

Religiöse Bildung in der Migrationsgesellschaft. Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre in der pädagogischen Bewährungsprobe

von
Michael Wermke

Abstract

Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre ist der Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit für alle informellen, nonformalen und formalen Bildungseinrichtungen wie Familien, Kindertagesstätten, Schulen, Vereine oder auch Religionsgemeinschaften im Freistaat Thüringen. Erstmals ist in einem Thüringer Bildungsplan ein eigenständiger Bildungsbereich Religiöse Bildung eingerichtet worden. Der Beitrag untersucht die Leistungsfähigkeit religiöser Bildung insb. am Beispiel von Kindertagesstätten in freier Trägerschaft unter dem Vorzeichen einer sich nicht zuletzt durch die aktuelle Migrationsbewegung forcierte religiöse Ausdifferenzierung unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Der Beitrag schließt mit der Einsicht, dass eine umfassende Bildung ohne religiöse Bildung unvollständig bleibt und ihr auch in Bildungseinrichtungen in nicht-konfessioneller Trägerschaft eine erneute und vertiefte Aufmerksamkeit zu schenken ist.

0 Ein Fallbeispiel: Ali räumt nicht auf

„Ali weigert sich aufzuräumen. Das ist Sache der Mädchen, sagt er. So ist es bei uns zuhause. Die Erzieherinnen widersprechen dem heftig und suchen den Kontakt mit den Eltern. Die Mutter bestätigt, dass sich zu Hause vor allem die Großeltern um Ali kümmern und dass es die für sie übliche Praxis ist, den Sohn als ‚Kronprinz‘ zu behandeln. Da könne sie nichts machen.“ (Harz, 2014, S. 36)

Bei diesem einfachen, geradezu alltäglichen Beispiel aus der Praxis von Kindertagesstätten stehen sich unversehens unterschiedliche kulturell, religiös und pädagogisch begründete Vorstellungen gegenüber. Wie haben wir Alis Verhalten zu verstehen? – Haben wir Alis Verhalten zu verstehen? Gelten bei uns nicht klare Regeln, die für jedermann gleichermaßen verbindlich sind? Schreiben doch das Grundgesetz und die ihm entsprechenden Bildungsziele die Gleichberechtigung von Mann und Frau vor. Aber genauso wie Ali und seine Familie uns und unsere Wertvorstellungen irritieren, stellen wir eine – mindestens ebenso erhebliche – Irritation für die religiös-kulturell bedingten Wertvorstellungen muslimischer Einwanderer dar. Von Ali erwarten wir, dass er diese Diskrepanz irgendwie aushält und sich an unterschiedliche Regeln zu Hause und in der Kita halten muss. Aber überfordert ihn das nicht? Wie soll Ali mit der Vermahnung seiner Erzieherin umgehen, wenn bei ihm zu Hause das kritisierte Verhalten auf Wertschätzung stößt? Und noch komplizierter wird unser Fall, wenn Alis Schwester tatsächlich bereitwillig sein Spielzeug aufräumen will.

Wenden wir uns zunächst dem Grundsätzlichen zu – dem gegenwärtigen soziokulturellen Wandel und dessen Bedeutung für das Bildungswesen in der Bundesrepublik.

1 ‚Herausforderung Migrationsgesellschaft‘ als Herausforderung an das Bildungswesen

„Deutschland wandelt sich in eine Migrationsgesellschaft.“ (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, 2014) So lautet eine sich zunehmend in unserer Gesellschaft ausbreitende Einsicht. Deutschland wandelt sich hierbei nicht nur in seiner demografischen Zusammensetzung, besonders spürbar wird dies in Ostdeutschland sein, wo der Anteil von Muslimen bislang als marginal zu bezeichnen ist, sondern in erster Linie in seinem gesellschaftlichen Selbstverständnis: Deutschland ist ein Einwanderungsland. Diese Einsicht wird jedoch mit einer gelegentlich lautstark vorgetragenen Furcht vor einem Identitätsverlust des Deutschen – was das auch immer sei – verbunden. Dabei wird jedoch – geflissentlich? – übersehen, dass die Bundesrepublik Deutschland und mit ihr auch die DDR seit ihren Gründungen Migrationsgesellschaften sind und Deutschland ein völlig anderes Land wäre, hätte es die Migrationsbewegungen nicht gegeben. Deutschland hat nach dem zweiten Weltkrieg fünf nennenswerte Migrationsströme erlebt, die auch zu Veränderungen in seinem Bildungswesen geführt haben:

- Migration mit Ende des Krieges von Menschen aus den ehemaligen Gebieten des Deutschen Reiches; jeder sechste Deutsche war 1945 ein Flüchtling.
- Arbeitsmigranten mit Anfang der 1960er Jahre, insb. aus der Türkei, aber auch südeuropäischen Ländern wie Italien, Spanien und Portugal.
- Deutschstämmige Migranten (sog. Spätaussiedler) aus ehemals deutschen Gebieten in Polen und der Sowjetunion, den späteren GUS-Staaten wie z.B. Kasachstan in den 1980er und 1990er, die sich vornehmlich in den neuen Bundesländern niedergelassen haben.
- Immigration der sog. Boatpeople aus Nordvietnam und der sog. jüdischen Kontingentflüchtlinge in den 1980er und 1990er Jahren.
- Der Aufenthalt der sog. Vertragsarbeiter aus den kommunistischen Ländern wie Angola, Kuba und (Süd)Vietnam in der DDR bis zur Wende 1989.

Die Erfahrungen mit diesen Migrationsbewegungen sind vielfältiger Art. Die zunächst nicht unproblematische Integration der Flüchtlingsströme aus den ehemaligen deutschen Gebieten des Deutschen Reiches („Franzosenkraut und Flüchtlinge wird man nicht mehr los“) ist längst abgeschlossen und kann als gelungen betrachtet werden. Freilich: Im Zuge der Einwanderung – katholische Schlesier ins protestantische Niedersachsen, ostpreußische Protestanten in die katholischen Gebiete Nordrhein-Westfalens – lösten sich die geschlossenen konfessionellen Milieus und in der Folge auch das konfessionell geprägte Volksschulwesen in Deutschland auf. Und: Wer beklagt das heute?!

Nur sehr bedingt gelungen ist die Integration der sogenannten Gastarbeiter. Haben wir es überwiegend mit türkischstämmigen Deutschen oder mit in Deutschland ansässigen Türken zu tun? Die Folge einer zunächst nicht gewollten und erst recht nicht geförderten Migration hat u.a. zu ethnischen Ghettoisierungen („Parallelgesellschaften“) in den Städten und zu sozialer Benachteiligung insbesondere bei Menschen mit türkischer Herkunft geführt. Auch wenn in einigen Bundesländern ein türkischsprachiger Islamunterricht an den Grundschulen eingerichtet und an weiterführenden Schulen ein deutschsprachiger islamischer Religionsunterricht etabliert wurde, hat das deutsche Bildungswesen noch immer nicht wirksam genug auf die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

reagiert. Die Pisa-Studie 2012 belegte, dass in Deutschland die sozialen und ethnischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler nach wie vor entscheidend sind für die Verteilung von Bildungschancen. Allerdings gibt es auch Gegenbeispiele gelungener Karrieren v.a. im kulturellen und politischen Bereich insbesondere von Angehörigen aus der 3. Generation. Im Bereich der Kindertagesstätten und Schulen bieten die erprobten Integrationsmodelle italienischer Familien in Wolfsburg, wobei wir es hier mit ‚Italienern in Deutschland‘ zu tun haben, interessante Ansätze, so die 1992 gegründete deutsch-italienische Grundschule ‚Leonardo Da Vinci‘¹ oder die bilinguale Kindertagesstätte der evangelischen St. Thomas Kirchengemeinde².

Auch bei der Integration der sog. Rußlanddeutschen (Spätaussiedler) zeigt sich, dass die Beherrschung der deutschen Sprache über den Erfolg der Integration entscheidet; wobei wir erst kürzlich erlebt haben, wie es anscheinend Herkunftsländern gelingen kann, Menschen, die nicht nur aus freien Stücken ihre Heimat verlassen, für ihre politischen Zwecke zu instrumentalisieren (Bidder u.a., 2016). Als vorbildhaft kann das Kindertagesstättenprojekt der ‚Interkulturellen pädagogische Gesellschaft MITRA e.V.‘ dienen, eine Mitte der 1990er Jahre gegründete Vereinigung russischsprachiger Eltern und Pädagogen, die mittlerweile über 10 bilinguale Kindertagesstätten in der Bundesrepublik betreiben.³ Die Zweisprachigkeit soll, so das Konzept des Vereins, der Entwicklung der Individualität der überwiegend aus russischsprachigen Familien stammenden Kinder dienen und zugleich die weitere Integration in die deutschsprachige Gesellschaft fördern. Als vergleichbares, wenn auch auf völlig unterschiedlichen historischen Voraussetzungen basierendes Beispiel können die dänischen Schulen und Kindertagesstätten im nördlichen Schleswig-Holstein dienen, die sich 1920 in Flensburg zum ‚Dansk Skoleforening for Sydslesvig‘ zusammenschlossen.⁴

Die so genannte stille Integration von Migrantinnen und Migranten aus Fernost, speziell aus Nord- und Südvietnam, aber auch aus Japan und China, geschieht scheinbar wesentlich unproblematischer; aber der Umstand, dass das Schicksal einer bestimmten Migrantengruppe nur selten im öffentlichen Interesse steht, ist noch kein Hinweis auf eine gelingende Integration.⁵ Ein interessantes Beispiel für eine deutsch-asiatische Kindertagesstätte ist der ‚EKO-Kindergarten‘ in Düsseldorf, wo die größte japanische Gemeinde in Deutschland lebt. Der deutsch-japanische Kindergarten, der in seinem Kindergartenkonzept die unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunft der Kinder als eine besondere Bildungschance bezeichnet, beruft sich auf die „geistige Grundlage“ des Buddhismus „mit dem Ziel, die Kinder zu Mitmenschlichkeit, Verständnis für Sitten und Gebräuche anderer Kulturen und zu einem friedlichen Leben miteinander anzuleiten.“⁶ Darüber hinaus besteht seit 1971 in Düsseldorf die ‚Japanisch internationale Schule e.V.‘, an der japanische Schülerinnen und Schüler der geltenden Schulpflicht ihres Heimatlandes nachkommen können.⁷

Die meisten Vertragsarbeiterinnen und -arbeiter in der DDR mussten nach der politischen Wende 1989 wieder in ihre Heimatländer zurückkehren. Während der DDR-Zeit lebten sie vielfach isoliert in Gruppenunterkünften, Begegnungen mit der deut-

¹ <http://www.da-vinci-gs.de/> [Zugriff: 25.05.2016].

² <https://kitas.stadt.wolfsburg.de/Wolfsburg/St-Thomas-Kindertagesstaette> [Zugriff: 25.05.2016].

³ <http://www.mitra-kindergarten.de/> [Zugriff: 25.05.2016].

⁴ <http://www.skoleforeningen.org/> [Zugriff: 25.05.2016].

⁵ S. den Beitrag im Rahmen des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten 2014/15 von Kaufmann, Vo & Vo Thanh, 2015.

⁶ <http://www.eko-kindergarten.de/konzept.html> [Zugriff: 25.05.2016].

⁷ http://www.jisd.de/about_jisd/deutsch/charakter_der_schule.html [Zugriff: 25.05.2016].

schen Bevölkerung wurden staatlich inszeniert und eine gesellschaftliche Integration nicht beabsichtigt. Der damalige Umgang, besser: die Ausgrenzung von Zugewanderten mit den Vertragsarbeiterinnen und -arbeitern prägte vermutlich eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Integration, besser: der Ausgrenzung von Zugewanderten, die möglicherweise die Vorstellungen von Menschen in den hiesigen Bundesländern darüber geprägt haben könnte, wie mit Flüchtlingen heute umgegangen werden kann: sie allenfalls zu dulden und zu gegebener Zeit nach Hause zu schicken (vgl. van der Heyden, Semmler & Straßburg, 2014; ebenfalls Reuter, 2015).

Die Tour d'Horizon über die Migrationsgeschichte in Deutschland seit den letzten sieben Jahren zeigt uns also, dass wir weder über keine Erfahrungen mit Migration und Integration verfügen, noch dass uns die Herausforderungen der aktuellen Migrationsbewegung und der damit verbundenen Integrationsaufgaben unvorbereitet treffen. Migrationen, so können wir an unseren Beispielen beobachten, verändern freilich eine Gesellschaft und ihr Bildungswesen; Migration bedeutet deswegen aber noch lange nicht den Verlust der gesellschaftlichen und kulturellen Identität des Einwanderungslandes. Migration verändert vor allem die Migranten; aber es gibt nicht nur Migrationsverlierer; und Migration bedeutet nicht zwangsläufig die Preisgabe des sozio-kulturellen wie auch politischen Bezuges zum Herkunftsland. Und wir wissen sehr genau, dass es für den Erfolg der Integration der Migranten entscheidend ist, wie es gelingt, die sogenannte 2. Generation in die Gesellschaft einzugliedern.

Auch der aktuelle Zuzug v.a. vieler Muslime wird sich auf die Entwicklung unserer Gesellschaft – nicht zuletzt in Ostdeutschland – auswirken. So ist nicht auszuschließen, dass die Zuwanderung eines hohen Anteils religiöser Menschen Auswirkungen auf die Säkularisierungsprozesse in unserer Gesellschaft haben kann. Vermutlich werden die Veränderungen der Gesellschaft weniger durch die zugewanderten Muslime – der Prozentsatz der in Deutschland lebenden Muslime wird durch die Zuwanderung voraussichtlich nur geringfügig ansteigen –, ausgelöst, sondern vielmehr durch unsere öffentlichen Debatten, die wir über den Islam und die Flüchtenden führen. Jedenfalls werden wir uns durch den Islam in Frage gestellt, vielleicht sogar provoziert fühlen; noch stärker wird sich jedoch der in Deutschland lebende Islam verändern, der sich einem erheblichen gesellschaftlichen Anpassungsdruck ausgesetzt sehen wird. Diese beiden unterschiedlichen, aufeinander jedoch bezogenen Transformationsprozesse gilt es politisch, sozial- wie religionspolitisch, wie auch pädagogisch, insbesondere religionspädagogisch zu begleiten.

Unsere These lautet: Für eine gelingende Integration der Zuwanderer in unserer Gesellschaft nimmt Bildung und speziell religiöse Bildung eine Schlüsselstellung ein. Religiöse Bildung schafft die Voraussetzung, die eigene Religiosität oder auch nicht Nicht-Religiosität zu verstehen und sich mit ihr auseinander zu setzen und die Religiosität oder auch nicht Nicht-Religiosität der anderen zu respektieren und ggf. auch zu kritisieren. Religiöse Bildung stellt sich damit als Aufgabe für gläubige Menschen, wie Christen oder Muslime, aber auch für nicht-gläubige Menschen. Eine offene Gesellschaft sollte daher um ihrer selbst willen ein hohes Interesse an religiöser Bildung haben.

2 Religiöse Bildung im Ernstfall I: Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre – Zum (Selbst)Verständnis religiöser Bildung

Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen wurde Ende 2015 vom Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport erlassen und dient „als Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit für

alle Bildungsorte und für alle, die im Bildungsbereich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben“ (Freistaat Thüringen, 2015, S. 1). Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre löst den 2010 eingeführten Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre ab (Freistaat Thüringen, 2010). Während im Bildungsplan 2010 religiöse Bildung dem Bildungsbereich ‚Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung‘ subsumiert war, enthält der Bildungsplan 2015 einen eigenständigen Bildungsbereich ‚Religiöse Bildung‘. Als erster Bildungsplan in Deutschland erstreckt sich der Thüringer Bildungsplan 2015 bis zum 18. Lebensjahr.

Die aktuelle Zuwanderung von überwiegend muslimischen Menschen aus den Krisengebieten v.a. aus dem Nahen Osten stellt Thüringen vor eine große gesellschaftliche Herausforderung, die zum Teil mit einer erheblichen Verunsicherung einhergeht. So gab es vor noch wenigen Jahren im gesamten Freistaat Thüringen etwa 250 muslimische Schülerinnen und Schüler – dies entspricht dem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in einer mittelgroßen westdeutschen Grundschule; mittlerweile gehört der Islam zum öffentlichen Erscheinungsbild in Thüringen. Der Wandel Deutschlands in eine Migrationsgesellschaft betrifft Thüringen bzw. alle ostdeutschen Bundesländer in besonderer Weise. Der Bereich ‚Religiöse Bildung‘ im Thüringer Bildungsplan steht damit vor der Herausforderung, die Aufgabe und Bedeutung religiöser Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen wie auch für ein friedfertiges Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Einstellungen in einer überwiegend säkular geprägten Gesellschaft zu plausibilisieren.

Um das Selbstverständnis religiöser Bildung im aktuellen Thüringer Bildungsplan deutlicher konturieren zu können, soll zunächst ein alternatives Begründungsmodell religiöser Bildung vorgestellt werden. So formuliert das Comenius-Institut der EKD:

„Für die Schule und ihren Fächerkanon gilt, was für die gesellschaftliche Moderne generell gilt: Unterschiedliche kulturelle Wertsphären, Rationalitätsformen und Systemlogiken haben sich so weit ausdifferenziert, dass kein einigendes Band mehr das Ganze inhaltlich konsistent zusammenhalten kann. Der Verlust eines substanziell gehaltvollen und zugleich konsistenten Begriffs von Allgemeinbildung ist als Resultat dieses Ausdifferenzierungsprozesses zu verstehen. Deshalb gehört es zur Schule, dass in ihr unterschiedliche Weltzugänge und unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet werden, die nicht wechselseitig substituierbar sind und die auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen sind. Entsprechend ist in der PISA-Studie die Rede von der ‚Orientierungswissen vermittelnde(n) Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität‘ (PISA 2001, 211; vgl. Baumert 2002, 113) Der PISA-Studie liegt also ein Bildungsverständnis zugrunde, das religiöse Bildung in einem Konzept Allgemeiner Bildung für unabdingbar hält. Religion gehört in die Schule, weil es die spezifische Form religiös-konstitutiver Rationalität bzw. – einfach ausgedrückt – weil es Religion gibt.“ (Fischer & Elsenbast, 2006, S. 13)

Zur Erläuterung: Die vier Modi bezeichnen unterschiedliche Weltzugänge und unterschiedliche Wahrnehmungen der Welt, die sich wechselseitig ergänzen, aber nicht ersetzen können. Der Modus der religiös-konstitutiven Rationalität bedeutet, die Welt unter der Hypothese, dass es Gott gibt, wahrzunehmen: Was würde es für dich, für

die Wahrnehmung der Welt und die Wahrnehmung Gottes bedeuten, wenn es Gott gäbe, *etsi deus daretur* (Dressler, 2013).

Es ist allerdings – zumal in Ostdeutschland – nicht ohne weiteres plausibel zu machen oder gar evident, dass es Religion ‚gibt‘ bzw. dass Religion auch in öffentlichen Bildungssystemen wie den Kindertagesstätten und Schulen integraler Bestandteil eines umfassenden Bildungsbegriffs verstanden wird. In hiesiger Sicht wird Religion keineswegs ein gleichberechtigter Modus des Weltzugangs zuerkannt, sondern vielmehr als ein aus dem christlich-jüdischen Glauben entlehntes, d.h. säkularisiertes kulturelles Phänomen gedeutet, das sich beispielsweise in der Landschafts- und Stadtarchitektur, in Kunst und Literatur sowie in Bräuchen – Adventskranz, Weihnachtmarkt und St. Martinsumzug – materialisiert hat. In dieser Perspektive wird Religion die durchaus als wichtig eingeschätzte Funktion zuerkannt, den Traditionsbestand unserer Gesellschaft und in dieser Weise unsere soziale Identität sowie unser Werteverständnis zu sichern. Die Folge ist, dass in der pädagogischen Praxis der Kindertagesstätten wie auch der Schulen (abseits des Religionsunterrichts) religiöse Bildung eine bestenfalls marginale Bedeutung spielt. Diese Einschätzung von Religion und religiöser Bildung wird sich durch die Zuwanderung muslimischer Eltern und Kinder vermutlich ändern, nicht nur weil sie möglicherweise eine andere Vorstellung von Erziehung und Bildung mitbringen, sondern weil in ihrer Perspektive auch die ostdeutsche Gesellschaft trotz aller Säkularisierungsprozesse als nach wie vor christlich geprägt erscheinen wird.

Der *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre* setzt nun seinerseits eine Evidenz von Religion nicht voraus, sondern geht von zwei empirisch gegebenen Prämissen aus: einerseits von der anthropologisch gegebenen Grundhaltung des Menschen, potenziell transzendenzbezogene Fragen zu stellen, sowie andererseits von der faktischen Anwesenheit von Religion in unserer Gesellschaft in der manifesten Gestalt von Religionsgemeinschaften. Infolgedessen unterscheidet der Thüringer Bildungsplan zwischen zwei unterschiedlichen, aber auf einander beziehbaren Begründungsmodellen von religiöser Bildung, nämlich einem individual- und einem gesellschaftstheoretisch begründeten Auftrag religiöser Bildung.

2.1 Religiöser Bildung in individualtheoretischer Perspektive

In individualtheoretischer Hinsicht versteht der Bildungsplan religiöse Bildung als „Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung“, indem religiöse Bildung das Selbstvertrauen junger Menschen stärkt. So heißt es im Bildungsplan, dass religiöse Bildung

„insbesondere religiös gestimmte Kinder und Jugendliche dazu an[rege], ihren eigenen Glaubens- und Lebensüberzeugungen zu trauen, auch wenn sie merken, dass es in der Welt noch andere Überzeugungen gibt. Sie lernen, dass sie nicht dauerhaft aus eigener Kraft stark sein müssen, weil sie sich unabhängig von dem, was sie können und leisten, geachtet und geliebt wissen“ (Freistaat Thüringen, 2015, S. 278).

Dieses Verständnis religiöser Bildung bezieht sich zunächst, aber nicht ausschließlich auf die klassischen Orte religiöser Bildung in der Familie, in der Kinder- und Jugendarbeit der Kirchengemeinde und im konfessionellen Religionsunterricht der Schule (Domsgen, 2008; Schröder, 2012, S. 432). Entsprechend konzentrieren sich die kirchlichen Bildungsbestrebungen vor allem auf die Stärkung religiöser Bildung

und Erziehung an diesen Orten.⁸ Wir wissen aber zugleich, nicht zuletzt durch die neueren Untersuchungen zum Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, dass – selbstverständlich – auch kirchenferne und selbst konfessionslose Kinder und Jugendlichen die sogenannten ‚Großen Fragen‘ nach dem Woher, Wohin und Warum stellen, hierzu theologische Konstrukte formulieren und nach plausiblen Antworten suchen, ohne dass sich diese Kinder und Jugendlichen im Umfeld der ‚klassischen Orte religiöser Bildung‘ aufhalten. Dieses Bedürfnis nach der Klärung existenzieller Fragen, die die Kinder und Jugendlichen unbedingt angehen, mag noch kein juristisch, aber doch ein pädagogisch einklagbares ‚Recht auf Religion‘ (Schweitzer, 2013) konstituieren. So postuliert der Bildungsplan:

„Alle Kinder und Jugendlichen haben einen Anspruch auf religiöse Bildung. Dazu gehören das Wissen um Religionen und die Unterstützung der Reflexion ihrer mitgebrachten religiösen wie auch weltanschaulichen Vorstellungen und Überzeugungen.“ (Freistaat Thüringen, 2015, S. 278)

Das individualtheoretische Begründungsmodell religiöser Bildung erweist sich als anschlussfähig zum evangelischen Bildungsverständnis, wie es in einer der maßgeblichen Bildungsschriften der EKD-Denkschrift *Identität und Verständigung* entwickelt ist. Ein solches Bildungsverständnis richtet sich auf die Entwicklung einer eigenen, konfessorischen Identität, die sich durch Verständigung ergibt und zugleich die Voraussetzung zur Verständigung bildet. So formuliert die Denkschrift:

„Die Menschen in unserer enger werdenden ›Einen Welt‹ brauchen das fruchtbare Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustreben der Verständigungsfähigkeit. Wir leben in einer pluralen, von Gegensätzen gezeichneten Welt. Dabei nehmen gegenwärtig weltweit die nationalen, ethnischen, kulturellen und religiösen Identitätsängste zu, die kollektiven wie die individuellen. Sie werden sich steigern, wenn die vorhandene Pluralität einer schematisierenden Vereinheitlichung unterworfen werden soll, die die individuellen nationalen und kulturellen Traditionen und Lebensformen absterben lässt.“ (Kirchenamt der EKD, 1994, S. 82)

Vor diesem Hintergrund erprobt der konfessionelle Religionsunterricht evangelischer Provenienz als Angebot an alle Schülerinnen und Schüler – ob getauft oder nicht –, die „Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft.“ (Kirchenamt der EKD, 1994, S. 44). Ein ähnlich einladender Charakter prägt den Bildungsauftrag der evangelischen Kindertagesstätten; so heißt es in der EKD-Denkschrift *Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet* zum Bildungsauftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen:

„Evangelische Kindertagesstätten müssen auch, ja, vor allem, Orte religiöser Bildung sein. Daraus ergibt sich, dass ein wesentliches Kennzeichen evangelischer Kindertagesstätten ihre religionspädagogische Arbeit mit Kindern ist. Sie eröffnet den Kindern, unabhängig von dem religiösen Hintergrund, den sie mitbringen, eine spezifisch christliche Daseins- und Handlungsorientierung und lädt sie zu einer konstruktiven und eigenständigen Beschäftigung mit dem christlichen Glauben ein.“ (Kirchenamt der EKD, 2004, S. 77; Beyer & Wermke, 2016)

⁸ Entsprechend beziehen sich die aktuellen religionspädagogischen Studien zum Umgang mit religiöser und kultureller Diversität im Bereich der Elementarpädagogik überwiegend auf konfessionell gebundene Kindertagesstätten; die Präsentationen von *best-practice*-Modellen und Konzeptionen nicht-konfessionell gebundener Kindertagesstätten bildet die Ausnahme.

2.2 Religiöse Bildung in gesellschaftstheoretischer Perspektive

Die individualtheoretische Bestimmung des Auftrags religiöser Bildung greift zu kurz, wenn sie sich primär von der religiösen Fragehaltung von Kindern und Jugendlichen – ob nun einer Religionsgemeinschaft angehörig oder auch nicht – her begründet und sich vor allem auf die von Religionsgemeinschaften allein- respektive mitverantworteten religiösen Lernorte bezieht, mit dem Ziel, eine wie auch immer näher zu bestimmende religiöse Identität entwickeln zu helfen. Unter dem Vorzeichen einer sich forciert religiös ausdifferenzierenden Gesellschaft (als Gegenbegriff zur ‚forcierten Säkularisierung‘ der Gesellschaft von Monika Wohlrab-Sahra, siehe Wohlrab-Sahra, Karstein & Schmidt-Lux, 2009) ist der Einsicht, dass eine umfassende Bildung ohne religiöse Bildung nur unvollständig ist, erneute und vertiefte Aufmerksamkeit zu schenken. Religion ist nicht nur ein individuelles, sondern stets auch ein soziales Phänomen; Religion ist zugleich privat wie auch öffentlich. Kultur und Religion stehen in einem engen Bedingungs-zusammenhang. Das gilt für das Christentum wie dem Islam. Religion begegnet Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft auf vielfache Weise. Aus pädagogischer Perspektive ist folglich das individualtheoretische Verständnis religiöser Bildung um eine kultur- und gesellschaftstheoretisch abgeleitete Zielbestimmung religiöser Bildung zu erweitern. Der Bereich Religiöse Bildung im Thüringer Bildungsplan nimmt hierzu Bezug auf den dem Bildungsplan zugrunde liegenden allgemeinen Bildungsbegriff.

Grundsätzlich versteht der *Thüringer Bildungsplan bis 18* als das Ziel von Bildung,

„dass Kinder und Jugendliche die komplexe Welt und ihre eigene Position in ihr verstehen, darüber reflektieren können und handlungsfähig werden. Dabei folgt der Bildungsplan einem demokratischen und inklusiven Grundverständnis: Alle Kinder und Jugendlichen haben unabhängig von ihrer Herkunft und ihren individuellen Voraussetzungen das Recht darauf, an der Gesellschaft teilzuhaben und aktiv gestaltend an und in ihr mitzuwirken. Sie haben einen Anspruch darauf, in ihren Bildungsprozessen bestmöglich unterstützt zu werden, um eine autonome, verantwortungs- und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu entwickeln“ (Freistaat Thüringen, 2015, S. 9).

Die Verfolgung des allgemeinen Ziels der Gemeinschaftsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Autonomie schließt ein, Kinder und Jugendliche in ihrer Fähigkeit zu unterstützen und anzuregen, anderen Autonomie zuzugestehen. Gemeinschaftsfähigkeit bedeutet damit die Befähigung zur Anerkennung von Verschiedenheit und zum anerkennenden Umgang mit dieser Verschiedenheit ein. Mit anderen Worten: Das Ziel von Bildung ist Mündigkeit, die Befähigung resp. Fähigkeit zur kritischen Reflexion, zur eigenständigen Urteilsbildung und zur selbstbestimmten Partizipation an der Gesellschaft und ihrer Kultur. Dieses Verständnis auf das Ziel religiöser Bildung übertragen, bedeutet, dass religiöse Bildung darauf abzielt, bei allen Kindern und Jugendlichen – ob nun konfessionell/religiös gebunden oder ungebunden – eine religiöse Pluralitätskompetenz anzubahnen, die dazu dient, Religiosität oder auch Nicht-Religiosität wahrnehmen, reflektieren, formulieren und zu den verschiedenen Formen religiösen Lebens angemessene Stellung nehmen zu können. Mit religiöser Pluralitätskompetenz ist die Fähigkeit und das Können gemeint, die Bedeutsamkeit von Religion und Religionen für die Identität des Einzelnen sowie der religiösen Gemeinschaft und für die Gesamtgesellschaft zu erkennen und zu beschreiben, Religion mit Respekt, aber auch mit angemessener Kritikfähigkeit zu begegnen. Entsprechend heißt es im Bildungsbereich ‚Religiöse Bildung‘ des Thüringer Bildungsplans: „Religiöse Bildung – als eine wichtige Grundlage von Empathie-,

Sprach- und Urteilsfähigkeit in (nicht nur) religiösen Fragen – leistet einen wesentlichen Beitrag zur religiösen Mündigkeit. Sie macht Kinder und Jugendliche als Autor_innen ihrer Entwicklung sprachfähig und entscheidungssicher hinsichtlich der eigenen wie auch fremder Lebensausrichtungen und Glaubensüberzeugungen. Sie zielt darauf ab, bei konfessionell gebundenen und ungebundenen Kindern und Jugendlichen eine religiöse Pluralitätskompetenz anzubahnen, die dazu dient, Religiosität oder auch Nicht-Religiosität wahrnehmen, reflektieren, formulieren und zu den verschiedenen Formen religiösen Lebens angemessene Stellung zu nehmen.“ (ebd., S. 278) Recht verstanden, kann sich religiöse Pluralitätskompetenz nicht nur auf religiös Gebundene beschränken, sondern sie schließt auch religiös Ungebundene ein:

„Religiöse Bildung richtet sich an religiöse wie areligiöse Kinder und Jugendliche; sie zielt auf eine kritisch-kundige Offenheit und Toleranz gegenüber Religionen und die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit Glaubensvollzügen.“ (ebd., S. 281)

3 Die Migrationsgesellschaft und der säkulare Staat – zu den Bedingungen und Zielbestimmungen religiöser Bildung

Religionen stehen grundsätzlich in einer Spannung zu staatlichen Verfassungen, ob es sich nun um Diktaturen, Monarchien oder um Demokratien handelt bzw. sofern es sich nicht um einen Gottesstaat, genauer: um den göttlichen Staat handelt. Entsprechend stellt das säkulare Staatsverständnis eine Herausforderung für Religionsgemeinschaften dar; gleichwohl ist den Religionsgemeinschaften ein positives Verhältnis gegenüber dem säkularen Staat anzuraten, denn allein der säkulare, d.h. der weltanschaulich und religiös neutrale Staat schützt die Religionsfreiheit und damit die Freiheit der Religionen in einer religiös pluralen Gesellschaft. Der säkulare Staat fordert von den Religionen die Anerkennung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, zugleich schützt er ihren Bestand und eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihren Glauben ungestört zu praktizieren und sich öffentlich in den gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Diskursen zu engagieren. Im Interesse der religiösen wie auch der nicht-religiösen Menschen in unserer Gesellschaft verlangt der Staat Respekt gegenüber der im Grundgesetz garantierten Religionsfreiheit: Jeder kann, aber niemand muss einer Religionsgemeinschaft angehören.

Der säkulare Staat hat aber nicht nur die Aufgabe, sich selbst und die Gesellschaft vor den möglichen Übergriffen von Religionen und Weltanschauungen zu schützen, sondern hat zugleich ein hohes Eigeninteresse daran, dass Religions- und auch Weltanschauungsgemeinschaften ihre Einsichten in die gesellschaftlichen Diskussionen einbringen (vgl. im Folgenden Wermke, 2015). Um die Relevanz religiöser Bildung in der Migrationsgesellschaft näher bestimmen zu können, sind Jürgen Habermas' demokratiethoretische Überlegungen zum ‚öffentlichen Vernunftgebrauch‘ religiöser und säkularer Bürger im liberalen, religiös wie weltanschaulich neutralen Staat ausgesprochen hilfreich. Für Habermas verfügt Religion über „wichtige Ressourcen der Sinnstiftung“, von denen sich die säkulare Gesellschaft um ihrer selbst willen nicht abschneiden sollte: „Religiöse Überlieferungen besitzen für moralische Intuitionen, insbesondere im Hinblick auf sensible Formen eines humanen Zusammenlebens, eine wichtige Artikulationskraft.“ (Habermas, 2005, S. 137) Daher dürfe der liberale Staat „die Gläubigen und die Religionsgemeinschaften nicht entmutigen, sich als solche auch politisch zu äußern“ (ebd.). Religiös motivierte Argumente könnten folglich auch für Mitglieder säkularisierter Gesellschaften „potenzielle Wahrheitsgehalte“ ent-

halten, worin Habermas seine Aufforderung zur Gesprächsbereitschaft zwischen religiösen und säkularen Bürgern begründet.

Die Voraussetzungen für die wechselseitige Verständigung zwischen säkularen und religiösen Bürgern sind nicht ohne Zumutungen: Während von den religiösen Bürgern zu erwarten ist, dass „sie ihre religiösen Auffassungen selbstreflexiv zu den Aussagen konkurrierender Heilslehren [und Weltanschauungen] in ein Verhältnis setzen“ (ebd., S. 143) und diese kommunikationsfähig machen, ohne den eigenen exklusiven Wahrheitsanspruch zu gefährden, sind die säkularen Bürger zu einer selbstreflexiven Überwindung „eines säkularistisch verhärteten und exklusiven Selbstverständnisses der Moderne“ (ebd., S. 145) aufgefordert. Positiv formuliert: Menschen sind dann – unabhängig von ihrer gewählten Haltung zur Religion – religiös gebildet, religiöse Begründungen im politischen Diskurs in nicht-religiöse Begründungen zu übersetzen und umgekehrt.“ (Rose & Wermke, 2014, S. 25) Die Aufgabe religiöser Bildung besteht also darin, Bürgerinnen und Bürger, jedweder religiöser wie säkularer Herkunft, für den gesellschaftlichen Diskurs sprachfähig zu machen – in der Weise, dass die religiösen Bürger bereit sind, ihre jeweiligen ‚religiösen‘ aber auch ‚säkularen Sinnressourcen‘ in eine für sie jeweils verständliche Sprache zu übersetzen und in die gesellschaftlichen Debatten einzubringen.

Das von Habermas konstruierte Modell einer religiös-säkularen Kommunikation in der Diskursgesellschaft bezieht sich nun nicht exklusiv auf die Kultur gesellschaftlicher Diskurse zwischen säkularen und religiösen, d.h. christlichen und jüdischen Bürgern, sondern schließt muslimische Bürgerinnen und Bürger selbstverständlich ein. Die spannende Herausforderung besteht demnach darin, dass der gesellschaftliche Diskurs zwischen religiösen und säkularen Bürgern stabilisiert und erweitert wird um die Migranten, so dass der gesellschaftliche Diskurs dem Selbstanspruch eines inklusiven Diskurses entspricht.

4 Religiöse Bildung im Ernstfall II: Perspektiven pädagogischer Qualifizierung

Pädagogisches Handeln ist weder zu unterschätzen noch zu überschätzen. Ob Ali etwas erschrocken sein Spielzeug nun doch allein zusammenräumt oder ihm seine Schwester zur Hand geht, dadurch wird das christlichen Abendland angesichts der vielfach befürchteten Unterwerfung durch den Islam weder gerettet, noch wird es untergehen. Gerade weil pädagogische Entscheidungen häufig situativ und schnell zu treffen sind, sollten wir nicht davon ausgehen oder gar erwarten, dass alle möglichen gesellschaftlichen Herausforderungen durch eine gelingende pädagogische Praxis gemeistert werden können.

4.1 Qualifizierung zum religionssensiblen Umgang mit Kindern und Jugendlichen

Wir benötigen eine verstärkte religionspädagogische Qualifikation von Tagesmüttern, Erzieherinnen und Erziehern wie auch Beratungslehrkräften oder Konfliktmoderatoren. Was wir im Bildungskontext benötigen, ist mehr pädagogische Sensibilität im Umgang mit der Religion der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen. So erklärt der Thüringer Bildungsplan:

„Religiöse Bildung erfordert, dass Kinder und Jugendliche mit ihren großen Fragen bei den Erwachsenen Gehör finden und dass ihnen Erwachsene Hilfe anbieten, eigene plausible und verlässliche Antworten zu entwickeln. Daher ist von allen Lernbegleiter_innen zu erwarten, dass sie eine Sensibilität und Offenheit für die religiösen und weltanschaulichen Fragen der Kinder und Jugendlichen entwickeln [...]. Das setzt eine Stärkung pädagogischer Professionalität

voraus. Pädagogisch Tätige klären ihr professionelles Verständnis von Religion und nehmen religiöse Bildung als Teil ihres professionellen Handelns unter Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen ihres jeweiligen Bildungsortes wahr.“ (Freistaat Thüringen, 2015, S. 280)

Ein professionelles Verständnis von Religion und religiöser Bildung setzt nicht zwingend ein religiöses Bekenntnis voraus, so wie auch von einer Erzieherin, die aus ihrem beruflichen Selbstverständnis heraus die körperlichen oder musikalischen Aktivitäten der ihr anvertrauten Kinder durch entsprechende Bildungsangebote wie selbstverständlich fördert, nicht zwingend zu erwarten ist, dass sie selbst sportlich oder eine praktizierende Musikerin zu sein hat. Religionssensibilität ist eine vielfach unterschätzte, aber notwendige Qualifikation von professionell pädagogisch Tätigen, um die fragende Haltung von Kindern und Jugendlichen gegenüber religiösen Dingen zu unterstützen und sie so in ihrer religiösen Mündigkeit zu fördern.

4.2 Pädagogische Professionalität und die Qualifizierung zur Übersetzungsleistung

Aus welchem Grund hat uns eigentlich Alis Verhalten so irritiert, dass es für uns den Anlass geboten hat, darüber nachzudenken? Warum gehen wir nicht vornherein davon aus, dass es sich bei Ali lediglich um ein kleineres Disziplinproblem handelt, mit dem entsprechend pädagogisch umzugehen wäre? Oder aber ist es nicht so, dass wir Alis Verhalten in ein bestimmtes, vorgeprägtes Deutungsmuster eingetragen haben, aus dem wir dann bestimmte Schlussfolgerungen abgeleitet haben? Diese Deutungsmuster sind uns in unserer pädagogischen Praxis häufig unbewusst vorhanden, gleichwohl determinieren sie unsere Interpretationen und Reaktionen. Wie würden wir also Alis Verhalten thematisieren, wenn wir annähmen, dass Religionen allgemein und im Speziellen der Islam eine unheimliche Bedrohung der modernen westlichen Zivilisation darstellte? Oder wie würden wir auf Ali reagieren, wenn wir davon überzeugt wären, die aktuelle Migrationsbewegung sei ebenso eine Folge der durch die Globalisierung ausgelösten religiösen Fundamentalismen in Vorderasien und Afrika? An beiden Deutungen ist sicherlich etwas dran, sie unterliegen aber mit Blick auf Ali dem Fehler mangelnder Differenzierung.

„So banal die Aussage klingen mag, so wichtig ist sie doch: Muslimische Kinder und Jugendliche sind ‚mehr‘ als nur muslimisch. Muslimische Kinder und Jugendliche sind Jungen oder Mädchen, besuchen unterschiedliche Schulformen, leben in unterschiedlichen sozioökonomischen und soziokulturellen Kontexten, sind Schiiten, Sunniten oder Aleviten, gehören unterschiedlichen sozialen Schichten an, leben in verschiedenen Familienformen und Ländern, haben unterschiedliche nationale oder ethnische Hintergründe, Hobbys, politische Einstellungen usw. Alle diese Dimensionen können für den einzelnen Muslim – und für muslimische Kinder und Jugendliche – von individueller Bedeutung sein oder eben auch nicht.“ (Schäfer, 2010, S. 101)

Wer Ali eigentlich ist und warum er so handelt, wissen wir solange nicht, wie es uns nicht gelingt, Alis Verhalten differenziert wahrzunehmen und zu deuten, d.h. in unsere Sprache zu übersetzen. Als Voraussetzung für die Übersetzungsleistung benötigen wir jedoch ein deutlich umfangreicheres kulturell-religiöses Wissen.

4.3 Religionspädagogische Qualifizierung und demokratische Bildung

Wir haben es bei unserem Thema – wie die Ereignisse der Wochen und Monate in Deutschland gezeigt haben – wahrlich nicht einem schöngestigen zu tun. Wie auch der Bildungsplan formuliert:

„Religionen unterliegen wie Weltanschauungen der Gefahr einer politischen Instrumentalisierung und Radikalisierung; umso wichtiger ist eine entsprechende Bildung [...]. Prinzipiell gilt: Nicht glaubende Menschen können religiös gebildet sein, wie auch glaubende Menschen religiös ungebildet sein können.“ (Thüringer Freistaat, 2015, S. 278–279)

Oder wie es Michael Meyer-Blanck formuliert: „Bildung ohne Religion ist unvollständig, Religion ohne Bildung ist gefährlich.“ (Meyer-Blanck, 2003, S. 280) Denn: Mangelndes religiöses Verständnis und mangelnder Respekt vor Religionen können zu Verunsicherungen gegenüber religiösen Erscheinungen in unserer Gesellschaft führen und damit Voraussetzungen für die Entstehung extremer Einstellungen sein.

„Hingegen [so formuliert der Bildungsplan] schafft ein fruchtbares Wechselspiel von wachsender Identität und anzustrebender religiöser Verständigungsfähigkeit die Grundvoraussetzung für das gegenseitige Verständnis und die Gestaltung einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft.“ (Thüringer Freistaat, 2015, S. 279)

Entsprechend müsste sich in der Migrationsgesellschaft religiöse Bildung auf den kompetenten, vernunftgemäßen Umgang mit religiösen und säkularen Argumentationen im Gesellschaftsdiskurs beziehen. Dazu gehören das Wissen um Religionen und die Befähigung zur Reflexion der eigenen religiösen wie auch weltanschaulichen Vorstellungen und Überzeugungen. So ließe sich eine Wechselseitigkeit in der Verständigung über Sinnressourcen erzeugen. Das Ziel religiöser Bildung in einer demokratischen Migrationsgesellschaft ist „nicht ein gemeinsam geteilter Kultur- und Wertehimmel“, sondern die Befähigung zu einer „immer wieder neu auszuhandelnde[n] Verständigung darüber, wie alle Beteiligten zusammenleben wollen“ (Hasenjürgen, 2013).

So gesehen geht es religiöser Bildung damit weder um eine religiöse Kolonialisierung des säkularen Bewusstseins („Mission“) noch um die Auflösung religiöser Grundgewissheiten in säkulare Rationalitäten, sondern vielmehr um die Befähigung zum reflektierten Umgang mit der eigenen Haltung wie auch der anderer Menschen gegenüber Religion und ihren Sinnressourcen. Religiöse Bildung dient dazu, sich in ein bestimmtes Verhältnis gegenüber Religion und Nicht-Religion zu versetzen, sie unterscheiden, formulieren, reflektieren zu können und damit kommunikations- und akzeptanzfähig für die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit religiösen und säkularen Argumentationsfiguren zu werden. Damit leistet religiöse Bildung einen grundlegenden Beitrag zur Mündigkeit des Menschen als Voraussetzung einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In L. Reisch, J. Kluge & N. Killius (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (2014). *Forscher untersuchen Deutschland als Migrationsgesellschaft* (Pressemitteilung). URL: https://www.hu-berlin.de/de/pr/pressemitteilungen/pm1404/pm_140402_00 [Zugriff: 25.05.2016].
- Beyer, M. & Wermke, M. (2016). Art. Kindertagesstätte. *WiRiLex*. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100330/> [Zugriff: 25.05.2016].
- Bidder, B. u.a. (2016). *Angebliche Vergewaltigung einer 13-Jährigen: Russisches Manöver*. URL: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/angebliche-vergewaltigung-in-berlin-russisches-manoever-a-1074024.html> [Zugriff: 15.04.2016].
- Dansk Skoleforening for Sydslesvig e.V., Flensburg (o.J.). *Homepage*. URL: <http://www.skoleforeningen.org/> [Zugriff: 15.04.2016].
- Deutsches Pisakonsortium (Hrsg.) (2001). *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Domsgen, M. (2008). Familie, Kirchengemeinde und Kindergarten. Impulse aus der Familienperspektive. *Praktische Theologie*, 43, 291–297.
- Dressler, B. (2013). Hat der Religionsunterricht Zukunft? *Loccumer Pelikan*, 3, 103–109.
- EKO-Kindergarten, Düsseldorf (o.J.). *Homepage*. URL: <http://www.eko-kindergarten.de/konzept.html> [Zugriff: 15.04.2016].
- Fischer, D. & Elsenbast, V. (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe*. Münster: Comenius-Institut .
- Freistaat Thüringen. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015). *Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen* (Erarbeitet vom Konsortium des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre). Erfurt: donner + friends.
- Freistaat Thüringen. Thüringer Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2010). *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar: Verlag das Netz.
- Grundschule Leonardo-Da-Vinci, Wolfsburg (o.J.). *Homepage*. URL: <http://www.davinci-gs.de/> [Zugriff: 15.04.2016].
- Harz, F. (2014). *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hasenjürgen, B. (2013). Demokratische Migrationsgesellschaft. *APUZ*, 13–14/2013. URL: <http://www.bpb.de/apuz/156770/demokratische-migrationsgesellschaft-zusammenleben-neu-aushandeln?p=all> [Zugriff: 25.05.2016].

- Japanische internationale Schule e.V., Düsseldorf (o.J.). *Homepage*. URL: http://www.jisd.de/about_jisd/deutsch/charakter_der_schule.html [Zugriff: 15.04.2016].
- Kaufmann, J., Vo, A. D. & Vo Thanh, D. E. A. (2015). *Wie funktioniert stille Integration? Eine Analyse vietnamesischer Einwanderung zur Zeit der DDR aus Sicht eines Gastarbeiters des VEB Ankerwerk in Rudolstadt*. o.O.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD*. Gütersloh: Gütersloher Verlagsanstalt.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2004). *Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet – Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Denkschrift der EKD*. Gütersloh: Gütersloher Verlagsanstalt.
- Kita St. Thomas Kirchengemeinde Wolfsburg (o.J.). *Homepage*. URL: <https://kitas.stadt.wolfsburg.de/Wolfsburg/St-Thomas-Kindertagesstaette> [Zugriff: 15.04.2016].
- Meyer-Blank, M. (2003). *Tradition-Integration-Qualifikation. Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts in Europa. EvTH, 43*, 280–288.
- MITRA bilinguale Kindergärten GmbH (o.J.). *Homepage*. URL: <http://www.mitra-kindergarten.de/> [Zugriff: 15.04.2016].
- Reuter, L. (2015). Die Schule der Freundschaft. Vom Scheitern eines Projektes der Bildungsentwicklungshilfe zwischen der DDR und der VR Mosambik. In I. Dirim u.a. (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 95–104). Frankfurt a. Main: Waxmann.
- Rose, M. & Wermke, M. (2014). Einleitung. In M. Rose & M. Wermke (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität* (S. 9–26). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothgangel, M. & Schröder, B. (Hrsg.) (2009). *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schäfer, A. (2010). Zwischen ‚Kampf‘ und ‚Rendezvous‘ der Kulturen. Der Islam im sozialwissenschaftlichen Diskurs – Konsequenzen für die Kindheits- und Jugendforschung. In S. Andresen & C. Hunner-Kreisel (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und muslimischer Perspektive* (S. 77–105). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Verlag Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. (2013). *Das Recht des Kindes auf Religion*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- van der Heyden, U., Semmler, W. & Straßburg, R. (Hrsg.) (2014). *Mosambikanische Vertragsarbeiter in der DDR-Wirtschaft. Hintergründe-Verlauf-Folgen*. Berlin: LIT.
- Wermke, M. (2015). Religiöse Bildung in der postsäkularen Gesellschaft: Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas. In D. Kiesel & R. Lutz (Hrsg.), *Religion und Politik. Analysen, Kontroversen, Fragen* (S. 286–302). Frankfurt a. Main: Campus-Verlag.
- Wohlrab-Sahr, M., Karstein, U. & Schmidt-Lux, T. (2009). *Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik*. Frankfurt a. Main: Campus-Verlag.

Michael Wermke ist Professor für Religionspädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.