

Katharina Gaida, Agnes Gmoser und Mevlida Mešanović

„Ich möchte mein Kind interreligiös erziehen“

Annäherung an die Vorstellung einer ‚interreligiösen‘ oder ‚religiös offenen‘ Erziehung in einer religiös pluralen Gesellschaft

ABSTRACT 

Religionsbezogene Pluralisierung ist Teil der gegenwärtigen Gesellschaft und drückt sich mitunter in (bireligiösen) Familienbildern und Familienkonstellationen aus. Vor diesem Hintergrund eröffnen sich zunehmend Fragen zur religiösen Erziehung der eigenen Kinder.

Dieser Beitrag nimmt seinen Ausgangspunkt in Aussagen verschiedener Eltern(-teile), die sich für eine ‚interreligiöse‘ bzw. ‚religiös offene‘ Erziehung ihrer Kinder aussprechen. Ausgehend davon wird zunächst reflektiert, was unter einer ‚interreligiösen‘ oder ‚religiös offenen‘ Erziehung verstanden werden kann, und aus welchen Gründen und mit welchen Ansprüchen die Umsetzung dieser verfolgt wird. In diesem Kontext werden entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur Entstehung von Einstellungen bei Kindern herangezogen, um mögliche Auswirkungen auf die kindliche Erziehung zu beleuchten. Ferner werden die möglichen Konsequenzen einer solchen Erziehung für die Kinder erörtert, bevor abschließend notwendige Voraussetzungen auf Seiten der Erziehenden beschrieben werden und ein zusammenfassendes Fazit gezogen wird.

Ziel des Beitrags ist es, einen theoretischen Zugang zu einer alternativen Form religiöser Erziehung zu bieten und diesen vertiefend zu erkunden. Dabei werden sowohl Potenziale als auch Herausforderungen eines solchen Ansatzes herausgearbeitet, um Denkanstöße für weiterführende Überlegungen anzuregen. Durch die interreligiöse und interkonfessionelle Zusammensetzung des Autorinnenteams (evangelisch, römisch-katholisch, muslimisch-sunnitisch) wird das Thema aus verschiedenen religiösen Perspektiven beleuchtet und bereichert.

“I want to raise my child interreligiously.” Approaches towards ‘interreligious’ or ‘religiously open’ parenting in a religiously plural society

Religious pluralization is part of contemporary society and embodied in (bi-religious) concepts and constellations of family. This also gives rise to questions about personal approaches to the religious upbringing of one’s own children.

This article takes its starting point from statements made by various parents who advocate for an ‘interreligious’ or ‘religiously open’ upbringing as the basis of discussion. It aims to distil an understanding of what ‘interreligious’ or ‘religiously open’ means in the context of raising children, and the reasons and objectives that underpin such approaches. Potential implications for parenting are discussed by drawing on developmental psychology and its findings on how children adopt and form beliefs. In a step further, the possible effects of ‘interreligious’ or ‘religiously open’ upbringings on children are discussed. Based on this, important prerequisites for parents to implement such parenting approaches are proposed before drawing a final conclusion.

The aim of this article is to offer theoretical insight and a more comprehensive understanding of alternative approaches to religious parenting. It identifies potentials as well as challenges for consideration and further investigation. The co-authors represent different religions and denominations (Protestant, Roman Catholic, Muslim-Sunni), which provides a multi-faceted and complimentary religious perspective on the topic.

| KEY WORDS

interreligiös erziehen; religiös offen erziehen; Erziehung; Pluralität; Religionen; Religiosität; Diversität; Eltern(-teile); Kind

interreligious upbringing; religiously open upbringing; parenting; plurality; religions; religiosity; diversity; parents; child

| BIOGRAPHIES

Katharina Gaida ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) in der Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich des interreligiösen Lernens mit dem Fokus auf der Entwicklung interreligiöser Kompetenzen.

ORCID  0009-0001-1821-5996

E-Mail: katharina.gaida@uni-kassel.de

Agnes Gmoser ist Universitätsassistentin (Postdoc) am Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz und Lehrerin an einem Gymnasium. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des interreligiösen Lernens mit dem Fokus auf die Vorurteilsforschung und der Religions- und Ethikdidaktik.

ORCID  0000-0002-4332-3251

E-Mail: agnes.gmoser@uni-graz.at

Mevlida Mešanović ist islamische Religionspädagogin und Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich (islamische) Religionspädagogik, Professionalisierung von (islamischen) Lehrkräften und Pädagog:innen im Elementarbereich mit dem Schwerpunkt interreligiöses Lehren und Lernen und christlich-islamisches Teamteaching.

ORCID  0009-0005-1794-0319

E-Mail: mevlida.mesanovic@pph-augustinum.at

Die Kindheit ist eine auf vielen Ebenen prägende Zeit. Kinder entdecken die Welt und entwickeln ein Selbstbild sowie ihre eigene Identität. Mit zunehmendem Alter erleben sie immer mehr, was es heißt, Teil von Gruppen zu sein und verschiedene Bezugsgruppenidentitäten wahrzunehmen. Erzieherische Tätigkeiten – von Eltern(-teilen), Erziehungsberechtigten¹ oder dem sprichwörtlichen Dorf, das es dafür braucht – zielen in dieser Phase darauf ab, Kinder bestmöglich in ihrer Identitätssuche zu unterstützen und sie auf ein gelingendes Leben in einer vielfältig komplexen Welt vorzubereiten. In diesem Zusammenhang kommt bei vielen auch die Frage der religiösen Erziehung auf, die schon lange nicht mehr so eindeutig ausfällt, wie es einst war:

„Alle Erziehung war religiös geprägt, es gab keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen ‚religiöser‘ und ‚profaner‘ Erziehung. Erziehung war eo ipso religiöse Erziehung und diese verstand sich als kognitive, affektive und pragmatische Einweisung der Heranwachsenden in die Wertmuster, Sinntraditionen und religiösen Vollzüge der weltanschaulich homogenen Gesellschaft, in der alle Lebensbereiche von der christlichen Religion geprägt waren.“ (Baudler 1979, 14)

Die Gesellschaft hat sich jedoch in vielerlei Hinsicht verändert und religiöse Pluralität ist mittlerweile als nicht bestreitbare ‚Normalität‘ zu betrachten. Gleichzeitig weisen Studien darauf hin, dass dieser vermeintlich selbstverständlichen Ausgangslage der religiösen Vielfalt von einem beachtlichen Teil der Bevölkerung mit Abwertung entgegnet wird und dass Religionen insgesamt oder bestimmte Religionen problematisiert werden – dass also religionsbezogene Vorurteile in der Gesellschaft verankert sind (vgl. Aschauer/Reiter 2022; European Union Agency for fundamental rights 2024).

Angesichts dieser Voraussetzungen sehen sich Eltern und Erziehungsberechtigte mit Herausforderungen in Bezug auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder konfrontiert. Dabei können viele Fragen entstehen: Sollen Kinder eine religiöse Zugehörigkeit haben? Welche religiöse Identität sollen Kinder entwickeln und (in welchem Maße) soll diese durch die elterliche Erziehung beeinflusst werden? Wie beeinflusst das Selbstverständnis von Religion(en) Entscheidungen in Bezug auf die religiöse Erziehung? Welche Rolle spielen in diesem Rahmen beispielsweise Initiationen wie das Geborenwerden von einer jüdischen Mutter, Bar-Mizwa, Taufe oder Schahada (vgl. Boehme 2023, 133)? Wie reagiert die Gesellschaft auf die Sichtbarkeit religiöser Erziehung, beispielsweise wenn Kinder religiöse Begriffe (wie

¹ Wir sind uns der Tatsache bewusst, dass Familienkonstellationen sehr unterschiedlich sind und der Begriff ‚Eltern‘ nicht immer zutrifft. In diesem Beitrag verwenden wir die Begriffe ‚Erziehende‘, ‚Erziehungsberechtigte‘ und ‚Eltern(-teile)‘ und meinen damit stets die Personen, die maßgeblich zur Erziehung eines Kindes beitragen.

halal und *haram* etc.) verwenden? Viele dieser Überlegungen kulminieren in der Frage, in welchem Verhältnis die religiöse Autonomie von Kindern mit Fragen der religiösen Erziehung und Unterstützung zur (auch religiösen) Identitätsentwicklung stehen.

Zukunftsweisende Fragen zur Realität religiöser Familienerziehung

Erziehende können auf diese Fragen verschiedenartig reagieren. Anlass des vorliegenden Beitrages sind einzelne Aussagen verschiedener Eltern oder Elternteile im persönlichen Umfeld der Autorinnen, die sich für eine ‚interreligiöse‘ bzw. ‚religiös offene‘ Erziehung ihrer Kinder aussprechen. Insgesamt soll der Beitrag der Frage nachgehen, welche Potenziale und Spannungsfelder bei dem Vorhaben, Kinder interreligiös oder religiös offen zu erziehen, zu berücksichtigen sind. Ziel ist es dabei, theoretische religionspädagogische Überlegungen zu einem Phänomen zu eröffnen, das in der religiösen Erziehung zuzunehmen scheint. Der Beitrag bedient sich des gegenwärtig noch sehr vorläufigen Standes der Forschung und greift literaturbasiert auf verschiedene Bezugsdisziplinen zurück, wobei der Schwerpunkt überwiegend auf der religionspädagogischen Perspektive im interreligiösen Kontext liegt, ergänzt durch entwicklungspsychologische und erziehungswissenschaftliche Ansätze, wie sie beispielsweise in der interkulturellen Pädagogik zu finden sind. In diesem Beitrag sollen in einem offenen erkundenden Verfahren zukunftsweisende Fragen von Realität religiöser Familienerziehung fokussiert werden. Auch die Grenzen des Beitrages sind gleichermaßen zu berücksichtigen: Es handelt sich um theoretische Überlegungen, die zur Empirie anregen können, jedoch nicht auf Ergebnissen einer eigenen Studie aufbauen. Aufgrund der bislang noch sehr raren Überlegungen zu interreligiöser oder religiös offener Erziehung werden auch begriffliche Grenzen deutlich. Wir bieten daher erste Versuche von Begriffsdefinitionen an, die jedoch offen sind, diskutiert und dadurch konkretisiert werden.

Ausgehend davon ist der Aufbau des Beitrages dadurch gekennzeichnet, dass zunächst reflektiert wird, was unter einer ‚interreligiösen‘ oder ‚religiös offenen‘ Erziehung verstanden werden kann (1), und aus welchen Gründen und mit welchen Ansprüchen die Umsetzung dieser verfolgt werden kann (2). Dabei werden auch Verbindungen zu entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zur Entstehung von Einstellungen bei Kindern gezogen. Darauf aufbauend werden mögliche Konsequenzen für die Kin-

der thematisiert (3), bevor auf notwendige Voraussetzungen auf Seiten der Erziehenden eingegangen (4) und abschließend ein Resümee gezogen wird (5).

Die Zusammensetzung des Autorinnenteams (evangelisch, römisch-katholisch, muslimisch-sunnitisch) trägt dazu bei, das Thema aus einer interreligiösen und interkonfessionellen Perspektive zu beleuchten.

1 Interreligiös erziehen

Bevor wir in diesem Kapitel diskutieren, was es heißen kann, Kinder interreligiös oder religiös offen zu erziehen (1.3), ist zu klären, was unter Erziehung und unter religiöser Erziehung verstanden wird.

1.1 Erziehung

Der Begriff Erziehung wird in vielen Definitionen mit einer bewussten Beeinflussung von Kindern verbunden, die immer auch gesellschaftlich geprägt ist (vgl. Löw/Geier 2014, 24). So beschreibt die Religionspädagogin Antje Roggenkamp Erziehung als „Vorgänge, durch die einer nachwachsenden Generation Wertvorstellungen und Verhaltensweisen einer Gesellschaft vermittelt werden“ (Roggenkamp 2020). Erziehung ist demnach ein normativ prägender Prozess, der nicht nur von den jeweils Erziehenden, sondern auch von der Umwelt der zu erziehenden Individuen beeinflusst wird.

In der Literatur werden zahlreiche Erziehungsziele angegeben. Nach Werner Wiater wird „die Mündigkeit des Zöglings oder auch seine Emanzipation, d. h. seine Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität“ (Wiater 2012, 18) angestrebt. Neben diesem auf die Identitätsentwicklung eines Kindes abzielenden Vorhaben nennen die Soziolog:innen Martina Löw und Thomas Geier das Ziel, „Kinder und Jugendliche zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen“ (Löw/Geier 2014, 24), und diskutieren davon ausgehend die Unterscheidung zwischen Erziehung und Sozialisation. Diese erkennen sie darin, dass der Sozialisationsbegriff „auch die ungeplanten und unbeabsichtigten Einflüsse“ (Löw/Geier 2014, 24) der sozialen Umgebung umfasst, während sich der Erziehungsbegriff auf die beabsichtigten Beeinflussungen beschränkt (vgl. Löw/Geier 2014, 24–25).

1.2 Religiöse Erziehung

Aufbauend auf die Definition von Erziehung als bewusstem Prozess der Einwirkung auf Heranwachsende beschreibt Antje Roggenkamp religiöse Erziehung wie folgt: „Sie betrifft intentionale Prozesse, in denen Eltern und Erzieher*innen Heranwachsende bei der Entfaltung ihrer religiösen Persönlichkeit unterstützen.“ (Roggenkamp 2020) Ziel religiöser Erziehung ist demnach die religiöse Identitätsfindung. Darunter kann allgemein die Vermittlung religionsbezogenen Wissens, aber auch die Einführung in konkrete religiöse Praktiken und Rituale einer Religion verstanden werden. Im Gegensatz zu religiöser Bildung, die vor allem in Bildungseinrichtungen wie Schulen (beispielsweise im Religionsunterricht) angestrebt wird, findet religiöse Erziehung „überwiegend in familialen Strukturen statt, in denen erste Erfahrungen mit Religion gesammelt werden“ (Roggenkamp 2020).

Im Gegensatz zu religiöser Bildung findet religiöse Erziehung überwiegend in familialen Strukturen statt.

Eltern oder andere Erziehungsberechtigte entscheiden sich meist bewusst für oder gegen religiöse Erziehung. Damit zusammen hängt auch die Bestimmung der Religionszugehörigkeit eines Kindes, die rechtlich bis zu seinem 14. Geburtstag von den Eltern oder Erziehungsberechtigten abhängt bzw. von ihnen befürwortet werden muss. Diese Frage, die für Personen, die sich in einer Religion oder Konfession beheimatet fühlen, wohl meist selbstverständlich beantwortet werden kann und keine Unsicherheiten aufwirft, kann für andere zu einer herausfordernden Entscheidung führen. Soll der oder die Jugendliche beim Erreichen der Religionsmündigkeit selbst über die Zugehörigkeit entscheiden und zuvor keiner Religion angehören? Wie soll die religiöse Erziehung bis dahin gestaltet werden? Ist es für die Entwicklung besser, in einer Religion sozialisiert zu werden, auch wenn sich Jugendliche oder Erwachsene später gegen den Verbleib darin entscheiden, oder soll von Geburt an eine größtmögliche Offenheit herrschen, damit diese Frage später informiert und autonom beantwortet werden kann? Bei dieser Herausforderung setzt der vorliegende Beitrag an und diskutiert nun den Begriff und verschiedene Zugänge zu einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung.

1.3 ‚Interreligiöse‘ oder ‚religiös offene‘ Erziehung?

Wie in der Einleitung erwähnt, waren einzelne Aussagen von jungen Eltern aus dem Umfeld der Autorinnen zu ihrem Vorhaben, ihre Kinder interreligiös bzw. religiös offen erziehen zu wollen, ausschlaggebend für die in diesem Beitrag grundlegenden Betrachtungen zum Thema. Diese Auseinandersetzung erfolgt in dem Wissen, dass es sich bei den beiden Begriffen um zwei sehr unterschiedliche Zugänge handeln kann, die im Folgenden konturiert werden.²

Die Möglichkeit der Zugehörigkeit zu mehreren religiösen Traditionen stellt keine Ausnahme mehr dar.

Der Entschluss für eine *interreligiöse Erziehung* kann beispielsweise daraus erwachsen, dass Elternteile verschiedenen Religionen angehören – in der Literatur werden Paare dann meist als religionsverschiedene (vgl. Froese 2000, 171) oder bi- bzw. multi-religiöse Paare (vgl. bspw. Schweitzer 2003, 49) bezeichnet. Die Möglichkeit der Zugehörigkeit zu mehreren religiösen Traditionen, die lange als unmöglich galt, aber in einer pluralen Gesellschaft keine Ausnahme mehr darstellt, kann für Kinder in ihrer Identitätsfindung Spannungen, aber auch Potenziale eröffnen (vgl. Dommel 2017, 213). In diesem Setting kann es Eltern ein Anliegen sein, gemeinsamen Kindern Zugänge zu beiden Religionen zu ermöglichen, die von ihnen oder anderen Familienmitgliedern (wie Großeltern etc.) praktiziert werden. Möglicherweise führt dieser religionsensible Kontext dazu, dass Eltern ihren Kindern auch Zugänge anderer Religionen vermitteln möchten, um die eigenen in einen weiteren Kontext zu stellen. Im religionspädagogischen Diskurs ist der Anspruch, interreligiös zu handeln, zumeist mit dem Anliegen, Begegnungssituationen zu schaffen, verbunden (vgl. Leimgruber 2007, 21). Diesem Konzept folgend wäre eine interreligiöse Erziehung dann verwirklicht, wenn Kindern konkrete Erfahrungen mit Angehörigen verschiedener Religionen ermöglicht werden, durch die sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken können. Doch auch der Umgang der religionsverschiedenen Eltern oder Familienmitglieder miteinander ist bereits ein Akt interreligiöser Erziehung, weil dadurch implizit Verhaltensweisen und Einstellungen weitergegeben werden (vgl. Domsgen 2019, 393).

Eine *religiös offene Erziehung* anzustreben, kann wiederum heißen, dass Eltern in keiner Religion (mehr) beheimatet sind, sich ausgehend davon aber

² Um der Vielfältigkeit der Zugänge gerecht zu werden, haben wir entschieden, in diesem Beitrag durchwegs beide Begriffe zu verwenden und an Stellen, an denen dezidiert auf nur einen der im Folgenden beschriebenen Begriffe Bezug genommen wird, nur diesen zu nennen.

nicht dazu entschließen, Religion(en) und religiöse Weltanschauungen in ihren erzieherischen Handlungen völlig auszublenden, sondern dazu, den Kindern eine Breite an religiösen Zugängen zu vermitteln. Das damit verbundene Ziel kann sein, dass später eine informierte, selbstständige Entscheidung für eine oder keine Religionszugehörigkeit ermöglicht wird. Eine religiös offene Erziehung kann aber auch von Eltern angestrebt werden, die in einer oder verschiedenen Religionen beheimatet sind, um Kinder auf die religiöse Vielfalt in der Gesellschaft vorzubereiten.

Entwickeln Kinder von nicht religiösen Eltern Religiosität?

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob Kinder von Eltern, die selbst nicht oder nur in geringer Ausprägung religiös sind, Religiosität entwickeln. Hierzu liefern Studien zum ‚intergenerationalen Transfer‘ bzw. konkret der ‚religiösen Transmission‘ wie die Längsschnittstudie Life (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter) interessante Einblicke. Neben der Übertragung des Bildungsniveaus oder der politischen Einstellungen der Eltern fokussierte die Studie auch auf die intergenerationale Weitergabe religiöser Überzeugungen. Die Ergebnisse weisen auf einen großen Einfluss der Religiosität der Eltern hin:

„Ohne elterliche Religiosität lassen sich im Erwachsenenalter der Kinder kaum Spuren von Religiosität finden [...]. Stabilität finden wir zudem nur dort, wo Eltern artikuliert kirchen- und religionsnahe sind und Religion eine kulturelle Selbstverständlichkeit ist. Eine auch nur moderate Distanz der Eltern schlägt sich schon in absoluter Distanz der Kinder nieder. Von areligiösen Elternhäusern und von areligiösen Jugendlichen rekrutieren sich praktisch keine religiösen jungen Erwachsenen.“ (Fend 2009, 99)

Demnach kann eine religiös offene Erziehung von Eltern, deren eigene Religiosität nicht stark ausgeprägt ist, zwar zu einer Offenheit oder Religionssensibilität, aber nur schwer zu einer tatsächlichen Religiosität von Kindern und Jugendlichen führen.

Beiden Zugängen ist jenes Moment zuzuschreiben, dass Antje Roggenkamp in ihrer Beschreibung einer ‚optional religiösen‘ Erziehung nennt: Sie gehen „von der Gleichberechtigung aller in einer Gesellschaft vorhandenen Religionen aus“ (Roggenkamp 2020). Zudem verstehen wir darunter im weiteren Verlauf des vorliegenden Beitrags – der Definition von Erziehung folgend – eine intentionale Handlung von Erziehenden. Gleichzeitig wollen wir jedoch festhalten, dass, gerade wenn es wie bei Religionen um

Gruppenphänomene geht, auch die weitere Sozialisation (also die nicht bewussten und geplanten Einflüsse) zu bedenken sind.

Was wir in diesem Beitrag dezidiert nicht unter einer religiös offenen Erziehung verstehen, ist, wenn religions skeptische oder laizistische Eltern ihre Kinder bewusst religionslos erziehen und dem Vermitteln von religionsbezogenem (Handlungs-)Wissen keinen Wert beimessen. Inwiefern in einer solchen Ausgangslage beispielsweise durch indirekte erzieherische Handlungen oder durch den Einfluss der mit-erziehenden Gesellschaft religiöse Erziehung geschieht und wie sich diese auswirkt, wäre ein interessantes und erforschenswertes Feld, dem in diesem Beitrag jedoch keine Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

2 (Entwicklungspsychologische) Begründungen für eine ‚interreligiöse‘ oder ‚religiös offene‘ Erziehung

Die Entscheidung für eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung kann aus verschiedenen Gründen getroffen werden. Neben den bereits genannten – dem Umgang mit einer gemischt-religiösen Familienkonstellation oder dem Streben danach, Kindern eine autonome Entscheidung für oder gegen eine Religionszugehörigkeit auf einer sehr breiten Basis möglich zu machen – kann es auch der Anspruch sein, Kinder von klein auf für religiöse Pluralität zu sensibilisieren, damit sie diese als Normalität kennen lernen.

Der Grundstein für eine offene Haltung kann schon sehr früh gelegt werden.

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur Einstellungsentwicklung machen deutlich, dass die Umsetzung dieses Vorhabens eines frühen Beginns bedarf und mehrere Komponenten umfassen sollte. So ist belegt, dass es für Säuglinge ausschlaggebend ist, Fürsorge und Liebe zu erfahren, um (Ur-)Vertrauen aufzubauen und ausgehend davon Gutes in anderen erwarten zu können und offen für andere zu sein (vgl. York 2003, 5). Bezugspersonen können den Grundstein für eine offene Haltung also schon sehr früh legen.

Zudem nehmen schon Kleinkinder die Gefühle nahestehender Personen wahr und orientieren sich daran:

„Fühlen sich Bezugspersonen unbehaglich, argwöhnisch, ängstlich, ärgerlich oder aber herzlich und anerkennend im Beisein von Menschen anderer Kulturen, so merken sich Kinder diese Gefühle und verknüpfen sie mit der Situation.“ (York 2003, 5)

Eltern oder Erziehungsberechtigte, die Kindern religiöse Offenheit vermitteln wollen, sind daher angehalten, sich intensiv mit ihren eigenen Gefühlen, möglichen Unsicherheiten bis zu Vorurteilen auseinanderzusetzen, um bislang unbewusste Reaktionsmuster zu erkennen und durch das Bewusstmachen weitestgehend zu reduzieren.

Dies scheint auch wichtig zu sein, da Kinder subtile Botschaften wahrnehmen, die ihnen „Orientierungen über richtig und falsch, Anerkennung und Ablehnung, ‚normal‘ und ‚unnormal‘, wichtig und unwichtig vermitteln“ (Richter 2014, 3). Diese Einordnungen werden ihnen beispielsweise durch Darstellungen auf Bildern zuhause und in der Öffentlichkeit oder durch Charaktere in erzählten oder vorgelesenen Geschichten deutlich. Dies berücksichtigend könnten Bezugspersonen, die auf eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung Wert legen, die Darstellung religiöser Vielfalt – etwa durch die Wahl entsprechender Kinderbücher³ – anstreben.

Kategorisierungen als mögliche Stolpersteine im zwischenmenschlichen Miteinander

Mit dem Spracherwerb ergeben sich weitere Herausforderungen, da Kinder nun beginnen, Dinge, aber auch Menschen – zunächst vor allem anhand äußerlicher Merkmale – in Kategorien einzuteilen. Was für das Lernen und die Orientierung in einer komplexen Welt unabdingbar ist, kann ohne Reflexion der eingesetzten Kategorien auch zum Stolperstein im zwischenmenschlichen Miteinander werden. Denn mit Gruppeneinteilungen nach dem Schema ‚wir und die anderen‘ gehen häufig auch Bewertungen einher, wobei sich die Bevorzugung der Eigengruppe und die Abwertung der Fremdgruppe feststellen lässt (vgl. Brüß 2002, 20).

Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich diskutieren, ob Religion von Kindern essentialistisch, also als Teil des Wesens einer Person, oder als soziale Rolle wahrgenommen wird. Mit Bezug auf eine Studie unter Kindergartenkindern halten sie fest, dass Kinder „Religionen als etwas ‚Natürliches‘ ansehen [dürften], dem dann auch zu entsprechen ist. Deren soziale Konstruiertheit – mit der Option von Modifikationen und Vermischungen – dürfte erst später im Sinne einer ‚sozialen Kompetenz‘ wahr-

³ Wir sind uns dessen bewusst, dass zur Verfügung stehende Kinderbücher in erster Linie die ‚Weltreligionen‘ thematisieren und die Darstellung von Religionen darin häufig stark verkürzt wird. Intrareligiöser Vielfalt wird dabei meist kein oder wenig Raum gegeben.

genommen werden“ (Büttner/Dieterich 2016, 209). Dieser Wandel in der Wahrnehmung von Religion ist wichtig, denn:

„Die Konnotation von Religion als sozial verfasst scheint [...] eine wesentliche Voraussetzung zu sein, um differenzierte interreligiöse Denkmuster entwickeln zu können, die – in komplementärer Weise – sowohl Differenzen als auch Relationen anerkennen und schließlich integrieren, also im eigentlichen Wortsinn pluralistisch sind. Konträre fundamentalistische Positionen bleiben hingegen einem alternativistischen, naturwüchsigen Denken verhaftet.“ (Büttner/Dieterich 2016, 217)

Insgesamt ist durch den entwicklungspsychologischen Blick auf das Vorhaben einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung zu erkennen, dass die bewusste und frühe Förderung in dieser Angelegenheit durchaus sinnvoll ist, da Einstellungen schon in sehr jungem Alter grundgelegt werden. Religiöse Bildung (insbesondere in der Schule) setzt für eine präventive Zugangsweise in Bezug auf religionsbezogene Einstellungen oder Vorurteile demnach zu spät an, weshalb diese bereits in der religiösen Erziehung bedacht werden sollte.

3 Potenziale und Spannungsfelder

Das Vorhaben einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung stellt einen komplexen Ansatz dar, der sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt und signifikante Auswirkungen auf die Identitätsbildung, das soziale Verhalten und die kognitive Entwicklung der Heranwachsenden haben kann.

3.1 Potenziale

Grundsätzlich verfügen Kinder bereits im Kindergartenalter über Kompetenzen im Umgang mit religiöser Vielfalt, die für interreligiöses und religionssensibles Lernen von entscheidender Bedeutung sind (vgl. Ulfat 2022, 92). Eine wesentliche Stärke des genannten Erziehungskonzepts besteht in der Stärkung religiöser Autonomie jenseits jedweder Indoktrination. Die Möglichkeit, bereits in jungen Jahren verschiedene Glaubensrichtungen kennenzulernen, eröffnet Kindern die Chance, sich bewusst für oder gegen eine spezifische Religion zu entscheiden, sobald sie die religiöse Mündigkeit erreichen oder zu einem späteren Zeitpunkt. Dies

fördert die Entwicklung eines selbstbestimmten und reflektierten Weltbildes (vgl. Brandstätter 2018, 21).

Für Friedrich Schweitzer (2013) ist die Entwicklung der Mündigkeit – verstanden als Fähigkeit des Kindes, eigenständig über religiöse und weltanschauliche Fragen nachzudenken und Entscheidungen zu treffen – ein grundlegendes Prinzip jeder religiösen Erziehung (vgl. Schweitzer 2013, 111–120). Der Ansatz einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung zielt darauf ab, Kinder zusätzlich darauf vorzubereiten, sich mit unterschiedlichen religiösen Traditionen auseinanderzusetzen und eine Offenheit für Vielfalt zu entwickeln. Dies trägt nicht nur zur Erweiterung des individuellen Horizonts bei, sondern legt auch die Grundlage für Akzeptanz und interkulturellen sowie interreligiösen Respekt.

Die positive Wirkung des persönlichen Kontakts

Ein weiterer positiver Aspekt einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung ist die Prävention in Bezug auf negative Einstellungen gegenüber anderen oder bestimmten Religionen – vor allem dann, wenn die Erziehung so ausgerichtet ist, dass Kinder tatsächlich Kontakt zu Angehörigen verschiedener Religionen haben. Dies bestätigten Ergebnisse einer Meta-Studie zur Entwicklung von Vorurteilen aufgrund der Ethnie oder der Nation. Diese zeigen, dass Vorurteile zwischen der frühen und der mittleren Kindheit (2–4 Jahre) steigen, während sie zwischen der mittleren und späten Kindheit (5–7 Jahre) rückläufig sind – mit einer Einschränkung:

„Der Anstieg der Vorurteile zwischen früher und mittlerer Kindheit ist signifikant höher, wenn Kinder keine Kontakte zu der betroffenen Gruppe haben. Auch die Abnahme der Vorurteile ab der mittleren Kindheit zeigt sich bei fehlenden Kontaktmöglichkeiten nicht.“ (Morgan 2022, 137)

Die positive Wirkung des persönlichen Kontakts, die schon in Gordon Allports Kontakthypothese (vgl. Allport 1954) festgehalten wurde, kann also auch in Bezug auf Religionen genutzt werden. Der dabei erlernte respektvolle Umgang mit Angehörigen verschiedener Glaubensrichtungen kann die Wahrnehmung religiöser Vielfalt als bereichernd und ‚normal‘ fördern. Dies kann wiederum langfristig und nachhaltig zu einer inklusiveren Gesellschaft beitragen.

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen kann außerdem die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern fördern, indem sie sie zu komplexen Fragestellungen, zu differenzierendem Denken und zur Entwicklung von Empathie durch das Einfühlen in die Perspektiven anderer anregt. Die Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen und zu respektieren, steigert sowohl die emotionale Intelligenz als auch die soziale Kompetenz (vgl. Funk 2022, 260).

Transitionskompetenz in der Bewältigung sozialer Übergänge

Eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung kann Auswirkungen auf die Ausbildung einer stabilen, reflektierten Identität haben. Die Beschäftigung mit unterschiedlichen religiösen Traditionen fördert die kognitive Flexibilität von Kindern bzw. befähigt sie dazu, sich auf neue, verändernde oder unerwartete Ereignisse einzustellen. Die Fähigkeit zur kognitiven Flexibilität stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung von Übergängen dar, die im Verlauf der individuellen Biografie zu meistern sind. Der Eintritt in die Kita sowie der spätere Übergang in die Schule markieren in der Regel den Beginn einer Reihe von weiteren Übergängen, für welche die Transitionskompetenz erforderlich ist (vgl. Ueffing 2020, 463). Mit dieser Kompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, mit den Herausforderungen solcher Übergänge adäquat umzugehen und daraus eine Stärkung der eigenen Ressourcen zu erlangen. Insbesondere in einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung erfährt diese Kompetenz eine signifikante Aufwertung. Kinder, die in einem Umfeld mit verschiedenen religiösen und kulturellen Perspektiven aufwachsen, lernen, flexibel auf unterschiedliche Normen und Werte zu reagieren. Diese Kompetenz ist nicht nur für die Bewältigung sozialer Übergänge von Nutzen, sondern auch für die Konfrontation mit religiöser Vielfalt. Die Förderung der kognitiven Flexibilität eröffnet den Kindern die Möglichkeit, dieses Konzept auch auf andere Lebensbereiche zu übertragen, was sie dazu befähigt, adäquat auf die komplexen Herausforderungen der modernen Welt zu reagieren (vgl. Allport 1954, 281–310).

Dass Kinder bereits im Kindergartenalter religiöse Unterschiede wahrnehmen und eine Einteilung in ‚wir‘ und ‚ihr‘ vornehmen, zeigt Fahimah Ulfat anhand verschiedener bereits durchgeführter Studien (vgl. Ulfat 2022, 91). Daher begünstigt eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung auch eine Reduktion von Vorurteilen, denn Kinder, die in einem interreligiösen Umfeld aufwachsen, entwickeln weniger Vorurteile gegen-

über bestimmten Religionen (vgl. Pejic 2017, 135–136). Die Sozialisation in einem Umfeld, welches die Gleichwertigkeit von allen Religionen und den Respekt vor ihnen betont, führt dazu, dass Kinder weniger geneigt sind, stereotype Vorstellungen zu übernehmen. Im Kontrast dazu besteht bei Kindern, die in religiös homogenen Umgebungen aufwachsen, die Gefahr, dass sie negative Stereotype und Vorurteile gegenüber anderen Religionen entwickeln (vgl. Pejic 2017, 137).

Ein weiterer Aspekt in diesem Kontext ist das Erlernen von Empathie. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Perspektiven kann die Entwicklung von Empathie und die Fähigkeit, sich in die Lage von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen zu versetzen und deren Gefühle und Gedanken nachzuvollziehen, fördern (vgl. Hoffman 2000, 225). Empathie stellt einen möglichen Schutzfaktor gegen die Entwicklung von Vorurteilen dar, da durch sie Mitgefühl und Verständnis für andere empfunden werden kann (vgl. Wertfein 2006, 62).

3.2 Spannungsfelder

Obgleich eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung Potenziale aufweist, sind mit ihr auch wesentliche Herausforderungen verbunden. Eine zentrale Schwierigkeit besteht in der potenziellen Oberflächlichkeit des entstehenden religiösen Verständnisses. Die Befassung mit multiplen Glaubenssystemen kann möglicherweise die Entwicklung einer tiefgreifenden spirituellen oder kulturellen Verbindung zu einer spezifischen Religion beeinträchtigen (vgl. Schweitzer 2014, 49). Ein weiterer zu bedenkender Aspekt ist die Tendenz zur Entwicklung synkretistischer Glaubensvorstellungen, oft als „Patchwork-Religion“ (Mayer-Blanck 2012, 17; Gennerich 2012, 18) bezeichnet. Die Kombination von Elementen verschiedener Religionen zu einem persönlichen Glaubenssystem kann einerseits als Ausdruck religiöser Kreativität und Autonomie betrachtet werden. Andererseits kann sie zu einer Beeinträchtigung der kognitiven Kohärenz und zu Schwierigkeiten bei der Integration in traditionelle religiöse Gemeinschaften führen. Das Phänomen manifestiert sich insbesondere in bi-religiösen Familien, in denen Kinder von früher Kindheit an mit den Glaubenssystemen beider Elternteile konfrontiert sind.

Bereits in den 1990er-Jahren befasste sich Regine Froese mit der Untersuchung des Gottesverständnisses sowie der religiösen Praxis von Kindern bi-religiöser Paare. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass religiöse Feste häufig mit einem Konfliktpotenzial verbunden waren. Um mögliche Spa-

nungsfelder zu vermeiden, entschieden sich zahlreiche Familien dazu, die religiöse Komponente der Feste in den Hintergrund zu stellen und stattdessen den familiären Aspekt zu betonen. Die Feste wurden somit zwar gemeinsam begangen, jedoch ohne explizit religiöse Bezüge. In anderen Fällen erlebten die Kinder diese Feste als trennend, da sie nur mit einer Seite der Familie begangen wurden. Diese Dynamik verdeutlicht die Herausforderung, in bi-religiösen Familien eine Balance zwischen den beiden Glaubensrichtungen zu finden (vgl. Froese 2000, 177).

Die Gefahr der Internalisierung von Stereotypen

Ein weiteres Spannungsfeld einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung macht die Gefahr des sogenannten ‚domestizierten Exotismus‘ auf. Anne Koch beschreibt mit diesem Begriff eine Form interreligiöser Erziehung, in der religiöse Inhalte vereinfacht und ‚exotisch‘ vermittelt werden (vgl. Koch 2021, 284). Religion wird demnach als etwas Fremdes oder Geheimnisvolles beschrieben. Auch die Auswahl von Kinderbüchern über die Weltreligionen (vgl. Koch 2021, 284) kann den Effekt verstärken, da Symbole und Praktiken in solchen Werken häufig nur oberflächlich dargestellt werden und so ein exotisierendes Verständnis gefördert wird. Darüber hinaus kann die Ethnisierung bzw. Hervorhebung religiöser Kleidung oder kultureller Symbole ohne Erläuterung ihrer alltagskulturellen Einbettung die Wirkung intensivieren (vgl. Koch 2021, 285). Die Stilisierung von Symbolen wie Kreuz, Gebetskette, Davidstern, Kopftuch oder Gebetsmütze zu starren Markern, ohne die dahinter liegende Bedeutung im Glaubensleben zu vermitteln, stellt eine weitere Darstellungsform dar, die zur Verfestigung von Stereotypen beitragen kann. Dies führt bei Kindern zu der Wahrnehmung, dass Religionen statisch und losgelöst von der Gesellschaft sind, was die Internalisierung von Stereotypen fördern kann. Für Kinder kann diese Art der Vermittlung zu einer verzerrten Wahrnehmung von Religion führen. Sie erkennen in religiösen Praktiken und Symbolen, die nicht in ihrem Alltag verankert sind, etwas Besonderes oder ‚Fremdes‘. Dies kann ihre Fähigkeit einschränken, Religion als etwas Natürliches und Vielfältiges sowie als eine integrale Dimension menschlichen Lebens zu begreifen. Um dem entgegenzuwirken, muss eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung ganzheitlich sein und Kindern die Bedeutung religiöser Elemente im Kontext des Alltags und der kulturellen Vielfalt vermitteln. So kann ein differenziertes und offenes Religionsverständnis gefördert werden.

Eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung kann für Kinder, die in religiös homogenen Gemeinschaften aufwachsen, eine Herausforderung für die Identitätsbildung darstellen. Obwohl die Integration von Kindern in die soziale Vielfalt in multikulturellen oder multireligiösen Umfeldern möglich ist, können Schwierigkeiten auftreten, wenn die Gemeinschaft stark auf eine bestimmte religiöse Identität ausgerichtet ist. In einem solchen Kontext kann es realistischerweise schwierig sein, eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung anzustreben, da die Kinder plötzlich mit divergierenden Werten und Normen konfrontiert werden. Um die Kinder in diesem Setting in ihrer Identitätsfindung bestmöglich zu unterstützen, sind die Erziehenden daher angehalten, sensibel auf die sozialen Dynamiken und Bedürfnisse der Kinder einzugehen.

Identitätsfindung im Kontext divergierender Werte und Normen

Des Weiteren darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die religiöse Heterogenität und zunehmende Säkularisierung, mit denen Kinder in der Nachbarschaft, der Schule oder den sozialen Medien aufwachsen, Teile ihres Alltags und ihrer Gespräche sind. Wir fragen uns, ob von festen konfessionellen (und religiösen?) Identitäten und Zugehörigkeiten ausgegangen werden kann, oder eher von fluiden bzw. hybriden religiösen Selbstverständnissen in einer religiös-heterogenen und säkularisierten Gesellschaft. Nach Gotthard Fermor et al. büße das Verständnis von Identität als feste Größe die ursprüngliche Kraft des Identitätsbegriffes ein, der Identität als fließend, kontextgebunden, unabschließbar und fragmentarisch fasse (vgl. Fermor et al 2022, 15).

Die Förderung der Akzeptanz religiöser Vielfalt und die Vermittlung eines kohärenten spirituellen Fundaments stellen wesentliche Herausforderungen dar. Um die langfristigen Auswirkungen einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung auf die spirituelle Entwicklung und religiöse Identität von Kindern evaluieren zu können, ist weitere empirische Forschung erforderlich (vgl. Jackson 2014, 101).

4 Voraussetzungen auf Seiten der Eltern

In diesem Beitrag wird deutlich, dass eine interreligiöse bzw. religiös offene Erziehung ein komplexes Vorhaben ist, welches zugleich Chancen und Herausforderungen mit sich bringt. Beidem kann Potenzial zugrunde

liegen. Neben dem Fokus auf die Auswirkungen auf die Kinder sollen nun auch die Voraussetzungen auf Seiten der Eltern, welche es für das Anliegen braucht, in den Fokus gerückt werden.

4.1 *Bewusste Erziehung und Vorbilder – Offenheit und Perspektivenwechsel*

Insbesondere in den ersten Lebensjahren eines Kindes sind wichtige Bezugspersonen, zumeist die Eltern, ein wesentlicher Teil der Erziehung. Eltern und Erziehende spielen demnach eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von (religionsbezogenen) Werten und Einstellungen. Die Familie ist dabei ein Mikrokosmos, welcher Religion (eher) priorisieren oder (eher) ausgrenzen kann (vgl. Biesinger/Hiller/Stehle 2011, 25). Indem Eltern selbst religionsbezogene Offenheit und Respekt vorleben, geben sie Kindern ein positives Beispiel. Die Haltung, Einstellungen sowie Handlungen der Erziehenden sind somit von besonderer Bedeutung. Die bewusste Integration von interreligiösen Erfahrungen, wie der Besuch verschiedener Gotteshäuser oder das (Mit-)Feiern religiöser Feste unterschiedlicher Traditionen, kann diese Haltung positiv unterstützen (vgl. Götz 2009, 156). Ebenso kommt der Fähigkeit, Perspektiven wechseln zu können, in der interreligiösen oder religiös offenen Erziehung eine zentrale Relevanz hinzu. Sich in eine andere Person hineinversetzen, hineindenken zu wollen, kann dazu beitragen, das Gegenüber besser zu verstehen. Dabei ist eine günstige Voraussetzung, Wissen über andere Religionen und deren mögliche Zusammenhänge zu haben (vgl. Schweitzer 2022, 13). Es muss jedoch beachtet werden, dass Perspektivenwechsel auch ihre Grenzen haben und nicht automatisiert zur Reflexion religionsbezogener Vor- und Einstellungen führen (vgl. Meyer 2019, 320). Sie sind und bleiben Imaginationen des Eigenen (vgl. ebd., 305). Die Erkenntnis dessen ist aus unserer Sicht maßgeblich, wenn es darum geht, andere verstehen zu wollen. Gleichzeitig führt ein Perspektivenwechsel nicht nur zur Auseinandersetzung mit der möglichen Perspektive des Gegenübers, sondern auch mit der eigenen religiösen/religionsbezogenen Haltung, was wiederum die Selbstreflexion anregt (vgl. Meyer 2019, 303).

4.2 *(Theologische) Selbstreflexion*

Wenn es um Voraussetzungen für eine religiös offene bzw. interreligiöse Erziehung geht, dann ist es notwendig, die eigenen (ggf. auch theologischen) Überzeugungen zu Religion(en) zu erkunden sowie zu klären:

- Bin ich Religion(en) gegenüber offen, was inspiriert und was irritiert mich in bestimmten Teilaspekten einzelner Religionen?
- Gilt diese Haltung nur für mich oder auch für meine Kinder?

Ehrliches Anerkennen der eigenen Einstellungen

Hierbei geht es nicht um eine Wertung, sondern um ein ehrliches Anerkennen der eigenen gegenwärtigen Einstellungen (vgl. Knoblauch 2019, 315). Eine eher offene oder eher geschlossene Haltung zu Religion(en) oder zu Teilaspekten von Religionen kann sich maßgeblich in der Art, in Handlungsentscheidungen und in der Offenheit während der Begegnung mit Menschen anderer Religionszugehörigkeiten ausdrücken (vgl. Streib 2005, 237). Die Selbstreflexion hilft dabei, eine Meta-Ebene einzunehmen und Gründe für entsprechende Handlungsmuster zu erkennen und zu verstehen.

4.3 Wissen über Religionen und Religiosität

Bewusst unterschieden wird in diesem Beitrag einerseits zwischen Religiosität als subjektivem Empfinden und andererseits Religion als institutionalisiertem System. Beides sollte von den Erziehenden wahrgenommen, erkannt und differenziert werden sowie gleichermaßen Würdigung finden (vgl. Boehme 2023, 108). Die Unterscheidung birgt die Chance, stereotypem Denken entgegenzuwirken. Denn durch die Differenzkompetenz und das Verständnis von und für religiöse Individuen wird deutlich, dass Religiosität als individuelle Glaubenshaltung eine Facette des Menschen ist, die neben vielen weiteren Facetten das Ich umgibt und prägt. Gewiss ist religionsbezogenes Wissen sinnvoll, jedoch nicht hinreichend. Der Vermittlung des Wissens kommt eine essenzielle Relevanz zu. Katja Boehme spricht diesbezüglich von „Bausteinen“ (Boehme 2023, 111) für die primäre Religionserfahrung, welche den Kindern über verschiedene Zugänge (kreativ, auditiv, visuell, sinnlich) erlebbar gemacht werden sollen. Es kommt also nicht darauf an, „dass ein Kind versteht, was der Sonntag ist, sondern dass es ihn erfährt im anderen Geruch, im anderen Geschmack, im anderen Verhalten und am anderen Ort“ (Steffensky 2004, 9). Eltern bzw. Erziehende können damit beginnen, sich zu fragen, welche interreligiösen Erfahrungen sie selbst bereits gemacht haben und wie diese durch die verschiedenen Sinne (z. B. den Teppich in der Moschee mit den Füßen zu spüren, die feier-

liche Stimmung an Heiligabend zu erleben, ein Challa-Brot zu schmecken) angeregt wurden.

„Je mehr Kinder über verschiedene Lebens- und Themenwelten lernen, umso besser können sie sich ein Bild über ihre Umwelt machen. Entscheidend ist hier, dass die Vermittlungsquellen nicht nur die Brille der eigenen Umwelt aufsetzen, sondern auch die Vielfalt anderer Umwelten vermitteln.“ (Pejic 2017, 139)

Daher kann es von Vorteil sein – insbesondere für die Fähigkeit zu religionsbezogenen Perspektivenwechseln –, wenn Erziehende auf das eigene religionskundliche Wissen Bezug nehmen und dieses kindgerecht anwenden können (vgl. Schweitzer/Bräuer/Losert 2017, 25).

4.4 Förderung kritischen Denkens

Es ist wichtig, Kinder frühzeitig zu ermutigen sowie zu fördern, kritisch zu denken und Fragen zu stellen. Selbstverständlich gehört ebenfalls der Umgang mit kritischen Antworten dazu. Gerade bei religionsbezogenen Themen, die zum Teil stark individualisiert und emotionalisiert sein können, ist es sinnvoll, sich im Gespräch gemeinsam einen Raum zu schaffen, in welchem einerseits kritische Fragen gestellt und andererseits kritische Antworten zugelassen bzw. angenommen werden können.

Eine angenehme Umgebung für offene und auch kritische Fragen

Diese Gesprächsräume helfen Kindern und auch Erwachsenen, die Welt um sie herum besser zu verstehen und sich eine eigene Meinung zu bilden, anstatt unkritisch Vorurteile zu übernehmen. Erwachsene und Kinder können also gemeinsam eine angenehme Umgebung schaffen, in der Fragen und Diskussionen über Religion und Werte gefördert werden können (vgl. Aslan 2011, 235).

4.5 Offenheit für die Fragen der Kinder – die Kunst des Fragens wahrnehmen und fördern

Kinder können engagierte Zuhörende, Mitdenkende und Sprechende werden, wenn es um Gespräche über religionsbezogene Themen oder um theologische Fragen geht. So kommt dem Gesprächsraum, wie bereits erwähnt,

eine ganz wichtige Rolle zu, in welchem die Kinder erste religionsbezogene oder theologische Gedanken eröffnen und Fragen stellen können. Wichtig ist dabei, dass die Erwachsenen offen für diese Fragen sind und diese wahrnehmen, ohne die Gespräche durch eigene Meinungen vorschnell abzubrechen. Friedrich Schweitzer nennt es „unterstützendes und herausforderndes Hören“ (Schweitzer 2013, 146). Er betont dabei fünf wichtige Fragen, die Kinder stellen, bei denen Erwachsene sensibel hinhören sollen:

- die Frage nach mir selbst,
- die Frage nach dem Sinn des Ganzen,
- die Frage nach Gott,
- die Frage nach dem Grund ethischen Handelns und
- die Frage nach der Religion der anderen.

Die Gesprächsräume müssen jedoch nicht immer ausschließlich von den Kindern eröffnet werden. So können beispielsweise auch Erzählungen (aus Bibel und Qur’an) zu Gesprächsanlässen werden, mit denen Erwachsene den Gesprächsraum eröffnen. Die Geschichten beinhalten oft schon wichtige ethische und moralische Nachrichten, welche das Kind zum Nachdenken bringen, den Perspektivenwechsel fördern und Wahrnehmungen sowie Deutungen des Kindes bezüglich der Geschichte anregen (vgl. Schweitzer 2013, 145ff.). Abschließend möchten wir in diesem Zusammenhang noch einmal darauf hinweisen, dass sich dieser Prozess bei weitem nicht nur auf die Kinder beschränkt. Ebenso wichtig ist, dass auch die Fragen der Erwachsenen, die auch Lernende, Fragende und Suchende sind, in die Diskussionsräume einfließen. Nicht jede Frage der Kinder muss sofort beantwortet werden. Sowohl für Kinder als auch für Erwachsene geht es um die Entwicklung eigener Gedanken und um das immer wieder neue Nachdenken und Entdecken des Glaubens:

„Wir lernen unseren eigenen Glauben auch dadurch, dass wir ihn weiter-sagen. Wir lernen beten, indem wir mit unseren Kindern beten. Die Kinder bauen an unserer eigenen Sprachfähigkeit.“ (Steffensky 2004, 9)

4.6 Interreligiöse Kontakte – individuelle Religiosität im Alltag kennen(-lernen)

Wie bereits beschrieben wurde, hilft der direkte Kontakt mit Angehörigen verschiedener Gruppen, auf sie bezogene Vorurteile abzubauen oder gar

nicht erst aufzubauen. Neben einem breiten religionsbezogenen Wissen ist es daher ratsam, dass Eltern gemeinsam mit dem Kind positive Erfahrungen in direkten interreligiösen Kontakten sammeln.

Positive Erfahrungen in direkten interreligiösen Kontakten

„Je häufiger Kinder die Möglichkeit bekommen, ihr Wissen über Andere durch direkten Kontakt oder positive Erfahrungen zu vervollständigen, umso schwächer werden bereits vorhandene Vorurteile“ (Pejic 2017, 139).

Für eine interreligiöse bzw. religiös offene Erziehung wären in diesem Fall ein religiös diverser Bekanntenkreis, ein interreligiöses Netzwerk oder Begegnungsorte religiöser Diversität (Bildungsprogramme mit dem entsprechenden Schwerpunkt⁴, Projektstage oder -wochen im Kindergarten etc.) sinnvoll. Wer also seinen Kindern ein interreligiöses Umfeld ermöglichen möchte, sollte selbst interreligiöse Erfahrungen gesammelt haben, sich selbst den ambigen Spannungen ausgesetzt und interreligiöse Fähigkeiten erworben und vertieft haben. Mit diesen Worten wird ein hoher Anspruch an Eltern formuliert, der möglicherweise mit dem Gefühl der Überforderung einhergehen kann. Daher ist es aus unserer Sicht wichtig, erste und kleine Schritte (*doing step-by-step*) vorzunehmen, gemeinsam mit dem Kind Erfahrungen zu sammeln und darüber gemeinsam den Gesprächsraum zu eröffnen. Hilfreich kann zudem der Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern(-teilen) sein.

4.7 Ambiguitätsmanagement

„Das Konzept der Ambiguitätstoleranz⁵ bezeichnet die Kapazität eines Individuums oder eine [sic] Gruppe, Vieldeutigkeit, widerstreitende Perspektiven und die daraus resultierende Unsicherheit wahrzunehmen und konstruktiv zu bearbeiten.“ (Bieler 2014, 135)

Ambiguität ist komplex und im Hinblick auf verschiedene Aspekte (z. B. der Bezeichnung, Bewertung, Art oder Funktion von Ambiguität⁶) zu beachten. Der Fähigkeit, Ambiguitäten managen zu können, kommt aus unserer Sicht eine Schlüsselrolle bezüglich der Voraussetzungen einer interreligiösen bzw. religiös offenen Erziehung zu.⁷ Denn interreligiöses Lernen setzt sich mit Inhalten, Statements, Beobachtungen usw. auseinander, die einem selbst bekannt und vertraut oder unbekannt und

⁴ Wie zum Beispiel das Kasseler universitäre Bildungsprogramm „Kinderakademie – Weltreligionen im Dialog“, nachzulesen in Gaida 2025, Kapitel 4.

⁵ In der Fachliteratur taucht der Begriff „Ambiguitätstoleranz“ auf. Wir verwenden bewusst den Begriff ‚Ambiguitätsmanagement‘ (vgl. Meyer 2019), weil es sich bei dem Prozess ambiger Gefühle aus unserer Sicht nicht nur um Toleranz (= Duldung), sondern um einen wesentlich komplexeren und facettenreicheren emotional-affektiven Lernprozess des Erlebens handelt.

⁶ Katharina Wörn entfaltet diesen komplexen Begriff grundlegend, vgl. Wörn 2022, 44–48.

⁷ Dieses Ergebnis zeigte sich deutlich in der qualitativ-empirischen Studie von Katharina Gaida (2025), nachzulesen in Kapitel 8 und 10.

unvertraut erscheinen und aus dieser Wahrnehmung heraus bewertet werden können. Es schließen sich zahlreiche Reaktionsmöglichkeiten an: von Freude und Motivation über Neugier bis zu Exotisierung, Irritation sowie Ablehnung. Ebenfalls gehört zu Erfahrungen in interreligiöser Begegnung dazu, dass immer etwas bleiben wird, das dem Lernenden fremd erscheint. Diese Mehrdeutigkeiten bzw. ambigen Situationen und Erlebensformen aushalten zu lernen, ist zweifelsfrei ein voraussetzungsreicher Lernprozess, der insbesondere eine ausgeprägte Fähigkeit zu Perspektivenwechsel benötigt (vgl. Gaida 2025, 448–449). Mit der Fähigkeit zu Ambiguitätsmanagement kann gelernt werden, bleibende Fremdheit, Komplexität, Spannungen sowie Unlösbares auszuhalten und diesen konstruktiv zu begegnen. Es geht hierbei um eine Anbahnung des Denkens in ‚sowohl – als auch‘ anstatt ‚entweder – oder‘, denn:

„Die dichotome Einteilung in Richtig und Falsch, Gut und Böse und so weiter, die hilft Fremdes schnell zu verorten und Ambiguität zu reduzieren, ist [...] bei näherem Hinsehen praktisch immer unzureichend.“
(Meyer 2019, 282)

Nicht nur Kindern, sondern im Besonderen auch Erwachsenen fällt das Aushalten von Gegensätzlichkeiten oftmals schwer, weil sie schon viel mehr in dem Denken fester Dichotomien wie Gut und Böse verankert sind (vgl. Derman-Sparks 2017, 311).

5 Resümee einer ersten Bestandsaufnahme von ‚interreligiöser‘ bzw. ‚religiös offener‘ Erziehung

Das Vorhaben, Kinder interreligiös oder religiös offen zu erziehen, kann – so zeigen die Ausführungen in diesem Beitrag – mit sehr hohen Ansprüchen verbunden sein. Wird eine möglichst breite Information über viele Religionen oder sogar ein (Mit-)Erleben verschiedener religiöser Traditionen angestrebt, womit zudem die Entwicklung einer offenen, wertschätzenden Haltung erreicht werden soll, werden die Kinder dabei sowohl auf kognitiver (Aufbau von religionsbezogenem Wissen) als auch auf sozialer Ebene (Entwicklung von Empathie, Perspektivenübernahme etc.) stark gefordert. Wird das gewünschte Ziel erreicht, stellt dieser Zugang die Möglichkeit dar, Kinder dadurch gut darauf vorzubereiten, in einer (religiös) pluralen Gesellschaft zu leben und zu agieren (vgl. Luchtenberg 2008, 242). Zu be-

denken ist dabei, dass Kinder immer in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext leben, der neben den bewussten, erzieherischen Handlungen ebenfalls einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf sie hat (Sozialisation, Peer-Groups etc.). Prinzipiell, aber auch gerade dann, wenn Kinder sehr früh in außerfamiliärer Betreuung sind, tragen natürlich auch diese Einrichtungen zur (inter-)religiösen Erziehung bei – das kann eine Chance sein, wenn Kinder dort z. B. mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten konfrontiert werden. Das kann aber auch eine Herausforderung sein, wenn Religion in der Kinderkrippe oder dem Kindergarten/der Kita ganz anders (vielleicht sogar abwertend) thematisiert wird.⁸ Zudem sollte, gerade in einer Zeit, in der Kinder schon sehr früh Zugang zu digitalen Endgeräten haben und diese auch schon zum Teil selbstständig nutzen, auch die mediale Darstellung von Religionen und Religiosität nicht übersehen, sondern im Gespräch mit Kindern thematisiert werden.

Das Recht der Kinder, die Welt zu entdecken und religiöse Fragen zu stellen

Ebenso sollte berücksichtigt werden, dass die religiöse Erziehung kein Recht der Erwachsenen ist, sondern dass es das Recht der Kinder ist, die Welt zu entdecken und religiöse Fragen stellen zu dürfen (vgl. Schweitzer 2013, 134). Die Konsequenz daraus ist, dass sich Kinder auch dazu entscheiden können, sich diesen religiösen Fragen nicht zuzuwenden, was respektiert werden muss – auch wenn es die Erziehenden in einen inneren Konflikt führen kann.

Gleichzeitig verdeutlicht der Einblick in verschiedene Voraussetzungen auf Seiten der Eltern: Es handelt sich um ein hoch anspruchsvolles Vorhaben. Erziehende brauchen religionskundliches Wissen und sollen dieses elementarisiert für die Kinder erlebbar machen. Sie sollen Perspektiven wechseln und die eigenen religiösen Überzeugungen und Positionen erkunden, hinterfragen und klären. Das erfordert nicht nur eine große Offenheit gegenüber Menschen mit anderen Religionszugehörigkeiten, sondern rüttelt möglicherweise auch am eigenen Gerüst der religiösen Beheimatung, was zu Irritationen oder zu einem tieferen Verständnis der eigenen Religiosität führen kann. Dieses Erkennen und Aushalten von Mehrdeutigkeiten, das Ambiguitätsmanagement, ist ein höchst anspruchsvolles Unterfangen. Einerseits stellen die aufgeführten Voraussetzungsaspekte die Anforderungsebene dar, andererseits sollte daraus nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, die eigenen Kinder nicht interreligiös bzw. religiös offen

⁸ Vgl. dazu beispielsweise die Ausführungen zum Umgang mit Religion in elementarpädagogischen Einrichtungen in Dommel 2017, 210–214.

erziehen zu wollen. Es ist lohnend, bereits einzelne Voraussetzungen, wie z. B. gemeinsam ein Gotteshaus zu besuchen, gemeinsam ein religiöses Fest zu feiern und weitere Aspekte, welche in dem Beitrag genannt werden, in den Blick zu nehmen.

Zu hinterfragen bleibt, ob eine religiös offene oder interreligiöse Erziehung nur mit dem guten Willen von Eltern, die keiner oder maximal zwei verschiedenen Religionen angehören, so umsetzbar ist, dass sie den Religionen und Konfessionen und ihren theologischen Zugängen gerecht wird. Ein Fokus auf den direkten Kontakt mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten scheint eine Grundvoraussetzung zu sein, um diesem Anspruch tatsächlich nahe zu kommen.

Da der Ansatz – so zeigen beispielsweise die entwicklungspsychologischen Begründungen – trotz einiger wahrzunehmender Herausforderungen jedenfalls seine Berechtigung hat, lohnt sich die weitere Erforschung bestimmter Aspekte. So wäre zur konkreteren Einschätzung der Folgen einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung die empirische Erforschung von Kindern, die auf eine solche Art erzogen wurden, von Interesse. Zudem könnten Materialien wie Spielzeug oder Kinderbücher in Bezug auf ihre Repräsentation von Religionen und eventuelle stereotype Darstellungen analysiert werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung zahlreiche Chancen bietet, jedoch auch mannigfache Herausforderungen birgt. Während die Autonomie und der Respekt der Kinder gefördert und ihnen ein breites Wissen über verschiedene Religionen vermittelt wird, besteht das Risiko, dass die Tiefe der religiösen Erfahrung verloren geht und eine klare religiöse Identität schwer zu entwickeln ist. Daher ist es erforderlich, dass Eltern und Erziehende eine sorgfältige Balance finden und die individuellen Bedürfnisse und Kontexte ihrer Kinder berücksichtigen, um eine förderliche und respektvolle Erziehungs-umgebung zu schaffen.

Literatur

Allport, Gordon (1954), *The Nature of Prejudice*, Cambridge: Addison-Wesley.

Aschauer, Wolfgang / Reiter, Laura-Maria (2021), Aktuelle Trends in Bezug auf fremdenfeindliche und antiegalitäre Einstellungen in Österreich. Sozialer Survey 2021 – Datenreport 07, Zenodo, DOI: 10.5281/zenodo.5978871.

Aslan, Ednan (2011), *Islamische Erziehung in Europa. Perspektiven und Herausforderungen*, Wiesbaden: Springer VS.

Baudler, Georg (1979), *Religiöse Erziehung heute. Grundelemente einer Didaktik religiösen Lernens in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft*, Paderborn et al.: Schöningh.

Bieler, Andrea (2014), Ambiguitätstoleranz und empathische Imagination. Praktisch-theologische Erkundungen, in: Bieler, Andrea / Wrogemann, Henning (Hg.), *Was heißt hier Toleranz? Interdisziplinäre Zugänge*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 131–145.

Biesinger, Albert / Hiller, Simone / Stehle, Andreas (2011), Forschungsstand zur christlichen Erziehung in der Familie, in: Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita*, Münster et al.: Waxmann, 17–28.

Boehme, Katja (2023), *Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltansichten*, Freiburg i. Br. et al.: Herder.

Brandstetter, Bettina (2018), Wie hast du's mit Religion? Umgangsweisen mit religiöser Vielfalt in der Praxis, *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit* 1/2018, 18–20.

Brüß, Joachim (2002), *Akzeptanz oder Ablehnung? Vorurteile und soziale Distanz bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2016), *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Derman-Sparks, Luise (2017), Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle, in: Wagner, Petra (Hg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg i. Br.: Herder, 299–314.

Dommel, Christa (2017), Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder?, in: Wagner, Petra (Hg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg i. Br.: Herder, 206–217.

Domsgen, Michael (2019), *Religionspädagogik*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

European Union Agency for fundamental rights (2024), *Being Muslim in the EU. Experiences of Muslims*, Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Fend, Helmut (2009), Was die Eltern ihren Kindern mitgeben. Generationen aus Sicht der Erziehungswissenschaft, in: Künemund, Harald / Szydlik, Marc (Hg.), *Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–104.

Fermor, Gotthard / Knauth, Thorsten / Möller, Rainer / Obermann, Andreas (2022), Motive für eine pluralistische Religionspädagogik, in: dies. (Hg.), *Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs*, Münster: Waxmann, 11–20.

Froese, Regine (2000), „Für mich sind Muslime und Christen dasselbe ...“. Junge Erwachsene aus christlich-muslimischen Familien, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 52, 2, 171–186. DOI: 10.1515/zpt-2000-520207.

Funk, Christine (2022), Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern, in: Konz, Britta / Schröter, Anne (Hg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 259–270.

Gaida, Katharina (2025), *Empathie und Perspektivenwechsel in interreligiösen Begegnungen. Eine qualitativ-empirische Studie des universitären Bildungsprogramms „Kinderakademie – Weltreligionen im Dialog“*, Paderborn: Brill/Schöningh.

Gennerich, Carsten (2012), Patchwork-Religion bei Kindern und Jugendlichen zulassen – Pro, *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde* 1/12, 18.

Götz, Margarete (2009), *Vielfalt leben lernen. Ansätze interkultureller Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hoffman, Martin L. (2000), *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Jackson, Robert (2014), *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe.

Knoblauch, Christoph (2019), *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Konstruktion von Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen in einem religiös pluralen Erziehungs- und Bildungsumfeld*, Münster/New York: Waxmann.

Koch, Anne (2021), Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29, 1, 275–291. DOI: 10.25364/10.29:2021.1.17.

Leimgruber, Stephan (2007), *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel.

Löw, Martina / Geier, Thomas (2014), *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Luchtenberg, Sigrid (2008), *Ethnic Diversity and Citizenship Education in Germany*, in: Banks, James A. (Hg.), *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, 221–245.

Mayer-Blanck, Michael (2012), Patchwork-Religion bei Kindern und Jugendlichen zulassen – Contra, *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde* 1/12, 17.

Meyer, Karlo (2019), *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Morgan, Miriam (2022), *Migrationsbedingte Vielfalt in der Kita. Pädagogische Arbeit mit Eltern, Kindern und im Team*, Stuttgart: Kohlhammer.

Pejic, Lena (2017), „Will nicht mit ihr spielen!“ Haben Kinder etwa Vorurteile?, in: Lamm, Bettina (Hg.), *Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita*, Wien: Herder.

Richter, Sandra (2014), *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten*, https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf [24.09.2024].

Roggenkamp, Antje (2020), Religiöse Erziehung, socialnet Lexikon, Bonn, 29.06.2020, <https://www.socialnet.de/lexikon/7853> [10.09.2024].

Schweitzer, Friedrich (2003), Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich (2013), Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich (2014), Religion in pluraler Gesellschaft – religionspädagogisch betrachtet, Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22, 45–53. DOI: 10.25364/10.22:2014.1.6.

Schweitzer, Friedrich / Bräuer, Magda / Losert, Martin (2017), Einführung und zusammenfassende Darstellung des Forschungsprojekts, in: Schweitzer, Friedrich / Boschki, Reinhold / Bräuer, Magda (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster: Waxmann (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 10), 11–32.

Schweitzer, Friedrich (2022), Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25, 5–23.

Steffensky, Fulbert (2004), Bedeutsame Orte, bedeutsame Zeiten. Der Glaube wächst von außen nach innen, Publik-Forum Extra. Gepflanzt am Wasser des Lebens. Kinder brauchen Religion, 7–9.

Streib, Heinz (2005), Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 230–243.

Ueffing, Claudia M. (2020), Konzepte interkultureller Bildung, in: Gogolin, Ingrid / Georgi, Viola B. / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hg.), Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 461–464.

Ulfat, Fahima (2022), Zur Bedeutung religiöser Pluralität in der Frühen Kindheit, in: Georgi, Viola B. / Karakaşoğlu, Yasemin (Hg.), Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita, Stuttgart: Kohlhammer, 80–96.

Wertfein, Monika (2006), Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion, Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.

Wiater, Werner (2012), Bildung und Erziehung, in: Sandfuchs, Uwe / Melzer, Wolfgang / Dühlmeier, Bernd / Rausch, Adly (Hg.), Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 18–21.

Wörn, Katharina (2022), Ambiguität. Paul Tillichs Begriff der Zweideutigkeit im Kontext interdisziplinärer Debatten, Tübingen: Mohr Siebeck.

York, Stacey (2003), Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/York2003_Unterschiede_wahrnehmen.pdf [24.09.2024].