



Im Mittelpunkt:

Jahrbuch **Kinder** der Religionspädagogik

V&R

Herausgegeben von
Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel /
Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer



Altmeyer, Grümme, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (Hg.):
Im Mittelpunkt: Kinder

Im Mittelpunkt: Kinder

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

Band 41 (2025)

herausgegeben von

Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel,

Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer (Hg.)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2025 Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink,
Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Inside Creative House/shutterstock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com
E-Mail: info@v-r.de

ISSN 0178-3629 (print) | ISSN 2567-9384 (online)
ISBN 978-3-525-70024-2 (print)
ISBN 978-3-647-70024-3 (digital) | ISBN 978-3-666-70024-8 (eLibrary)

Inhalt

Vorwort	9
Schlaglichter	
Wer kommt denn heute in eine erste Klasse? <i>Isabel Selk und Elena Brenner</i>	12
Ihr schreibt ein Buch über Kinder und Religion? Briefe von Kindern an erwachsene Wissenschaftler:innen <i>Paula Schöttke</i>	15
Religionspädagogische Erschließungen	
Kind, Kinder, Kindheit – noch immer eine Herausforderung für die Religionspädagogik? <i>Friedrich Schweitzer</i>	20
Kindsein, Jungsein in der Gegenwart – das Kind in der Religionspädagogik und die wirklichen Kinder <i>Judith Könemann</i>	36
Interdisziplinäre Perspektiven	
Sorgen um die Kinder. Prävention und Optimierung aus Sicht der Pädagogischen Anthropologie <i>Gerald Blaschke-Nacak und Jörg Zirfas</i>	52
Pädagogische und theologische Anthropologie des Kindes <i>Bernhard Grümme</i>	64
Kindorientierte Theologie – Varianten im internationalen Diskurs <i>Henrik Simojoki</i>	77

Kindheit in muslimisch geprägten Gesellschaften <i>Fahimah Ulfat</i>	89
Stereotypisierung jüdischer und muslimischer Menschen – schon im Kindesalter <i>Bora Tan</i>	102
Konfessionslose Kinder: Kinder ohne Gott? Warum Religiosität bei konfessionslosen Kindern nicht einfach eine »Leerstelle« darstellt <i>Evelyn Krimmer</i>	112
Kinder und Armut <i>Alexander Unser</i>	126
Kinder mit Behinderungen im Horizont einer inklusiven Religionspädagogik <i>Wolfhard Schweiker</i>	138
Kinder als Mitglieder von Familien: empirische Konstellationen und religionspädagogische Anschlüsse <i>Bernd Schröder</i>	151
Sexualisierte Gewalt gegen Kinder im schulischen Kontext: Herausforderungen und Perspektiven für die Religionspädagogik <i>Laura Mößle</i>	164
Didaktische Konkretionen Leitlinien einer kinderorientierten Religionsdidaktik <i>Eva Stögbauer-Elsner</i>	178
Wie kommen die Kinder in die Bibel? Bestandsaufnahme – exegetische und religionsdidaktische Lösungsversuche <i>Mirjam Zimmermann</i>	189
Mehr als Bildschirmzeit. Religiöse Bildung für Kinder in digitalen Lebenswelten <i>Roland Rosenstock</i>	202

Vulnerabel und resilient. Auf(ge)wachsen in der Pandemie <i>Helga Kohler-Spiegel</i>	211
Mit Kindern über Krieg reden. Religionspädagogische Perspektiven <i>Elisabeth Naurath und Jasmin Kriesten</i>	222
Die Umweltkrise als existenzieller Kummer: die Perspektive Weltsicht <i>Saila Poulter, Emma Kurenlahti, Arniika Kuusisto und Lasse Lipponen</i>	232
»Was können wir tun, damit es <i>allen Kindern</i> gut geht?« Kinderrechte als Thema im Religionsunterricht <i>Augustine L. Fleischmann</i>	242
Vielfalt, Passung und Responsivität als leitende Kriterien für die Arbeit mit Kindern in der Gemeinde <i>Clarissa Vilain und Martin Steinhäuser</i>	253
Ansätze für die religionspädagogische Arbeit mit Kindern im Kindergarten <i>Helena Stockinger</i>	264
Bilanz	
Die Kinder der Religionspädagogik. Ein bilanzierender Rekonstruktionsversuch <i>Stefan Altmeyer</i>	276

Altmeyer, Grümme, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (Hg.):
Im Mittelpunkt: Kinder

Vorwort

Dieses Jahrbuch widmet sich nicht einfach dem Kind, sondern den Kindern – in ihrer realen Vielfalt und Vielfältigkeit. Vom *Kind* zu den *Kindern* ist es nur vermeintlich ein kleiner Schritt. Für die Religionspädagogik liegt darin ein erneuter Perspektivenwechsel, der über die traditionellen, in der theologischen Anthropologie noch immer verbreiteten Sichtweisen »des Kindes« hinausführt und damit die für jede pädagogische Anthropologie konstitutive Kritik an der Lehre »vom Menschen« in neuer Weise ernst nimmt. »Das Kind« gibt es ebenso wenig wie »den Menschen«, so wie dies die zahlreichen Debatten um soziale Differenzierung, Pluralisierung und Individualisierung, Heterogenität und Ungleichheit usw. in den letzten Jahren eindrücklich ins Bewusstsein gerufen haben. Zugleich mehren sich die Stimmen im globalen Horizont, die kritisch darauf insistieren, dass beispielsweise das Kindsein in Afrika auch theologisch und religionspädagogisch nicht länger mit dem Kindsein in der westlichen Welt gleichgesetzt und von dort her gedeutet werden darf. Insofern ist der Übergang vom Kind zu den Kindern gerade religionspädagogisch überfällig. Dieser Band will Perspektiven aufzeigen, wie dieser Übergang gelingen kann.

Zugleich wurde dieser Band bewusst in einer ausgeprägten Zeit von Krisen auch in Deutschland und Europa konzipiert. Seit dem Ausbruch der Coronapandemie im Jahr 2020 und dem von Russland gegen die Ukraine begonnenen Krieg im Jahr 2022 sowie dem Überfall der Hamas auf Israel im Herbst 2023 und der anschließenden israelischen Invasion in Gaza scheint nur noch die Frage zu sein, wann die nächste Krise über uns hereinbricht und worin sie wohl bestehen wird. Und wie schon bei vielen Krisen in der Vergangenheit sind die Kinder den Folgen der Krisen besonders wehrlos ausgesetzt. Doch was bedeutet das für Kinder? Während sich der bildungspolitische Diskurs nach Corona häufig auf die Lerndefizite konzentriert und dabei vor allem die wieder so bezeichneten Kern- oder Hauptfächer fokussiert, werden in der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder in der Sozialen Arbeit viel weiterreichende Belastungen diagnostiziert, durch die ein gedeihliches und gesundes Aufwachsen insgesamt und dauerhaft infrage gestellt werde. Für die Religionspädagogik liegt dabei die grundlegende Bedeutung der religiösen Dimension auf der Hand – gerade in

Krisenzeiten wird sie immer wichtiger –, aber in der human- und sozialwissenschaftlichen Forschung wird diese Dimension nur selten wahrgenommen. In dieser Hinsicht soll der vorliegende Band dazu beitragen, entsprechende Argumente zu identifizieren und für die öffentliche Diskussion zugänglich zu machen.

Damit ist bereits angesprochen, dass es beim Thema »Kinder« keineswegs allein um wissenschaftliche Fragen geht, sondern vielfach um praktische Aufgaben sowie um Themen für den Religionsunterricht. Wie die religionsdidaktischen Konkretionen in diesem Band zeigen, steht dabei die Begleitung von Kindern in zum Teil sehr belastenden Situationen im Vordergrund, aber es geht auch um eine Aktualisierung gleichsam klassischer religionsdidaktischer Themen wie »Verantwortung«, »Krankheit und Heilung« oder »Sterben und Tod«. Auch solche Themen tragen heute nicht mehr von allein, sondern müssen angesichts aktueller Erfahrungen neu durchbuchstabiert werden. Und auch dabei gilt, dass eine Erschließung für »das Kind« längst nicht mehr ausreicht. Der Übergang vom *Kind* zu den *Kindern* ist auch religionsdidaktisch von enormer Bedeutung.

Schlaglichter

Wer kommt denn heute in eine erste Klasse?

Isabel Selk und Elena Brenner

»Ach, mit den süßen Kleinen!«, so ähnlich fiel kürzlich die Reaktion auf meinen Berufstand aus. Betreten wurde dann noch nachgeschoben: »Oder sind *die* überhaupt noch süß?« Es steht außer Frage, dass das Attribut »süß« keineswegs eine adäquate Bezeichnung für Kinder ist, aber auch die Pauschalisierung wird der Vielfalt der Kinder nicht gerecht. Wie es früher war oder ob es anders war, möchte und kann ich nicht beurteilen, doch stellt sich die Frage: Wer kommt denn heute in eine erste Klasse?

1 Soziale Kompetenzen und Bedürfnisse

Ein neuer Trend lässt Kinder an der Klassenzimmertür via Piktogramm entscheiden, wie sie begrüßt werden möchten. Dieses Ritual verdeutlicht bereits, wie unterschiedlich das Bedürfnis nach körperlicher und sozialer Nähe in einer Klasse ist.

Zum Beispiel verbringt das eine Mädchen die Pause gern allein auf der Bank und genießt in Ruhe ihr Pausenbrot. Ein anderes Kind hingegen traut sich ohne die beste Freundin nicht in das Schulgebäude. Einige Kinder sind ab dem ersten Tag bereits sehr selbstständig und benötigen kaum Hilfe, indes andere diese stetig einfordern.

Das Bedürfnis nach körperlicher Nähe wird u. a. darin klar, dass sich einige bei jeglicher Gelegenheit wie zum Anstellen umarmen. Eine Mutter aber erkundigte sich einmal, ob es wirklich nötig sei, dass sich die Kinder händchenhaltend zum Essen anstellen müssen. Denn ihrer Tochter war dies wohl unangenehm und sie traute sich nicht, es der Partnerin und der Lehrkraft selbst zu sagen. Einige Schüler:innen können die körperlichen Grenzen und den persönlichen Raum des Gegenübers bereits erkennen und respektieren, für andere wird dies das Schuljahr über ein Lernziel sein.

Die Heterogenität der Schüler:innen zeigt sich weiter in der eigenen Körperwahrnehmung. So bemerkt Elias¹ nicht, wenn er jemanden berührt bzw.

1 Der Name wie auch alle folgenden wurden aus Datenschutzgründen geändert.

anremplelt, und ist dann verwundert, wenn er von anderen zurechtgewiesen oder weggestoßen wird. Die soziale Integration in die Klasse gestaltet sich für solche Kinder schwierig. Andere Mitschüler:innen hingegen finden gleich am ersten Schultag beste Freund:innen selbst in bis dahin ihnen völlig Unbekannten.

Den Schüler:innen fällt es zudem unterschiedlich schwer, die eigenen Bedürfnisse hinten anzustellen. So packte ein Schüler in der ersten Woche zur Verwunderung aller während des Unterrichts seine Brotzeitdose aus. Das Bedürfnis zu essen war hier wohl stärker, als sich an die gemeinschaftlichen Mahlzeiten zu halten. Die Folge: empörte Ausrufe in der Klasse.

Generell führt das unterschiedlich ausgeprägte Regel- und Unrechtsbewusstsein bei der Schülerschaft schnell zu Problemen. Deswegen ist es gerade in der ersten Klasse wichtig, immer wieder im Gespräch den Blick auf die Nöte des Gegenübers zu lenken und Geduld und Rücksichtnahme zu üben.

2 Fachliches Vorwissen

Im Austausch mit dem Kindergarten wird abgesprochen, was in dem Jahr vor Schulbeginn bereits zur Vorentlastung geübt werden soll. Dennoch fällt das bunte Potpourri der Leistungsstände und des Vorwissens bereits am ersten Schultag auf.

Gleich zu Beginn hält es Arda kaum auf dem Stuhl aus: »Da steht ›Arda! Da!«, platzt es aus ihm heraus und er deutet auf eines der Namensschilder an der Tafel. Wenig später stellt sich heraus, dass Arda nicht nur seinen eigenen Namen erkennen, sondern bereits einzelne Wörter lesen kann. Lennart hingegen hat die logographemische Stufe noch nicht erreicht und somit kann er nur raten, welches sein Schild ist. Trotzdem wählt er selbstbewusst ein Schild aus und muss sanft darauf hingewiesen werden, dass dieses einem anderen Kind gehört. Ein Ausgleich der Vorkenntnisse ist kaum möglich. Auch mit Unterstützung von Lesepat:innen und die Förderung in Inklusionsstunden bleiben im Bereich »Lesen« massive Unterschiede bestehen.

Ähnlich sieht die Vorbildung im Bereich »Mathematik« aus. Einer der Erstklässler entdeckte bereits bei der Schuleinschreibung, also vor Schulbeginn, interessiert die Hundertertafel und konnte die Zahlen korrekt benennen. Ein rumänisches Kind war zwar sprachlich nicht in der Lage, die Zahlen auf Deutsch zu betiteln, in Englisch erklärte es jedoch schon in der Mitte des Schuljahres mathematische Zusammenhänge.

Die gravierendste Pluralität an unseren Schulen offenbart sich allerdings im Sprachverstehen und der Ausdrucksfähigkeit. Während sich der eine Schüler in

der Vorstellungsrunde flüssig und in ganzen Sätzen eloquent ausdrückt, blickt die andere Schülerin hilfeschend zur Lehrkraft, da ihr der Begriff »Lieblingstier« nicht geläufig ist. Mit dem Vorkurs wird der Schulstart erleichtert. Auch die verschiedenen Unterstützungssysteme zum Deutschlernen versuchen diese Lücken möglichst zu schließen, was jedoch nicht immer gelingt.

3 Alle anders – alle gleich

Wer kommt also in die erste Klasse? Es sind Kinder mit unterschiedlichem Vorwissen, mit differentem sozialem und kulturellem Hintergrund und verschiedenen eigenen Bedürfnissen. Ja, sicherlich würde auch der eine oder andere Elternteil beim Anblick des Fotos vom Kind mit Schultüte ausrufen: »Süß!«. Erstklässler:innen sind aber auch schüchtern, mitteilungsbedürftig, wissbegierig, kontaktfreudig, zurückhaltend und vieles mehr. Nur in einem sind sich alle Klassen gleich: dass sie nicht gleich sind.

Isabel Selk und Elena Brenner sind Grundschullehrerinnen an Augsburger Schulen mit hohem Migrationsanteil.

Ihr schreibt ein Buch über Kinder und Religion? Briefe von Kindern an erwachsene Wissenschaftler:innen

Paula Schöttke

Was sollten Forscher:innen wissen, wenn sie ein Buch über Kinder und Religion schreiben? Genau diese Frage wurde Schüler:innen einer dritten Klasse an einer Grundschule in Rheinland-Pfalz gestellt. Die ausgewählten, pseudonymisierten Texte geben einen Einblick in die vielfältigen Antworten der Kinder.

1 Über Kinder

Liebe Forscher:innen,
ihr schreibt ein Buch über Kinder und Religion? Dann möchte ich euch etwas sagen: Es sind nicht nur die Gedanken von Erwachsenen und Kindern, die sich unterscheiden. Auch Kinder unterscheiden sich in ihren Gedanken. Es gibt auch Kinder, die keiner versteht, so wie mich, und diesen Kindern fällt es schwer, dazu etwas zu sagen, weil sie wissen, dass andere sie nicht verstehen.

(Mia, 9 Jahre)

Liebe Forscher:innen,
denkt daran, dass wir Kinder anders sind als die Erwachsenen, also dass wir so einen ganz anderen Verstand haben und wir noch so verspielt sind und noch nicht so streng sind. Aber ich will nicht sagen, dass ihr Erwachsenen streng seid.

(Amelie, 10 Jahre)

Liebe Forscher:innen,
Kinder und Erwachsene unterscheiden sich manchmal mehr, als Erwachsene sich überhaupt vorstellen können. Sie waren ja auch mal Kind, aber sie wussten dann ja noch nicht, wie Erwachsene denken. Und das wissen wir halt auch noch nicht. Und es gibt einen riesigen, bei manchen sogar einen ultrariesigen, Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen. Manche Kinder wissen sogar mehr über Religion als Erwachsene. Also Erwachsene müssen ja nicht über Religion was wissen. Sie lernen das ja in der Schule, sie müssen das ja auch nicht für immer im Kopf behalten. Kindern fällt sowas leicht zu vergessen, aber Kinder

wollen das nicht vergessen, weil sie so viel Spaß an Religion haben, aber manche Kinder auch nicht.

(Jakob, 9 Jahre)

2 Über Gott

Liebe Forscher:innen,
denkt bitte an Folgendes: Man muss wissen, dass sich alle Gott anders vorstellen. Aber Gott liebt alle Kinder. Kindern sollte es gut gehen. Kinder können mit Gott sprechen, indem sie beten.

(Nick, 10 Jahre, und Max, 9 Jahre)

Liebe Forscher:innen,
ihr solltet nicht vergessen, dass es viele unterschiedliche Götter gibt, und ich finde, dass jedes Kind seine eigenen Gedanken über Gott haben kann. Ich glaube zum Beispiel nicht an Gott, weil ich finde, dass die Geschichten, die in der Bibel stehen, viel zu brutal sind. Ich mag es nicht, wenn es Streit gibt. Deshalb glaube ich an Buddha. Den mag ich lieber. Er ist für mich ein Zeichen der Ruhe.

(Alexander, 10 Jahre)

Liebe Forscher:innen,
ich finde, dass ihr wissen solltet, wie Kinder denken, und dass sowas auch in dem Buch veröffentlicht werden kann. Also manche Gedanken zwar nicht, aber jeder hat ja unterschiedliche Meinungen, wie hier mein Klassenkamerad. Er glaubt nicht an Gott, aber an einen anderen, an einen anderen Buddha, also an den Buddha. Und das ist auch wichtig, dass man das weiß, dass nicht alle an Gott glauben, sondern dass es auch andere Kulturen gibt, die auch an etwas anderes glauben.

(Theodor, 9 Jahre)

Liebe Forscher:innen,
ihr sollt wissen, dass wir nicht an Gott glauben, weil es uns komisch vorkommt, dass jemand uns vom Himmel aus zuguckt, und weil er uns wie ein Fabelwesen vorkommt. Wir finden, das passt einfach nicht, dass tote Menschen in den Himmel kommen, so wie Gott oder andere.

(Ella und Mila, 10 Jahre)

Liebe Forscher:innen,
ich finde, dass ihr wissen solltet, dass ich an Gott glaube, weil ich schon ein paar Filme über ihn gesehen habe. Ich weiß, dass Gott im Himmel wohnt und dass er nicht alle Wünsche erfüllen kann. Männer und Frauen, die sterben, sind in der Nacht ein Stern.

(Matteo, 9 Jahre)

3 Über Religionsunterricht

Liebe Forscher:innen,
ihr sollt wissen, dass wir es toll finden, dass es Religionsunterricht gibt, weil man da seinen Glauben erzählen kann, aber nicht gezwungen wird, an Gott zu glauben. Und es ist sehr toll, dass man in Religion so viel lernen kann. Also wir möchten das auch wissen, was Gott kann, wo er lebt. Wir hören immer tolle Geschichten und malen etwas und schreiben etwas über den Gott.

(Liam, 9 Jahre, und Johanna, 10 Jahre)

Liebe Forscher:innen,
wir finden, dass ihr wissen sollt, dass wir uns immer auf den Religionsunterricht freuen, weil wir auch immer sehr viel gemeinsam über Gott machen. Wir gehen bald zur Kommunion und wir müssen sowas wissen. Wir freuen uns dann, dass wir hier sowas auch lernen.

(Viktor und Konstantin, 9 Jahre)

Liebe Forscher:innen,
ihr sollt wissen, dass ich Religionsunterricht mag, weil ich dann so eine Stimmung im Bauch habe, weil ich mich auch auf Religionsunterricht freue, weil wir auch nicht nur etwas über Gott lernen, sondern auch über den Körper, über uns und wie die Erde erschaffen wurde. Das ist schön.

(Noah, 9 Jahre)

Lic. theol. *Paula Schöttke* M. Ed. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Altmeyer, Grümme, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (Hg.):
Im Mittelpunkt: Kinder

Religionspädagogische Erschließungen

Kind, Kinder, Kindheit – noch immer eine Herausforderung für die Religionspädagogik?

Friedrich Schweitzer

Für die Religionspädagogik dürfte heute weithin gelten, dass die Orientierung am Kind als allgemein akzeptiertes Prinzip angesehen wird. Religionspädagogische Bildungsangebote sollen kindgemäß sein und die Rechte von Kindern achten. Das entspricht nicht nur der angestrebten Subjektorientierung, sondern der spezifischen Forderung nach einer Hinwendung zum Kind, die pädagogisch ebenso unhintergebar zu sein scheint wie theologisch-anthropologisch zwingend geboten. Insofern kann es überraschen, wenn hier nach einer noch immer nicht eingeholten Herausforderung für die Religionspädagogik gefragt wird.

Doch wird rasch deutlich, dass in der religionspädagogischen Diskussion zwar häufig Bezug auf das Kind genommen wird, aber nur selten (selbst-)kritisch reflektiert wird, auf welche Art und Weise dies geschieht. Das zeigt schon ein vergleichender Blick auf die sogenannte neue Kindheitsforschung, wo solche Fragen eine zentrale Rolle spielen. Eine Diskrepanz zeichnet sich aber auch im Verhältnis zum gesellschaftlichen Diskurs über Kinder ab, bei dem die zunehmende Belastung von Kindern im Vordergrund steht. Allerdings scheinen sich inzwischen mit der Thematisierung von Vielfalt und Inklusion, von Pluralität und Heterogenität die Schwerpunkte auch in der religionspädagogischen Diskussion zu verschieben. Zu einer weiterreichenden Klärung, was dies für die religionspädagogische Sicht des Kindes insgesamt bedeutet, ist es aber noch nicht gekommen.

Diese Frage aufzunehmen, zwingt allerdings dazu, den Blick weniger auf Einzelfragen zu richten als auf übergreifende Tendenzen. Entsprechend wird es im Folgenden nicht möglich sein, auf dem begrenzten Raum die thematisch angesprochene Literatur in der Breite nachzuweisen. In dieser Hinsicht ist auf die weiteren Beiträge in diesem Band hinzuweisen.

1 Kinder und Kindheit im gesellschaftlichen Diskurs, in der neuen Kindheitsforschung und in der Religionspädagogik: Problemwahrnehmungen

Der gesellschaftliche Diskurs ist vielfältig und fluide und lässt sich als solcher kaum fassen. Es fällt jedoch auf, wie häufig Kinder in den Medien mit Problemen assoziiert werden, die einerseits die Kinder selbst betreffen, andererseits aber die Gesellschaft insgesamt. Ein erstes Beispiel dafür ist die *Kinderarmut*, die in Deutschland besonders stark ausgeprägt scheint. Save the Children beispielsweise meldet, dass inzwischen jedes fünfte Kind in Deutschland von Kinderarmut betroffen sei (drei Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren).¹ Kinder leben nicht nur selbst vielfach in Armut, sondern werden auch als *Armutsrisiko* für andere bezeichnet. Wer Kinder hat, läuft – besonders Alleinerziehende sowie Familien mit mehreren Kindern – ein größeres Risiko, in Armut zu enden.

Dazu kommt die *kulturelle und soziale Benachteiligung* von Kindern, die häufig mit einem *Migrationshintergrund* einhergeht. Seit der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 stehen die geringen Bildungschancen solcher Kinder vor Augen.² Drastisch formuliert haben diese Kinder zumindest in Deutschland oft kaum eine Chance auf ein erfolgreiches Leben, das sich mit einer Erwerbstätigkeit verbindet. Zu der seit Jahrzehnten starken Migration nach Deutschland und Zentraleuropa kommt inzwischen noch die durch *Flucht* bedingte Migration.

Viel weiter als vielfach gedacht reicht offenbar auch der *Missbrauch* von Kindern, sowohl in sexueller Hinsicht als auch in Bezug auf körperliche Gewalt. Seit den kirchlichen Missbrauchsberichten wird dies in der Religionspädagogik vor allem mit Blick auf die Kirchen wahrgenommen, aber es gilt ebenso für die Gesellschaft insgesamt. Das Bundeskriminalamt geht von jährlich mehr als 15.000 Fällen mit sexuellem Missbrauch von Kindern aus.³

Kinder rücken darüber hinaus als Opfer *religiöser Diskriminierung* in den Fokus. In Deutschland berichten insbesondere muslimische und christlich-

1 Save the Children, Kinderarmut in Deutschland, <https://www.savethechildren.de/informieren/themen/kinderarmut-in-deutschland> (Zugriff am 12.12.2024). Zum weiteren Hintergrund sowie zum aktuellen Kinder- und Jugendbericht (2024) siehe den Beitrag von Judith Könnemann in diesem Band.

2 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

3 Bundeskriminalamt, sexueller Missbrauch von Kindern: Fallzahlen im Jahr 2023 um 5,5 Prozent gestiegen, https://www.bka.de/DE/Presse/Listenseite_Pressemitteilungen/2024/Presse2024/240708_PM_PK_SexualdelikteZnVKindernJugendlichen.html (Zugriff am 12.12.2024).

orthodoxe Kinder davon, dass sie schon einmal aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit diskriminiert worden seien (39 % und 19 %).⁴

Die Reihe solcher Wahrnehmungen ließe sich natürlich noch verlängern. Sie führen eine Diskrepanz vor Augen, die zumindest lange Zeit zwischen den Bildern von »Kind« und »Kindheit« in der Religionspädagogik einerseits und den im gesellschaftlichen Diskurs hervortretenden Belastungen andererseits festzustellen war und noch immer festzustellen ist. Es ist erfreulich, wenn diese Diskrepanz im Zuge der neuen religionspädagogischen Aufmerksamkeit auf Diversität und Inklusion allmählich bewusster wird.⁵ Umso mehr stellt sich die Frage, was dies für die religionspädagogische Sicht von Kindern bedeutet.

Der vergleichende Blick auf die »neue Kindheitsforschung« ist hier aufschlussreich. Auch für diese Forschungsrichtung gilt, dass sie – wie immer wieder festgestellt wird – ein nur noch schwer zu überblickendes Arbeitsfeld darstellt. Es gibt aber hilfreiche Darstellungen, die eine zumindest erste Orientierung erlauben.⁶ Besonders drei Perspektiven sind für die Religionspädagogik wichtig:

- Einen wichtigen Ausgangspunkt für diesen Forschungszweig stellt die Kritik an einer Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie dar, die Kindheit auf eine teleologisch zu durchlaufende Vorbereitungszeit auf das Erwachsenenalter reduzieren. Dem will die Kindheitsforschung mit einer

4 World Vision, Religiöse Diversität in der Lebenswelt von Kindern in Deutschland und Ghana. 5. World Vision Kinderstudie, 2023, 38, https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World_Vision_Kinderstudie_2023.pdf (Zugriff am 12.12.2024).

5 Als Beispiele aus der Literatur seien genannt: Thorsten Knauth/Rainer Möller/Anabelle Pithan (Hg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*, Münster 2020; Thorsten Knauth/Silke Reindl/Maren A. Jochimsen (Hg.), *Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht*, Münster 2023; Britta Konz/Anne Schröter (Hg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*, Bad Heilbrunn 2022; Alexander Unser, *Social inequality and interreligious learning: An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*, Wien u. a. 2019; Juliane Ta Van/Katharina Biermann/Janine Wolf/Jens Dechow (Hg.), »Niemand darf verloren gehen ...?!« *Interdisziplinäre Perspektiven im Schnittfeld von Bildungsgerechtigkeit und evangelischem Bildungshandeln*, Münster/New York 2024; Vera Uppenkamp, *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart 2021.

6 Hilfreiche Einführung bei Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt a. M. 1999; ders. (Hg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim/München 2009; Bianca Bloch/Peter Klos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfried Smith (Hg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*, Weinheim/Basel 2018; Michael Feldhaus, »New Childhood Paradigma«: Ein Blick auf neuere Entwicklungen und aktuelle Fragen (Sammelbesprechung), in: *Soziologische Revue* 42 (2019), 454–466.

Sicht von Kindern als aktiven Subjekten oder Akteuren mit eigenem Recht begegnen.

- Kindheit soll nicht mehr naiv als biologisch vorgegebener Lebensabschnitt wahrgenommen werden, sondern als eine gesellschaftlich hervorgebrachte und geschichtlich wandelbare Formation. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der jeweiligen »generationalen Ordnung«, also der (normativen) Bestimmung des Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen.
- Zentral für die neue Kindheitsforschung und ihre methodologische Reflexion ist ein konsequenter Konstruktivismus, dessen Reflexionskategorien auch auf die Forschung selbst angewendet werden müssen. Das Kind ist demnach niemals einfach ein vorfindlicher Gegenstand, sondern als »Konstruktion der Forschung« kritisch zu befragen.

Wie leicht zu erkennen ist, hat besonders der erste Aspekt in der Religionspädagogik Widerhall gefunden. Weit weniger Aufmerksamkeit gewonnen hat demgegenüber die Frage nach Kindheit als einer sozialen Formation, obwohl gerade die generationalen Ordnungen für die Religionspädagogik eine wichtige Rolle gespielt haben. Am wenigsten hat sich die Religionspädagogik wohl mit der von ihr selbst vollzogenen Konstruktion des Kindes auseinandergesetzt.⁷

2 Die Kindorientierung der Religionspädagogik und der Subjektstatus von Kindern

Wenn Kindheit als soziale Konstruktion in der Religionspädagogik nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt, kann dies leicht zu einer problematischen Ausblendung sozialer Zusammenhänge führen. Umgekehrt wird in der Religionspädagogik die These diskutiert, dass dies eine umso stärkere (kindertheologische) Hinwendung zu Kindern als Subjekten ermögliche.⁸ Diese noch zu erörternde Fokussierung lässt sich allerdings nur im Horizont ihrer *spezifisch religionspädagogischen Genese* verstehen, auch wenn diese Genese immer wieder Entsprechungen zur sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung aufweist.

7 Als Ausnahme kann hier verwiesen werden auf Evelyn Krimmer, *Das Schülerbild der Religionspädagogik. Eine kritische Analyse der Konstruktion von Schüler:innen im Religionsunterricht*, Paderborn 2024.

8 Vgl. Katharina Kammeyer, *Kindheitsforschung und Kindertheologie. Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11/2 (2012), 38–63.

In der religionspädagogischen Kindorientierung wird häufig eine Abkehr von früheren Denkweisen gesehen, beispielsweise einer wenig kindgemäßen Katechetik. Demgegenüber werden Eigenart und Eigenrecht von Kindern zur Geltung gebracht. Damit ist die Kindorientierung in der Religionspädagogik zunächst eine Orientierung an der generationalen Unterscheidung zwischen Kind und Erwachsenen, die sowohl sozialisationstheoretisch als auch entwicklungspsychologisch gefasst wird.

Mitunter wird – zumindest auf evangelischer Seite – in dem Werk des Pädagogen Werner Loch »Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik«⁹ ein Null- oder zumindest Wendepunkt gesehen, ab dem sich die Kindorientierung in der Religionspädagogik erst herausbilden konnte. Tatsächlich ist es aber kaum möglich, einen solchen Nullpunkt zu identifizieren. Fast die gesamte Geschichte des christlichen Erziehungsdenkens geht vielmehr mit einer Vielfalt von Bezügen auf das Kind einher, die keineswegs durchweg im Widerspruch zur Kindorientierung stehen.¹⁰ So weist etwa die reformpädagogisch inspirierte Religionspädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum Teil eine deutliche Nähe zur damals sogenannten »Pädagogik vom Kinde aus« auf. Der Verleugnungsvorwurf bei Loch bezog sich auch nicht einfach auf die gesamte evangelische Tradition, sondern speziell auf eine in den 1920er Jahren aufgekommene Strömung (»Evangelische Pädagogik«, Neuluthertum). Bestimmt war diese Strömung von der Vorstellung von »Schöpfungsordnungen«, zu denen auch das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zählen sollte.¹¹

In Abkehr von solchen Sichtweisen folgte die Religionspädagogik hinsichtlich der Kindorientierung in vieler Hinsicht dem Vorbild der Erziehungswissenschaft, mit der Rezeption der Sozialisationstheorien und der Entwicklungspsychologie. Die breite kritische Diskussion, die dann ab den 1980er Jahren durch die sogenannte »neue Kindheitsforschung« insbesondere in ihrer angelsächsischen Variante in der Erziehungswissenschaft bestimmend wurde, fand hingegen in der Religionspädagogik ein deutlich schwächeres Echo.

Die in der Erziehungswissenschaft der 1970er Jahre zunächst dominierenden sozialisationstheoretischen Ansätze nahmen das Kind als durch gesellschaftliche Zusammenhänge bestimmt wahr. Aus heutiger Sicht überraschend ist, dass damals in der Religionspädagogik sozusagen ein »Zuviel« an religiöser Sozia-

9 Werner Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens*, Essen 1964.

10 Mit zahlreichen Nachweisen Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992.

11 Etwa bei Magdalene von Tiling, *Wir und unsere Kinder. Eine Pädagogik der Altersstufen für Eltern und Erzieher*, Stuttgart 1955.

lisation beklagt wurde – als Vermittlung eines gesellschaftlich domestizierten Christentums, das dann im Religionsunterricht »therapeutisch« überwunden werden sollte.¹²

In der Kindheitsforschung wurde das deterministische Denken der frühen Sozialisationsforschung seit den 1980er Jahren zunehmend infrage gestellt, weil es das Kind nur unter der Perspektive der Eingliederung in die Gesellschaft wahrnehme. Die Hinwendung zum *Kind als Akteur* sollte dies korrigieren. Diese Sicht setzte sich in Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik weithin durch, wobei die damit verbundene Hervorhebung der »Agency« von Kindern inzwischen ebenfalls hinterfragt und als essentialisierende Idealisierung zurückgewiesen wird.¹³

Diese Rückfrage nach einer Idealisierung von Kindern kann auch der Religionspädagogik gestellt werden, gerade weil sie hier noch kaum Aufmerksamkeit gewonnen hat. Im Blick auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion bleiben allerdings auch Unterschiede zwischen der angelsächsischen und der deutschen Forschung zu beachten. Neuere sozialisationstheoretische Ansätze besonders im Anschluss an Klaus Hurrelmann (»das produktiv realitätsverarbeitende Subjekt«¹⁴) integrieren hierzulande schon seit Langem die Hinwendung zum Kind als aktivem Subjekt, ohne einer Idealisierung zu verfallen.

Ebenso wichtig ist die Wahrnehmung, dass das Kind eine *gesellschaftliche Konstruktion* darstellt und sich das Phänomen der Kindheit keineswegs mit dem Hinweis auf das Lebensalter erklären lässt, sondern nur vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlich bedingten Lebenslage von Kindern. Daher gibt es Kindheit auch nicht im Singular.

Zur sozialen Konstruktion von Kindern und Kindheit kommt zudem die epistemische Konstruktion des Kindes durch die Wissenschaft. Auch die Kindheitsforschung muss die Art und Weise, wie sie ihren Gegenstand konstruiert, eigens methodologisch und selbstkritisch reflektieren. Sie könne keineswegs schon immer wissen, wovon sie spricht.

Die Kritik deterministischer Modelle bezog sich auch auf die Entwicklungspsychologie, der eine einseitig erwachsenenzentrierte Sicht vorgeworfen wurde. In der Religionspädagogik fanden solche Vorwürfe weniger Verbreitung, was

12 So Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen RU der Sekundarstufe I*, Düsseldorf 1975.

13 Vgl. Meike Sophia Baader, *Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven*, in: Bloch et al., *Kinder und Kindheiten*, 2–39.

14 Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim u. a. 1980.