

## Vom anderen her sehen lernen

# Beziehungsfähigkeit als Herausforderung für Pädagogik und Religionspädagogik

VON FRIEDRICH SCHWEITZER

In diesem Kapitel sollen Beziehungs-, Empathie- und Liebesfähigkeit in eine pädagogische Perspektive gerückt werden. Genauer gesagt will ich versuchen, eine Antwort darauf zu finden, welche Möglichkeiten sich im Bereich der Bildung anbieten, wenn Beziehungsfähigkeit gestärkt und wenn Empathie- und Liebesfähigkeit ausgebildet werden sollen. Wie der Untertitel meines Beitrags deutlich macht, soll es dabei sowohl um pädagogische als auch um religionspädagogische Zugangsweisen gehen. Diese doppelte Zugangsweise ist nicht nur in meiner eigenen Arbeit im Schnittpunkt zwischen Theologie und Pädagogik bedingt, sondern – so meine These – sie ist auch in der Sache selbst begründet. Beziehungsfähigkeit ist ein genuin pädagogisches Thema (das allerdings häufig zu Unrecht vernachlässigt wird). Als pädagogisches Thema weist es jedoch eine Tiefendimension auf, die das Thema mit der Religionspädagogik verbindet. So soll der vorliegende Beitrag einerseits deutlich machen, daß Beziehungsfähigkeit verstärkt als pädagogische Herausforderung aufgenommen werden sollte, und andererseits soll er das Bewußtsein dafür stärken, daß damit auch religiöse und religionspädagogische Dimensionen angesprochen sind.

In einer Zeit, in der viele den Verlust von Beziehungsfähigkeit in der Gesellschaft beklagen und von fehlender Solidarität sprechen, kann die Aufgabe, vom anderen her sehen zu lernen, als plausibel gelten. Zugleich sind allerdings gegenläufige Tendenzen zu beobachten, die gerade in der Bildungsdiskussion eine verstärkte Wahrnehmung dieser Aufgabe unwahrscheinlich machen. Diese Tendenzen sind für unser Thema allerdings höchst aufschlußreich. Wer heute in Deutschland von Bildung sprechen möchte, muß dies bekanntlich in einer bildungspolitischen Landschaft tun, die sich als *Welt* „nach PISA“ verstehen will. Und die von vielen als schockierend wahrgenommenen Ergebnisse von PISA, daß es um die Bildungserfolge in Deutschland weder im oberen noch im unteren Spektrum zum besten bestellt sei, haben ihr Zentrum bekanntlich nicht bei der Frage der Beziehungsfähigkeit, sondern eben bei „Lesekompetenz“ einerseits und bei „mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen“ andererseits.<sup>1</sup> Wenn ich nun Bildung im folgenden unter dem Aspekt der Beziehungsfähigkeit thematisieren möchte, so kann dieser Versuch leicht als unzeitgemäß erscheinen – gleichsam als eine Perspektive von gestern, als Erziehung noch „soft“ war und eben „beziehungs-

orientiert“ sein sollte oder als man gar meinte, „Erziehung“ durch „Beziehung“ ersetzen zu können oder zu sollen. Und diese Zeiten, so heißt es jetzt ja allenthalben, seien ebenso vorbei und überholt wie die Berufung auf die „Spaßgesellschaft“!

Ganz so leicht darf man es sich jedoch nicht machen. Nehmen wir nur ein Beispiel, das gerade von PISA her Aufmerksamkeit verdient. Woran es nach PISA in Deutschland fehlt, ist ja vor allem eine Lesekultur, und eine solche Kultur des Lesens sollte nach Auffassung der Fachleute ihren Anfang beim Vorlesen für Kinder nehmen. Wer wie ich selber regelmäßig Kindern vorliest, weiß sofort, daß es dabei keineswegs bloß um das Verhältnis von Kind und Buch geht oder um das Verhältnis zwischen Kind und vorgelesener Geschichte – ebenso wichtig ist auch die Beziehung des vorlesenden Erwachsenen zum Kind. Bei jüngeren Kindern ist dies ganz offensichtlich: Beim Vorlesen suchen Kinder häufig körperliche Nähe und Körperkontakt: sie wollen eine Geschichte hören *und* auf dem Schoß sitzen, sie wollen in ein Buch hineinschauen *und* den Arm der Mutter oder des Vaters um sich spüren. Vorlesen ohne Beziehung gibt es nicht – Lesekultur ohne Beziehungskultur ist nicht denkbar. Wer PISA wirklich ernst nehmen will, muß deshalb auch Beziehungsfähigkeit als Bildungsaufgabe in den Blick nehmen!

Darüber hinaus sollte die Faszination durch die Ergebnisse von Schulleistungsvergleichsuntersuchungen, die unsere Öffentlichkeit und Politik gleichermaßen in ihren Bann geschlagen hat, nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch die seit Jahren diskutierten Tendenzen der gesellschaftlichen Individualisierung Bildung und Erziehung vor nachhaltige Herausforderungen stellen.<sup>2</sup> Im Horizont der Globalisierung werden Fragen von Vertrauen, Sicherheit, Gefahr und Risiko neu virulent.<sup>3</sup> Migrationserfahrungen akzentuieren die Notwendigkeit von Beziehungsfähigkeit in ebenfalls neuer Weise. All dies unterstreicht, daß die Bildungsherausforderungen unserer Zeit noch viel weiter reichen, als die PISA-Untersuchung bislang erkennen läßt.<sup>4</sup>

Allerdings, so ist zuzugeben, ist nicht ohne weiteres deutlich, wie Bildung und Beziehungsfähigkeit zusammengehören. In einem ersten Schritt möchte ich deshalb ausdrücklich fragen, was Bildung mit Beziehungsfähigkeit zu tun hat. In einem zweiten Schritt soll es dann um den Beitrag religiöser Bildung gehen, ehe ich – drittens – nach Konkretionen frage und – viertens – mit Überlegungen zur Schulentwicklung ende.

## 1. Was hat Bildung mit Beziehungsfähigkeit zu tun?

Wenn wir den Zusammenhang zwischen Bildung und Beziehungsfähigkeit erkennen wollen, müssen wir uns zunächst von einem verengten Bildungsverständnis freimachen, auch wenn solche Verengungen bis heute die Dis-

kussion nachhaltig bestimmen. Solange wir bei Bildung nur daran denken, „was man alles wissen muß“, solange ist Bildung noch gar nicht wirklich im Blick. Statt dessen geht es lediglich um ein sog. Allgemeinwissen, wie es vielleicht für Günter Jauch qualifiziert, aber eben noch nicht um ein eigenes Verstehen oder um die Bildung von Persönlichkeit bzw. eines Selbst, wie es heute gerne ausgedrückt wird.

Neben der Verengung von Bildung auf Wissen steht die nicht weniger verbreitete, ebenfalls fatale Verengung von Bildung auf Schule. Bildung fängt in einer solchen Sicht erst in der Schule an, während in der Zeit vor der Schule nur Betreuung oder bestenfalls Erziehung stattfindet. Damit wird unterschlagen, was in der Pädagogik der frühen Kindheit schon seit langem hervorgehoben und was neuerdings auch von der Hirnforschung bestätigt wird – daß nämlich schon von der frühesten Lebenszeit an wichtige Bildungsprozesse ablaufen, die in ihrer Bedeutung hinter der Schule keineswegs zurück stehen.<sup>5</sup> Kinder erkunden aktiv die Welt, und dabei bilden sie sich selbst, in einem heute auch neurologisch nachvollziehbaren Sinne. Das Kind konstruiert die Welt und damit auch sich selber, weil die aktive Auseinandersetzung mit der Welt Rückwirkungen auf Strukturen im Gehirn und auf dessen Wachstum haben kann – und nach Auffassung der heutigen Gehirnforschung auch haben soll, weil auf diese Weise entsprechende Fähigkeiten allererst aufgebaut werden. Bildung nimmt ihren Anfang als Selbstbildung in der frühesten Kindheit!

Die Verengung von Bildung auf ein bloßes Allgemeinwissen und auf die Schule als den Ort, an dem ein solches Wissen durch Fachunterricht zugänglich gemacht oder gewährleistet wird, ist im übrigen bekanntlich ein Produkt des 19. Jahrhunderts. Das ursprüngliche Bildungsverständnis reichte viel weiter. Die Klassiker des Bildungsdenkens – J. H. Pestalozzi, F. Schleiermacher, W. von Humboldt u. v. a. – hatten bei ihren Bildungstheorien keineswegs bloß die Schule im Sinn. Ihnen ging es um ein umfassendes Verständnis der Bildung von Persönlichkeit, von Gesinnung und von Individualität, an die heute wieder neu angeknüpft werden kann.<sup>6</sup>

Für die ursprünglichen Bildungstheorien lag auch die Verknüpfung zwischen Bildung und Beziehungsfähigkeit nahe und wurde zum Teil auch direkt hergestellt. Das vielleicht beeindruckendste Dokument einer Pädagogik der Beziehungsfähigkeit aus dem Umkreis der Klassiker der Pädagogik stammt wohl von Pestalozzi. Von seiner sozialpädagogischen Arbeit berichtet sein berühmter Stanser Brief aus dem Jahre 1799. Dort erläutert Pestalozzi sein Verständnis der „sittlichen Elementarbildung“ so, daß sie als ein Beziehungslernen einsichtig wird, weil Einsicht auf Erfahrung in Beziehungen gründen soll: „Der Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht überhaupt auf den drei Gesichtspunkten: der Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, sittlicher Übungen durch Selbstüberwindung und Anstren-

gung in dem, was recht und gut ist, und endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steht“.<sup>7</sup> Ähnliche Auffassungen ließen sich auch bei anderen Klassikern finden, worum es an dieser Stelle jedoch nicht gehen soll. Wie steht es mit der heutigen Bildungs- und Kindheitsforschung?

Auch hier stoßen wir darauf, daß Bildung nicht bloß ein Vorgang zwischen Kind und dinglicher Umwelt ist. Die Beziehungen spielen durchweg eine wesentliche Rolle. Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse aus dem INFANS-Projekts weist etwa H.-J. Laewen auf die grundlegende Bedeutung von Beziehungen als „sichere Basis“ für alles Lernen hin. Er schreibt: „Die Bindungen an die Erwachsenen seiner engsten Umgebung, die das Kind im Laufe der ersten Lebensmonate aufbaut, erlauben jeweils beiden Partnern einen intimen Zugriff aufeinander. Sie stellen dem Kind die ‚sichere Basis‘ zur Verfügung, die es für seine Untersuchungen über die Welt und ihre Beschaffenheit benötigt ... In dieser in Bindungsbeziehungen eingebetteten Eigenbewegung des Kindes liegen Antrieb und Grundlage seiner Entwicklung“.<sup>8</sup>

Was hier im Blick auf die Bedeutung von Bindungen beschrieben wird, geht u. a. auf die sog. Bindungsforschung zurück, wie sie seit Jahrzehnten im Anschluß an Forscher wie E. H. Erikson, R. Spitz, J. Bowlby u. a. betrieben wird. Demnach gilt: Das Kind kann die Welt nur entdecken, wenn es sich von seiner Umwelt anerkannt und gehalten weiß. Beziehungsfähigkeit und Bildung in diesem elementaren Sinne bedingen einander wechselseitig. Beziehungen sind Voraussetzung, Medium und Ziel von Bildung. Bildung kann sich vollziehen, wo entsprechende Beziehungen vorhanden sind. Bildung geschieht auf Grund von Erfahrungen, die vom Anfang des Lebens an in Beziehungen eingelagert sind. Beziehungsfähigkeit ist Ziel von Bildung.

Was dies bedeutet, soll nun mit weiteren Überlegungen verdeutlicht werden.

Zur weiteren Entfaltung des Verhältnisses zwischen Bildung und Beziehungsfähigkeit möchte ich nun sowohl im Blick auf die *Wege der Bildung* als auch hinsichtlich der *Ziele von Bildung* jeweils drei Dimensionen unterscheiden.

M. E. ist es plausibel davon auszugehen, daß sich Beziehungsfähigkeit im Bildungsprozeß in drei Hinsichten oder auf drei Wegen entfaltet:

Erstens im Blick auf *Beziehungserfahrungen*: Dies ist aus den beschriebenen Zusammenhängen bereits offensichtlich. Beziehungsfähigkeit kann sich nur dort entwickeln, wo entsprechende Erfahrungen möglich sind. Dies gilt für die frühe Kindheit ebenso wie für die spätere Zeit – sei es im Kindergarten oder in der Schule oder eben in der Gesellschaft insgesamt, wie dies die Beiträge des vorliegenden Bandes in unterschiedlichen Hinsichten belegen. Bildung ist nur möglich, wo es Bezugspersonen für das Kind gibt und wo verlässliche Beziehungserfahrungen verfügbar sind.

Der Hinweis auf Beziehungserfahrungen und persönliche Beziehungen ist insofern nicht trivial, als der damit benannte Voraussetzungenzusammenhang keineswegs mehr selbstverständlich verfügbar ist. Die Diskussionen über Familie einerseits und über Kindheit andererseits verweisen darauf, wie prekär sich die Situation in dieser Hinsicht zumindest für einen Teil der Kinder darstellt und wie schwierig es darüber hinaus die gesellschaftliche Situation für alle Eltern und Kinder macht, die erforderlichen verlässlichen Umwelten zu gewährleisten.<sup>9</sup> Es liegt auf der Hand, daß angesichts dieser Situation nach kompensatorischen Leistungen von Seiten der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu fragen ist, ohne daß die Grenzen aller kompensatorischen Programme dieser Art aus dem Blick geraten dürfen. Auch hier gilt, daß gesellschaftliche Defizite nicht ohne weiteres durch Bildungsinstitutionen ausgeglichen werden können.

Zweitens besitzen Beziehungserfahrungen stets auch eine *emotionale Qualität*. Jedenfalls müssen sie eine positive emotionale Qualität besitzen, wenn sie produktiv für die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit sein sollen. Bindungen sollen – etwa den bereits genannten Erkenntnissen der Bindungsforschung zufolge – sicher sein, Kinder sollen erfahren, daß die soziale Umwelt sie gleichsam trägt. Psychologen und Psychoanalytiker sprechen hier von einer „haltenden Umgebung“, auf die das Kind für seine Entwicklung angewiesen sei.<sup>10</sup> Beziehungsfähigkeit kann sich auch später, etwa in der Schule, nur dann bilden, wenn die emotionale Dimension Berücksichtigung findet und wenn Lernen nicht allein auf Inhalte bezogen ist. Auch für formalisierte Lernsituationen, wie sie prototypisch in Schule und schulischem Unterricht anzutreffen sind, gilt, daß Lernen immer ein soziales und deshalb auch emotionales Geschehen ist. Darauf hat in der Vergangenheit die Psychologie immer wieder mit Nachdruck hingewiesen, und heute ist es wiederum die Hirnforschung, die an den engen Zusammenhang zwischen Lernen und Emotion erinnert.<sup>11</sup> Die Hervorhebung von Emotionen darf umgekehrt allerdings nicht gegen ein kognitives Lernen ausgespielt werden, denn zur Beziehungsfähigkeit gehört drittens und ebenso unerlässlich auch die *kognitive Dimension*. Beziehungsfähigkeit ist eine Frage von Erfahrungen und Emotionen, aber kognitive Leistungen spielen in diesem Bereich ebenfalls eine konstitutive Rolle. In der Sozialisationsforschung wird dies heute besonders mit dem Begriff der „Perspektiven- und Rollenübernahme“ beschrieben. Gemeint ist die Fähigkeit, die Perspektive des anderen zu übernehmen – sich also vom anderen her sehen zu können. International berühmt geworden sind hier die Untersuchungen des amerikanischen Entwicklungspsychologen R. Selman, der die Entwicklung der Perspektivenübernahme anhand sog. Dilemma-Geschichten untersucht hat. Eine davon ist das sog. Freunde-Dilemma, das ich hier wiedergeben möchte:

„Charlene und Joanne waren von klein auf eng miteinander befreundet gewesen. Jetzt gingen sie zusammen auf die Schule. Joanne hatte Probe mit der Theatergruppe der Schule. Wie immer war sie sehr ängstlich darüber, ob sie gut gespielt hatte; aber Charlene war da, um ihr zu sagen, daß sie sehr gut gewesen war, und um ihr Mut zuzusprechen. Trotzdem machte Joanne sich Sorgen, eine neue Mitschülerin könnte die Rolle bekommen. Das neue Mädchen, Tina, kam herüber zu den beiden und gratulierte Joanne zu ihrem Auftritt. Sie fragte, ob sie den beiden beim Pausenbrot Gesellschaft leisten dürfte. Charlene und Tina schienen sich sofort sehr gut miteinander zu verstehen. Sie unterhielten sich darüber, wo Tina herkam und was sie in der neuen Schule alles machen könnte. Joanne jedoch schien Tina nicht so sehr zu mögen. Sie fand Tina etwas aufdringlich, und vielleicht war sie auch etwas eifersüchtig auf die Aufmerksamkeit, die Charlene ihr schenkte.

Nachdem Tina sie verlassen hatte, verabredeten Joanne und Charlene sich für Samstag, da Joanne ein Problem hatte, über das sie sich gerne mit Charlene ausgesprochen hätte. Nachmittags rief dann aber Tina bei Charlene an, um sie zu fragen, ob sie Lust hätte, am Samstag mit nach Washington zu fahren, um sich ein Theaterstück anzusehen.

Charlene befand sich in einer Zwickmühle. Sie hatte Lust, die Gelegenheit zu nutzen und mit Tina zu fahren, aber sie hatte Joanne schon versprochen, sich mit ihr am Samstag zu treffen. Vielleicht hätte Joanne Verständnis und freute sich, daß Charlene die Möglichkeit hatte, nach Washington ins Theater zu fahren, oder aber sie könnte sich von ihrer besten Freundin gerade dann verraten fühlen, wenn sie sie am meisten brauchte“.<sup>12</sup>

Diese Geschichte handelt von Freundschaft und Vertrauen, von Versprechen und vom Versprechen Halten, von Treue und Zuneigung und von Empathie. Im Gespräch mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über solche Geschichten wird deutlich, wie diese über Freundschaft und Beziehungen denken – ob sie sich selber vom anderen her sehen können oder ob sie nur an die Bedürfnisse der eigenen Person denken. Die Verbindung oder Koordination von Perspektiven gehört zu den Fähigkeiten, die im Zuge der Entwicklung der Rollenübernahme ausgebildet werden. Nur wenn ich mir wirklich klar machen kann, wie mein Verhalten auf andere wirkt, bin ich fähig, auch langfristig Beziehungen aufrecht zu erhalten und zu pflegen.

Die Untersuchungen von Selman u. a. zeigen, daß sich die Fähigkeit der Rollen- bzw. Perspektivenübernahme in systematischer Weise erforschen läßt. Es geht offenbar um eine basale oder elementare Dimension der Persönlichkeitsentwicklung. Darüber hinaus machen diese Untersuchungen deutlich, daß diese Fähigkeit zwar von Entwicklung abhängig ist und insofern nicht ohne weiteres von außen beeinflusst werden kann, daß diese Entwicklung aber ihrerseits auf Erfahrung und Lernen zurückgeht. Insofern verdeutlichen die entwicklungspsychologischen Untersuchungen die Notwendigkeit entsprechender Bildungsbemühungen, wie sie manchmal auch mit Begriffen wie „soziales Lernen“ bezeichnet werden.

Die Dimensionen von Erfahrung, Gefühl und Kognition beschreiben also Wege, auf denen sich Beziehungsfähigkeit entwickelt. Aber worin bestehen

eigentlich die *Ziele* für eine Bildung im Namen der Beziehungsfähigkeit? Welche Bildungsziele lassen sich benennen? Auch dazu möchte ich drei Dimensionen vorschlagen:

Erstens läßt sich hier direkt an das zur Perspektivenübernahme bzw. zur sozialen Entwicklung Gesagte anknüpfen. Das Ziel besteht in dieser Hinsicht – etwa mit R. Selman gesprochen – im Erreichen der *höheren Stufen der Perspektivenübernahme*, d. h. in der Fähigkeit, sich konsequent vom anderen her sehen zu können sowie verschiedene Perspektiven miteinander zu verknüpfen. Selmans Untersuchungen zeigen, daß der Erwerb der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sich in mehreren, aufeinander aufbauenden Schritten oder Entwicklungsstufen vollzieht. Wesentliche Entwicklungsschritte bestehen darin, zunächst die Wechselseitigkeit der Perspektivenübernahme zu realisieren, diese dann mit einer sog. Dritte Person-Perspektive zu verknüpfen – also beispielsweise die interpersonalen Beziehungen zwischen zwei Jugendlichen auch aus der übergeordneten Perspektive der Gesellschaft wahrnehmen zu können –, schließlich in einer weiteren Differenzierung der Vorstellung von den beteiligten Personen im Blick auf unbewußte oder unterbewußte Aspekte. – Die Fähigkeiten der Perspektivenübernahme sind aber für sich allein genommen insofern noch kein zureichendes Ziel, als sie natürlich in einem sozial positiven, aber eben auch im negativen Sinne genutzt werden können – beispielsweise dazu, andere zu täuschen und sie möglichst wirksam hereinzulegen. Nur wenn ich weiß, wie andere mich sehen, kann ich sie über meine wahren Absichten täuschen. Deshalb sind weitere Dimensionen zu bedenken:

Zweitens nämlich die Frage der *ethischen Normen*, an denen sich die Perspektivenübernahme ausrichten sollen. In dem von Selman beschriebenen Beispiel der Freundschaft zwischen den Mädchen könnten das etwa Fairneß oder Gerechtigkeit sein, Solidarität, Ehrlichkeit oder eben Treue. Die mit Beziehungsfähigkeit verbundenen Bildungsziele müssen auch in der normativen Dimension deutlich ausgewiesen werden. Bildung im Sinne von Beziehungsfähigkeit muß ethische Bildung sein.

In der psychologischen Forschung wird dies durch die Verbindung von Theorien der sozialen Entwicklung und der Perspektivenübernahme mit Theorien der moralischen Entwicklung zum Ausdruck gebracht. Besonders die Untersuchungen von L. Kohlberg sind hier zu nennen.<sup>13</sup> In dieser Sicht setzt die moralische Entwicklung die soziale Perspektivenübernahme voraus. Sie ergänzt und erweitert diese dadurch, daß die auf den verschiedenen Niveaus der Perspektivenübernahme wichtigen Normen ausgebildet werden. Gerechtigkeit wird dabei als ein interpersonaler, als ein gesellschaftlicher und schließlich als ein universeller Zusammenhang einsichtig.

Aus den philosophischen Analysen von E. Lévinas oder aus der Bildungsphilosophie H. Peukerts ist – drittens – zu lernen, daß die Fähigkeit, sich vom

anderen her zu sehen, noch eine besondere Qualität oder Tiefendimension gewinnt, wenn dabei an die *Perspektive der Opfer* und der *Unterlegenen* gedacht wird.<sup>14</sup> Ein solches Denken läßt sich als Steigerung von Beziehungs-, Empathie- und Liebesfähigkeit begreifen, verweist im Grunde aber auf ein bestimmtes *Menschenbild*, das bei Lévinas und Peukert aus der jüdischen oder christlichen Tradition erwächst. In dieser Sicht stellt sich Gott auf die Seite der Opfer in Geschichte und Gesellschaft, er stellt sich auf die Seite der Armen, Schwachen, Rechtlosen und Ausgebeuteten. In christlicher Sicht kommt Beziehungsfähigkeit als Bildungsziel erst dann im vollen Sinne zum Tragen, wenn Solidarität mehr heißt als Fairneß und Gleichbehandlung, wenn Solidarität mehr einschließt als die Gleichverteilung von Gütern oder den Zusammenhalt unter Gleichen und Gleichinteressierten. Solidarität im Sinne von Judentum und Christentum ist Solidarität mit den Opfern – Solidarität mit den Opfern und Unterlegenen heute, aber auch – im Gedenken – mit den Opfern und Unterlegenen in der Vergangenheit und sogar in die Zukunft hinein. Hier wird ein Zusammenhang zwischen Pädagogik und Theologie bzw. Religion erkennbar – ein Sachzusammenhang, der – wie eingangs bereits erwähnt – dazu führt, daß im vorliegenden Beitrag nun auch religionspädagogische Aspekte zu bedenken sind.<sup>15</sup> Der zweite Abschnitt meiner Ausführungen ist Fragen der religiösen Bildung gewidmet.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß sich Beziehungsfähigkeit als Aufgabe und Thema der Bildung beschreiben läßt, und zwar ebenso hinsichtlich von Bildungsprozessen oder Wegen der Bildung wie im Blick auf Bildungsziele. Auf eine weiterreichende Begründung der Notwendigkeit, Beziehungsfähigkeit angesichts der heutigen gesellschaftlichen Situation verstärkt als Aufgabe von Bildung wahrzunehmen, wird im vorliegenden Beitrag hingegen verzichtet, da dies durch die übrigen Beiträge des vorliegenden Bandes bereits genügend verdeutlicht wird.

## 2. Der Beitrag von religiöser Bildung und Religionsunterricht zur Entwicklung von Beziehungsfähigkeit

Nach dem Gesagten sind es vor allem ein bestimmtes Menschenbild sowie bestimmte Werte, die im Namen der religiösen Bildung im Blick auf die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit eingebracht werden.<sup>16</sup> Bildung bezieht sich demnach auf die Ziele von Bildung als Beziehungsfähigkeit, indem sie ein an weltweiter Solidarität insbesondere mit den Opfern ausgerichtetes Bildungsverständnis als grundlegende Orientierung verlangt. Dieser Beitrag sollte nicht gering geschätzt werden – gerade in einer Zeit, in der durch Internationalisierung und Globalisierung auch das Wettbewerbsdenken eine globale Ausweitung erfährt. Im Kampf um sog. Standortvorteile im weltwei-



ten Wettbewerb gehen leicht Rücksichten verloren, wie sie etwa in der deutschen sozialstaatlichen Tradition lange Zeit ganz selbstverständlich schienen. Um so mehr muß es deshalb darauf ankommen, die bleibende Bedeutung von Gerechtigkeit, Solidarität und Sozialbindung einzuklagen.

Die Ebene von Werten und Menschenbildern ist von bleibender Bedeutung. Dennoch ist es mir wichtig, daß der Beitrag religiöser Bildung nicht nur in Werten besteht, die gleichsam als Inhalte vorgestellt oder vermittelt werden können. Der Zusammenhang zwischen Religion und Beziehungsfähigkeit liegt tiefer und reicht weiter – er läßt sich am leichtesten bei den basalen Bildungsprozessen aufzeigen, die bereits in früher Kindheit gegeben sind. Dies soll nun weiter verdeutlicht werden.

Kinder, so haben wir zu Beginn gesehen, bilden sich selbst, indem sie die Welt erkunden und indem sie die Welt und sich selber konstruieren. Ein solches Erkunden von Welt setzt aber Mut und Zuversicht voraus, *Vertrauen* in die Umwelt, die ein solches Erkunden erst erlaubt. Ein Kind, das sich nicht traut, wird die Welt weder erkunden noch erfahren, es zieht sich nur in sich selbst zurück, ängstlich und verhockt, wie es heißt. Deshalb ist es wichtig, daß dem Kind ermöglicht wird, Vertrauen in die Welt zu fassen. Dieses Vertrauen reicht allerdings weiter, als die realen Erfahrungen mit den Dingen oder mit den Menschen wirklich tragen können. Dies ist die bleibende Wahrheit des alten Begriffs von „Grundvertrauen“, wie ihn der Psychoanalytiker Erik Erikson schon vor Jahren geprägt hat.<sup>17</sup> Erikson hat auch gesehen, daß Vertrauen immer auf Hoffnung beruht, auf der Hoffnung, daß ich anderen und anderem wirklich vertrauen kann und daß mir die Welt am Ende nicht bloß feindlich und trügerisch begegnet. Ob die Welt am Ende aber wirklich vertrauenswürdig ist – ob es sich letztlich nicht doch herausstellt, daß die Welt bedrohlich und schlecht ist, das ist eine Frage nicht bloß der Erfahrung, sondern bleibt eine Frage des Glaubens. Das Vertrauen auf die Welt schließt einen Vorgriff auf die Zukunft ein und bleibt insofern auf Dauer ungesichert. Im christlichen Verständnis wird an dieser Stelle von Schöpfung gesprochen, von Gottes guter Schöpfung, der wir Menschen vertrauen können. Insofern weisen die kindlichen Bildungsprozesse eine implizite oder potentiell religiöse Dimension auf. Sie werfen Fragen auf – sei es für die Kinder selbst oder für die Erwachsenen, die mit ihnen leben – Fragen, die nach einer religiösen Antwort im Sinne von Transzendenz verlangen.<sup>18</sup>

Daß Bildungsprozesse eine religiöse Dimension einschließen, gilt nicht nur für die Frage des Vertrauens, sondern ähnlich auch im Blick auf den Zusammenhang von *Anerkennung und Autonomie*. Damit Kinder sich selbst bilden und ein autonomes Selbst ausbilden können, brauchen sie Anerkennung – Anerkennung durch andere Menschen, von den Eltern oder Erzieherinnen, den Lehrerinnen und Lehrern. Psychologisch gesehen ist es das Tun der Erwachsenen, das dem Kind Autonomie ermöglicht. Genau darin aber

liegt ein Paradox, über das genauer nachzudenken lohnt. Wenn die Autonomie des Kindes lediglich das Produkt des Erziehungshandelns wäre, dann wäre es keine echte Autonomie. Das Kind wäre vielmehr nichts anderes als das Produkt der Erwachsenen – ein Ausdruck also eines Höchstmaßes an Fremdbestimmung. Deshalb ist es wichtig, daß das Kind sich für seine Autonomie auch noch auf eine Anerkennung berufen kann, die weiter reicht als alle Macht der Erwachsenen. Der bereits zitierte Psychoanalytiker Erik Erikson<sup>19</sup> hat an dieser Stelle davon gesprochen, daß das menschliche Selbst in seiner Freiheitserfahrung letztlich auf ein größeres Gegenüber angewiesen sei, das allein solche Freiheit bestätigen könne. Bei diesem größeren Gegenüber denkt er an eine göttliche Bestätigung menschlicher Freiheit als Grundlage wahrhafter Autonomie.

Unter dem Aspekt der Beziehungsfähigkeit ist dieses Verständnis menschlicher Freiheit insofern bemerkenswert, als Freiheit in dieser Sicht selbst aus einem Beziehungsgeschehen erwächst. Genau dies besitzt aber noch weitere Implikationen für die Beziehungsfähigkeit: Die göttliche Anerkennung gilt zwar jedem einzelnen Menschen ganz persönlich, aber sie gilt keinem Menschen allein. Sie gilt vielmehr gleichermaßen allen Geschöpfen, so daß die Gottesbeziehung auch ein geschwisterliches oder solidarisches Verhältnis zu den Mitmenschen in sich schließt. Das christliche Verständnis von Freiheit und Autonomie ist deshalb nie absolut oder individualistisch, sondern ist beziehungsorientiert und muß seinen Ausdruck in freiheitlichen und solidarischen mitmenschlichen Beziehungen gewinnen. Es ist eine Freiheit im Zeichen der Nächstenliebe, wie wir gleich noch genauer sehen werden.

Die damit angesprochenen Zusammenhänge der Bildung von Vertrauen und Autonomie sowie der Anerkennung durch andere und letztlich durch eine göttliche Instanz liegen für das Kind zunächst natürlich ganz auf der Ebene der *Erfahrung* und sind ihm in dieser Weise nicht bewußt. Erst im weiteren Verlauf der Kindheit und des Jugendalters können die angesprochenen Zusammenhänge auch mit den Kindern oder Jugendlichen selbst thematisiert und beispielsweise als *ausdrückliches Unterrichtsthema* aufgenommen werden. Im Bereich des Religionsunterrichts bietet sich dabei natürlich insbesondere die Jesusüberlieferung an, in der Beziehungs-, Empathie- und Liebesfähigkeit eine paradigmatische Bedeutung besitzen. Jesus lebt nicht nur positive Beziehungen vor, sondern er ermöglicht neue Beziehungen gerade dort, wo Beziehungslosigkeit herrscht – mit Außenseitern, mit Ausgestoßenen oder mit Menschen, die ihre Beziehung zu Gott und den Menschen verloren und aufgegeben haben.

Ehe ich dies weiter entfalte, fasse ich diesen Abschnitt zum Beitrag religiöser Bildung noch mit der These zusammen, daß die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit durch religiöse Bildung entschieden gestützt wird – durch die Vermittlung entsprechender Werte, durch die Darstellung beziehungsorientierter Menschenbilder sowie durch die erfahrungsbezogene Unterstützung

von Vertrauen und Autonomie in Anerkennung. Weitergehend kann die Auffassung vertreten werden, daß die Bildung von Beziehungsfähigkeit immer eine religiöse oder transzendente Dimension einschließt, die von der Pädagogik auch bewußt wahrgenommen werden sollte.

### 3. Konkretionen

Mit Hilfe von drei unterschiedlichen Beispielen möchte ich das Gesagte illustrieren und damit zugleich andeuten, welche Konsequenzen für die Praxis sich daraus ergeben.

Das erste Beispiel führt in eine scheinbar abseitige Richtung. Es hat mit dem Thema Tod und Sterben zu tun, das zwar nicht ausschließlich, aber eben doch besonders für die religiöse Bildung und für den Religionsunterricht bedeutsam ist. Es handelt sich um ein Gespräch zwischen Vater und Kind:

*Kind:* Alle Menschen sterben, stimmt's Vater?

*Vater:* Alle Menschen sterben.

*Kind:* Aber ihr sterbt nicht. (Pause) Dann bin ich ja so alleine.

*Vater:* Natürlich sterben wir auch. Aber jetzt leben wir ja noch.

*Kind:* Und wer bestimmt, wann ihr sterbt? (Pause) Hat das Gott zu bestimmen?

*Vater:* Das bestimmt Gott. Weißt du, wenn man alt ist, dann mag man vielleicht gar nicht mehr länger leben.

*Kind:* Aber ihr seid doch schon alt. Und wo soll ich denn hingehen?

*Vater:* Dann schickt dich Gott einfach zu einem neuen Vater.

*Kind:* Ihr sterbt erst, wenn ich groß bin, und noch einen Tag später. Und wenn ihr gestorben seid, dann fahre ich zu meiner Großmutter.<sup>20</sup>

Dieses Beispiel ziehe ich besonders gerne heran, weil es gleich in mehrfacher Hinsicht aufschlußreich ist. Erstens belegt es, daß die Frage nach dem Tod Kinder schon früh bewegt. Deshalb fragen sie häufig – für uns Erwachsene – ganz unvermittelt und unpassend nach Tod und Sterben. Wichtig ist dem Kind zweitens, was nach dem Tod geschieht, nicht zuletzt mit ihm selber: Wenn ihr sterbt, „bin ich ja so alleine“. Und dabei entwickelt das Kind, drittens, eigene Deutungsweisen, an denen der wohlmeinende Vater, der sich auf das Kind einstellen will, dennoch vorbeigeht. Der tröstlich gemeinte Hinweis auf einen „neuen Vater“, den Gott schon schicken werde, verfehlt die Bedeutung des Todes für das Kind: Das Kind fürchtet sich ja vor allem vor dem Verlassensein von „seinen“ Erwachsenen, d. h. den Menschen, die ihm vertraut sind. Dennoch verhilft der Hinweis des Vaters, so darf jedenfalls angenommen werden, dem Kind am Ende doch zu einer plausiblen Lösung: „Und wenn ihr gestorben seid, dann fahre ich zu meiner Großmutter!“

Warum ist mir dieses Beispiel im vorliegenden Zusammenhang wichtig?

Für das Kind hat der Tod vor allem mit sozialen Beziehungen zu tun – oder besser gesagt mit der elementaren Bedrohung durch Beziehungslosigkeit.

Manchmal wird sogar angenommen, daß unbewältigte Todesängste überhaupt die am weitesten reichende Bedrohung der menschlichen Beziehungsfähigkeit darstellen. Wer sich beständig vor der mit dem Tod verbundenen Beziehungslosigkeit schützen muß, kann nicht wirklich leben, kann sich nicht wirklich auf Beziehungen zu anderen Menschen einlassen. Wenn dies zutrifft, daß Beziehungsfähigkeit auch hier, im Blick auf Tod und Sterben, ein Grundvertrauen einschließt – die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in Beziehungen selbst aufs Spiel zu setzen, dann ist die Begleitung von Kindern und Jugendlichen auch im Blick auf die Begegnung mit Tod und Sterben ein unverzichtbarer Beitrag zur Bildung von Beziehungsfähigkeit. Unterstützung der Entwicklung von Beziehungsfähigkeit meint nicht ein isoliertes Training bestimmter Fertigkeiten – sie bezieht sich vielmehr auf das menschliche Dasein im ganzen, auf grundlegende Gewißheiten und Orientierungen als unerläßliche Voraussetzung und Grundlage menschlichen Lebens und Handelns.

Im Unterschied zum Zusammenhang von Tod und Beziehungsfähigkeit ist mein zweites Beispiel wohl leichter einzusehen. In gewisser Weise geht es hier um das für die religiöse Bildung und den christlichen Religionsunterricht überhaupt Nächstliegende: die *Bergpredigt* als Magna Charta der christlichen Ethik, wie sie im Matthäusevangelium, Kapitel 5–7, zu lesen steht. Eine der zentralen Aussagen der Bergpredigt bezieht sich auf die Nächsten- und Feindesliebe. Die im Alten Testament gebotene Nächstenliebe wird von Jesus zur Feindesliebe gesteigert:

Ihr habt gehört, daß gesagt ist (3. Mose 19,18): „Du sollst deinen Nächsten lieben“ und deinen Feind hassen. Ich aber sage euch: Liebt eure Feinde und betet für die, die euch verfolgen (Mt 5, 43 f.).

Ich will an dieser Stelle nicht weiter darauf eingehen, welche Fragen etwa einer Friedensethik im Weltmaßstab damit angesprochen sind – es wäre ein eigenes Thema, zu prüfen, wie weit eine solche Friedensethik auch in der Realpolitik trägt. Ähnliches gilt im Blick auf die Frage, ob die Ethik der Bergpredigt schon Kindern zugänglich ist – besonders einem Kind im Vorschulalter kann nach heutigem Verständnis nicht einfach empfohlen werden, sich etwa im Kindergarten nicht zu wehren, wenn es angegriffen wird. Wichtig im vorliegenden Zusammenhang ist mir die Bergpredigt als Erinnerung an die zentrale ethische Bedeutung der Hinwendung zum anderen – nicht bloß unter dem Aspekt von Gleichheit und Fairneß, sondern als Versöhnung und als Unterbrechung von Feindschaft, Haß und Gewalt. Beziehungsfähigkeit, so wird damit deutlich, ist keineswegs beschränkt auf eine „softe“ Pädagogik, wie es der eingangs beschriebene Einwand gerne darstellen möchte. Beziehungsfähigkeit ist letztlich eine Frage produktiver Friedensfähigkeit und verdient daher hohe Beachtung.

Auch die im letzten Abschnitt angesprochene Verbindung zwischen der Gottesbeziehung und einer geschwisterlichen Beziehung zu den Mitmenschen wird im Neuen Testament sichtbar, so wie dies etwa in Mt. 22, 37–39 auch ausdrücklich gesagt wird:

„Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüt“ (5. Mose 6,5). Dies ist das höchste und größte Gebot. Das andere aber ist dem gleich: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (3. Mose 19,18).

Gottesliebe und Nächstenliebe sind demnach unauflöslich miteinander verbunden. Nach biblischem Verständnis gilt Gottes Liebe zwar jedem Menschen ganz persönlich, aber sie gilt keinem Menschen allein. Sie schafft geschwisterliche Verhältnisse zwischen den Menschen.

Die Bergpredigt gehört deshalb zu Recht zu den unverzichtbaren Inhalten des Religionsunterrichts und, wie ich meine, auch der schulischen Bildung überhaupt. Eine bloß unterrichtliche Behandlung als Erörterung der Ethik der Bergpredigt bliebe pädagogisch jedoch unzureichend. Daher nun noch ein wiederum anders gelagertes Beispiel:

Mein drittes und letztes Beispiel bezieht sich auf einen Ansatz, den ich als zukunftsweisend für Schule insgesamt ansehe. Gemeint ist das Modell des *diakonischen Lernens*, das manchmal auch unter dem Begriff *Compassion* firmiert.<sup>21</sup> Bei diesem Ansatz kooperieren Schulen – derzeit sind es vor allem Schulen in kirchlicher Trägerschaft – mit Einrichtungen der Diakonie – etwa mit Altenheimen oder mit Schulen für behinderte Kinder. In Praktika gehen Jugendliche eine Zeit lang in solche Einrichtungen und arbeiten dort mit. Sie machen Erfahrungen mit gelebter Solidarität – für viele Jugendliche eine Konfrontation mit Herausforderungen, die ihnen zuvor noch nie begegnet waren. Im Unterricht – etwa im Religionsunterricht, aber nicht nur dort – werden die Erfahrungen aufgenommen und gemeinsam reflektiert. Ergänzend werden dabei weitere Aspekte aus Gegenwart und Geschichte der „gelebten Solidarität“ behandelt.

Das „vom anderen her sehen lernen“ im Sinne der Opferperspektive wird besonders dort konkret, wo sich das diakonische Lernen auch mit der zum Teil problematischen Geschichte der Diakonie etwa am Beispiel der Euthanasie auseinandersetzt. In unserer Gegend liegt dabei ein Besuch in Grafeneck, einer Behindertenanstalt bei Münsingen, nahe, wo im Nationalsozialismus ein Euthanasieprogramm vollzogen wurde. An diesem Beispiel wird deutlich, daß auch das Gedenken an die Opfer in der Vergangenheit zur Bildung der Beziehungsfähigkeit mit dazugehört.<sup>22</sup>

## 4. Offene Fragen an Bildung und Schule

Wenn Beziehungsfähigkeit verstärkt als Thema und Aufgabe von Bildung und Schule wahrgenommen werden soll, dann führt dies nicht zuletzt zu kritischen Rückfragen an die derzeitige Schulentwicklung. Gewiß: Auch unter dem Aspekt der Bildung von Beziehungsfähigkeit sind Prozesse der Öffnung von Schule und der Stärkung eines sozialen Lernens, wie sie heute diskutiert werden, mit Nachdruck zu begrüßen. Zugleich ist nicht zu übergehen, daß in der Lehrerschaft zunehmend und nicht ohne Recht darüber geklagt wird, wenn der Schule immer mehr Aufgaben zugeordnet werden, ohne die Schule zugleich in ihren Möglichkeiten, diese Aufgaben auch wahrzunehmen, zu stärken und zu unterstützen. Fehlende Unterstützung äußert sich schon in scheinbar rein äußerlichen Dingen wie fehlenden Schulräumen – nach Zeitungsberichten fehlen beispielsweise allein bei den Tübinger Gymnasien derzeit 20 Klassenräume, was dazu führt, daß sich in Schulklassen kaum angemessene Sozialökologien ausbilden können. Dazu kommen wachsende Stundendeputate, neu ausufernde Stundenpläne, die kaum Raum für zusätzliche Aktivitäten lassen. „Standards“ und „Kompetenzen“, wie sie jetzt verbindlich für die Schulen eingeführt werden sollen, legen in der Regel ihren Nachdruck auf Anforderungen im kognitiven Bereich, während die soziale und interpersonale Dimension vernachlässigt wird. Auch dies ist an PISA abzulesen!

Angesichts solcher Tendenzen, die sich im Bereich der Hochschule natürlich in entsprechenden Anforderungen an die Lehrerbildung widerspiegeln, wiederhole ich die eingangs genannte These, daß eine Verbesserung der Kultur des Lernens ohne Pflege von Beziehungs-, Empathie- und Liebesfähigkeit gar nicht denkbar ist. Auch in einer Welt, die sich als *Welt „nach PISA“* wähnt, ist die Frage nach Bildung als Beziehungsfähigkeit alles andere als überholt. Zugespitzt: Auch wenn von PISA schon längst nicht mehr die Rede sein wird, werden sich Menschen – hoffentlich – daran erinnern, daß es Menschsein ohne Beziehungen nicht gibt oder geben kann und deshalb auch keine Bildung ohne Solidarität!

### ANMERKUNGEN

- <sup>1</sup> Ein ausführlicheres Referat der Ergebnisse der PISA-Untersuchung soll an dieser Stelle nicht erneut gegeben werden. Die grundlegenden Dokumente sind leicht zugänglich: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002.

- <sup>2</sup> Vgl. dazu noch immer *U. Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- <sup>3</sup> *A. Giddens*, The Consequences of Modernity, Oxford 1991.
- <sup>4</sup> Vgl. dazu auch: Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2003.
- <sup>5</sup> Als vielleicht wichtigste Veröffentlichung aus dieser Diskussion vgl. *G. E. Schäfer*, Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim/München 1995; einen Überblick zu pädagogisch relevanten Ergebnissen der Gehirnforschung gibt *M. Spitzer*, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin 2002.
- <sup>6</sup> Darauf weist zu Recht *W. Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985 hin, der mit seinen Anstößen für die sog. neuere Bildungsdiskussion maßgeblich geworden ist.
- <sup>7</sup> *J. H. Pestalozzi*, Ausgewählte Schriften, hg. von *W. Flitner*, Düsseldorf/München <sup>3</sup>1961, 236.
- <sup>8</sup> *H.-J. Laewen*, Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. In: *Evangelischer Landesverband. Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg (Redaktion: G. Hohl)* (Hg.), Mit Kindern leben – Die Zukunft gewinnen. Dokumentation der Fachtage im Jahre 2001, Stuttgart 2001, 56.
- <sup>9</sup> Stellvertretend verwiesen sei hier auf zwei Berichte: *Deutscher Bundestag 13. Wahlperiode*, Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. 10. Kinder- und Jugendbericht, Drucksache 13/11368, 25.8.1998, *Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen*, Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik, Stuttgart u. a. 1998.
- <sup>10</sup> Besonders eindrücklich ist die Darstellung bei *R. Kegan*, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986.
- <sup>11</sup> Vgl. *M. Spitzer*, aaO., 157ff.
- <sup>12</sup> *R. L. Selman*, Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt/M. 1984, 297.
- <sup>13</sup> Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung ist vielfach dargestellt worden. Von meinen eigenen Veröffentlichungen vgl. *F. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh <sup>4</sup>1999, 112ff.; als aktuelle, auf Erziehung und Schule bezogene Darstellung s. *W. Edelstein u. a.* (Hg.), Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis, Weinheim/Basel 2001.
- <sup>14</sup> Vgl. *E. Lévinas*, Die Spur des anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg/München <sup>3</sup>1992, *H. Peukert*, Praxis universaler Solidarität. Grenzprobleme im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Theologie. In: *E. Schillebeeckx* (Hg.), Mystik und Politik. Theologie im Ringen um Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1988, 172–185, *S. Abeldt u. a.* (Hg.), „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag, Mainz 2000.
- <sup>15</sup> Vgl. dazu auch *M. Brumlik*, Pädagogische Theorie und theologische Inspiration. In: *S. Abeldt u. a.*, aaO., 28–36.
- <sup>16</sup> Zu meinen Auffassungen hinsichtlich des Verhältnisses von Bildung und Religion vgl. *F. Schweitzer*, Pädagogik und Religion. Eine Einführung (Grundriß der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 19), Stuttgart u. a. 2003.

- <sup>17</sup> *E. H. Erikson*, *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart <sup>4</sup>1971, vgl. dazu *F. Schweitzer*, *Lebensgeschichte und Religion*, aaO., 71 ff.
- <sup>18</sup> Diese These habe ich weiter ausgearbeitet in meinem Buch *F. Schweitzer*, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000.
- <sup>19</sup> Besonders deutlich wird dies im englischen Original, *E. H. Erikson*, *Identity. Youth and Crisis*, New York 1968, 220. Zum theologisch-anthropologischen Hintergrund vgl. auch *W. Pannenberg*, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, 185 ff.
- <sup>20</sup> Dieses Gespräch wurde ursprünglich von C. Bizer berichtet, hier zitiert nach *A. Biesinger*, *Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter*, Freiburg 1994, 16.
- <sup>21</sup> *L. Kuld/S. Gönninger*, *Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart u. a. 2000, einen guten Überblick gibt das Themenheft: *Bildung und Diakonie*. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1/2002.
- <sup>22</sup> Vgl. dazu *O. Fuchs/R. Boschki/B. Frede-Wenger* (Hg.), *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, Münster u. a. 2001.