



# **THEO-WEB**

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**17. Jahrgang 2018, Heft 2**

**ISSN 1863-0502**

**Thema: „Religionspädagogik in biografischer Perspektive“**

Edelbrock, A. (2018). Betreut, plural und gesellschaftspolitisch eingebunden: Kindheit heute und daraus resultierende Heraus- und Anforderungen gegenwärtiger religiöser Bildung. *Theo-Web*, 17(2), 156–166.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0066>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

## Workshop 1

# **Betreut, plural und gesellschaftspolitisch eingebunden: Kindheit heute und daraus resultierende Heraus- und Anforderungen gegenwärtiger religiöser Bildung**

von  
Anke Edelbrock

### *Abstract*

*Kinder verbringen heute einen großen Teil ihrer Kindheit in Kindertagesstätten und in institutioneller Tagesbetreuung von Grundschulkindern. Hierin liegt für die Religionspädagogik eine große Herausforderung, da sie sich verstärkt der non-formalen Bildung zuwenden muss. In religiöser Pluralität bedeutet die Berücksichtigung der Familienreligiosität innerhalb der religiösen Bildung der Kindheit eine weitere Herausforderung. Ergebnisse der Kinderforschungen zeigen eine gesellschaftspolitische Eingebundenheit heutiger Kindheit, sodass auch rassismuskritische und friedenspädagogische Bildung wichtige inhaltliche Aspekte der religiösen Bildung sind.*

*Schlagwörter: Tagesbetreuung, Grundschulkind, non-formale Bildung, religiöse Pluralität, rassismuskritische und friedenspädagogische Bildung*

Kindheit umfasst die erste Phase im menschlichen Lebenslauf. Die Kindheit gibt es nicht. Dies wird schnell deutlich, wenn man an die Kindheit der Eltern- oder Großelterngeneration denkt oder auch an Kindheit im internationalen Vergleich. Auch wenn es innerhalb unserer Gesellschaft heute mehrere Varianten gelebter Kindheit gibt, existieren zugleich gesellschaftliche Vorgaben und Bedingungen, die heutige Kindheit gleichsam im Ganzen prägt. Reflexionen zur gegenwärtigen religiösen Bildung in der Kindheit müssen, um angemessen zu sein, diese berücksichtigen.

Mit Rückgriff auf Ergebnisse der Kindheits- und Kinderforschung werden im vorliegenden Beitrag gesellschaftliche Bedingungen aufgezeigt, von denen Kindheit heute geprägt wird. Im direkten Anschluss wird aus bildungstheoretischer Sicht nach den darin enthaltenen religionspädagogischen Herausforderungen gefragt, um abschließend inhaltliche Anforderungen gegenwärtiger religiöser Bildung in der Kindheit aufzuzeigen.

## **1 Betreute Kindheit**

### ***1.1 Ergebnisse der Kindheitsforschung***

Kindheit findet vermehrt in institutionellen Zusammenhängen statt. Kinderbetreuung ist als Ergänzung zur Familie längst zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Bereits der 2013 erschienene 14. Kinder- und Jugendbericht resümiert: „Kindheit ist heute im hohen Maße durch neue Mixturen von Familienkindheit und öffentlich verantworteter Kindheit geprägt“ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 134). Für die Kinder unter drei Jahren wird hervorgehoben, „dass – wie in keiner anderen Lebensphase – sich das Zusammenspiel von öffentlicher und privater Verantwortung in den ersten Lebensjahren massiv verändert hat“ (ebd., S. 106). Die neusten Zahlen zeigen, dass im Jahr 2017 im Bundesdurchschnitt

ein Drittel aller Kinder unter drei Jahren (33,1 %) in einer Kindertagesbetreuung ist. In Westdeutschland sind es 28,8 % der unter Dreijährigen und in Ostdeutschland 51,3 % (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2018, S. 8). Es ist zu erwarten, dass die Betreuungsquote dieser Altersgruppe zukünftig weiter anwächst. Bereits im Jahr 2017 lag der Betreuungsbedarf, der bei den Eltern erfragt wurde, um 12,1 % über der tatsächlichen Betreuungsquote. Insgesamt meldeten 45,2 % aller Eltern von Kindern unter drei Jahren einen Betreuungsbedarf an (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 12).

In der Altersklasse der drei- bis fünfjährigen Kinder besuchen fast alle von ihnen in Deutschland eine Kinderbetreuung. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 93,6 %. Ein Ost-West-Unterschied liegt bei dieser Altersstufe kaum vor. Im früheren Bundesgebiet beträgt die Betreuungsquote 93,3 % und in den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) liegt sie bei 94,8 %. Aber auch in dieser Altersgruppe liegt der Betreuungsbedarf mit 96,8 % noch um 3,2 % über der eigentlichen Betreuungsquote (vgl. ebd., S. 24), sodass auch hier zukünftig noch ein Zuwachs zu erwarten ist.

Die institutionelle Tagesbetreuung von Kindern im Grundschulalter findet in Deutschland nicht einheitlich statt. Einige Bundesländer, wie Hamburg und Thüringen, bieten fast ausschließlich Ganztagsangebote an. Mecklenburg-Vorpommern setzt fast ausschließlich auf Hortangebote. In den meisten anderen Bundesländern gibt es bei den Betreuungsangeboten einen Angebotsmix (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 98f). Bei der Nutzung der Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter sind die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland größer als bei den Kindergartenkindern. Im Grundschulalter nutzen im Jahr 2017 in Ostdeutschland 91 % aller Kinder eine institutionelle Betreuung. Der Bedarf ist damit fast ganz abgedeckt. 93 % der Eltern von Grundschulkindern haben einen Bedarf angemeldet, d.h. für 2 % der Kinder konnte keine institutionelle Betreuung gestellt werden. Im Westdeutschland nutzen 60 % der Grundschul Kinder ein Betreuungsangebot. Der Bedarf ist mit 66 % jedoch höher als das tatsächliche Angebot. Im Bundesdurchschnitt besuchen im Jahr 2017 zwei Drittel aller Grundschul Kinder (66 %) eine institutionelle Betreuung. Da der bundesdurchschnittliche Bedarf an Betreuung im Grundschulalter bei 73 % liegt, ist auch hier ein weiterer Anstieg zu erwarten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 35).

Der Betreuungsbedarf endet nicht mit dem Grundschulalter. So besuchten beispielsweise im Jahr 2014 bundesweit 25 % der Elfjährigen und 24 % der Zwölfjährigen ein Hort- bzw. ein schulisches Ganztagesangebot. Ältere Schülerinnen und Schüler nehmen Betreuungsangebote weniger wahr: Im selben Jahr besuchten 16 % der Dreizehnjährigen und 17 % der Vierzehnjährigen ein entsprechendes Betreuungsangebot (vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 346).

Die obigen Ausführungen zu den statistischen Erhebungen der derzeitigen Betreuungssituation zeigen deutlich, dass Kindheit in Deutschland heute in institutioneller Betreuung und damit in öffentlicher Verantwortung stattfindet. Im Bundesdurchschnitt besucht im Jahr 2017 von den unter Dreijährigen ein Drittel aller Kinder eine Kindertageseinrichtung. Im Kindergartenalter ist die Betreuungsquote am höchsten. Nahezu alle Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren werden institutionell betreut. Im Grundschulalter besuchen im Bundesdurchschnitt zwei Drittel aller Kinder eine institutionelle Betreuung.

## **1.2 Religionspädagogische Herausforderungen**

Betreute Kindheit fordert die Religionspädagogik heraus. Auf bildungstheoretischer Ebene nimmt Religionspädagogik besonders die formale Bildung als ihr Wirkungsfeld wahr. Hauptbezugspunkt ist hier der Religionsunterricht, denn Schule ist *die* formale Bildungsinstitution in Kindheit und Jugend. Kindertagesstätten und institutionelle Tagesbetreuung von Grundschulkindern zählen zu den non-formalen Bildungsorten. Es handelt sich um „strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen, deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht. [...] Sie müssen sich nicht vorrangig und ausschließlich als Bildungsinstanzen verstehen, sind jedoch wesentliche Vermittlungsinstanzen vor allem in Fragen der politischen, der sozialen und der Persönlichkeitsbildung.“ (Rauschenbach et al., 2004, S. 32).

Als religionspädagogische Herausforderung wird hier eine notwendige Öffnung für die non-formale Bildung deutlich. Die in öffentlicher Verantwortung und damit auch in religionspädagogischer Verantwortung (vgl. Edelbrock, 2016) stattfindende religiöse Bildung bedarf auch an non-formalen Bildungsorten einer wissenschaftlichen Reflexion und Unterstützung.

## **2 Plurale Kindheit**

### **2.1 Ergebnisse der Kindheits- und Kinderforschung**

Die Globalisierung als grundsätzliche und weitreichende gesellschaftliche Veränderung im 21. Jahrhundert prägt durch das Hervorbringen einer pluralen Gesellschaft auch das Leben der Kinder. Bereits 2005 betont der 12. Kinder- und Jugendbericht „die Internationalisierung von Lebenswelt“ (Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend, 2005, S. 70). Ein Blick auf aktuelle Zahlen zeigt, dass Vielfalt besonders in der Kindheit vorliegt. Im Jahr 2017 liegt innerhalb der Gesamtbevölkerung der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei 23,6 % (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 35). Bei den Kindern ist der Anteil wesentlich höher: 2017 liegt der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund bei den in Deutschland lebenden Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren bei 35,9 %, bei den Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren bei 37,6 % und bei den Kindern unter 5 Jahren bei 39,1 % (ebd., S. 35). Das heißt, mehr als jedes dritte Kind in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Kinder erleben heute eine *plurale Kindheit*.

Für die religiöse Bildung ist die Berücksichtigung der religiösen Heterogenität von besonderem Interesse. Vonseiten des statistischen Bundesamtes werden sehr genaue Informationen zur kulturellen Pluralität der Bevölkerung geliefert. Statistische Erhebungen zur religiösen Pluralität sind weitaus schwieriger zu greifen, da niemand verpflichtet ist, seine religiöse Überzeugung anzugeben.<sup>1</sup> So liefern die Zahlen der repräsentativen Erhebung des Tübinger Forschungsprojektes „Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten“ aus dem Jahr 2011 nach wie vor wichtige Grundinformationen (Schweitzer, Edelbrock & Biesinger, 2011). Hier konnte mit den Angaben der Erzieherinnen gezeigt werden, dass in mehr als Dreiviertel (77 %) aller Tagesstättenkindergruppen Kinder mit verschiedener Religionszugehörigkeit zusammenleben (Schweitzer et al, 2011a, S. 37). In Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft hatten nach Schätzungen der Erzieherinnen rund 69% der Kinder eine christliche Religionszugehörigkeit, 13 % eine muslimische, rund 4% eine andere Religionszugehörigkeit und rund 18 % der Kinder hatten keinen Religionszugehörigkeit.

---

<sup>1</sup> Vgl. die rechtliche Grundlage in GG Art. 140, Bezug Art. 136 (3) WRV.

In Einrichtungen in nicht-konfessioneller Trägerschaft waren die Verhältnisse nur geringfügig anders (68 % christlich, 13 % muslimisch, 15 % ohne Religionszugehörigkeit, 3 % andere und 15 % ohne Religionszugehörigkeit, vgl. ebd.). Eine jüdische Religionszugehörigkeit lag nur sehr selten vor.<sup>2</sup>

Die aktuelle World Vision Kinderstudie fragt nach religiösen Familienzusammenhängen der Grundschul Kinder: Hiernach wachsen im Bundesdurchschnitt fast zwei Drittel (rund 66 %) der Kinder in Deutschland in einem Elternhaus auf, in dem mindestens ein Elternteil eine christliche Religionszugehörigkeit hat. Auch hier ein Blick auf Ost-West-Unterschiede: 71 % der Kinder in den alten Bundesländern (incl. Berlin) und 28 % der Kinder in den neuen Bundesländern wachsen im Jahr 2017 in einem Elternhaus auf, in dem mindestens ein Elternteil eine christliche Religionszugehörigkeit hat (Pupeter & Schneekloth, 2018, S. 60f). Ferner leben 13 % der Kinder im Grundschulalter in einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil dem islamischen Glauben zuzurechnen ist. Hier wurde auch noch genauer differenziert: Bei Kindern mit Migrationshintergrund haben 36 % der Kinder mindestens ein Elternteil mit islamischen Glauben. Während bei Kindern ohne Migrationshintergrund der Anteil der Kinder, die in einem Elternhaus mit mindestens einem muslimischen Elternteil aufwachsen, bei unter 1 % liegt. Keine Religionszugehörigkeit beider Eltern liegt im Bundesdurchschnitt in einem Fünftel (20 %) der Elternhäuser vor (ebd., S. 61). Damit wächst in Deutschland mit rund 80 % aller Grundschul Kinder ein Großteil aller Kinder in einem Elternhaus auf, in dem mindestens ein Elternteil eine Religionszugehörigkeit aufweist. Dies ist eine hohe Zahl. Aber es muss an dieser Stelle auch deutlich hervorgehoben werden, dass weder die Nichtzugehörigkeit noch die Zugehörigkeit Aussagen darüber macht, wie die jeweilige Familienreligiosität gelebt wird. Familienreligiosität ist eine hochindividualisierte Form gelebter Religion. In und mit ihr machen Kinder Erfahrungen damit, was den Familienmitgliedern wichtig ist und worin sie entsprechend einen Sinn sehen. Sie gilt als „Quelle gelungener Lebensbewältigung, die von kirchlich orientierten wie von kirchlich distanzierenden, und sogar aus der Kirche ausgetretenen Eltern wertgeschätzt wird“ und zeigt, woran man sich in schwierigen Lebenszeiten festhalten kann (Ritter, 2014, S. 123). Die Varianz gelebter Familienreligiosität ist aufgrund unterschiedlicher Stile innerhalb der verschiedenen Religionen in Deutschland sehr groß. Dies verdeutlichen die qualitativen Erhebungen der World Vision Studie beispielsweise für muslimische Kinder. Die Eltern der elfjährigen Adriana gehören beide dem muslimischen Glauben an. Adrianas Mutter kommt aus dem Kosovo, ihr Vater ist in Bosnien aufgewachsen. Trotzdem, so erzählt Adriana, wird das Weihnachtsfest in der Familie immer gemeinsam gefeiert. Die Familie habe auch einige muslimische Rituale übernommen, aber, so berichtet Adriana weiter, sie selber wisse nicht viel über den muslimischen Glauben (vgl. Jung, 2013, S. 276 u. 282). Eine viel wichtigere Rolle spielt die Religionszugehörigkeit in der Familie der neunjährigen Mia, deren Eltern beide aus Bangladesch kommen. Mia erzählt, dass sie viele Musliminnen als Freundinnen habe, weil Gemeinsamkeiten das Schließen einer Freundschaft erleichtere (vgl. Çinar, 2018, S. 319).

Es ist anzunehmen, dass aufgrund von Migration in Deutschland die Pluralität gelebter Familienreligiosität quer durch alle Religionen weiterhin zunehmen wird. In der muslimischen Community nimmt beispielsweise die nationale Vielfalt zu und die Proportionen bei der regionalen Herkunft der zugewanderten Muslime verschieben sich: im Jahr 2011 kamen beispielsweise 67,5 % aller zugewanderten Muslime aus der

---

<sup>2</sup> 0,2 % der Kinder in konfessionell getragenen Einrichtungen und 0,1 % der Kinder in Einrichtungen von nicht-konfessionellen Trägern gehören dem Judentum an (vgl. Schweitzer et al, 2011a, S. 32).

Türkei und 7,5 % aus dem Nahen Osten. Vier Jahre später waren es noch 50,7 % der in Deutschland lebenden Muslime, die aus der Türkei kommen, während der Anteil, der aus dem Nahen Osten stammt, auf 17,1 % gestiegen ist. Auch im christlichen Bereich kommt es in Deutschland durch die Zuwanderung von Christen aus anderen Ländern zu einer Pluralisierung gelebter Familienreligiosität. Erfährt man beispielsweise von einem Kind, dass es in seiner Familie ausschließlich rot gefärbte Ostereier gibt, kann man von einer christlich-orthodox geprägten Familienreligiosität ausgehen, da diese Tradition oft in griechisch-orthodoxen Familien beheimatet ist (vgl. Cisowki, 2014).

## **2.2 Religionspädagogische Herausforderungen**

Kindheit bedeutet immer eine enge Verbundenheit mit der Familie, in der die Kinder aufwachsen. Auch wenn die Familienkonstellationen gegenüber der bürgerlichen Familie mit verschiedenen Verwandtschafts- und Wahlverwandtschaftsverhältnissen heterogener geworden sind, ist Kindheit heute nach wie vor eine Familienkindheit (vgl. Andresen & Hurrelmann, 2010, S. 79f). Die familiären Bezugspersonen sind für Kinder sehr wichtig, je jünger die Kinder sind, desto mehr. Aus bildungstheoretischer Perspektive stellen Familien informelle Bildungsorte da. Das Verhalten von Kindern, ihre Einstellungen, Denkmuster und Handlungsweisen werden durch die dort stattfindende Interaktion und Kommunikation geprägt. Bei älteren Kindern und besonders bei Jugendlichen bilden die Gleichaltrigen-Gruppen einen weiteren informellen Bildungsort (vgl. Rauschenbach et al, 2004, S. 32).

In der Altersstufe Kindheit bedeutet Subjektorientierung auch immer, das Kind im Zusammenhang seiner Familie wahrzunehmen. Die Religionspädagogik steht somit vor der Herausforderung den informellen Bildungsort Familie zu berücksichtigen und ihren Blick für Familienreligiosität zu schärfen. Wie bereits oben aufgeführt, haben die Ergebnisse der 4. World Vision Kinderstudie gezeigt, dass rund 66 % aller Kinder in einem Elternhaus aufwachsen, in dem mindestens ein Elternteil eine christliche Religionszugehörigkeit hat, und rund 13 % aller Kinder, in einem Elternhaus in dem mindestens ein Elternteil einen islamischen Glauben hat. In Kindertagesstätten, Hort und Grundschule leben die Kinder alle zusammen. Non-formale und formale Bildungsorte stehen somit vor der Herausforderung, den Kindern ihre eigene Religion zugänglich zu machen und ihnen zugleich ein erstes Verständnis und einen ersten Zugang zu den Religion(en) der anderen Kinder zu ermöglichen, um sie so bei der Erschließung ihrer religiös pluralen Lebenswelt zu unterstützen. Ohne eine solche Unterstützung kann es passieren, dass Kinder sich ihre Lebenswelt verzerrt und damit falsch erschließen. Folgendes Beispiel verdeutlicht dies: Clara ist fünf Jahre alt und besucht eine städtische, integrative Einrichtung. Auch Sultan, ein vierjähriger muslimischer Junge, der an Trisomie 21 erkrankt ist, geht in diese Kita. Aufgrund seiner Religionszugehörigkeit isst Sultan kein Schweinefleisch. Den Kindern ist dieser Sachverhalt nie erklärt worden. Clara nimmt ihre Lebenswelt in der Einrichtung aufmerksam wahr und hat ihre eigene Hermeneutik: „Ich weiß, Sultan ist ganz doll behindert, weil Sultan darf nämlich keine Würstchen essen!“ (Edelbrock, Patak, Schweitzer & Biesinger, 2009, S. 157). Diese kurze Episode zeigt, dass Kinder, die in einer religiös pluralen Gesellschaft aufwachsen, hierzu auch Fragen haben. Damit Clara den Sachverhalt richtig verstehen kann, muss ihr erläutert werden, dass Sultan aufgrund seiner Religionszugehörigkeit – und nicht aufgrund seiner Krankheit – kein Schweinefleisch isst. Damit Sultan nicht auf seine eigene Religion begrenzt oder reduziert wird, sind weitere kindgemäße Themen, an denen Gemeinsamkeiten und Un-

terschiede zwischen den Religionen anschaulich gemacht werden können, in den religiösen Bildungsprozessen aufzunehmen.

### **3 In gesellschaftspolitische Debatten involvierte Kindheit**

#### **3.1 Ergebnisse aus der Kinderforschung**

Ergebnisse aus der Kinderforschung zeigen, dass schon Kinder Sensoren für gesellschaftliche Stimmungsbilder haben, welche durch gesellschaftspolitische Debatten geprägt werden. In den World-Vision Befragungen werden sechs- bis elfjährige Kinder anhand vorgegebener Listen gefragt, vor welchen Dingen sie „manchmal“ oder „sehr oft“ Angst haben. Die Antworten der Kinder zeigen, dass sie die wachsende Unsicherheit der Welt wahrnehmen und diese auch persönlich als bedrohlich empfinden (Schneekloth, Andresen & Neumann, 2018, S. 223). Die in der Befragung von 2017 neu aufgenommene Frage, ob die Kinder vor „immer mehr Ausländerfeindlichkeit“ Angst haben, beantworten 35% der Kinder mit „manchmal“ und 10 % mit „oft“. Um erahnen zu können, in welchem Maß die Kinder diese Angst beschäftigt, ist es hilfreich zu wissen, dass sie in etwas gleichauf mit der Angst vor Armut, vor Umweltverschmutzung und schlechten Schulnoten rangiert. Die Frage, ob Kinder vor „immer mehr Ausländer“ Angst haben, gehört zu den Fragen, die kontinuierlich gestellt wurden. 2013 sagten 19 % der Kinder, sich vor immer mehr Ausländer, die nach Deutschland kommen, zu fürchten. 2017 gaben 28 % der Kinder an, diese Form der Angst zu kennen (ebd., S. 225). Hier wird deutlich, dass Kinder Anteil an gesellschaftspolitische Veränderungen haben. In dem Befragungszeitraum lag die sogenannte „Flüchtlingskrise“ 2015 und es wurde ein Anstieg der Fremdenfeindlichkeit und ablehnende Haltungen gegenüber anderen Religionen, insbesondere dem Islam, wahrgenommen.

Eine Kinderstudie, die auf qualitativer Ebene explizit nach islamophoben Haltungen fragt, ist mir nicht bekannt. Erhebungen, die diesen Punkt bei Erwachsenen abfragen, gibt es sehr wohl. So stimmten im November 2014 57 % der Befragten der Aussage, „der Islam ist bedrohlich“, zu und 24 % der Befragten bekräftigen die Aussage, „muslimische Zuwanderung zu untersagen“ (Statista 2018). Neben der islamophoben Haltung wird hier auch eine sich auf Muslime bezogene Menschenfeindlichkeit, ein religiöser Rassismus<sup>3</sup>, greifbar. Auch im Jugendalter sind angstbesetzte und xenophobe Einstellungen gegenüber Muslimen vorhanden. In einer über den Zeitraum von 2015 bis 2017 mit zwei Erhebungszeitpunkten erstellten Repräsentativerhebung wird festgestellt, dass ein Viertel der befragten Jugendlichen die Auffassung vertritt, dass es „in Deutschland zu viele Muslime“ gebe und 58 % von ihnen bejahen die Aussage, dass ihnen manche Muslime Angst einjagten (Schweitzer, Wissner, Boschki Gronover, 2018, S. 24).

Folgende Kinderäußerungen und Handlungen zeigen, dass auch bei Kindern islamophobe Haltungen und religiöse Diskriminierungen vorkommen können. Der fünfjährige Joshua bezeichnete in einem Kinderinterview, im Rahmen der empirischen Forschungen zu kindlichen religiösen Differenzwahrnehmung, das islamische Opferfest als „Quatsch mit Soße“ (Dubiski, Essich, Schweitzer, Edelbrock & Biesinger,

---

<sup>3</sup> Mit dem Rassismusbegriff wird hier mit Christian Geulen (2015) besonders auf rassistisches Denken und rassistische Praxis hingewiesen, mit dem eine Enthumanisierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens einhergeht.

2010, S. 175f). Julia Willke benennt folgendes Kindergartenszenarium: „Ein Kind muslimischen Glaubens sagt zu einem nicht-muslimischen Kind: ‚Du Schweinefleisch-Fresser! Du bist schmutzig, weil Du Schweinefleisch isst!‘“ (2015, S. 34). Und im März 2018 wird über eine Berliner Grundschule berichtet: „An der Paul-Simmel-Grundschule in Berlin-Tempelhof haben Mitschüler ein Mädchen über einen längeren Zeitraum eingeschüchtert. Es werde verbrannt, haben sie gesagt, weil sie nicht an Allah glaubt.“ (Haak, 2018).

### **3.2 Religionspädagogische Herausforderungen**

Wenn wir wollen, dass Kinder die Möglichkeit erhalten eine friedliche Zukunft mitgestalten zu können, steht Religionspädagogik vor der Herausforderung gesellschaftliche und politische Fragestellungen aufzunehmen. Kinder nehmen diese Themen in ihrer Lebenswelt wahr und brauchen auch hier eine religionspädagogische Begleitung und Unterstützung. Es geht darum, den Kindern an formalen und non-formalen Bildungsorten Bildungschancen zu eröffnen, mit denen sie erfahren, dass jedes Kind, ganz gleich welcher Religion es angehört, die gleiche Würde hat. Religionspädagogisch bedeutet das auch, den Kindern die im ersten Kapitel der Bibel dem Menschen zugesprochene Gottebenbildlichkeit als Grundlage der Menschenwürde verstehbar werden zu lassen.

Kinder müssen ein friedliches und verstehendes Miteinander verschiedener Religionen an formalen und non-formalen Bildungsorten erfahren können, auch um ihnen so einen Weg dafür zu eröffnen, am informellen Bildungsort der Gleichaltrigen entsprechend miteinander umgehen zu können. Das Miteinander über nationale und religiöse Unterschiede hinweg ist unter jugendlichen Peers keine Selbstverständlichkeit. Die qualitative Studie „Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebietes“ (Kurt & Pahl, 2016) hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler in kultureller und religiöser Heterogenität im Umgang untereinander besonders *Defensivstrategien* entwickeln. Zum einen eine *Differenzindifferenz*: „Sich differenzindifferent zu geben, ist eine interkulturelle Konfliktvermeidungskompetenz, die für Gesamt- wie Hauptschüler\_innen hohe Relevanz besitzt.“ (ebd., S. 39). Kulturelle, religiöse und nationale Differenzen werden nicht betont und nicht bewertet. Es findet ein Vergleichsgültigen von Verschiedenheit statt: „kühl stellen, was heiß werden könnte – wohltemperierte Wirklichkeit“ (ebd., S. 39). Damit bildet, wie Kurt und Pahl als eine zweite Strategie feststellten, die *Negativ-Variante der Goldenen Regel* einen wichtigen Grundsatz für den Umgang unter den Schülerinnen und Schülern (ebd., S. 43). Weder wird ein Miteinander gesucht noch gelebt, es findet ein Nebeneinander statt. Ein Nichtangriffspakt bedeutet hierbei zugleich auch ein Selbstschutz (ebd., S. 44). Für den Fall, dass sich doch ein Konflikt anbahnt, haben die Schülerinnen und Schüler, wie Kurt und Pahl herausarbeiten, als dritte Defensivstrategie die *Ignoranzkompetenz* entwickelt. Sie hilft ihnen dabei, aufkommenden Auseinandersetzungen gekonnt zu überhören (ebd., S. 45).

Solche Defensivstrategien machen ein friedliches und reflektiertes Miteinander verschiedener Religionen unmöglich. Umso wichtiger ist es, dass die Basis für ein gelingendes friedliches Miteinander schon in der Kindheit gelegt wird. Am non-formalen Bildungsort der Kindertagesstätten findet interkulturelle und interreligiöse Bildung statt (vgl. Edelbrock, Schweitzer & Biesinger, 2012). Am formalen Bildungsort der Grundschulen ist dies gleichsam schwieriger. Dies ist zum einen im oft fehlenden Ethikunterricht begründet, zum anderen aber auch darin, dass bildungspolitisch keine Begegnungen zwischen den verschiedenen Religionslehren vorgesehen sind. Aufgrund der zunehmenden religiösen Pluralität existieren nun in Bildungsplänen man-

cher Bundesländern immer mehr unterschiedliche Religionslehren. In Baden-Württemberg sind beispielsweise sieben Religionslehren vorgesehen, eine gleichzeitige Implementierung eines religiösen Begegnungslernens ist damit nicht einhergegangen.

#### **4 Inhaltliche Anforderungen religiöser Bildung in heutiger Kindheit**

In den vorausgegangenen Abschnitten wurde aufgezeigt, welche gesellschaftliche Vorgaben und Bedingungen Kinder heute in ihrem Aufwachsen prägen und welche religionspädagogischen Herausforderungen daraus erwachsen. Im Folgenden wird dargelegt, welche *inhaltlichen* Aspekte religiöse Bildung umfassen muss, um Kinder in ihrer heutigen Lebenswelt adäquat begleiten zu können:

*Religionssensible Bildung:* Kinder haben existentielle Fragen, wie z.B. Fragen nach Sinn oder Gerechtigkeit. Wenn Kinder ihre Kindheit mehr und mehr betreut in Institutionen verbringen, ist es notwendig, dass sie dort bei diesen Fragen begleitet und gefördert werden. Religiöse Bildung bedeutet somit auch, die Fragen der Kinder wahrzunehmen und sie dabei sensibel zu begleiten.

*Heterogenitätssensible Bildung:* Kinder erleben in ihren Familien ihre je eigene Familienreligiosität. In den Institutionen der betreuten Kindheit treffen ganz unterschiedliche religiöse Richtungen und Ausprägungen der jeweiligen Familienreligiosität aufeinander. Eine der religiösen Pluralität angemessene religiöse Bildung bedarf somit einer Heterogenitätssensibilität, um die Kinder in ihrer je eigenen familiären Lebenswelt wahr- und anzunehmen.

*Subjektbezogene, religiöse Bildung:* Um sich in religiöser Pluralität zurecht zu finden, brauchen Kinder eine religiöse Bildung, die reflektiert aufnimmt, in welcher Religion die Eltern ihre Kinder aufwachsen lassen möchten. Dies setzt Elterngespräche voraus. Den Kindern hilft eine subjektbezogene, religiöse Bildung, dabei, sich selbst anfanghaft innerhalb der religiösen Pluralität zu verorten.

*Interreligiöse Bildung:* Zugleich brauchen Kinder auch Wissen über und Erfahrungen mit anderen Religionen. Sie lernen dabei auch, sich sprachlich im Themenbereich Religion und Religionen auszudrücken und reflektieren die Gegebenheiten. So erschließen sich die Kinder nach und nach ihre religiös plurale Lebenswelt und erlangen eine erste, religiöse Pluralitätskompetenz.

*Intrareligiöse Bildung:* Die verfassten Religionsgemeinschaften gibt es in jeweiliger großer Vielfalt. Auch mit diesen Phänomenen kommen Kinder in betreuter Kindheit in Berührung, wie das Beispiel der roten Ostereier oben gezeigt hat. Um auch hier der religiösen Lebenswelt verstehend begegnen zu können, benötigen die Kinder eine intrareligiöse Bildung.

*Rassismuskritische Bildung:* Empirische Kinderstudien zeigen, dass Kinder gesellschaftliche und politische Themen wahrnehmen und ihre Fragen, Einstellungen und z.T. auch Ängste dazu haben. Rassismuskritische Bildung als Teil religiöser Bildung zu berücksichtigen bedeutet, diese Themen aufzunehmen und den Kindern erfahrbar werden zu lassen, dass eine gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aufgrund der dem Menschen inhärenten Gottesebenbildlichkeit nicht geben darf und dass ihr entgegenzutreten ist.

*Friedenspädagogische Bildung*: Gerade Kinder sind für Atmosphäre sensible und empfänglich und werden in Kita, Hort und Grundschule auf nonverbaler Ebene durch diese geprägt. Deshalb ist die Schaffung einer sozialen Atmosphäre, in der alle Kinder ihr grundsätzliches Erwünscht- und Angenommensein erfahren können, als grundlegender Aspekt religiöser Bildung anzusehen (vgl. Möller, 2011, S. 22). Eine solche Atmosphäre ist zugleich Nährboden einer friedenspädagogischen Bildung. Sowohl aus pädagogischer als auch aus theologischer Sicht besteht die Notwendigkeit, Kindern über nationale und religiöse Unterschiede hinweg ein friedliches Miteinander zu ermöglichen und den Kindern dies als Grundwert erfahrbar zu machen. Besonders, wenn es gegenläufige gesellschaftliche und politische Entwicklungen gibt, ist es eine umso wichtigere Aufgabe religiöser Bildung.

## Literaturverzeichnis

- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2010). *Kindheit*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-geschützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2005) (Hrsg.). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. München: bffsj.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2013) (Hrsg.). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leitungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: bmfsfj.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2017) (Hrsg.). *15. Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leitungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: bmfsfj.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017) (Hrsg.). *Kindertagesbetreuung Kompakt (Ausgabe 03). Ausbau und Bedarf 2017*. Berlin: bmfsfj
- Çinar, D. (2018). Mia, 9 Jahre, 2. Klasse „Ich hätte gesagt, dass er sich eigentlich nicht so viel Sorgen machen muss. Wegen er hat ja jetzt Deutschland.“ In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), Konzeption und Koordination von S. Andresen, S. Neumann & K. Public. *Was ist los in unserer Welt? Kinder in Deutschland 2018*, 4. World Vision Kinderstudie (S. 317–321). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Cisowki, S. (2014). Der Mythos um das rote Osterei in Griechenland. In Griechenlandzeitung, 17.4.2014 <https://www.griechenland.net/nachrichten/chronik/9720-der-mythos-um-das-rote-osterei-in-griechenland> [Zugriff 05.09.2018].
- Dubiski, K., Essich, I., Schweitzer, F., Edelbrock, A. & Biesinger, A. (2010), Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. In A. Edelbrock, F. Schweitzer & A.

- Biesinger (Hrsg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter* (S. 121–194). Münster u.a.: Waxmann.
- Edelbrock, A. (2016). *Kindertagesstätten: öffentlicher Kommunikationsraum der Religionen. Ein Beitrag zur Diskussion einer „öffentlichen Religionspädagogik“*. In Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 15. Jg. (Heft 1), 36–57. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2016-01/05.pdf>
- Edelbrock, A., Patak, M., Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2009). Religion und Religionen in Kindertagesstätten. Eine empirische Untersuchung zu interreligiöser Bildung in der Praxis. In F. Schweitzer, A. Biesinger & A. Edelbrock (Hrsg.), *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* (S. 149–277). 2. Aufl., Weinheim u. Basel: Beltz.
- Edelbrock, A., Biesinger, A. & Schweitzer, F. (2012) (Hrsg.). *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Geulen, Chr. (2015). Warum ist es so schwer, von Rassismus zu sprechen? <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213691/warum-ist-es-so-schwer-von-rassismus-zu-sprechen> [Zugriff: 28.09.2018].
- Haak, J. (2018). Todesdrohung an Grundschule; Berliner Zeitung, 28.3.2018, <https://www.berliner-zeitung.de/29934256> [Zugriff 28.08.2018].
- Jung, A. (2013). Adriana, 11 Jahre: „Kinder müssen ja auch die eigene Meinung sagen“. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland, 3. World Vision Kinderstudie* (S. 271–282). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Kurt, R. & Pahl, J. (2016). *Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebiets*, Wiesbaden: Springer VS.
- Rainer Möller, R. (2011). *Religiöse Bildung im Elementarbereich*. In Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (Heft 1), 14–34. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-01>.
- Pupeter, M., Schneekloth, U. (2018). Familie: Vielfältige Hintergründe und unterschiedliche Lebenslagen. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). Konzeption und Koordination von S. Andresen, S. Neumann & K. Public. *Was ist los in unserer Welt? Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie* (S. 54–75). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Ritter, W.H. (2014). Religionsunterricht und andere Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit. In G. Hilger, W.H. Ritter, K. Lindner, H. Simojoki und E. Stögbauer, *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (S. 114–133). München und Stuttgart: Kösel und Calwer Verlag.
- Rauschenbach, Th., Leu, H.R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin: BMBF.
- Schweitzer, F., Edelbrock, A. & Biesinger, A. (Hrsg.) (2011). *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3). Münster u.a.: Waxmann.

- Schweitzer, F., Biesinger, A., Blaicher, H.-P., Edelbrock, A., Haußmann, A., Ilg, W., Kaplan, M. & Wissner, Golde (2011). Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten – Befunde aus der Erzieherinnenbefragung. In F. Schweitzer, A. Edelbrock & A. Biesinger (Hrsg.) (2011), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (S. 29–54). Münster u.a.: Waxmann. [=Schweitzer et al., 2011a]
- Schweitzer, F., Wissner, G., Boschki, R. & Gronover, M. (2018). Einführung – Zusammenfassung – zentrale Ergebnisse, in: F. Schweitzer, G. Wissner, A. Bohner, R. Nowack, M. Gronover & R. Boschki. *Jugend Glaube Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht* (S. 10–39). Münster u.a.: Waxmann.
- Schneekloth, U., Andresen, S., Neumann, S. (2018). Kinder und Geflüchtete: Wahrnehmung, Einstellung und Begegnungen. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). Konzeption und Koordination von S. Andresen, S. Neumann & K.Public. *Was ist los in unserer Welt? Kinder in Deutschland 2018* (S. 196–228.). 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim u. Basel: Beltz.
- Statista (2018). Einstellungen zum Islam und zu Muslimen in Deutschland. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/377925/umfrage/einstellungen-zum-islam-und-zu-muslimen-in-deutschland> [Zugriff am 11.10.18].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2018) (Hrsg.). *Kindertagesbetreuung regional 2017. Ein Vergleich aller Kreise in Deutschland*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2018) (Hrsg.). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2017*. Wiesbaden: Destatis.
- Willke, J. (2015). Macht Schweinefleisch-Essen schmutzig? Interkulturelle Werteerziehung im Sinne des Weltethos. *TPS* 8, 34–35.

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