

Laura Döller

Über den konfessionellen Religionsunterricht an Berufsschulen hinaus

Perspektiven religions- und vielfaltssensibler Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Die Autorin

Laura Döller ist Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit den Forschungsschwerpunkten in der Religionspädagogik der Vielfalt und Religionssensibilität in der Professionalisierung angehender Fachkräfte.

Laura Döller
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46
Postfach 360
D-71634 Ludwigsburg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7349-7937>
e-mail: laura.doeller@ph-ludwigsburg.de



Über den konfessionellen Religionsunterricht an Berufsschulen hinaus

Perspektiven religions- und vielfaltssensibler Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Abstract

Der vorliegende Beitrag diskutiert Entwicklungsperspektiven einer religions- und vielfaltssensiblen Professionalisierung in der fachschulischen Ausbildung angehender frühpädagogischer Fachkräfte. Ausgehend von individuellen (Berufs-) Biographien sowie religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im fachschulischen Ausbildungskontext und der elementarpädagogischen Praxis, sind Fachlehrer:innen und Fachkräfte aufgefordert, diese Vielfalt sensibel zu begleiten. Aus einer religions- und vielfaltssensiblen Perspektive werden Implikationen für den BRU (berufsorientierter Religionsunterricht) sowie deren fachübergreifende Relevanz diskutiert. Die Analyse zweier exemplarischer Fallbeispiele basiert auf leitfadengestützten Interviews mit Auszubildenden, die unterschiedliche Perspektiven in der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Religion und religiöser Vielfalt im Ausbildungskontext verhandeln. Weiterführende, bisher wenig verhandelte, Potentiale von Religionssensibilität als Schlüsselkompetenz und Querschnittsthema, die über die konfessionelle Bindung des BRU hinaus gehen, werden betrachtet. Abschließend werden drei zentrale didaktische Perspektiven – *Wechselseitigkeit von Fachschule und Praxis, Dialog- und Diskursorientierung, Mitschüler:innen als Reflexionsfläche* – entwickelt.

Schlagworte

Religionssensibilität – Professionalisierung – Vielfalt – Frühpädagogik

Beyond denominational religious education at vocational schools

Perspectives on the religiously and worldview-sensitive professionalization of early childhood educators

Abstract

This article discusses development perspectives for religion- and diversity-sensitive professionalization in vocational schools for future early childhood educators. Based on individual (professional) biographies as well as religious and worldview diversity within vocational education and early childhood education, vocational school teachers and apprentices are required to sensitively discuss and accompany this diversity. From a religion- and diversity-sensitive perspective, this article discusses implications for vocational religious education as well as its relevance beyond the subject itself. The analysis of two exemplary case studies is based on guided interviews with trainees and provides insights into different ways of future educators engaging with the topic of religion and religious diversity within the vocational education context. Furthermore, the article explores little discussed potentials of religious sensitivity as a key competence and cross-thematic that extends beyond the confessional framework of vocational religious education. Finally, three central didactic perspectives are developed - the interrelation of vocational training and practice, dialogical and discursive learning settings, and the role of fellow students as spaces of reflection.

Keywords

religious sensitivity – professionalization – diversity – early childhood education

1. Religionssensible Professionalisierung – Eine Verortung des Desiderates

Kindertagesstätten sind Orte erster elementarer Begegnungen und Erfahrungen. Neben dem Aufeinandertreffen der Kinder sind dabei auch Bezugssysteme und Rahmenbedingungen zu beachten. Vielfältige Familiensysteme, institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Kooperationspartner:innen, sozial-räumliche Verortung und sozio-demographische Zusammensetzungen können im Sinne wichtiger Sozialisationsimpulse umfassend Einfluss auf den Kita-Alltag und das Heranwachsen der Kinder nehmen.¹ Entsprechend vielfältig sind die Erfahrungs- und Bildungsräume der Akteur:innen im Hinblick auf religiöse und weltanschauliche Heterogenität. Die Ausrichtung des neuen Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten zeigt mit der semantischen Fokussierung der *religions- und kultursensiblen Bildung* im Bildungs- und Entwicklungsfeld *Kultur, Werte, Religion*² (zuvor Sinn, Werte, Religion) eine klare Positionierung zur Anerkennung und Sichtbarmachung religiöser und weltanschaulicher Heterogenität im frühpädagogischen Handlungsfeld. Angehende frühpädagogische Fachkräfte werden in verschiedenen Rahmenbedingungen ausgebildet und bringen neben ihren einzigartigen (Berufs-)Biographien ebenfalls individuelle Überzeugungen mit in die Praxis. Angesichts der kontinuierlichen Entwicklung (religions-)pädagogischer Diskurse sind auch Ausbildungsinhalte und -formen im Kontext der Professionalisierung zu reflektieren.

Der Beitrag geht in vier zentralen Schritten vor. Zuerst wird Religionssensibilität als Schlüsselkompetenz und zentrale Begrifflichkeit betrachtet. In einem zweiten Schritt wird der strukturelle Berufsbezug fachschulischer Ausbildung verhandelt. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden in einem dritten Schritt erste Einblicke in aktuelle empirische Forschung mit Auszubildenden anhand von zwei Fallbeispielen generiert. Aus der theoretischen Rahmung und den empirischen Einblicken werden in einem vierten Schritt zentrale Perspektiven zu Religionssensibilität als Schlüsselkompetenz in der Professionalisierung entwickelt sowie erste Ausblicke und didaktische Überlegungen zur Weiterentwicklung des berufsbildenden Feldes. Diese werden im Rahmen des berufsorientierten Religionsunterrichts (BRU) sowie außerfachlichen Bezügen entfaltet. Leitend ist dabei die Frage, welche professionstheoretischen und didaktischen Bedingungen eine religions- und vielfaltssensible Professionalisierung ermöglichen können.

1 Vgl. Knoblauch, Christoph (2019) 37–38; 340–341.

2 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2025) 211–225.

2. Religionssensibilität als frühpädagogische Schlüsselkompetenz – eine Begriffsannäherung

Lechner beschreibt mit der religionssensiblen Erziehung als *Praxistheorie für Sozialberufe*³ einen *anthropozentrischen*⁴ Zugang. Zentral ist dem Verständnis von Religionssensibilität das Potential sensibler pädagogischer Haltungen und Handlungen ungebunden einer konfessionellen Verortung. Religionssensibilität ist somit als elementarer Baustein (religions-)pädagogischer Arbeit zu sehen, setzt jedoch für die allgemeinpädagogische Professionalisierung keine tiefe theologische Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte voraus. Vielmehr liegt der Fokus der pädagogischen Begleitung als „integrierender Aspekt der allgemeinen Erziehung“⁵ auf dem Subjekt; genauer, dem Kind, dessen (nicht-)Religiosität sowie der Suche nach Sinn und Zugehörigkeit.⁶ Für den frühpädagogischen Bereich beschreibt Weber diesen Zugang als mögliche „Antwort auf die gesellschaftliche Situation unserer Zeit“⁷. Gleichwohl bedeutet diese Ungebundenheit keine Autarkie oder willkürliche Ablösung von religionspädagogisch-theologischen Diskursen. Fachkräfte sind im Sinne der Selbstbildung des Kindes und ko-konstruktiven Bildungsprozessen⁸ angehalten, existentielle Fragen und Erfahrungen der Kinder sensibel wahrzunehmen und begleitend verschiedene Deutungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Damit befinden sich Gespräche um Religionssensibilität fortwährend im Einklang mit Diskursen um Subjektorientierung als religionspädagogisches Leitprinzip.⁹

Schluß stellt zu Beginn seiner Einordnung der *Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz* die Schlüsselfrage, inwiefern diese als grundlegende pädagogische Kompetenz aller pädagogischen Fachkräfte zu fordern sei, oder ob es sich lediglich um eine mögliche Kompetenzdimension handle, die jedoch nicht von allen Pädagog:innen zu fordern sei.¹⁰ Er führt an, von Fachkräften sei nicht zwangsläufig eine Religiosität zu fordern, jedoch die Bereitschaft „auch den Bereich religiösen Erlebens und Reflektierens der ihnen anvertrauten Heranwach-

3 Lechner, Martin (2014) 55.

4 Schroeter-Wittke, Harald (2011) 27.

5 Lechner, Martin (2014) 60.

6 Vgl. ebd. 60–62.

7 Weber, Judith (2014) 62.

8 Vgl. Schmidt, Thilo / Smidt, Wilfried (2021) 254.

9 Das Verständnis von Subjektorientierung folgt hier den Anmerkungen Hans Mendls (2023) insofern Subjektorientierung individualistisch verortet ist am Kind und mit dem frühpädagogischen Diskurs im Einklang steht. Ebenso, dass kritisch-emanzipatorische und systemische Fragen der Verantwortung für das Kollektiv und die Schöpfung in der religionssensiblen Gestaltung von Alltag und Bildungsangeboten anzuerkennen sind.

10 Vgl. Schluß, Henning (2011) 211.

senden zu fördern“¹¹. Diese Benennung zeigt sich besonders anschlussfähig für eine Betrachtung von Religionssensibilität als berufliche Querschnittskompetenz in der frühen Bildung. In Anlehnung an Lechners Dreischritt zur Aufschlüsselung von Religionssensibilität als Schlüsselkompetenz bezieht auch Weber diesen auf die Frühpädagogik. Sie führt die Aspekte Wissen – Können – Sein als Dispositionen beruflich-fachlich angemessenen Handelns an.¹² Weber kommt in ihrer Dissertation zu dem Schluss, dass das Thema Religion von den befragten Fachkräften als komplex und durchaus herausfordernd wahrgenommen wird.¹³ In Rückbindung auf die religionssensible und professionstheoretische Lesart des Beitrags steckt in ihren empirischen Beobachtungen professionsbildendes Potential. Den Begriff der Religionssensibilität in die frühpädagogische Praxis stärker einzubetten, könnte die Angst der Fachkräfte mindern, „falsche Glaubensinhalte zu vermitteln“¹⁴. Gemeinsame existentielle Suchbewegungen nach der eigenen Positionierung und Überzeugungen von Fachkraft und Kind können grundlegende, religionssensible Erfahrungsmomente im Kita-Alltag sein.

Vor dem Hintergrund religiöser Heterogenität in der Gesellschaft und Kita ist der Begriff der Religionssensibilität diskursiv zu betrachten. Der konstruktiv-kritische Umgang im Kontext der gesellschaftlichen „Differenzierungsoption Religion“¹⁵ ist besonders relevant, wie auch durch die Beobachtung Brandstetters zur Definition der Religionssensibilität deutlich wird:

„Wenn gegenwärtig in Zusammenhang mit Religionspluralität eine religions- und kultursensible Bildung gefordert wird, so ist zu fragen, was darunter zu verstehen sei. Es wäre m.E. [sic] zu kurz gedacht, die kulturellen und religiösen Prägungen der Kinder zu eruieren und entsprechend vielfältige Angebote zu machen. Hier läuft man womöglich Gefahr, mit fixierenden Vorstellungen von Religion, Kultur und Identität auf die Kinder zuzugehen und einengende wie stereotype Zuschreibungen zu forcieren.“¹⁶

Damit stellt sie heraus, dass in dem Diskurs um religionssensible Bildung besonders für eine reflektierte Begleitung auch differenzsensible¹⁷ Überlegungen nicht außen vor gelassen werden können, um programmatische Engführungen zu ver-

11 Ebd. (2011) 221–222.

12 Vgl. Weber, Judith (2014) 155–159. Diese können als Oberbegriffe vor dem Hintergrund der DQR-Matrix (vgl. Biewald, Roland (2018) 207) unter Einbezug der nach Lechner (2009) und Weber (2014) formulierten religionssensiblen Teilkompetenzen operationalisiert werden.

13 Vgl. ebd. 308.

14 Ebd. 300.

15 Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2021) 117.

16 Brandstetter, Bettina (2018) 12.

17 Vgl. Kammeyer, Katharina (2020) 84; Pözl-Stefanec, Eva (2019) 31–33.

meiden. Intersektionale Wechselseitigkeit von gesellschaftlichen Differenzkategorien wie Religion, Nationalität und Kultur bleibt zumeist im *Spannungsfeld* binärer Reproduktion und Manifestation verhaftet, sogleich sie Kritik an eben diesen konstruierenden und potentiell essentialisierenden Praktiken üben.¹⁸ Orientierung kann den Fachkräften der normative Bezugspunkt vorurteilsbewusster Bildung nach Derman-Sparks (Anti-Bias-Ansatz) bieten.¹⁹ So geht es „nicht nur um eine Sensibilisierung für offensichtliche Diskriminierungen, sondern es geht auch darum, Normalitätsvorstellungen kritisch zu hinterfragen“²⁰. Die eigene (Nicht-)Positionierung, Biographie und auch die institutionellen Rahmenbedingungen können Ausgangspunkte kritischer Reflexions- und Sensibilisierungsprozesse im Laufe der Professionalisierung werden.

3. Rahmenbedingungen

3.1 Religiöse Bildung in der Fachschulausbildung – Struktureller Berufsbezug

Die religionspädagogische Ausbildung angehender frühpädagogischer Fachkräfte ist eine zentrale Aufgabe des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU). Boschki und Schweitzer verorten in dem BRU zwei bedeutsame Potentiale: (1) die Möglichkeit für angehende Fachkräfte, sich mit der „eigenen Religiosität, ihren Fragen, Zweifeln und Zugängen auseinanderzusetzen“²¹ sowie (2) religiöse und interreligiöse Kompetenzen zu erwerben. Neben der religiösen Vielfalt in der frühpädagogischen Praxis spielen (nicht-)religiöse Trägerschaften und je individuelle Ansprüche in den Konzeptionen und institutionellen Rahmenbedingungen eine Rolle.²²

Zentral im Rahmen individueller professionstheoretischer Überlegungen sollte neben dem Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen der Erwerb einer bewussten Haltung der Anerkennung von Vielfalt und Differenz sein. So halten Gronover et al. fest: „Aus professionstheoretischer Perspektive setzt ein angemessener Umgang mit religiöser Vielfalt bei den Lehrpersonen ein angemessenes Problembewusstsein voraus.“²³ Die Rückbindung zu differenzsensiblen Betrachtungsweisen eröffnet diskursive Sprachräume im Rahmen der Berufsbildung. Die Erweiterung des Feldes um die Perspektive der Religionssensibilität

18 Vgl. Grümme, Bernhard (2017) 79–80.

19 Vgl. Derman-Sparks, Louise / Olsen, Edwards (2019).

20 Brockmann, Steffen (2014) 31.

21 Boschki, Reinhold / Schweitzer, Friedrich (2018) 87.

22 Vgl. Rode, Ursula (2017) 178.

23 Gronover, Matthias / Ambiel, David / Riegel, Ulrich / Brügge-Feldhake, Malte / Jumpertz, Sophia / Krämer, Maximiliane / Boschki, Reinhold (2022) 45.

stellt sich der Kritik an starren Manifestierungen religiöser und interreligiöser fachlicher Diskurse. Der Fokus liegt nun neben der fachlich-thematischen Auseinandersetzung auch auf der bewussten Auseinandersetzung mit Vorurteilen in der je eigenen Überzeugung und der Heterogenität religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen. Dies kann auch in der beruflichen Bildung im Sinne eines Paradigmenwechsels²⁴ angeführt werden, wie auch Heller, Seher & Wermke ihre Thesen einer religions- und kultursensiblen Bildung verorten.

Vor dem Hintergrund aktueller Professionsdiskurse lässt sich die Entwicklung pädagogischer Professionalität sowohl in kompetenztheoretische als auch berufsbiographische Professionsdiskurse einordnen.²⁵ So lassen sich beispielsweise die sechs formulierten Handlungsgrundsätze Webers²⁶ nicht als kompetenztheoretische Operationalisierung verstehen und bieten doch eine praktische Orientierung zur Beobachtung und Evaluation religionssensibler Praxis. Aus dem Charakter der Religionssensibilität geht zudem die Forderung hervor, dynamische Entwicklungen im Selbst des lernenden Subjekts in den Blick zu nehmen. In einem direkten Übertrag gilt dies auch für frühpädagogische Auszubildende und berührt stark die Dimension des berufsbiographischen Professionsdiskurses. Auch Gronover hält fest, dass die berufsbezogene religiöse Bildung stärker als Selbstbildung²⁷ zu denken sei, welche somit im Aspekt des Seins zu verorten ist und zentral die Persönlichkeitsentwicklung in der religiösen Erwachsenenbildung berührt.²⁸ Berücksichtigt wird im vorliegenden Beitrag insbesondere das angestrebte Verständnis einer individuellen Professionalisierung der angehenden Fachkräfte. Diese nimmt konkret die fachliche Aus- und Weiterbildung sowie auch den Selbstwertungsprozess in den Blick.²⁹ Angehende Fachkräfte entwickeln die geforderte Professionalität somit nicht nur durch eine fachliche Auseinandersetzung, sondern auch durch die persönliche Weiterentwicklung der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Miteinander und der Reflexion von Anforderungssituationen. Beide Professionsdiskurse ergänzen sich somit vor dem Hintergrund konzeptioneller Überlegungen zur Religionssensibilität, da sie explizit eine Ebene abbilden, die über fachwissenschaftliche Auseinandersetzung hinausgeht: Die Forderung einer (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem Professionsverständnis

24 Heller, Thomas / Seher, Sophie / Wermke, Michael (2017) 44.

25 Vgl. Riegel, Ulrich (2020) 102–104.

26 Vgl. Weber, Judith (2014) 159–163.

27 Vgl. Gronover, Matthias (2021) 220; Bergold, Ralph / Boschki, Reinhold (2014) 128.

28 Vgl. Bergold, Ralph / Boschki, Reinhold (2014) 120.

29 Vgl. Rosenkranz, Lena / Schütz, Julia / Klusemann, Stefan (2023) 38–39.

sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns.

3.2 (Außer-)Fachliche didaktische Konsequenzen

In der Verortung von Religionssensibilität als pädagogische Schlüsselkompetenz können neben dem BRU Bezüge zu weiteren Ausbildungsfächern gezogen werden. In Baden-Württemberg bspw. zu dem Fach „UVL – Unterschiedlichkeit und Vielfalt Leben“. Unter 4. „Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede verstehen und wertschätzen“³⁰ wird Religion als Dimension der eigenen Kultur verortet. Hier wird Religion als relevante Dimension von Vielfalt angesprochen. Wird Religionssensibilität als Querschnittsthema verortet, lässt sich in dieser Betrachtung die Logik der übergreifenden berufsbildenden Lernfeldorientierung³¹ realisieren.

4. Ausgewählte Fallbeispiele aktueller empirischer Forschung³²

4.1 Methodische Rahmung

Im Rahmen des Dissertationsprojekts zur religionssensiblen Professionalisierung angehender Fachkräfte wurden bisher sieben leitfadengestützte Einzelinterviews mit Auszubildenden durchgeführt, die je Teil von religiös und weltanschaulich vielfältigen Kita-Teams in katholischer Trägerschaft sind. Die Interviews umfassen ein weites Spektrum an Themenbereichen, die über den BRU hinausgehen. Die Auswertung der Transkripte erfolgt im Rahmen der Reflexiven Grounded Theory³³.

Um das themenspezifische Erkenntnisinteresse des Beitrags zu fokussieren, wurden zwei Fallbeispiele der Erhebungen ausgewählt, in denen der berufsschulische Religionsunterricht (BRU) besonders ergiebig und unter verschiedenen Gesichtspunkten thematisiert wurde. Auswahlkriterien waren dabei der Umfang, in dem vom BRU gesprochen wurde, sowie die thematische Tiefe. Zudem stellten die beiden Auszubildenden in den bisher erschlossenen Kodierphasen den maximalen Kontrast in den herausgearbeiteten Oberkategorien ‚Religiöse Positionierung, Selbst‘, ‚Gestaltungswille und Lernentwicklung, individuell‘ und ‚Rele-

30 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011) 7.

31 Vgl. Biewald, Roland (2018) 201.

32 Die Namen wurden anonymisiert.

33 Vgl. Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Barbara (2019).

vanzuschreibung, Religiöse Bildung' dar. Die thematisch relevanten Passagen der beiden Transkripte zum BRU wurden für den vorliegenden Artikel herausgelöst, um anhand einer Fall-Explikation³⁴ kasuistischer Logik bestehende fachliche Praktiken herausheben zu können und fallbezogen zu verdichten.

4.2 Die Arbeits- und Berufsschulwelt von Sophia

Sophia befindet sich im zweiten Jahr der praxisorientierten Ausbildung (PIA). Mit der Einrichtung war sie bereits vor ihrer Ausbildung durch ihr Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) vertraut. Die Kita ist in katholischer Trägerschaft und befindet sich dörflich gelegen. Sophia selbst bezeichnet sich als evangelisch, beschreibt ihren Bezug zur Religion jedoch so, dass sie sich vor ihrer beruflichen Anstellung in der Kita „nicht wirklich mit dem Thema Religion“ auseinandergesetzt habe. Durch die Rahmung der kirchlichen Trägerschaft habe sie sich auf „irgendeine Art und Weise damit auseinandersetzen“ müssen. Diese Auseinandersetzung und den fachlichen Wissenserwerb beschreibt sie als ihre persönliche Herausforderung, um die Fragen der Kinder beantworten zu können und das „bieten“ zu können, „was wir hier sonst auch machen“.

Religiöse und weltanschauliche Vielfalt in der Berufsschulklasse – Sophias Nicht-Thematisierung der eigenen Religion im Unterrichtsgeschehen

Sie beschreibt einen BRU, in dem „wir alle zusammen Religionspädagogik [haben]“. Unter „wir alle“ versteht sie die konfessionellen und religiösen Zugehörigkeiten der Mitschüler:innen. In ihrer Beschreibung wird die Heterogenität der Klasse implizit sichtbar, ohne sie weitergehend als Potential zu thematisieren oder als Herausforderung zu problematisieren. Der Austausch mit Mitschüler:innen führt erst auf institutioneller Ebene zu Verwunderungen und der Entdeckung von Unterschieden in religiösen Praktiken. Besonders prägnant beschreibt sie dabei den Kontrast städtischer und religiöser Trägerschaft und den Austausch darüber, wie die Feier von religiösen (christlichen) Festen vollzogen wird, sowie die unterschiedliche institutionelle Relevanzzuschreibung der Orientierung an eben diesen Festen: „[...] gerade mit der Weihnachtsgeschichte. Da haben die im Städtischen, haben da nicht so viel Wert daraufgelegt [...]“ Religiöse und weltanschauliche Vielfalt wird von Sophia vorrangig in institutionellen Praktiken und Unterschieden wahrgenommen, nicht als individuelle Positionierung.

34 Vgl. Schelle, Carla (2021) 137–139.

Religiöse Trägerschaft der Kita als Orientierung und resultierender Anspruch an christliche Inhalte des BRU – Materiale Berufsbezüge³⁵

Sophia deutet religiöse Bildung primär in Bezug auf die religiöse Trägerschaft ihrer Kita sowie vor dem Hintergrund von materialen Berufsbezügen, wie dem Kirchenjahr. Sie begründet die starke Orientierung am christlichen Deutungshorizont mit: „Weil viele von uns einfach im kirchlichen Kindergarten [sind] und wir brauchen das“. Eine Anbindung an die Praxis der religiösen Trägerschaft erwartet sie auch vom BRU. Die Theorie-Praxis-Anbindung in der Berufsschule bewertet sie teilweise als „sinnlos“, da sie zeitlich und inhaltlich nicht an den Kita-Alltag anschließt. „Wichtige“ Themen sind insbesondere „das, was wir hier halt einfach groß feiern“ – „diese großen Feste [...] Ostern, Weihnachten [...]“. Sie benennt einen fehlenden „Transfer“ und stellt im Laufe ihrer Ausführungen fest: „Also ich kriege, glaube ich, hier [in der Kita] tatsächlich mehr mit wie in der Schule, muss ich sagen. Also von dem religiösen Zeug.“ Ihre Feststellung, sie lerne in der Praxis, also dem Kita-Alltag, mehr als im BRU, verweist auf den Moment der Erfahrung in der Berufsbildung. Zentrale Bildungsmomente geschehen erfahrungsbasiert in der Praxis und werden in Sophias Erläuterungen im Rahmen des BRU nicht rückgebunden. Der Anspruch einer fachlichen Orientierung der Inhalte an den Themen und Ansprüchen der Kita ist aus der Perspektive Sophias logisch und nachvollziehbar. Gleichzeitig ist zu befragen, ob diese enge Orientierung zielführend sein kann. So besteht ebenfalls der fachliche Anspruch, Inhalte zu verhandeln, die in der Praxis bislang nur randständig vermittelt werden, um eine tiefere professionsbildende Auseinandersetzung zu gewährleisten. Eine reine Orientierung an der Praxis kann die zukünftige professionelle Handlungsfähigkeit durch verstetigende institutionelle Logiken in die Enge führen.

In Sophias semantischer Formulierung wird eine dichotome Trennung des Christlichen und des „Anderen“ sichtbar durch Ausführungen wie „haben wir auch besprochen, was die für verschiedene Feste feiern“. Dennoch weisen die Daten darauf hin, dass nicht-christliche Religionen im BRU verkürzt verhandelt werden. Die bisher christlich-homologe Orientierung des fachlichen Inhaltsanspruchs wird unterbrochen, bleibt jedoch auf Aspekte des Wissens über religiöse Feste beschränkt. Als Ziele der fachlichen Auseinandersetzung mit dem „Verschiedenen“ führt sie eine notwendige Achtsamkeit und den Wunsch an, „dass alle Religionen sich willkommen fühlen“. Auch hier ist die christliche Rahmung Bezugshorizont der Überlegungen im Sinne einer Gastgeberschaft, die zum Willkommen-Fühlen in eben diesen christlichen Rahmen einladen möchte. Bei dem

35 Gronover, Matthias (2021) 219; Obermann, Andreas (2018) 104–114.

beschriebenen Versuch, religiöse Vielfalt sichtbar zu machen, kommt es zur Reproduktion und Rekonstruktion binärer Ordnungssysteme.

Geringe Relevanzzuschreibung an das Themenfeld und Fach Religion als Engführung

Die bewertende Relevanzbeschreibung des „religiösen Zeug“ lässt sich auch in der Ausführung finden, dass es wichtigere Fächer gäbe, da diese Prüfungsfächer sind. Diese Beschreibung ist aus dem leistungsbezogenen Ausbildungskontext sehr wohl nachvollziehbar. Gleichermäßen wird dadurch die geringe Bezugnahme zur notwendigen Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Reflexion der eigenen Involviertheit sichtbar. Sophia führt keine Bezüge zu weiteren Fächern im Berufsschulkontext an, die die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Religion aus einer vielfaltssensiblen Perspektive verorten könnten. Die Relevanzzuschreibung an das Themenfeld ‚Religion‘ geschieht bei Sophia grundlegend durch die Anbindung an die Praxis und das notwendige Wissen. Diese folgt einer stark institutionell katholisch geprägten Ritualisierungslogik. Entlang dieser praxisorientierten Logik ist das Themenfeld Religion engführend fachspezifisch dem BRU zugeordnet. Religionssensible Haltungen und Handlungen werden nicht als alltagsumfassende Kompetenz betrachtet. Religiöse Bildung wird besonders auf primär christlich konnotierte Rituale und Bildungsangebote begrenzt.

4.3 Die Arbeits- und Berufsschulwelt von Elhame

Elhame ist ebenfalls eine junge Auszubildende, die sich im Anerkennungsjahr ihrer Erzieherinnenausbildung in Vollzeit befindet. Die Wahl der Kita in katholischer Trägerschaft am Rande einer Kleinstadt begründet sie mit ihrer Wahrnehmung derselben als modern und groß. Zudem habe sie etwas mit „mehr Vielfalt“ gesucht. Elhame beschreibt das Selbstverständnis des Kindergartens als „interkultureller Kindergarten“, in dem „alle“ Feste geplant und gefeiert werden. Sie beschreibt die christliche Rahmung im Alltag als sehr präsent und die Vermittlung des Christentums als institutionelle Aufgabe. Sie selbst beschreibt sich als praktizierende Muslima, der es wichtig ist, offen über ihren Glauben zu sprechen. Ihr Team erlebt sie als religiös heterogen und offen, was ihr dabei hilft, religiöse Inhalte durch einen aktiven Austausch und Fragenstellen zu verhandeln. Dieser Kommunikationsrahmen unterstützt sie im Sinne eines Bildungs- und Reflexionsraums, neben dem BRU sich erweitertes Wissen über Religionen und Weltanschauungen anzueignen.

Religiöse und weltanschauliche Vielfalt in der Berufsschulklasse – Elhames Thematisierung der eigenen Religion im Unterrichtsgeschehen

Elhame beschreibt einen BRU, der mit einer katholisch-christlichen Trägerschaft der Fachschule gerahmt ist. Die Thematisierung „unterschiedlicher“ Religionen ist zentraler Baustein des BRU und folgt vorrangig einer trialogisch-abrahamitischen Logik³⁶.

Sie formuliert den Wunsch nach einem starken Einbezug der Schüler:innen; „Man muss halt einfach darauf achten, dass die Lehrer [...] die Schüler mit mehr einbeziehen.“ Ihren persönlichen und sehr spezifischen Einbezug in das Unterrichtsgeschehen beschreibt Elhame besonders in der Auseinandersetzung mit muslimischen Inhalten und Glaubenstraditionen; konkreter, mit ihrer eigenen Glaubenspraxis als „einzige muslimische Schülerin“. So nimmt Elhame in der fachschulischen Auseinandersetzung eine Stellvertreterinnenrolle ein. Sie bewertet diesen aktiven Einbezug subjektiv positiv als „eigentlich sehr schön“, da er ihr ermöglichte, ihre persönliche Meinung und „Weltanschauung vom Islam“ zu teilen. Das didaktische Potential religionssensibler Auseinandersetzungen liegt hier im Moment der raumgebenden Anerkennung. Aus einer differenzsensiblen Perspektive verweist die Stellvertreterinnenrolle auf Ambivalenzen. Sie birgt Gefahren, individuelle Erfahrungen als Faktum zu verorten und auf didaktischer Ebene Einzelpersonen zu religiösen Token werden zu lassen. Dadurch kann es wiederum zu Verallgemeinerungen und binären Differenzmarkierungen kommen.

Dialogisch orientierter BRU³⁷

Als zentrale Charakteristika für einen „schönen“ Religionsunterricht bezeichnet Elhame eine Diskussions- und Dialogorientierung. Zentral sind für sie dabei Offenheit, aktives Zuhören der Lehrperson und die beständige Möglichkeit, seine eigene Position und Meinung zu äußern. Sie kontrastiert diese Dialogorientierung und eine daraus resultierende Lebendigkeit mit einem einfachen „abhaken der Theorie“. Religiöse und weltanschauliche Vielfalt wird im Rahmen des BRU aktiv thematisiert und diskursiv und dialogisch verhandelt. Auch diese Dialogizität bleibt jedoch in der fachlichen Reduktion auf den BRU verhaftet. So fanden lediglich kleine Auseinandersetzungen mit dem Themenfeld Religion im Rahmen des Kunstunterrichts statt, jedoch wurde „aber jetzt auch kein großes Thema draus gemacht“.

³⁶ Für eine kritische Rahmung des abrahamitischen Begriffs in trialogischer Betrachtung siehe Tautz, Monika (2017) 8–9.

³⁷ Vgl. Bergold, Ralph / Boschki, Reinhold (2014) 66.

Hohe Relevanzzuschreibung an das Themenfeld und Fach Religion um „Stereotype [zu] brechen“

„Und immer dieses Stereotyp: Der Islam ist so, der Islam ist so, auch ein bisschen brechen und zeigen - Nein, es gibt auch andere Wege.“ Elhame deutet die fachschulische Auseinandersetzung mit Stereotypen als persönliche Chance, diese zu durchbrechen. Die Zuschreibung an Elhame als Verantwortliche dieser Unterbrechung stereotyper Narrative zeigt wiederum aus differenzsensibler Betrachtung Ambivalenzen auf. Elhame befindet sich in ihrer Verantwortung nun wieder in einer repräsentativen Rolle. Zugleich wird der BRU hier als Raum sichtbar, in dem Fremdzuschreibungen durchbrochen werden und Irritationen als Bildungschance für die gesamte Klasse einen religionssensiblen Moment der Professionalisierung darstellen können. Elhame beschreibt den Gewinn der ‚Selbstthematisierung‘ besonders für ihre nicht-muslimischen Mitschüler:innen. Differenz wird nicht nur interreligiös, sondern auch intrareligiös aktiv auf der Grundlage der zuvor etablierten Dialogorientierung verhandelt. Die Ambivalenz und doppelte Bedeutung von Stereotypisierung ist hier zwischen raumgebender Anerkennung und potentieller ‚Re-Stereotypisierung‘ in didaktischen Reflexionen zu beachten.

4.4 Fallübergreifende Bündelung

In beiden Fallbeispielen wird die Thematisierung religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im berufsschulischen Kontext sichtbar. Sophias Engführung lässt sich charakterisieren durch eine primäre Orientierung an der ritualisierten Praxis der Ausbildungskita sowie fachlichen Reduktionen vor einem christlich-homologen Deutungshorizont. In Elhames Fall wird demgegenüber eine dialogorientierte Öffnung sichtbar, in der Religion inter- und intrareligiös reflexiv verhandelt wird. Inwiefern diese Positionierungen und Bezugspunkte mit der eigenen religiösen Überzeugung oder gesellschaftlichen Involviertheit zusammenhängen könnten, ist nicht außer Acht zu lassen, aber aus dem vorliegenden Material nur stark interpretativ rekonstruierbar.

Beide Beschreibungen nehmen den BRU als zentralen Lern- und Auseinandersetzungsort mit dem Thema Religion und Weltanschauung wahr und unterstreichen den Austausch mit Mitschüler:innen und den Lehrpersonen als relevant mit je inhaltlich variierender Fokussierung. Zudem lassen sich in beiden Ausführungen Rückbindungen auf die fachschulische Verhandlung von Erfahrungen aus der Praxis im Sinne einer Theorie-Praxis-Verzahnung finden. In den variierenden Fokussierungen von Elhame und Sophia lässt sich Religionssensibilität jedoch

weder als pädagogische Querschnittskompetenz des Kita-Alltags noch als praktische Handlungsorientierung verorten. Darüber hinaus werden fallübergreifend zentrale Ambivalenzen auf didaktischer Ebene religionssensibler Thematisierungen sichtbar. Wo praktisch-outputorientierte Verhandlungen der ‚Anderen‘ (Sophia) eine Leerstelle der reflexiven Auseinandersetzung aufzeigen, gehen mit einer dialogisch-diskursiven Orientierung die Gefahren einher, individuelle Erfahrungsmomente und Positionierungen zu verallgemeinern und als Repräsentationsgrundlage zu verorten, wie besonders bei Elhame sichtbar wurde. Eine Dimension, die hier aus Platzgründen nicht verhandelt werden konnte, sich jedoch relevant zeigt, ist die Rolle der Lehrperson. In beiden Ausführungen zeigt sich die Lehrperson in ihrer Haltung und Offenheit den Schüler:innen und dem Unterrichtsgeschehen gegenüber als relevanter Baustein. So wird die Lehrperson von Sophia als eher passive Ansprechperson angeführt, an die sich die Schüler:innen mit Änderungswünschen von Inhalten wenden, um eine Passung an den Praxisalltag zu erlangen. In Elhames Ausführungen wird die Haltung der Lehrperson zu Inhalten, der methodisch-didaktischen Rahmung des BRU und den Schüler:innen als zentral wahrgenommen, um den von ihr als hilfreich und zielführend wahrgenommenen Raum der Dialogorientierung zu schaffen.

5. Weiterführende Perspektiven für die Diskussion religions- und vielfaltssensibler Professionalisierung angehender Fachkräfte

5.1 Religionssensibilität als Schlüssel- und Querschnittskompetenz

Die empirischen Einblicke sowie die theoretische Einbettung zeigen auf, dass Religionssensibilität als Schlüssel- und Querschnittskompetenz beruflicher Professionalisierung nicht verhandelt wird und die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ‚Religion‘ primär dem BRU zugeschrieben wird. Anknüpfende Fächer werden nicht als relevant wahrgenommen. Dabei ist zu vermuten, dass es sich weniger um eine tatsächliche Relevanzzuschreibung handelt als um ein Verharren in bestehenden fachlichen Logiken des Religionsunterrichts. Die Thematisierung von religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im System der frühkindlichen Bildung stärkt, ungebunden konfessionell-theologischer Ansprüche des BRU als Querschnittsthema beruflicher Fachdidaktiken, insbesondere die Theorie-Praxis-Rückbindung und eine analytisch-pädagogische Perspektive existentieller Diskurse im Kita-Alltag. Dem BRU kommt dabei nach wie vor die zentrale Rolle zu, theologische und religionspädagogische Inhalte zu vermitteln. Eine Anreicherung durch Religionssensibilität als Querschnittsthema und anzustrebende

Schlüsselkompetenz angehender Fachkräfte kann diese Rolle stärken und gleichermaßen Ansprüche entlasten, als Fach die Verantwortung für die Professionalisierung im Kontext bestehender und zunehmender religiöser und weltanschaulicher Vielfalt zu tragen.

5.2 Didaktische Konkretisierungen religionssensibler Professionalisierung

1. *Die Wechselseitigkeit von Fachschule und Praxis:* Zentrale Momente der Berufsbildung finden in der Fachschule und Praxis statt. Erfahrungen aus dem Alltag sollten daher eine zentrale Position einnehmen in einer religionssensiblen Professionalisierung, um reflexiv verortet zu werden. Religionssensible Haltungen können durch den dialogischen Austausch von Erfahrungen entwickelt werden. Handlungsleitend können dabei reflexive Leitfragen sein, die das Lernziel der Explikation von Orientierung, Positionierung und Relevanzzuschreibung verfolgen, etwa: *Wie positioniere ich mich in religiös konnotierten Situationen im Kita-Alltag? Woran orientiere ich mein konkretes Handeln: an der Trägerschaft, an den eigenen Überzeugungen, an Wissensbeständen, an den Überzeugungen und existentiellen Fragen der Kinder (...)?* Somit löst sich Religionssensibilität aus einer Engführung der oberflächlichen Offenheit sowie die religiöse Bildung aus einer Reduktion auf Fachwissen und wird zentral als reflexiver Prozess in der Professionalisierung angeführt. Gleichmaßen werden Engführungen auf eine direkte Passung von Theorie und Praxis eingedämmt.
2. *Dialog- und Diskursorientierung als didaktischer Rahmen:* Lernräume, die sich zentral an dem Dialog und Diskurs orientieren, sind als didaktische Rahmung herauszustellen. Sie bieten Raum für Fachwissen sowie die individuellen (nicht-)religiösen, vielfältigen Positionierungen der angehenden Fachkräfte. Handlungsleitend ist die Etablierung einer Kultur des Miteinanders, die auf Offenheit, aktivem Zuhören und gleichwertiger Verhandlung vielfältiger Positionen gründet. Diese führt zur Sichtbarmachung von Differenzen und verhandelt diese dialogisch auf theoretischer und möglicherweise individueller Ebene. Die Anerkennung vielfältiger Positionen und Differenzen wird religionssensibel wirksam, wenn diese Anerkennung sich losgelöst von den Zuschreibungen repräsentativer Stellvertreter:innenrollen durch die Reflexion reproduzierender Stereotype entfaltet.
3. *Die Mitschüler:innen als Reflexionsfläche:* Die Mitschüler:innen sind als wichtiger Baustein religionssensiblen Unterrichtsgeschehens wahrzunehmen und miteinzubeziehen. Die Klasse kann bewusst als Reflexionsfläche eingebun-

den werden, sofern Offenbarungs- oder Repräsentationszwang vermieden werden. Das oftmals angeführte didaktische Dreieck ließe sich in diesem Sinne zu einem didaktischen Viereck (Schüler:in – Lehrperson – Inhalt/ Gegenstand – Mitschüler:in) religionssensibler Berufsbildung erweitern, in dem hermeneutische, selbstbildende und beziehungsorientierte Gefüge mehrdimensional eingebettet werden könnten und die Relevanz der Mitschüler:innen herausgestellt wird.

Literaturverzeichnis

Bergold, Ralph / Boschki, Reinhold (2014). *Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung*. WBG.

Biewald, Roland (2018). Didaktische Schlüsselbegriffe. In Roland Biewald / Andreas Obermann / Bernd Schröder / Wilhelm Schwendemann (Hrsg.), *Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch* (S. 196–224). Vandenhoeck & Ruprecht.

Boschki, Reinhold / Schweitzer, Friedrich (2018). Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. In Roland Biewald / Andreas Obermann / Bernd Schröder / Wilhelm Schwendemann (Hrsg.), *Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch* (S. 67–98). Vandenhoeck & Ruprecht.

Brandstetter, Bettina (2018). Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. *Elementarpädagogik im Zwischenraum. Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 26(1), 7–14. <https://doi.org/10.25364/10.26:2018.1.2>

Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>

Brockmann, Steffen (2014). *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten*. Waxmann.

Derman-Sparks, Louise / Olsen Edwards, J. (2019). Understanding Anti-Bias Education: Bringing the Four Core Goals to Every Facet of Your Curriculum. *YC Young Children*, 74(5), 6–13.

Gronover, Matthias (2021). Alleinstellungsmerkmal Berufsbezug. Braucht der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen eine eigenständige Fachdidaktik? *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), 210–223. <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.13>

Gronover, Matthias / Ambiel, David / Riegel, Ulrich / Brügge-Feldhake, Malte / Jumpertz, Sophia / Krämer, Maximiliane / Boschki, Reinhold (2022). Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie. *Religionspädagogische Beiträge*, 45(1), 45–56. <https://doi.org/10.20377/rpb-160>

Grümme, Bernhard (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Herder.

Heller, Thomas / Seher, Sophie / Wermke, Michael (2017). Auf dem Weg zu einer kultur- und religionssensiblen Bildung – Thesen und Reflexionen zu einem Paradigmenwechsel in der interkulturellen und interreligiösen Bildung. *Theo-Web*, 16(2), 37–47. <https://doi.org/10.23770/tw022>

Kammeyer, Katharina (2020). Differenz. In Thorsten Knauth / Rainer Möller / Annebelle Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 76–86). Waxmann.

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*. Waxmann.

Lechner, Martin (2014). Religionssensible Erziehung. In Martin Lechner / Norbert Dörnhoff / Stephan Hiller (Hrsg.), *Religionssensible Bildung in der Jugendhilfe. Benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer religiösen Entwicklung fördern* (S. 55–66). Lambertus.

Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2021). Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In Bernhard Grümme / Thomas Schlag / Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 109–123). Kohlhammer.

Mendl, Hans (2023). Subjektorientierung unter Druck: neue Normative in der (Religions-) Pädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 46(1), 53–64. <https://doi.org/10.20377/rpb-270>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011). *Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) – Fachschule für Sozialpädagogik in Teilzeitform. Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben. Schuljahr 1, 2 und 3*. Abgerufen am 03.01.2026, von [Lehrplan_2011_PIA_UVL](#)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2025). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege in Baden-Württemberg*. Herder. Abgerufen am 03.01.2026, von Orientierungsplan_2025

Obermann, Andreas (2018). *Religion trifft Beruf. Zur Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts*. Waxmann.

Pözl-Stefanec, Eva (2019). Ein professioneller Umgang mit dem Spannungsverhältnis Kultur – Religion – Identität in Kinderkrippen und Kindergärten. Eine elementarpädagogische Perspektive. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(2), 24–37. <https://doi.org/10.25364/10.27:2019.2.3>

Riegel, Ulrich (2020). Profession und Professionalisierung als mögliches Format religionsdidaktischer Forschung. *Theo-Web*, 19(1), 99–125. <https://doi.org/10.23770/tw0124>

Rode, Ursula (2017). Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld multireligiöser Ansprüche und christlich-konfessionellem Bildungsauftrag. In Iris Ruppin (Hrsg.), *Diversity Management in Kindertagesstätten* (S. 156–184). Beltz Juventa.

Rosenkranz, Lena / Schütz, Julia / Klusemann, Stefan (2023). Professionalität und Professionalisierung. Grundlegende Anmerkungen und Verständnis. In Stefan Klusemann / Lena Rosenkranz / Julia Schütz / Kathrin Bock-Famulla (Hrsg.), *Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Auswirkungen der Personalsituation in Kindertageseinrichtungen auf das professionelle Handeln, die pädagogischen Akteur:innen und die Kinder* (S. 37–43). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29171>

Schelle, Carla (2021). Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung. In Doris Wittek / Thorid Rabe / Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 127–150). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>

Schluß, Henning (2011). Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz. In Gudrun Guttenberger / Harald Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur* (S. 211–224). Garamond Verlag.

Schmidt, Thilo / Smidt, Wilfried (2021). Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierung von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(2), 251–274. <https://doi.org/10.25656/01:28765>

Schroeter-Wittke, Harald (2011). Was ist Religionssensibilität? In Gudrun Guttenberger / Harald Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur* (S. 21–29). Garamond Verlag.

Tautz, Monika (2017). Abraham, interreligiös. *WiReLex*. Abgerufen am 13.01.2026, von <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100174/>

Weber, Judith (2014). *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik*. Waxmann.