, in religionspädagogischen Reflexionen auf eine oft vorhandene Asymmetrie im interreligiösen Dialog hinzuweisen (Möller, 2015). In konkreten Reflexionen des interreligiösen Dialogs wird auf dieses Phänomen schon seit längerem hingewiesen: „Angehörige der Mehrheitskultur und -religion sprechen immer aus einer Position gesellschaftlicher Dominanz. Dies können sie nicht vermeiden. Die Frage ist aber, wie sie damit umgehen“ (Interreligiöser Thinktank, 2011, S. 33–34).

Hier wird für eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik die Aufgabe deutlich, gesellschaftliche Entwicklungen im breiten Umfang zu rezipieren, z.B. Ergebnisse aus der Kulturwissenschaft (Doebler, 2014) und der Religionssoziologie zu berücksichtigen, und auf ihre religionspädagogische Bedeutung hin zu analysieren. So gibt es zu denken, wenn in Deutschland 75% (Ost) bzw. 73% (West) der Bevölkerung der Aussage „Die zunehmende Vielfalt von religiösen Gruppen in unserer Gesellschaft ist eine Ursache für Konflikte“ zustimmen, die Aussage „Die zunehmende Vielfalt von religiösen Gruppen stellt eine kulturelle Bereicherung dar“ aber nur von 46 % (Ost) bzw. 53 % (West) bejaht wird. Zum europäischen Vergleich, die letztgenannte Aussage wurde in Dänemark und in den Niederlanden von je 79 % der Bevölkerung bejaht (Pollack, 2014, S. 18).

Besonders wichtig ist es aber in diesem Zusammenhang mit muslimischen Theologinnen und Theologen direkt im Austausch und Dialog zustehen. Hamideh Mohagheghi bringt deutlich zum Ausdruck, dass das öffentliche Islambild eine Last für die Muslime sein kann: „Viele Muslime sind – wie andere Menschen auch – politisch interessiert und sehen es als ihre Aufgabe an, in der Gesellschaft aktiv mitzuwirken. Die derzeitige Wahrnehmung des Islam lässt aber vielen Muslimen kaum Zeit und Raum, sich in den gesellschaftlichen und politischen Diskurs einzubringen. Das aktuelle Islambild, das sie als Belastung und Problem sieht, verdrängt die Muslime nicht selten in die Rolle der Erklärer der Untaten anderer Menschen“ (2013, S. 402).

Die in der Gesellschaft vorfindlichen Vorurteile gegenüber Muslimen und die z.T. auch offene Ablehnung vom Islam ist eine große, aktuelle Herausforderung für eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik – und das nicht nur im Bereich der Kitas. Um sich dieser Herausforderung zu stellen, braucht es den interdisziplinären Austausch. Nicht nur, um danach zu fragen, was von religionspädagogischer Seite getan werden kann, um das Gemeinwohl zu fördern. Die gesellschaftlich religiös-weltanschauliche Pluralität macht es für die Religionspädagogik notwendig, sich grundsätzlich am interdisziplinären Gespräch zu beteiligen, denn „[j]e stärker sich die Weltanschauungen und Religionen im Gemeinwesen ausdifferenzieren und je stärker säkulare und religiöse Sichtweisen konkurrieren, umso mehr braucht es eine explizite Verständigung über weltanschauliche, religiöse und normative Grundhaltungen.“ (Van Melis, 2015, S. 17) Die Denkfolie einer Öffentlichen Theologie weitet das Feld der religionspädagogischen Bezugshorizonte und zeigt die Notwendigkeit auf, sich in den interdisziplinären Austausch einzubringen.

2.2.2 Die Frage nach der Wahrheit als Kristallisationspunkt

Was ist falsch und was ist richtig? Die Frage nach der Wahrheit schwingt schon in der Kommunikation von Kindergartenkindern mit. So sagte beispielsweise der fünfjährige Iman, Sohn muslimischer Eltern: „Der deutsche Gott, der ist in der Kirche. [...] Vielleicht. Aber ich weiß es nicht. Weil ich mal gehört habe, dass die Christen jemanden/was anderes anbeten. Das /äh/ zum Beispiel ein Buch ihr Gott ist [...] Und dann tun sie ihn immer beten, den anbeten. Sie tun auch die falsche Richtung beten.“ (Dubiski et al., 2010b, S. 168) Welche Religion macht es richtig? Welche Religion hat Recht? Wo liegt die Wahrheit?

Huber hat, wie oben erwähnt, als ein konstitutives Merkmal einer Öffentlichen *Theologie* eine *kritische Selbstreflexion* eingefordert, die sich im vorhandenen weltanschaulichen Pluralismus zugleich ihrer *Partikularität und Grenzen* bewusst ist. Wie kann das beim Kristallisationspunkt *Wahrheit* aussehen?

„Wahrheit im Plural“, so beschreibt die Züricher Systematikerin Christiane Tietz eines der herausfordernden Forschungsthemen der Systematischen Theologie innerhalb der letzten 15 Jahre (2015, S. 38). Das vorhandene Partikularitäts- und Grenzbewusstsein innerhalb der evangelischen Theologie wird noch deutlicher, wenn Ulrich Körtner den „Verlust der Deutungshoheit des Christentums in der modernen pluralistischen Gesellschaft“ (2014, S. 41) benennt. Dies ist nicht als Zugeständnis an oder gar Kapitulation vor der religiös-weltanschaulichen Pluralität der Gesellschaft zu verstehen, sondern eine Anerkennung dessen, dass die Suche nach Wahrheit in einer pluralen Gesellschaft eine offene Suchbewegung ist. Dabei gehört es zum christlichen Glauben aber auch konstitutiv hinzu, dass sich seine Glaubensgewissheit dieser Partikularität bewusst ist und zugleich an der göttlichen Universalität festhält. Der christliche Glaube selbst hat nicht eine allgemeine Wahrheit, sondern eine Wahrheitsgewissheit (Körtner, 2014, S. 40–42). Oder – um mit Tracy zu sprechen – der christliche Glaube ist sich der brüchigen Zweideutigkeit der jeweiligen Öffentlichkeit bewusst und hat trotzdem „eine zuversichtliche Hoffnung auf die Sicht des Ganzen jenseits gegenwärtiger Zweideutigkeit und Zerbrochenheit in der proleptischen Manifestation, die Jesus Christus genannt wird“ (Tracy 1981, S. 45). In der religionstheologischen Diskussion, die mehr und mehr die Differenzierung von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus hinter sich lässt, wird eben dies auch im Verhältnis zu anderen Religionen bedacht. Auf pneumatologischer Ebene führt Christoph Schwöbel aus: „Das Bekenntnis zu dem in Gericht und Gnade die Bestimmung der Welt zur Gemeinschaft mit Gott verwirklichenden Vollender gestattet nicht, die Religionen aus der Wirksamkeit der endgültigen Vollendung durch Gott auszuschließen und so dem allein Gott vorbehaltenen Gericht vorzugreifen und seine Gnade zu begrenzen“ (2005, S. 310).

Hier klingt dann auch die von Bedford-Strohm geforderte *Zweisprachigkeit* an und die damit im Zusammenhang stehende *Übersetzungsfähigkeit* – wie oben gezeigt ein weiteres, wichtiges Merkmal einer Öffentlichen Theologie – wird erkennbar. Die Sprache der Vernunft redet von einer offenen Suchbewegung in einer pluralen Gesellschaft, die biblisch-theologische Sprache weist auf den unlösbaren Zusammenhang von Wahrheitsgewissheit und Wahrheitssuche: „Die Wahrheitsgewissheit bestimmt den Glauben ebenso wie die Wahrheitssuche, weil doch noch nicht offenbar geworden ist, was die Welt und die Menschen sind und sein werden“ (Körtner, 2014, S. 41).

Auch *Religionspädagogik* ist *selbstreflexiv* und begründet und benennt aus ihrer eigenen biblisch-theologischen Tradition herkommend klar ihre Grenzen: Glaube kann

nach christlich protestantischen Verständnis kein Ziel der Bildung sein (Schweitzer, 2006, S. 26–34). Glaube ist von Menschen nicht mach- oder herstellbar. Reformatorisch gesprochen ist Glaube ein Geschenk Gottes. Für eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik ist dies wichtig hervorzuheben, denn so Bedford-Strohm: „Religiöse Beiträge zum öffentlichen Diskurs [...] können sich nicht auf die positive Religionsfreiheit berufen.“ (2008, S. 219) Neben den Grenzen benennt und begründet Religionspädagogik aus ihrer eigenen biblisch-theologischen Tradition herkommend auch ihren Standpunkt. Thomas Schlag zieht die „pneumatologisch fokussierte Kommunikation des Evangeliums [...] als Hintergrundfolie für die konkreten Deutungsakte“ (Schlag, 2015, S. 325–326) heran und resümiert: „Unter der pneumatologischen Prämisse geschenkter, gelebter und verantworteter Freiheit erlaubt eine solche erschließende Deutung öffentlicher Räume keine Monopolstellung, da dies sogleich alle freien Begegnungen und Begehungen verunmöglichen würde“ (Schlag, 2015, S. 327). Eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik ist sich ihrer Partikularität bewusst und weiß zugleich um ihre christliche Provenienz.

Auch an der *Übersetzungsarbeit* nimmt Religionspädagogik Anteil. Werner Ritter setzt sich beispielsweise mit dem oft im Zusammenhang einer Wahrheitsgewissheit genannten Absolutheitsanspruch auseinander. Auch er bedenkt das Verhältnis zum Partikularem: „Das Absolutheitsdenken verkennt, dass wir das Absolute nur vermittelt und indirekt haben, weswegen wir nur darauf verweisen können“ (Ritter, 2012, S. 245). Weil der Begriff des Absolutheitsanspruchs zu falschen Erwählungsannahmen und Intoleranz führen kann, schlägt Ritter vor, „von Einzigartigkeit, Letztgültigkeit, Höchstverbindlichkeit“ (Ritter, 2012, S. 246) zu sprechen. Das Ringen um eine öffentlich verständliche Sprache gehört zu einer sich öffentlich verstehende Religionspädagogik hinzu.

Im öffentlichen Raum der Kindertagesstätten ist eine verständliche und kindbezogene Sprache besonders notwendig. Nur wenn Kindern die religiösen Dimensionen der Wirklichkeit mit verständlicher Sprache und konkreten Erlebnissen erschlossen werden, können sie auch von ihnen verstanden werden. Hier sind besonders die in der Kita arbeitenden pädagogischen Fachkräfte gefragt, weshalb diese im nächsten Abschnitt im Mittelpunkt des Interesses stehen.

2.2.3 Verantwortung der Religionspädagogik für den wissenschaftlichen Elementarbereich

Mit dem Bologna-Prozess setzte um die Jahrtausendwende in der Elementarpädagogik ein Wandel ein. Bis dato wurden Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen ausgebildet. Dann setzt eine Akademisierung ein und Studiengänge der Elementarpädagogik, der Kindheitspädagogik und der frühkindlichen Bildung an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten entstehen.⁷ Zur Ausbildung in den Fachschulen gehört ein Religions- oder Ethikunterricht obligatorisch hinzu. In den verschiedenen Studiengängen ist die Lehre einer religiösen und interreligiösen Bildung nicht gewährleistet. Bildungspolitische Fragen stehen an dieser Stelle zunächst nicht im Zentrum. Hier soll skizziert werden, welche Herausforderungen in der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung für eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik liegen.

⁷ Die Benennung der Studiengänge ist nicht einheitlich. Einen Überblick über den einsetzenden Akademisierungsprozess und den in Deutschland vorhandenen Studiengängen liefert Christine Speth (2010, bes. 136-168).

In einer religiös-weltanschaulich pluralen Gesellschaft ist die Notwendigkeit interreligiöser und religiöser Bildung deutlich erkennbar. Wenn Kinder in der Kita nach anderen Religionen oder auch nach dem Wohin nach dem Tod fragen, müssen pädagogische Fachkräfte mit den Kindern in eine Kommunikation der Religionen treten – der Kinder zuliebe, die für ihr Selbst- und ihr Lebensweltverständnis dieser Kommunikation bedürfen.

Pädagogische Fachkräfte müssen demzufolge mit religiösen und interreligiösen Fragestellungen der Kinder angemessen umgehen können, d.h. religiöse und interreligiöse Bildungsprozesse initiieren können. Dies umfasst u.a. die Kompetenz, bei der jeweiligen Familienreligiosität, der sie im Handlungsfeld der Kindertagesstätte begegnen, die jeweilige Provenienz der religiösen Inhalte reflektiert wahrzunehmen. Auch brauchen die pädagogischen Fachkräfte für den gesamten Kommunikationsraum Kindertagesstätte, der, wie oben gezeigt wurde, u.a. die Ebenen Eltern, Team, Träger, Stadt, Kirche, Moschee, Synagoge miteinschließt, eine religiöse Pluralitätsfähigkeit. Sie müssen religiöse Phänomene als solche wahrnehmen und einordnen können und die Fähigkeit besitzen, für die Kommunikation der Religionen, Prozesse anzustoßen, die ein gelingendes Miteinander in einer religiös-weltanschaulich pluralen Kita fördern. All das ist in einem Studium zu berücksichtigen und anzulegen.

Wo aber nun liegt vor der Denkfolie einer Öffentlichen Theologie die Herausforderung?

Hier sei noch einmal an Tracys strukturellen Denkhorizonte erinnert: „Tatsächlich entwickeln sich allerdings die meisten Theologien aus einer dieser drei Öffentlichkeiten und richten sich hauptsächlich an diese eine. Akademische Theologien [...] sind hauptsächlich auf die Öffentlichkeit der Akademien bezogen. Viele andere Theologien sind expliziter auf die Kirche bezogen, sowohl was ihr Hauptinteresse als auch was ihre primäre Hörerschaft angeht. Wieder andere Theologien beschäftigen sich mehr mit einer theologischen Antwort auf die gesellschaftlichen Kämpfe für Gerechtigkeit.“ (Tracy, 1981, S. 39)

Mit der Akademisierung des Erzieherinnenberufs befindet sich das Feld der Früh- bzw. Kindheitspädagogik in der Öffentlichkeit der Akademien. Damit kommt ein wichtiger und zu beachtender Aspekt in die Religionspädagogik, der deutlich wird, wenn wir von den Studierenden her denken. Aufgrund Art. 7.3 GG sind Lehramtsstudierende, die das Fach Theologie mit dem Ziel, Religionsunterricht zu erteilen, studieren, in aller Regel getauft. Ebenso ist dies der Fall bei Theologiestudierenden mit dem Berufsziel Pfarramt. Bei den Studierenden der Frühpädagogik ist das nicht der Fall. Bei ihnen ist die gesamte religiös-weltanschauliche Pluralität der gesellschaftlichen Öffentlichkeit vertreten. Tracys „Öffentlichkeit der Akademie“ benötigt vor diesem Hintergrund eine weitere Differenzierung. Für die „akademische Theologie“, wie es Tracy nennt, differenziert sich die „Öffentlichkeit der Akademie“ in zwei Gruppen: eine mehr oder weniger christlich homogene, akademische Öffentlichkeit, die andere, in der die gesamte religiös-weltanschauliche Pluralität der gesellschaftlichen Öffentlichkeit vertreten ist.

Die akademisierte Frühpädagogik ist ein institutionalisiertes Feld, in welchem eine kommunikationsfähige Religion erforderlich ist. Für die Religionspädagogik ist sie Teil einer wissenschaftlichen Öffentlichkeit für die sie eine Bildungsmitverantwortung hat und innerhalb derer die gesamte religiös-weltanschauliche Pluralität der gesellschaftlichen Öffentlichkeit vertreten ist.

Die Studierenden der Frühpädagogik brauchen in ihrem zukünftigen pädagogischen Handlungsfeld, die Kompetenz, religiöse Inhalte reflektiert kommunizieren zu können. Dies muss innerhalb der religiös-weltanschaulichen Pluralität aus einem eigenen reflektierten Standpunkt heraus geschehen. Ob das Finden eines eigenen Standpunktes für die Studierende der Frühpädagogik leichter ist als für Studierende der Theologie? – Wohl kaum, denn während sich die einen innerhalb des Christentums positionieren (müssen) und dabei durch Vocatio und Ordination unterstützt werden, bedarf es für die anderen einer Positionierung innerhalb der Weiten der religiös-weltanschaulichen Pluralität.

Vor diesem Hintergrund schließt sich eine Überlegung an, die sich auf bildungspolitischer Ebene bewegt. Es stellt sich die Frage, ob aufgrund der Komplexität der Fragestellung, beispielsweise ein MA Studiengang „Öffentliche Religionspädagogik“ weiterhelfen könnte? Ein Studiengang, in dem religiöse und interreligiöse Bildung im Zusammenhang von religionspädagogischen, pädagogischen, bildungs-, kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen reflektiert wird.

In der deutschen, akademischen Landschaft wächst die Anzahl elementarpädagogischer Studiengänge. In der Grundlage für die Akkreditierung dieser Studiengänge, dem „Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“ von 2010, findet Religion auch im Bereich der Diversity-Kompetenz keine Berücksichtigung (Kultusministerkonferenz, 2010). Inhaltlich trägt die Religionspädagogik eine Mitverantwortung, den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, sich mit religiösen und interreligiösen Bildungsfragen auseinanderzusetzen, um somit auf der Grundlage des eigenen Wissens und des eigenen Standpunktes professionell in den Kitas wirken zu können. Die Notwendigkeit auch auf bildungspolitischer Ebene einzuwirken, wird hierbei auch offensichtlich.

Darüber hinaus zeichnet sich die Notwendigkeit ab, dass eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik die Öffentlichkeit auch grundsätzlich in handlungsorientierter Perspektive wahrnimmt. Bernd Schröder zeigt bei seinen Reflexionen zu handlungsorientierter Perspektive der Religionspädagogik drei Orte auf: Familie und Kirche als je einen Ort religiösen Lernens, ferner Schule und Religionsunterricht als den dritten Lernort (2012, S. 430–543). Die „Öffentlichkeit“ als vierter Ort ist nicht aufgenommen. Das aber wäre der Ort, an den religionspädagogische Reflexionen zu Kindertagesstätten in kommunaler Trägerschaft hingehören. Die Frage, wo über die wissenschaftliche Frühpädagogik hinaus weitere öffentliche Kommunikationsfelder der Religionen liegen, schließt sich an.

Die inhaltliche Denkfolie einer Öffentlichen Theologie ergab für den frühpädagogischen Bereich zentrale Ergebnisse: So wird die Aufmerksamkeit auf eine notwendige, religionspädagogische Berücksichtigung der *gesellschaftlichen* Abwertung des Islam gelenkt, die bei einer engen Reflexion des Arbeitsfeldes Kindertagesstätte so nicht gesehen worden wäre. Die Aufnahme der aus der Praxis der Kita kommenden Wahrheitsfrage verdeutlicht, dass auch für eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik ein Involviertsein in *theologischen* Fragestellungen vorliegt und sie diesen nachgeht. Besonders aber ergab sich eine Mitverantwortung der Religionspädagogik für die sich neu strukturierenden frühpädagogischen Studiengänge.

3 Pluralitätsfähige Religionspädagogik als eine der Öffentlichkeit angemessene Religionspädagogik

In der Religionspädagogik ist oft eine Konzentration auf Schule und Gemeinde vorhanden. Um mit dem Vokabular von Tracy zu sprechen, wird besonders stark auf akademische und kirchliche Öffentlichkeit Bezug genommen. Wo ist der Bezug auf gesellschaftliche Öffentlichkeit? Friedrich Schweitzer und Henrik Simojoki haben in ihrer historisch-religionspädagogischen Analyse deutlich die Notwendigkeit herausgearbeitet, dass eine zukunftsfähige Religionspädagogik die gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Pluralität zu berücksichtigen hat. Gleichsam konstatieren sie, dass es aufgrund der Modernisierung auch in der Religionspädagogik zur Spezialisierung und Ausdifferenzierung gekommen ist. Dadurch aber gäbe es „selten religionspädagogische Analysen oder Diskussionen über Fragen des Verhältnisses zur Öffentlichkeit, und die öffentliche Relevanz religionspädagogischer Forschungsergebnisse über den engen Bereich ihrer Spezialisierung hinaus wird nicht ohne weiteres deutlich“ (2005, S. 249).

An genau dieser Stelle setzt das notwendige Nachdenken über eine öffentlich wirksame Religionspädagogik an. Ob es deshalb – quasi als Pendant zur „Öffentlichen Theologie“⁸ – auch eine „Öffentliche Religionspädagogik“ braucht? Religionspädagogik braucht, darauf haben die vorliegenden Ausführungen zu Kindertagesstätten als öffentlicher Kommunikationsraum der Religionen hingewiesen, auf jeden Fall das Wissen und Bewusstsein, dass sie einen wichtigen Beitrag für das öffentliche Gemeinwohl leistet, wenn sie sich in der religiös-weltanschaulichen Pluralität der Gesellschaft für ein gelingendes menschliches Miteinander der Religionen einsetzt und den Willen, dieses Bewusstsein auch einzubringen. Eine sich öffentlich verstehende Religionspädagogik ist eine pluralitätsfähige Religionspädagogik, die um die Wichtigkeit einer religiösen und interreligiösen Bildung in der religiös-weltanschaulich pluralen Gesellschaft weiß. Neben ihrer kritischen Kraft, die religiöse Bildung in Bezug auf das öffentliche Leben beinhaltet, darf sie dabei bei aller Konzentration auf den öffentlichen Bereich das einzelne Individuum als Teil der religiös-weltanschaulich pluralen Öffentlichkeit nicht aus den Augen verlieren. Denn, genau wie Clara, die im Eingangsbeispiel zu Wort kam, sind alle Kinder auf religiöse und interreligiöse Bildung angewiesen.

Literaturverzeichnis

- Adam, G. & Lachmann, R. (Hrsg.) (1994). *Gemeindepädagogisches Kompendium*, 2. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bedford-Strohm, H. (2008). Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft. In F. Höhne & F. van Oorschot (Hrsg.) (2015), *Grundtexte Öffentliche Theologie* (S. 211–226). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

⁸ 2007 wurde das „Global Network for Public Theology“ gegründet und die Zeitschrift „International Journal of Public Theology“ ins Leben gerufen.

- Benz, W. (2012). Vorurteile gegen Muslime – Feindbild Islam, in: A. Pelinka, K. Bischof & K. Stögner (Hrsg.) (2012), *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung* (S. 205–220). Berlin u. Boston: de Gruyter.
- BETA (Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.) (Hrsg.) (2002), *Vielfalt leben – Profil gewinnen. Interkulturelle und interreligiöse Erziehung und Bildung in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder*, Stuttgart: Diakonisches Werk der EKD.
- Biesinger, A., Edelbrock, A. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2011). *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita* (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 2), Münster u.a.: Waxmann.
- Blaicher, H.-P., Haußmann, A., Wissner, G., Ilg, W., Kaplan, M., Biesinger, A., Edelbrock, A. & Schweitzer, F. (2011). Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten in empirischer Perspektive. Vertiefte Auswertung zur Tübinger Studie. In F. Schweitzer, A. Edelbrock & A. Biesinger (Hrsg.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (S. 147–222). Münster u.a.: Waxmann.
- Bock-Famulla, K., Lange, J. & Strunz, E. (2015). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015, Transparenz schaffen - Governance stärken*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (Hrsg.) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Berlin: bmfsfj.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Berlin: bmfsfj.
- Council of Europe (2008). Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education. Recommendation. Abgedruckt in Council of Europe Publishing (2014), *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education* (S. 115–117). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- De Wall, H. (2009). Juristische Aspekte der interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten. In F. Schweitzer, A. Biesinger & A. Edelbrock (Hrsg.), *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* (S. 81–94). 2. Aufl., Weinheim u. Basel: Beltz.
- Doebler, S. (2014). Relationships between religion and intolerance towards Muslims and immigrants in Europe. A multilevel analysis. *Review of religious research*, 56(1), 61–86.
- Dubiski, K., Essich, I., Schweitzer, F., Edelbrock, A. & Biesinger, A. (2010). Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Untersuchung im Überblick. In A. Edelbrock, F. Schweitzer & A. Biesinger (Hrsg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter* (S. 23–38). Münster u.a.: Waxmann. [= Dubiski et al., 2010a]
- Dubiski, K., Essich, I., Schweitzer, F., Edelbrock, A. & Biesinger, A. (2010). Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. In A. Edelbrock, F. Schweitzer & A.

- Biesinger (Hrsg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter* (S. 121–194). Münster u.a.: Waxmann. [= Dubiski et al., 2010b]
- Edelbrock, A. (2014). Empirische Forschung zur interreligiösen Bildung im Kindergarten. In P. Schreiner & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven* (S. 79–90). Münster: Waxmann.
- Edelbrock, A., Schweitzer, F. & Biesinger, A. (Hrsg.) (2010). *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter* (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 1). Münster u.a.: Waxmann.
- Edelbrock, A., Biesinger, A. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2012). *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Edelbrock, A., Patak, M., Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2009). Religion und Religionen in Kindertagesstätten. Eine empirische Untersuchung zu interreligiöser Bildung in der Praxis. In F. Schweitzer, A. Biesinger & A. Edelbrock (Hrsg.), *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* (S. 149–277). 2. Aufl., Weinheim u. Basel: Beltz.
- Froese, R. (2005). *Zwei Religionen - eine Familie: das Gottesverständnis und die religiöse Praxis von Kindern in christlich-muslimischen Familien*. Gütersloh: Christian Kaiser & Gütersloher Verlagshaus.
- Groß, E., Zick, A. & Krause, D. (2012). *Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. APuZ 16–17, 11–18.
- Grümme, B. (2015). *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höhne, F. (2015). *Öffentliche Theologie. Begriffsgeschichte und Grundfragen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Höhne, F. & van Oorschot, F. (Hrsg.) (2015). *Grundtexte Öffentlicher Theologie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Hoffmann, E. (2009). *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*, Münster: Lit.
- Huber, W. (1998). Offene und öffentliche Kirche. In F. Höhne & F. van Oorschot (Hrsg.) (2015), *Grundtexte Öffentliche Theologie* (S. 199–209). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Interreligiöser Thinktank (Hrsg.) (2011). *Leitfaden für den interreligiösen Dialog*, 3. Aufl. Basel: ITT.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2004). *Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet*. Eine Erklärung des Rates der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2007). *Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich*. Eine Erklärung des Rates der EKD. URL: www.ekd.de/EKD-Texte/elementarbildung.html [Zugriff: 01.10.2015].
- Knapp, M. (2008). Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer „postsäkularen Gesellschaft“. *Stimmen der Zeit* 133, 270–280.

- Körtner, U. H.J. (2014). Verletzliche Wahrheit. In *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung* (S. 31–42). JRP 30, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlagsgesellschaft mbH.
- Krimmer, E. (2013). *Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus* (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 54). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KTK (Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder) – Bundesverband (Hrsg.) (2001). *Die Welt der Religionen im Kindergarten. Grundlegung und Praxis interreligiöser Erziehung*. Dokumentation. Religionspädagogische Jahrestagung 2000, Freiburg: KTK.
- Kulturministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [Zugriff: 17.09.2015].
- Kultusministerkonferenz (2010), *Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf [Zugriff: 07.12.2015]
- Lachmann, R. (1994). Evangelische Erziehung im Kindergarten. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium* (S. 233–278). 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mohagheghi, H. (2013). Religion im öffentlichen Raum – eine islamische Perspektive. *ÖR* 62(3), 397–405.
- Möller, R. (2015). *Die deutsche Religionspädagogik vor den aktuellen Herausforderungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit*. URL: http://www.comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Deutsche_Religionspaedagogik_aktuelle_Herausforderung_gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_2015.php?bl=828 [Zugriff 15.01.2016].
- Nipkow, K. E. (1984), *Grundfragen der Religionspädagogik*. Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte. 3. Aufl., Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nipkow, K. E. & Schweitzer, F. (1991). Einleitung. In Dies., *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation* (S. 15–44). Bd. 1. Von Luther bis Schleiermacher. München: Christian Kaiser.
- Nussbaum, M. (2014). *Die neue religiöse Intoleranz. Ein Ausweg aus der Politik der Angst*. Darmstadt: WBG.
- Pollack, D. & Müller, O. (2013). *Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Pollack, D. (2014). Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in ausgewählten Ländern Europas. In Ders., O. Müller, G. Rosta, N. Friedrichs & A. Yendell (2014), *Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa* (S. 13–34). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Prengel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheorie, empirischer und pädagogische Grundlagen*, hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI). 2. überarb. Aufl., München: WiFF.
- Ritter, W. H. (2012). Mission/Absolutheitsanspruch/Theologie der Religionen. In R. Lachmann, G. Adam & W. H. Ritter (Hrsg.), *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch, systematisch, didaktisch*. 4. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tietz, Ch. (2015). Wahrheit im Plural. Perspektiven der Systematischen Theologie im 21. Jahrhundert. *Zeitzeichen* 7, 38–40.
- Van Melis, V. (2015). Religion in der Öffentlichkeit. *Herder Korrespondenz* 9,13–17.
- Schlag, Th. (2015). *Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit – eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive*. *ZPT* 67(4), 318–328.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2013). Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin. *ZThK* 110, 109–132.
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2011). Mehr als eine Privatangelegenheit! Perspektiven für eine Religionspädagogik in der Zivilgesellschaft. In G. Bitter & M. Blasberg-Kuhnke (Hrsg.), *Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft* (S. 164–171). Würzburg: Echter Verlag GmbH.
- Schweitzer, F. (2014). *Religion in pluraler Gesellschaft – religionspädagogisch betrachtet*. *ÖRF* 22, 45–53.
- Schweitzer, F. & Simojoki, H. (2005). *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*. Gütersloh u. Freiburg im Breisgau: Gütersloher Verlagshaus u. Herder.
- Schweitzer, F., Biesinger, A. & Edelbrock, A. (Hrsg.) (2009). *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*. 2. Aufl., Weinheim u. Basel: Beltz.
- Schweitzer, F., Edelbrock, A. & Biesinger, A. (Hrsg.) (2011). *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3). Münster u.a.: Waxmann. [=Schweitzer et al., 2011a]
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Blaicher, H.-P., Edelbrock, A., Haußmann, A., Ilg, W., Kaplan, M. & Wissner, Golde (2011). Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten – Befunde aus der Erzieherinnenbefragung. In F. Schweitzer, A. Edelbrock & A. Biesinger (Hrsg.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (S. 29–54). Münster u.a.: Waxmann. [=Schweitzer et al., 2011b]
- Schwöbel, Ch. (2005). Art. Theologie der Religionen, dogmatisch. In *RGG⁴*, Bd. 8, 309–311.
- Simojoki, H. (2012). Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Speth, Ch. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS.

- Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.) (2014). *Dokumentation: Religiöse Bildung in Städtischen Tageseinrichtungen für Kinder*. Ein Gemeinschaftsprojekt von Kommune und Kirche 2007–2013. URL: www.kirchegelsenkirchen.de/fileadmin/oeffentlichkeitsarbeit/Reader_Religioese_Bildung.pdf [Zugriff: 02.10.2015].
- Statistisches Bundesamt (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2014*, Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung Nr. 368 vom 1.10.2015. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/10/PD15_368_225.html [Zugriff 14.10.2015]
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Qualität in Tageeinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. 3. akt. u. erw. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Tracy, D. (1981). Defending the Public Character of Theology. *Christian Century* 98, 350–356; dt. Übersetzung: Eine Verteidigung des öffentlichen Charakters der Theologie (2015). In F. Höhne & F. van Oorschot (Hrsg.) (2015), *Grundtexte Öffentlicher Theologie* (S. 37–49). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Tuider, E. (2015). Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik. In Ch. Haude & S. Volk (Hrsg.), *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 12–22). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Willke, J. (2015). Macht Schweinefleisch-Essen schmutzig? Interkulturelle Werteerziehung im Sinne des Weltethos. *TPS* 8, 34–35.

Dr. Anke Edelbrock, Akad. Oberrätin für Ev. Theologie/Religionspädagogik, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.