

## Friedrich Schweitzer

### Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenzen wahrnehmen – Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung in der religiösen Pluralität

*Religiöse Pluralität gilt als Signatur unserer Zeit, als grundlegende Herausforderung für den Religionsunterricht<sup>1</sup> sowie als übergreifende Voraussetzung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart. Pluralität verweist auf Differenz. Insofern liegt die Aktualität der Frage, wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenzen wahrnehmen, unmittelbar auf der Hand. Aber was wissen wir eigentlich darüber?*

#### 1. Orientierung in der Pluralität als Überforderung für Kinder?

Die Auffassung, dass Kinder mit einer Orientierung in der religiösen Pluralität überfordert seien, ist weit verbreitet. Häufig wird sie in der Gestalt vertreten, dass zuerst eine Vertrautheit mit der eigenen Religion erreicht sein müsse, ehe eine Begegnung mit anderen Religionen sinnvoll ist. In der Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht beispielsweise wird, mit nur vorsichtiger Distanzierung, folgendermaßen formuliert: »In dem Spannungsgefüge, *fremde Überzeugungen* zu verstehen und zugleich eine *eigene Auffassung* zu entwickeln, soll jeder seine Identität finden, die ihn in die Lage versetzt, begründet zu urteilen und Verantwortung zu übernehmen. Um dies zu erreichen, wird weithin argumentiert, ein heranwachsender Mensch müsse erst einmal in einer religiösen Tradition beheimatet und durch sie geprägt sein, um eigene Haltun-

gen aufbauen zu können. Darin liegt ohne Frage etwas Wesentliches ...«<sup>2</sup> Dies entspricht einer zeitlichen Abfolge der im Titel dieser Denkschrift genannten Aufgaben: *zuerst* Identität, *dann* Verständigung. Ähnlich wird dort auch im Blick auf die konfessionelle Vielfalt im Christentum argumentiert, dass sie »mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler gezielt thematisiert, nach Hintergründen befragt und sachgerecht zugeordnet werden« solle.<sup>3</sup> Kinder, so wird man diese Aussagen interpretieren dürfen, sind mit der Wahrnehmung religiöser Differenzen umso mehr überfordert, je jünger sie sind.

Solche Stellungnahmen kommen aus dem Bereich der theoretischen Religionspädagogik sowie der (kirchlichen) Bildungspolitik. Es bleibt deshalb offen, wie es um die empirische Absicherung entsprechender Aussagen steht. In dieser Hinsicht ist vor allem das Fehlen einschlägiger Untersuchungen zu konstatieren. Dies gilt besonders im Blick auf das Kindesalter. Systematische Untersuchungen zu religiöser Differenzwahrnehmung bei Kindern, gar im Kindergartenalter, stehen so gut wie gar nicht zur Verfügung. Etwas

1 So bekanntlich die EKD-Denkschrift von 1994: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

2 Ebd., 56.

3 Ebd., 54.

besser stellt sich die Situation im Blick auf Jugendliche dar, wenn auch nicht so, dass in diesem Falle keine weiteren Untersuchungen erforderlich wären.

So stehen sich starke theoretische Behauptungen und schwache oder kaum verfügbare empirische Absicherungen gegenüber, und dies bei einem Thema, das von hoher Aktualität und Bedeutsamkeit für die Praxis ist. Im Folgenden soll versucht werden, die verfügbaren Erkenntnisse zusammenzutragen, u. a. als Ausgangspunkt für weitere praktische Versuche und wissenschaftliche Klärungen. Angesichts des Forschungsstandes empfiehlt es sich, die Klärungsversuche von vornherein nicht auf die Kindheit zu beschränken, sondern auch Jugendliche und damit die gesamte Spanne von der Kindheit zum Jugendalter in den Blick zu nehmen. Dieses Vorgehen folgt zugleich dem Anliegen, über die *Kindertheologie* hinaus auch die Theologie der Jugendlichen und die Theologie mit Jugendlichen in den Blick zu nehmen.<sup>4</sup>

## 2. Kindheit als Heimat – Eine Zeit noch nicht befragter Zugehörigkeit?

Die beschriebene Diskussion tendiert bislang dazu, Kinder und ihre Religiosität allein unter dem Aspekt der Unterscheidung zwischen Beheimatung und fehlender religiöser oder kirchlicher Bindungen zu betrachten. Die Frage, wie Kinder selbst religiöse Differenzen wahrnehmen, tritt dahinter deutlich zurück. Dies ist etwas anders – und doch in bestimmter Hinsicht wiederum ähnlich – bei der weiterhin über den konfessionellen Religionsunterricht vor allem zu Beginn der Grundschule geführten Auseinander-

setzung. Hier ist immer wieder zu hören, dass Kinder mit Konfessionsunterschieden noch nichts oder nichts mehr anfangen könnten. Deshalb könnten sie auch nicht verstehen, warum sie je nach konfessioneller Zugehörigkeit in verschiedene Gruppen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht eingeteilt werden sollen – dass sie »auseinander gerissen« werden, wie dann gerne formuliert wird. In diesem Falle wird zwar durchaus an kindliche Verstehensweisen angeknüpft (wenn etwa gesagt wird, Kinder könnten Konfessionsunterschiede nicht verstehen), aber doch nicht in erster Linie im Sinne etwa der Kindertheologie mit einer Betonung auf der aktiven Konstruktion von Wirklichkeit durch die Kinder selbst, sondern vor allem im Blick auf die religiöse Sozialisation vor und außerhalb der Schule, bei der den Kindern kein entsprechendes Wissen, kein Verständnis und vor allem keine Hochschätzung der eigenen konfessionellen, evangelischen oder katholischen Zugehörigkeit vermittelt werde.

Gegenüber solchen Auffassungen haben die in Tübingen in ökumenischer Verantwortung durchgeführten Forschungsprojekte zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht weitreichende Rückfragen aufgeworfen. Diese Rückfragen betreffen zunächst das in der Grundschulpädagogik weithin bevorzugte Modell von Integration als übergreifender Aufgabe der Grundschule in seiner Anwendung auf Religion. Auch im Blick auf die Konfessionen und Religionen ist mit der Grund-

4 Vgl. die entsprechenden Forderungen bei F. Schweitzer, Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005), 46–53.

schulpädagogik das Anliegen, *Gemeinsamkeiten* zu stärken, hervorzuheben. Da sich die Konfessionen und Religionen und auch die von ihnen ausgehenden Prägungen der Kinder jedoch nicht in *Gemeinsamkeiten* erschöpfen – eben dies impliziert ja die *differenzorientierten Pädagogik* zu fragen, wie die Grundschule und der Religionsunterricht Unterschieden gerecht werden kann, d. h. wie Unterschiede nicht einfach übergangen, ausgeblendet oder sogar ausgegrenzt, sondern wahrgenommen und anerkannt werden. Dem entspricht das von uns für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht formulierte Programm »*Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*«.

Leitend für dieses Programm sind nicht nur theologische oder andere theoretische Perspektiven, sondern auch empirische Befunde. Diese Befunde machen deutlich, dass Kinder, wenn sie in die Schule kommen, vielfach zwar nicht über ein ausdrückliches konfessionsbezogenes *Selbstbewusstsein* (Ich bin evangelisch, usw.) verfügen, dass daraus aber keineswegs schon auf das Fehlen entsprechender *Erfahrungen* geschlossen werden darf: »Zusammen genommen zwingen solche Beobachtungen zu einer Unterscheidung zwischen *konfessionsspezifischen Erfahrungen* und *konfessionellem (Selbst-)Bewusstsein*. Beides muss nicht miteinander verbunden sein. In vielen Fällen begegnen uns Prägungen durch konfessionsspezifische Erfahrungen, die als solche nicht bewusst oder mit entsprechenden Begriffen und Bezeichnungen verknüpft sind. Auch Kinder, die nicht wissen, welcher Konfession sie selber angehören, und die nicht erläutern können, was die Begriffe evangelisch und katholisch bedeuten, verfügen zumindest teilweise über Erfahrungen, die

aus einem konfessionellen oder kirchlichen Zusammenhang erwachsen.«<sup>6</sup> Solche Erfahrungen werden häufig im Zusammenhang von Taufen oder von Kommunionen- und Konfirmationsfeiern gemacht:

*Schülerin*: Ich war schon mal bei einer Kommunion eingeladen.

*Interviewer*: Erzähl mal, was war denn da los?

*Schülerin*: Da waren ganz viele Kinder in der Kirche und da konnte man nicht so gut sehen, weil wir ein bisschen spät gekommen sind. Weil das war ziemlich weit weg. Und danach sind wir dann essen gegangen. Und dann sind wir halt zu der nach Hause gegangen und dann haben wir ein bisschen gespielt und dann abends noch einmal eine Kirche.<sup>7</sup>

Offenbar wird den Kindern bei solchen Gelegenheiten nicht erläutert, dass die Feier der Erstkommunion nur in der katholischen und die Feier der Konfirmation nur in der evangelischen Kirche begangen wird. Erfahrungen machen die Kinder trotzdem, auch wenn sie sie nicht auf den Begriff bringen können.

Diese Situation ist im Übrigen keineswegs einzigartig, sondern geradezu typisch für die Ausgangslage von Bildungsaufgaben in der Grundschule. Beispielsweise bringen Kinder Erfahrungen mit Sprache oder Zahl- und Größenverhältnissen, mit sachkundlichen Zusammenhängen und Musik immer schon in die Schule mit, ohne dass sie über eine entsprechende

5 Vgl. Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger zus. mit Reinhold Boschki / Claudia Schlenker / Anke Edelbrock / Oliver Kliss / Monika Scheidler, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg i. Br./Gütersloh 2002, bes. 25 ff.

6 Ebd., 73.

7 Ebd., 74.

Sprache oder gar entsprechende Begriffe sowie Deutungs- und Erklärungsmöglichkeiten verfügen, mit deren Hilfe sie solche Erfahrungen ordnen und darüber kommunizieren können. Bildung bedeutet in allen diesen Fällen nicht nur Welterschließung im Sinne neuer Erfahrungen, sondern eine kategoriale Erschließung bereits vorhandener eigener Erfahrungen. Genau deshalb stellen konfessionelle Unterschiede auch ein geeignetes Thema für theologische Gespräche mit Kindern dar.<sup>8</sup> In hervorgehobener Weise gilt dies, weil Kinder auch in dieser Hinsicht eigene Auffassungen, ja geradezu eigene Theorien dazu entwickeln, was konfessionelle Zugehörigkeiten bedeuten. Zum Paradebeispiel ist für uns folgende Interviewpassage geworden:

*Interviewerin:* Zu was gehört denn das Katholische und Evangelische? Gehört das zum Äußeren oder gehört das zum Inneren?

*Schüler:* Äußeren.

*Zweite Schülerin:* Äußeren und Inneren, weil das ja auch irgendwie so ...

*Erste Schülerin:* Inneren ... Das gehört zum Inneren, ja ... Als Evangelischer denkt man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger. Oder halt mehr oder weniger, oder gleich.

*Schüler:* Gleich.

*Erste Schülerin:* ... oder was auch immer. Aber man ist anders. Man ist innen anders ... Man tut verrücktere Sachen oder ...<sup>9</sup>

Für mein eigenes Verständnis von Kindertheologie mit dem Schwerpunkt darauf, dass Kinder nicht nur religiöse Vorstellungen entwickeln, sondern auch *über* religiöses Denken nachdenken und dabei zu eigenen Lösungen gelangen, ist dieses Beispiel besonders einschlägig. In ihrer Argumentation bemühen sich die Kinder darum, das Verhältnis zwischen katholisch und evangelisch zu klären, indem sie auf die Differenz zwischen innen und außen

zurückgreifen. Dabei wird ihnen allmählich – im Verlauf des Gesprächs – klar, dass es kaum äußerlich wahrnehmbare Merkmale sein können, die für den Unterschied zwischen evangelisch und katholisch verantwortlich sind. Den Kindern steht dabei wohl vor Augen, dass man ihnen ja auch selbst ebenso wie den anderen Kindern in der Klasse nicht ansehen kann, ob sie nun evangelisch oder katholisch sind. Aber worin bestehen die Unterscheide dann? Dazu formulieren die Kinder in der zitierten Passage interessante Fragen, die zugleich weitere Klärungen erforderlich machen, nach denen die Kinder nun suchen. Woran wäre zu denken, wenn sie davon sprechen, dass die Evangelischen oder die Katholischen »verrücktere Sachen« machen?

Unsere Untersuchungen im Umkreis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts setzen mit dem Grundschulalter ein. Darüber, wie Kinder zuvor, also etwa im Kindergartenalter, konfessionelle und religiöse Unterschiede wahrnehmen, ist bislang kaum etwas bekannt. In unserer Untersuchung zur interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten wurde allerdings deutlich, dass Kinder in so gut wie allen Einrichtungen schon insofern mit religiöser Pluralität konfrontiert sind, als dort in aller Regel Kinder mit unterschiedlicher Konfessions- und Religionszugehörigkeit oder auch ohne eine solche Zugehörigkeit zusammenkommen.<sup>10</sup> In der bereits abgeschlos-

8 Zu dieser These vgl. bereits F. Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie? In: »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 9–18, 16f.

9 Ebd., 16, entnommen aus F. Schweitzer / A. Biesinger (wie Anm. 5), 13.

senen Pilotphase wurden noch keine Kinder, sondern nur Erzieherinnen und Eltern befragt.<sup>11</sup> Deren Berichte über Kinderäußerungen sind jedoch durchaus aufschlussreich, beispielsweise im Blick auf religiös begründete Speisegebote:

»Für die Kinder selbst werden Speisegebote besonders dann zum Thema, wenn es beim alltäglichen Essen zu Differenzierungen kommt, wenn also unterschiedliches Essen ausgegeben wird. In einem Wort von Seiten der Erzieherinnen wurde den Kindern dann erklärt, dass muslimische Kinder kein Schweinefleisch essen dürfen. Kinder suchen aber auch selbst nach Erklärungen für das Schweinefleischverbot. Deutlich wird dies am folgenden Beispiel aus einer integrativen Einrichtung, in der ein muslimisches Kind mit Down-Syndrom betreut wurde. Die Interviewteilnehmerin berichtet: »Für die anderen Kinder war es keine Frage: Ja, Sultan ist ganz doll behindert, weil Sultan darf nämlich keine Würstchen essen!« (Interview 11, Aussage 176) Behinderung und Würstchenverbot stehen für diese Kinder in einem kausalen Zusammenhang. Unklar bleibt dabei, was die Kinder als Ursache und was sie als Wirkung sehen. Wird die Behinderung vielleicht in Analogie zu einer Allergie gesehen, die das Würstchenessen verbietet?<sup>12</sup>

Aus den Kindertagesstätten wurde uns zum Teil auch berichtet, dass evangelische und katholische Kinder ihren Eltern erklären, dass sie keine Wurst mehr auf ihr Pausenbrot wollten. »Die wollen Nutella oder Marmelade, weil die muslimischen Kinder sonst schimpfen.« Als Hintergrund wird von einem Elternabend einerseits berichtet, dass nun manche deutsche Eltern darauf bestehen: »Ich möchte, dass mein Kind weiterhin Schweinefleisch isst!«, während sich andererseits ein Vater zu Wort gemeldet habe mit der Auffassung, »dass es ungesund wäre, Schweinefleisch zu essen und alle Leute, die Schweinefleisch essen würden, die hätten das eine

Bein ..., das was am Herzen ist, das wäre weitaus dicker als das andere.«<sup>13</sup>

Solche, freilich noch sehr vorläufige Einblicke in religiöse Differenzwahrnehmungen im Kindergartenalter machen deutlich, dass und wie sich auch Kinder vor dem Schulalter bereits Gedanken über Unterschiede zwischen den Religionen machen. Genauer gesagt denken sie offenbar nach über Unterschiede, die sie bei einzelnen Personen – vor allem bei Kindern, aber auch bei Erwachsenen – wahrnehmen können. Im Blick sind demnach noch nicht abstrakte Größen wie Religionen, Religionsgemeinschaften oder religiöse Traditionen. Der Blick der Kinder richtet sich auch in diesem Falle auf das, was ihnen wahrnehmbar begegnet. Dies entspricht einem zentralen Befund der bislang einzigen systematischen Untersuchung von religionsbezogenen Differenzwahrnehmungen bei Kindern, die David Elkind schon vor mehr als 40 Jahren veröffentlicht hat.<sup>14</sup> Demnach stehen am Anfang für Kinder – in Elkind's Studie: für Kinder im Grundschulalter, aber eben wohl auch davor – die konkret wahrnehmbaren Unterschiede ganz im Vordergrund, während erst später, vor allem im Übergang zum

10 Vgl. Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger / Anke Edelbrock (Hg.), *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim/Basel 2008, 15 ff. Das Projekt wird von der Stiftung Ravensburger Verlag gefördert.

11 In dem jetzt angelaufenen Hauptprojekt werden auch Gespräche mit Kindern durchgeführt.

12 Ebd., 157.

13 Ebd.

14 David Elkind, *The child's conception of his religious denomination. I. The Jewish child. II. The Catholic child. III. The Protestant child.* In: *Journal of Genetic Psychology* 99 (1961), 209–225; 101 (1962), 185–193; 103 (1963), 291–304.

Jugendalter, auch innere Unterschiede wie Überzeugungen und Gefühle, Haltungen oder Einstellungen an Gewicht gewinnen. Diese von Elkind entwickelte These lässt sich gut mit den oben erwähnten Befunden aus unserem Grundschulprojekt verbinden. Auch dort waren es die sinnlich wahrnehmbaren Unterschiede, von denen die Kinder ausgingen.<sup>15</sup>

Die Frage nach Differenzwahrnehmungen ist natürlich nicht auf den religiösen Bereich beschränkt. Unterschiede und ein entsprechendes Unterscheidungsvermögen spielen im Leben von Kindern in vielen Hinsichten schon früh eine wichtige, geradezu entscheidende Rolle. Seit langem bekannt und viel diskutiert sind die Folgen der sich bereits im ersten Lebensjahr herausbildenden Fähigkeit, zwischen Gesichtern und entsprechend dann auch zwischen verschiedenen Personen zu unterscheiden. Die neuere Diskussion über entsprechende Kompetenzen schon im Säuglingsalter tendiert dazu, ein solches Unterscheidungsvermögen sogar in den ersten drei Lebensmonaten anzunehmen.<sup>16</sup> Ein weiteres klassisches Beispiel stellt die Wahrnehmung und (kognitive) Konstruktion von Geschlechtsrollen dar. Hier wird angenommen, »dass die fundamentalen sexuellen Attitüden nicht direkt durch biologische Instinkte oder willkürliche kulturelle Normen, sondern durch die kognitive Organisation der sozialen Welt des Kindes in den Dimensionen der Geschlechtsrollen strukturiert werden«. <sup>17</sup> Auf Konfessionen und Religionen bezogene Differenzwahrnehmungen unterscheiden sich von diesen Formen der Differenzwahrnehmung vor allem dadurch, dass die Konfessions- oder Religionszugehörigkeit in aller Regel unanschaulich bleibt – zumindest dort, wo Religionen, die Bekleidungsvorschriften

schon für Kinder kennen, selten sind (was für hiesige Verhältnisse insgesamt noch immer typisch ist). Insofern geht es in diesem Falle um begriffliche Konstruktionen, die ein größeres Abstraktionsvermögen voraussetzen als Wahrnehmungen und (kognitive) Konstruktionen, die sich auf Anschauliches beziehen.

Die Zugehörigkeit zu Konfessionen oder Religionen kann auch als eine Frage der (logischen) Klassen- oder Mengenebildung verstanden werden (im Sinne dieser mathematischen Terminologie werden die entsprechenden Gruppen von Menschen als Klassen oder Mengen bezeichnet). Welche Herausforderungen sich damit verbinden, haben bekanntlich die klassischen Piaget-Experimente gezeigt. Hier wurde beispielsweise Kindern eine bestimmte Anzahl von Blumen vorgelegt, zu denen auch einige Schlüsselblumen gehörten. Die Kinder wurden dann gefragt: »Sind hier mehr Blumen oder mehr Schlüsselblumen?« Auch dabei handelt es sich um ein Einschachtelungsproblem von Klassen oder Mengen, das besonders Kindern im Kindergartenalter große Probleme bereitet.<sup>18</sup> Wenn die meisten der

15 Mit anderer Interpretation berichten ähnliche Ergebnisse auch Ursula McKenna / Julia Ipgrave / Robert Jackson, *Inter Faith Dialogue by Email in Primary Schools. An Evaluation of the Building E-Bridges Project*, Münster u. a. 2008, 73 ff.

16 Vgl. Martin Dornes, *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*, Frankfurt a. M. 1993, 34 ff.

17 So in einer berühmt gewordenen Studie Lawrence Kohlberg, *Analyse der Geschlechtsrollen-Konzepte und -Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung*. In: ders., *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze*, Frankfurt a. M. 1974, 334–471, 334.

18 Vgl. Jean Piaget / Bärbel Inhelder, *Die Psychologie des Kindes*, Frankfurt a. M. 1977, 78.

Blumen Schlüsselblumen waren, tendierten die Kinder zu der Auffassung, dass es mehr Schlüsselblumen als Blumen seien.

Im vorliegenden Zusammenhang ist in dieser Hinsicht die Verwechslung oder Vermischung von Religions- und Nationalitätszugehörigkeit, die wir vor allem im Grundschulbereich immer wieder beobachten konnten, bemerkenswert (italienisch, nicht katholisch usw.). Dieser Befund findet sich in ähnlicher Weise bereits in den Untersuchungen von D. Elkind.<sup>19</sup> Offenbar geht es auch hier um die Schwierigkeit, Klassen oder Mengen von Phänomenen in eine angemessene Beziehung zueinander zu setzen und sich klar zu machen, dass ein und derselbe Gegenstand oder ein und dieselbe Person zugleich mehreren Klassen oder Mengen angehören kann, so dass es ebenso schwedische Katholiken wie italienische Protestantinnen geben kann. Entsprechende Vermischungen besonders zwischen Religions- und Nationalitätszugehörigkeit, so steht jedenfalls zu vermuten, dürften dann auch eine Anfälligkeit für Vorurteile bedingen. Jedenfalls weisen sie deutliche Züge einer stereotypen Wahrnehmung auf.

In unserer Untersuchung kamen die Kinder nur auf Unterschiede zwischen den christlichen Konfessionen, nach denen sie auch ausdrücklich gefragt waren, zu sprechen, nicht hingegen auf Unterschiede zwischen verschiedenen Religionen. Insofern erwies sich ihr religiöser Orientierungsraum als deutlich begrenzt, vor allem im Unterschied zu den von uns befragten Jugendlichen, über deren Differenzwahrnehmungen im nächsten Abschnitt berichtet wird. Allerdings kann nicht ohne Weiteres behauptet werden, dass Differenzwahrnehmungen im Kindesalter unter anderen Voraussetzungen, als sie etwa im Religionsunterricht in Baden-Würt-

temberg, unserem hauptsächlichen Untersuchungsbereich<sup>20</sup>, vorherrschen, nicht auch weiter reichen können. Dafür könnten etwa Beobachtungen im Hamburger Grundschulunterricht sprechen.<sup>21</sup> Unzutreffend wäre auf jeden Fall die Annahme, dass religiöse Zugehörigkeiten im Kindesalter prinzipiell kein Gegenstand des kindlichen Nachdenkens sind und auch kein solcher Gegenstand werden können.

### **3. Religiöse Differenzwahrnehmung als Merkmal von Weltbildern Jugendlicher**

In unseren eigenen Untersuchungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Grundschule einerseits und in der Sekundarstufe I andererseits ergab sich eine Erweiterung des religiösen Orientierungsraumes zwischen Kindheit und Jugendalter als ein markanter Befund. Die von uns befragten Grundschul Kinder kamen kaum einmal auf nicht-christliche Religionen zu sprechen, wenn sie nach der Bedeutung von evangelisch und katholisch gefragt wurden. In den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I hingegen findet sich häufig der Verweis auf den Islam und manch-

19 Elkind (wie Anm. 14).

20 Ein Teil unserer Untersuchung mit Jugendlichen wurde auch in Nordrhein-Westfalen durchgeführt.

21 Vgl. dazu Silke Jessen, »Man redet viel über Gott und so ...«: Schülermitbeteiligung im Religionsunterricht der Grundschule aus allgemein- und religionsdidaktischer Sicht, Münster u. a. 2003, 253 ff sowie problematisierend: Barbara Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt a. M. 2000, bes. 147 ff.

mal auf das Judentum, gelegentlich auch auf weitere Religionen oder religiöse Gruppen. Die von uns befragten Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 6 und 9 argumentieren dabei so, dass sich evangelisch und katholisch »ziemlich ähnlich« seien, zumindest dann, wenn man sie mit dem Islam oder dem Judentum vergleicht. Vor allem der Islam markiert für viele eine Grenze, an der die Ähnlichkeiten enden. Solche Äußerungen finden sich bereits in Klasse 6, so dass hier keine eindeutige Grenze zwischen Kindern und Jugendlichen gezogen werden kann.

»Ein Mädchen aus Klasse 6 drückt es so aus, dass Unterschiede bei »uns« nur an Ostern und Weihnachten hervortreten, aber »bei den Türken, da ist es anders ... also der X, früher hatte der noch einen türkischen Papa, und der musste dann jeden Sonntag oder jede Woche mal zum Koran auswendig gehen und ich schätz, da ist schon 'n Unterschied, aber hier jetzt nicht«. Später sagt sie: Das »sind aber immer noch, also katholisch und evangelisch, Christen, also nicht so jetzt wie bei den Türken, dass die Moslems oder was weiß ich sind«. Im selben Gespräch meint ein anderes Mädchen, evangelisch oder katholisch, das sei »eigentlich ziemlich egal, aber ich wollt keine Muslime werden«, was nicht zufällig allgemeinen Lachen in der Schülerrunde auslöst.«<sup>22</sup>

Solche Äußerungen sind offenbar gleich in mehrfacher Hinsicht im Bewusstsein der Kinder bzw. Jugendlichen verwurzelt. Auf die Frage nach Erwartungen und Wünschen für Eheschließung und die Erziehung eigener Kinder sagt etwa eine Hauptschülerin: Ob evangelisch oder katholisch – das »wäre mir egal, außer Moslem«!<sup>23</sup> Von besonderem Interesse im vorliegenden Zusammenhang ist ein Befund, den wir mit dem Begriff der »religiösen Landkarten Jugendlicher« verbunden haben. Für die Wahrnehmung von re-

ligiösen Unterschieden sind bei vielen der von uns befragten Jugendlichen zwei polare Unterscheidungen maßgeblich, die durch vier Begriffe oder zwei Gegensatzpaare konstituiert werden: »streng« oder »locker«, »normal« oder »extrem«. Als »streng« wird der Katholizismus gesehen, als »locker« der Protestantismus. »Normal« hingegen ist für die Jugendlichen eine geringe Ausprägung von Religiosität (man renne nicht ständig in die Kirche, lese nicht immer in der Bibel, usw.), und als »normal« sehen die Jugendlichen natürlich auch sich selber an. Als »extrem« gelten dann Menschen, die sich in der entsprechenden (beschriebenen) Weise verhalten, prototypisch die Angehörigen der Neuapostolischen Kirche, aber auch die Muslime, bei denen der Glaube auch im Alltag sichtbare Handlungs- und Verhaltensweisen mit sich bringe.<sup>24</sup>

Zu parallelen Ergebnissen führte auch eine kleine Untersuchung, in der wir Jugendliche nach ihrer Sicht von Globalisierung, Religion und Kirche befragten. Ihre eigene Religion beschrieben die in diesem Falle befragten 13–18jährigen ganz im Sinne der Individualisierungsthese: »Ich denke halt, jeder muss da seinen eigenen Weg finden und seinen Glauben, in welche Richtung er dann gehen will, wird dann die Sache von jedem Einzelnen (sein).«<sup>25</sup> Im Blick auf andere Reli-

22 Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger / Jörg Conrad / Matthias Gronover, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg i. Br. 2006, 50.

23 Ebd., 31.

24 Vgl. ebd., 18 ff.

25 Friedrich Schweitzer / Jörg Conrad, Globalisierung, Jugend und religiöse Sozialisation. In: Pastoraltheologie 91 (2002), 293–307, 300; die im Folgenden zitierten Äußerungen finden sich auf den nachfolgenden Seiten.

gionen fordern die Jugendlichen vor allem Toleranz: »Toleranz ist ganz arg wichtig für mich ... Ich finde, man sollte es auf jeden Fall tolerieren, wenn jemand anderes eine andere Meinung hat oder andere Sachen gut findet.« Begründet wird diese Forderung gleichsam mit dem Recht, zu glauben, was man will: »Es ist okay. Jeder kann glauben wie er will.«

Religiöse Vielfalt ist für die Jugendlichen demnach nicht bloß eine Gegebenheit, sondern sie entspricht einem ausgesprochenen Recht jedes einzelnen Menschen, das von den Jugendlichen mit großem Nachdruck und aus innerer Überzeugung heraus vertreten wird – wobei das Toleranzverständnis der Jugendlichen weiter geprüft und untersucht werden muss<sup>26</sup>. Die Betonung des Rechts auf den individuell-eigenen Glauben bringt auch eine gewisse Relativierung und Austauschbarkeit der Religionen mit sich. Nach Auffassung der befragten Jugendlichen sollte sich jedenfalls keine als »die (einzig) wahre Religion« behaupten oder durchsetzen wollen. Daraus folgt für die Befragten allerdings nicht, dass sie selbst ohne Weiteres die Religionszugehörigkeit wechseln wollten. Die Anerkennung führt eher zu einer allgemeinen Akzeptanz verschiedener Religionen: »Ich glaube ja an meinen Gott. Also auf jeden Fall akzeptiere ich das, aber das ist okay, aber nicht für mich.«

Die in unseren qualitativen, also auch nicht-repräsentativen Untersuchungen gewonnenen Befunde passen gut zu quantitativen Untersuchungsergebnissen, wie sie etwa die Würzburger Studie zu den Weltbildern Jugendlicher bietet. Zusammenfassend formulieren Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel: »Die befragten Jugendlichen haben sich in ihrer überwiegenden Mehrheit gut mit der religiösen Vielfalt arrangiert.«<sup>27</sup> Ganz überwiegend betonen

die in dieser Untersuchung befragten Jugendlichen die »grundsätzliche Gleichberechtigung aller Religionen«, während sie umgekehrt Überlegenheitsansprüche einzelner Religionen ablehnen.<sup>28</sup> Pluralität und wechselseitige Achtung zwischen den Religionen bzw. den Angehörigen verschiedener Religionen gehört demnach zu den konstitutiven Faktoren des Weltbildes heutiger Jugendlicher, zumindest im Blick auf die überwiegende Mehrheit.

Religionsbezogene Differenzwahrnehmung und ein Denken in Orientierungsräumen, die deutlich über das Christentum hinaus reichen und auch andere Religionen einschließen, gehören demnach konstitutiv zum Jugendalter. Daraus resultiert auch ein ausgesprochenes Interesse, möglichst objektive Informationen über andere Religionen zu erhalten, beispielsweise im Religionsunterricht.<sup>29</sup> Eine allzu starke Grenze im Sinne der Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen, auch dies ist deutlich geworden, sollte dabei aber nicht angenommen werden. Schülerinnen und Schüler in Klasse 6 können zumindest in mancher Hinsicht noch als Kinder angesprochen werden und denken, unseren Befunden zufolge, doch deutlich über andere Religionen nach, nicht nur über das Christentum und seine konfessionelle Vielfalt. Darüber hinaus ist kaum mit einem plötzlichen

26 Vgl. F. Schweitzer, Religiöse Individualisierung – Chance oder Hindernis für Bildung zur Toleranz? In: ders. / C. Schwöbel (Hg.), Religion – Toleranz – Bildung (Theologie Interdisziplinär 3), Neukirchen-Vluyn 2007, 95–109.

27 Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 11), Freiburg i. Br./ Gütersloh 2008, 144.

28 Ebd., 146.

29 Ebd., 148 ff.

Umbruch in der Wahrnehmung religionsbezogener Differenzen zu rechnen, sondern eher mit allmählichen Übergängen in der (späten) Kindheit und im Jugendalter. Insofern werfen die Äußerungen der Befragten aus der Sekundarstufe I auch ein Licht auf die Kinder, für die ein zumindest anfängliches Nachdenken auch über religionsbezogene Differenzen in höherem Maße anzunehmen ist, als es die bislang nur sehr spärlich vorliegenden Untersuchungen belegen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich nun auch Impulse und Aufgaben für eine Theologie mit Kindern und Jugendlichen formulieren.

#### **4. Impulse und Aufgaben für eine Theologie mit Kindern und Jugendlichen im Blick auf religionsbezogene Differenzwahrnehmungen**

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Überlegungen und Befunde enthalten zahlreiche Anschlussmöglichkeiten für eine Theologie mit Kindern und Jugendlichen, sowohl im Sinne einer Theologie *von*, einer Theologie *mit* und einer Theologie *für* Kinder und Jugendliche.<sup>30</sup> Diese Anschlussmöglichkeiten können hier im Einzelnen nicht mehr dargestellt werden. Stattdessen beschränke ich mich exemplarisch auf drei übergreifende Perspektiven:

(1) Kinder machen heute von früh auf, spätestens im Kindergarten, Erfahrungen mit religiösen Differenzen. Wie sie diese Differenzen wahrnehmen und wie sie solche Differenzen deuten, liegt damit allerdings nicht fest. Ohne Zweifel ist es eine wichtige pädagogische Aufgabe, Kindern bei der Verarbeitung von Differenzexper-

rienzen Unterstützung zu bieten. Unter religionspädagogischen Aspekten kommt es darauf an, dass die religiösen Differenzen auch religiös verstanden und religiös reflektiert werden können – darin geht das religionspädagogische Anliegen notwendig etwa über ein bloß interkulturelles Lernen hinaus.

Differenzenerfahrungen verweisen auf einen grundlegenden pädagogischen und religionspädagogischen Bildungsauftrag im Sinne der Welterschließung von Kindern und mit Kindern. Dieser Bildungsauftrag kann als bewusste Verarbeitung von Erfahrungen verstanden werden, und die Kindertheologie kann zu dieser Verarbeitung beitragen. Dafür spricht in meiner Sicht insbesondere, dass offenbar schon Kindergartenkinder sich selbst Gedanken darüber machen, was religiöse Unterschiede eigentlich bedeuten. Sie entwickeln selbst Erklärungen dafür, was es heißt, evangelisch oder katholisch zu sein, sowie dafür, wie man evangelisch oder katholisch wird. Ähnliches dürfte auch auf die Zugehörigkeit zu anderen Religionen zutreffen. Insofern sind die Kinder und Jugendlichen immer schon selbst theologisch tätig und können ihre Verstehens- und Deutungsweisen kindertheologisch aufgenommen werden.

(2) Die bislang vorliegenden Befunde sprechen dafür, dass eine scharfe Unterscheidung zwischen den Verstehens- und Deutungsweisen von Kindern einerseits und von Jugendlichen andererseits im Falle religionsbezogener Differenzwahrnehmungen künstlich wäre. Stattdessen ist eher von einem allmählichen bzw. schritt-

<sup>30</sup> Zu dieser Unterscheidung vgl. Schweitzer (wie Anm. 8).

weisen Gesamtprozess der auf religiöse Differenzen gerichteten Welterschließung auszugehen, der ebenso das Kindes- wie das Jugendalter einbezieht. Ob sich dieser Prozess als »Entwicklung« im Sinne der Entwicklungspsychologie deuten lässt – so etwa D. Elkind<sup>31</sup>, muss angesichts der dürftigen Datenlage noch offen bleiben. Auf jeden Fall aber sprechen die Befunde dafür, die Kindertheologie konsequent zu einer Theologie auch im Blick auf die Jugendlichen zu erweitern.<sup>32</sup>

(3) In der Religionspädagogik verbinden sich Fragen der religionsbezogenen Differenzwahrnehmung vor allem mit dem Ansatz des interreligiösen Lernens.<sup>33</sup> Ein solches Lernen bezieht sich auf mindestens vier Bereiche: Wissen, Verstehen, Einstellungen, Handeln. Naheliegenderweise kann eine Theologie mit Kindern und Jugendlichen vor allem zum zweiten Bereich – Verstehen – beitragen, darüber hinaus, gleichsam in zweiter Linie, natürlich auch zu Einstellungen, die aus einer

aner kennend-zugewandten Haltung gegenüber religionsbezogenen Differenzen erwachsen, sowie zu Wissen und Handlungskompetenzen. Das Verstehen anderer religiöser Überzeugungen, so sei am Ende als These formuliert, wird sich weit wirksamer unterstützen lassen, wenn entsprechende religionspädagogische Ansätze weit mehr, als es bislang der Fall ist, im Sinne von Kinder- und Jugendtheologie auf den eigenen Verstehens- und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen aufbauen. Insofern liegt in einer kinder- und jugendtheologischen Vertiefung des interreligiösen Lernens eine noch zu wenig erkannte und genützte Chance!

31 Elkind (wie Anm. 14).

32 Vgl. Schweitzer (wie Anm. 4).

33 Stellvertretend genannt sei Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.