

Friedrich Schweitzer

Die Entdeckung der Religion des Kindes zwischen Pietismus, Aufklärung und Romantik

Im folgenden soll die These von der Entdeckung der Religion des Kindes zwischen Pietismus, Aufklärung und Romantik an exemplarischen Vertretern dieser Epochen oder Strömungen in der Geschichte von Pädagogik und Religionspädagogik entwickelt werden.¹ Überlegungen zum weiteren Zusammenhang historischer Kindheitsforschung sowie zum Vorgehen stelle ich voraus.

1. Die Religion des Kindes – ein übergangener Aspekt in der Geschichte von Kindheit

Spätestens seit den einflußreichen Darstellungen von P. Ariès² und J.H. van den Berg³ wird weithin in der Pädagogik von der »Entdeckung« oder gar »Erfindung« von Kindheit und Jugendalter gesprochen. Auch wenn sich solche überspitzten Formulierungen – bis hin zum neuerdings behaupteten »Verschwinden der Kindheit«⁴ – so nicht halten lassen, ist die tiefgreifende historische Wandelbarkeit der menschlichen Lebensalter doch zu einem wichtigen Ausgangsdatum für pädagogisches Denken und Handeln geworden. Diese Wandelbarkeit wird vielfach, etwa im Anschluß an die historische Sozialisationsforschung,⁵ als ein Aspekt der Sozialgeschichte verstanden. Sie wird auf die Alltags- und Lebensformen zurückgeführt, in denen Kinder und Jugendliche zu einer bestimmten Zeit aufwachsen. Obwohl beispielsweise die

¹ Meine Darstellung fußt auf einer größeren Untersuchung, auf die ich mich im folgenden durchweg beziehe und aus der auch einzelne Passagen ohne weitere Kennzeichnung übernommen sind; vgl. Friedrich Schweitzer: *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*. Gütersloh 1992.

² Philippe Ariès: *Geschichte der Kindheit*. München 1975.

³ Jan Hendrik van den Berg: *Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie*. Göttingen 1960.

⁴ Neil Postman: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a.M. 1983.

⁵ Ulrich Herrmann: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Hg. v. Klaus Hurrelmann, Dieter Ulich. Weinheim, Basel 1982, 227–252; vgl. auch Ders.: *Pädagogische Anthropologie und die »Entdeckung« des Kindes im Zeitalter der Aufklärung – Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes*. In: »Die Bildung des Bürgers«. *Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*. Hg. v. Ulrich Herrmann. *Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland*. Bd. 2. Weinheim, Basel 1982, 178–193.

Schichtzugehörigkeit oder die Voraussetzungen im städtischen und ländlichen Raum usw. dabei eine wichtige Rolle spielen, sind diese Lebensformen aber nicht einfach das Produkt materieller Umstände, die gleichsam objektiv erhoben werden können. Erziehungs- und Bildungsprozesse sind stets auch von subjektiven Faktoren, von persönlichen Haltungen und Überzeugungen beeinflusst, und zwar um so mehr, wenn es um ideelle Aspekte von Bildungsinhalten, pädagogischen Normen oder Erziehungszielen geht. Auch Erziehungsvorstellungen und Theorien gehören deshalb mit zur historischen Sozialisationsforschung und zur Geschichte von Kindheit.

Zu den bislang in den Untersuchungen und Darstellungen zur Geschichte der Kindheit am wenigsten beachteten Fragen zählt die nach der Religion des Kindes und nach deren Wahrnehmung in Pädagogik, Theologie oder – modern formuliert – Religionspädagogik.⁶ Dies ist insofern erstaunlich, als sich schon Ariès bei seinen Thesen u.a. auf religiöse Darstellungen stützt, freilich ohne deren religiöse Bedeutung im Blick auf das Kind weiter zu beachten. Angesichts der enormen Wirksamkeit religiöser Motive in der Bildungsgeschichte allgemein sowie der zumindest bis zur Neuzeit zentralen Stellung der religiösen Erziehung selbst ist die Vernachlässigung oder sogar Ausblendung der Frage nach der Religion des Kindes sachlich jedoch nicht zu rechtfertigen.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich nun zeigen, daß sich die Wahrnehmung der Religion des Kindes sowie die mit dieser Wahrnehmung verbundenen pädagogischen Handlungsperspektiven in der Zeit des 18. Jahrhunderts in wesentlicher Weise verändert haben. Zugespitzt läßt sich die These vertreten, daß die moderne Wahrnehmung der Religion des Kindes zwischen Pietismus, Aufklärung und Romantik erst entstanden ist. Mit dieser These soll – über den religionspädagogischen Zusammenhang im engeren Sinne hinaus – ein Beitrag zur Untersuchung der Geschichte von Kinder- und Kindheitsbildern geleistet werden.⁷

Im folgenden soll die These von der Entdeckung der Religion des Kindes im 18. Jahrhundert vor allem anhand von drei zentralen Erziehungsschriften entwickelt werden: A.H. Franckes »Kurtzer und einfältiger Unterricht Wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind« (1702), J.-J. Rousseaus »Emile« (1762) und Friedrich Schleiermachers »Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern« (1799). Ergänzend wird auf die Herrnhuter Pädagogik, die deutsche Aufklärungspädagogik der Philanthropen sowie die Pädagogik der Romantik verwiesen, die den weiteren Kontext der hier untersuchten Entwicklung bilden.

⁶ Der Begriff »Religionspädagogik« wird erst Ende des 19. Jahrhunderts gebräuchlich; vgl. Gerd Bockwoldt: Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte. Stuttgart [u.a.] 1977, 9ff.

⁷ Im vorliegenden Zusammenhang vgl. hierzu zuletzt Juliane Jacobi: Das Bild vom Kind in der Pädagogik August Hermann Franckes. Kinderbilder und Kindheit. In: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Katalog zur Ausstellung. Halle/Saale 1997, 29–41.

Damit ist bereits deutlich, daß es nicht um eine sozialgeschichtliche Untersuchung gehen soll, sondern um die in pädagogischen und religionspädagogischen Theorien explizit oder implizit enthaltenen Vorstellungen oder Bilder einer Religion des Kindes. Eine solche Untersuchung kann sich allerdings nicht von begrifflichen Bezügen auf eine solche Religion leiten lassen. Der Religionsbegriff gewinnt seinen weitgreifenden Einfluß u.a. auf die Pädagogik ja selbst erst im Laufe des 18. Jahrhunderts, so daß zuvor andere Begriffe berücksichtigt werden müssen – etwa der »Glaube« von Kindern, der manchmal als »Kinderglaube« bezeichnet wird, oder die »Frömmigkeit« (pietas) und »Gottseligkeit«, wie A.H. Francke formuliert. Grundlegend ist jedenfalls die Frage, ob die jeweiligen Autoren Kinder und Jugendliche als in religiöser Hinsicht von Erwachsenen unterschieden wahrnehmen und wie ggf. ihre Wahrnehmung zu beschreiben ist. Weiterhin ist zu prüfen, welche Bedeutung dieser Wahrnehmung für die religiöse Erziehung beigemessen, aber auch welche Erziehungsmethoden als in religionspädagogischer Hinsicht kindgemäß angesehen werden sollen.

2. Aneignung, Anwendung und eigene Frömmigkeit:

Die Ambivalenz der Religion des Kindes bei A.H. Francke

Der entscheidende religionspädagogische Schritt, der von A.H. Francke und der pietistischen Pädagogik vollzogen wird, liegt in der konsequenten Ausrichtung des Lehrens und Erziehens an der subjektiven Aneignung der religiösen Überlieferung durch das Kind. Auch wenn bereits zuvor, vor allem in der Reformationszeit, wichtige Impulse für eine am Verstehen orientierte katechetische Unterweisung gegeben wurden,⁸ stellt die Konzentration auf die Aneignung des Gelernten in der pietistischen Pädagogik doch eine deutliche Weiterentwicklung dar. Die von Franckes Mentor, Ph.J. Spener, geprägte Formel, »den kopff in das hertz bringen«⁹, zeigt an, daß es jetzt um eine Hinwendung zur religiösen Subjektivität im Sinne einer Herzensfrömmigkeit geht, die weit über das Verstehen hinausreicht. Dazu kommt durchweg die ethische Akzentuierung einer Aneignung, die erst mit der »Anwendung« (applicatio) im Leben an ihr Ziel gelangt. Besonders im Vergleich zu der viel stärker die Objektivität theologischer Lehre betonenden Katechetik des 17. Jahrhunderts, der sog. altprotestantischen Orthodoxie also, aber auch im Vergleich zu der

⁸ Als Zusammenfassung vgl. Friedrich Schweitzer: Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung? In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Hg. v. der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Weinheim, München 1996, 9–23.

⁹ Philipp Jakob Spener: Theologische Bedenken Und andere briefliche Antworten auf geistliche/ sonderlich zur Erbauung gerichtete Materien/ zu unterschiedenen Zeiten aufgesetzt/ endlich auf langwieriges Anhalten Christlicher Freunde in einige Ordnung gebracht und nun zum andern Mal heraus gegeben. Teile I–IV. Halle 1707–1709; hier: Teil III, Kap.6, Art.1, 396.

auf die Wiederherstellung objektiver Ordnungen von Schöpfung und Natur zielenden Reformpädagogik etwa eines Comenius¹⁰ bedeutet das pietistische Interesse an religiöser Subjektivität und Individualität eine Neufassung religionspädagogischer Aufgaben. Um einen Bruch mit der Tradition handelt es sich m.E. allerdings nicht. Anders als bei manchen Frömmigkeits- und Erweckungsbewegungen in späterer Zeit bleibt im Pietismus Franckes beispielsweise der gesellschaftsethische Horizont erhalten, was ihn vor allem mit dem Comenianischen Projekt der Weltverbesserung direkt verbindet.¹¹

Wie an Franckes pädagogisch-religionspädagogischer Hauptschrift »Kurtzer und einfältiger Unterricht«¹² deutlich wird, bildet das verstärkte Interesse an Aneignung und Anwendung auch den Zusammenhang, in dem es bei Francke zu einer veränderten Wahrnehmung der Religion des Kindes kommt. Leicht zu erkennen ist dies zunächst am Wandel der religionspädagogischen Ziele und entsprechend auch der Methoden. Von Anfang an soll die Methode den kindlichen Lernmöglichkeiten und Vorlieben entgegenkommen. So sollen im frühen Lebensalter bildliche Darstellungen eingesetzt werden – »Kupffer=Stücke und Figuren/ welche denen Kindern anmuthig zu seyn pflügen« (119). Den Katechismus sollen sie dann zwar zunächst auswendig lernen, weil er als »Grund des Christenthums« trotz aller – auch für Francke berechtigten – Einwände gegen ein Übermaß des Auswendiglernens unerlässlich bleibe (119). Bald jedoch soll ein geschichtlicher Katechismus hinzukommen, worunter ein Katechismus neuer Art verstanden wird, der aus Geschichten besteht und sich der Heilsgeschichte anschließt. Kinder, so Franckes Argument, hören »ohne dem gerne Erzehlungen«, und daher könne ihnen auf diese Weise »alles leicht beygebracht« werden (121).

¹⁰ Zu beidem s. Schweitzer [s. Anm. 1], 70ff.

¹¹ Besonders deutlich bei August Hermann Francke: Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts. Der Grosse Aufsatz. Hg. v. Otto Podczek. Berlin 1962 (ASGW. PH 53,3). Auszüge aus diesem Text sowie aus weiteren Texten, die im folgenden zitiert werden, finden sich in: Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd.1: Von Luther bis Schleiermacher. Hg. v. Karl Ernst Nipkow, Friedrich Schweitzer. München 1991 (ThB, 84). Als am leichtesten greifbare Ausgabe, die allerdings den Großen Aufsatz nicht enthält, s. August Hermann Francke: Pädagogische Schriften. Hg. v. Hermann Lorenzen. 2. Aufl. Paderborn 1964.

¹² August Hermann Francke: Kurtzer und Einfältiger Unterricht. Wie Die Kinder zur wahren Gottseligkeit / und Christlichen Klugheit anzuführen sind/ ehemals Zu Behuf Christlicher Informatorium entworfen/ und nun auff Begehren zum Druck gegeben. In: Öffentliches Zeugniß Von dem Wercke Gottes/ So wol In Verpflegung der Armen als Aufferziehung und Information der Jugend/ Zum Preise Gottes und zum Dienst Christl. Obern/ Prediger und Schulbedienten/ privat-Praeceptoren und Eltern/ auch insgemein Aller/ Welche die überhand genommene Verwahrlosung der Armen und der Jugend mit Wehmuth erkennen/ und derselben durch die Gnade Gottes möglichst abzuheffen in der That bemühet/ in verschiedene Schrifften verfasst; Wie solche zu gleichem Zweck ordentlich zusammengetragen/ auch theils vermehret und meistens zum erstenmal ans Licht gegeben sind. Halle 1702, 113ff.

Dem Ziel, daß ein »hertzliches Erkäntnis und thätliches Christentumb« entstehen möge (122), dient auch die Technik der didaktischen Zergliederungsfragen, bei denen eine Aussage nach allen Richtungen hin durchgespielt wird. Francke selbst gibt folgendes Beispiel:

Also hat GOtt die Welt geliebet/ daß er seinen eingebornen Sohn gab etc. Wer hat die Welt geliebet? Resp. GOtt. Wen hat GOtt geliebet? Resp. die Welt. Was hat GOtt der Welt gethan? Resp. Er hat sie geliebet. Wie hat Er sie denn geliebet? Resp. daß er seinen eingebornen Sohn gab etc. (123).

Wenn Francke fordert, daß man sich dem »schwachen Verstande« der Kinder »accomodiret/ und eine ernsthaftte Sache fein lieblich und anmüthig fürstellet« (128), so steht dahinter das Bemühen, die religiöse Erziehung den Lernmöglichkeiten des Kindes anzupassen. Bedeutet dies aber auch, daß Francke an den dem Kind im Unterschied zum Erwachsenen eigenen religiösen Vorstellungen interessiert ist? Nimmt er solche kindlichen Vorstellungsweisen überhaupt wahr? Und kann er sie ggf. auch als Selbstäußerung des Kindes bejahen?

Im Vordergrund steht für Francke ohne Zweifel der Versuch zu verhindern, daß bei den Kindern Mißverständnisse und falsche Vorstellungen entstehen. Er spricht von »ungereimte[n] Conceptus«, die unbedingt vermieden werden sollten. Als Beispiel für solche Schwierigkeiten wird auf die metaphorische Sprache der Psalmen verwiesen (»der HErr hat nicht Lust an der Stärke des Rosses/ noch gefallen an jemandes Beinen«, Ps 147,10) (139). An diesem Beispiel wird sichtbar, daß Francke sich – ähnlich wie heute die Entwicklungspsychologie¹³ – bewußt war, daß Kinder religiöse und symbolisch-figurative Sprache häufig in einem bloß wörtlichen Sinne verstehen. Er fordert zwar, daß sich die religiöse Erziehung auf die kindlichen Verstehensmöglichkeiten einstellen solle, spricht diesen aber gerade keine Eigenbedeutung oder gar Eigenwertigkeit zu. Dies wird noch deutlicher, wenn er eindringlich davor warnt, den Kindern »Phantastische Conceptus« einzugießen, zu denen sie ohnehin schon neigten. Aus »der göttlichen Wahrheit« dürfe kein »mährlein« gemacht werden (128).

Eine produktive Leistung der kindlichen Phantasie wird also nicht erwartet. Eher läßt sich sagen, daß die Phantasietätigkeit des Kindes für Francke gerade in religiöser und religionspädagogischer Hinsicht Probleme erzeugt, vor denen er ausdrücklich warnt. Eine eigene religiöse Produktivität des Kindes wird bei Francke nur dort bejaht, wo es um das Beten geht. Denn dieses soll, wie er immer wieder hervorhebt (139f.), in eigenen Worten geschehen, nicht bloß in vorgegebenen und angelernten Formulierungen.

Insgesamt belegen Franckes Ausführungen eine deutliche Wahrnehmung der religiösen Entwicklung des Kindes, die für ihn auch bestimmte Zugänge zur religiösen Überlieferung bedingt (Erzählen, Phantasie). Den religiösen

¹³ Anton Bucher: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln. Freiburg/Schweiz 1990 (Praktische Theologie im Dialog, 5).

Selbstäußerungen des Kindes begegnet Francke allerdings durchweg so, daß er den Erziehern empfiehlt, sich darauf zwar einzustellen, aber doch nur in dem Maße, in dem die kindlichen Weltzugänge keine Umdeutungen oder, wie er selbst sagt, »ungereimte conceptus« mit sich bringen. Genau diese Reserviertheit berechtigt m.E. dazu, bei Francke von einer Ambivalenz im Verhältnis der so wahrgenommenen Religion des Kindes zu sprechen.

Die Einschätzung von Franckes pädagogischen Sichtweisen als ambivalent ist auch sonst angemessen. Nach heutigem Verständnis ist selbst Franckes berühmt-berüchtigte Rede vom »Brechen des Eigenwillens« (vgl. 116) nicht einfach einer sog. Schwarzen Pädagogik oder gar einer Prügelpädagogik zuzurechnen, sondern ist in der ihr eigenen Zwiespältigkeit wahrzunehmen.¹⁴ Ohne Zweifel sieht Francke von der Erbsündenlehre her auch beim Kind stets die Gefahr, daß die »Kräfte des alten Menschen« zum Ausbruch kommen und dauerhaft erstarken (120). Daher der Gedanke einer möglichst lückenlosen Aufsicht, wie sie besonders in den Schulordnungen hervorgehoben wird.¹⁵ Aber zugleich geht Franckes Erziehungskonzeption doch deutlich davon aus, daß die Erziehung das »Wachsthumb« des Guten (127) fördern kann und soll – eine eher optimistische Sicht des Kindes, die auch bei den weitgreifenden Reformprogrammen Franckes vorausgesetzt ist.

Ehe wir die pietistische Pädagogik verlassen, ist noch auf einen Schüler Franckes hinzuweisen, der in gewisser Hinsicht auf die weiteren Entwicklungen im 18. Jahrhundert vorausweist – auf Graf Nikolaus Ludwig von Zinzendorf, der ebenfalls als »Entdecker der religiösen Eigenwelt des Kindes« bezeichnet worden ist.¹⁶ Zinzendorfs frühe Schrift »Kurzer Aufsatz Von Christlicher Erziehung der Kinder« von 1739¹⁷ weist viele Gemeinsamkeiten mit Francke auf, u.a. im Blick auf den zu brechenden Eigenwillen und die als notwendig erachtete permanente Aufsicht. Gleichzeitig zeichnet sich hier aber auch eine im Vergleich zu Francke in grundlegender Weise veränderte Sicht des Kindes im Sinne einer anderen theologischen Anthropologie ab: »Kinder sind kleine Maiestäten«, so kann es jetzt heißen (127). Dieser Status kommt den Kindern bei Zinzendorf freilich nicht von Natur aus zu, sondern aufgrund

¹⁴ Zur Einordnung in die Schwarze Pädagogik s. Katharina Rutschky: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Hg. v. Katharina Rutschky. Frankfurt a.M. 1977; für die neuere Interpretation Franckes war besonders bedeutsam Peter Menck: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Begründung und Intentionen der Pädagogik August Hermann Franckes. Wuppertal [u.a.] 1969; vgl. weiter Fritz März: Klassiker christlicher Erziehung. München 1988, 199ff.

¹⁵ Am leichtesten zu greifen in der Ausgabe von Lorenzen [s. Anm. 11], 67ff.

¹⁶ Heinrich Geissler: Der Entdecker der religiösen Eigenwelt des Kindes. In: Christenlehre 4, 1951, 119–123.

¹⁷ Nikolaus Ludwig von Zinzendorf: Kurzer Aufsatz Von Christlicher Erziehung der Kinder. In: Sonderbare Gespräche zwischen Einem Reisenden und Allerhand andern Personen, von Allerley in der Religion vorkommenden Wahrheiten. Zweite mit Fleiß verbesserte Auflage, 1739; s. auch in: Hauptschriften. Hg. v. Erich Beyreuther, Gerhard Meyer. Bd. I: Schriften des jüngeren Zinzendorf. Hildesheim 1962, 128–135.

der Taufe. Zinzendorf fährt nämlich fort: »Die Taufe ist ihre Salbung, und sie solten von Stund an nicht anders tractirt werden, als ein geborner König«.

In den späteren »Kinder=Reden« Zinzendorfs¹⁸ kann hingegen gesagt werden, daß kleine Kinder den »alten bund mit der sünde« noch nicht erneuern können (26). Darin kommt Zinzendorf den wenig später von der Aufklärungspädagogik formulierten Sichtweisen bereits sehr nahe, auch wenn der Horizont seines pädagogisch-anthropologischen Denkens ganz anders bestimmt bleibt.

3. Kinder sind zum Glauben noch nicht fähig: Die Religion des Kindes im Widerspruch zur Aufklärung bei J.-J. Rousseau

J.-J. Rousseau in eine Darstellung zur Entdeckung der Religion des Kindes aufzunehmen, versteht sich nicht von selbst. Bekanntlich ist Rousseau in der gesamten Geschichte der Pädagogik der wohl radikalste Kritiker jeder religiösen Erziehung in der Kindheit. Sein Emile erfährt von Religion erst im Jugendalter.¹⁹ Über Religion in der Kindheit weiß Rousseau offenbar nichts zu sagen. – Gegenüber dieser, wie sich zeigen wird, oberflächlichen Interpretation soll im folgenden die These vertreten werden, daß Rousseau über eine im Vergleich zur pietistischen Pädagogik deutlich ausgeprägtere Wahrnehmung der Religion des Kindes verfügt, dieser aber zugleich mit einer um so größeren Skepsis bis hin zur Ablehnung begegnet. Deshalb ist der manchmal als »Entdecker der Kindheit« gefeierte Rousseau zwar gewiß nicht auch der Entdecker der Religion des Kindes. Mit seiner Kritik an der religiösen Erziehung in der Kindheit hat er aber doch in wichtiger Weise zur klareren Bestimmung einer für das Kindesalter bezeichnenden Form der Religion beigetragen.

Entscheidend ist, wie Rousseau in seinem »Emile« von 1762 den Verzicht auf religiöse Erziehung im Kindesalter begründet. Kinder können demnach nicht an Gott glauben.

Jedes Kind, das an Gott glaubt, ist notwendigerweise ein Götzendiener oder wenigstens Anthropomorphist. Wenn die Phantasie einmal Gott geschaut hat, ist es sehr selten, daß ihn die Vernunft begreift. (265)

Das auf Sinnliches beschränkte Denken der Kinder führe im Religiösen zu einer Art animistischen Denkens, zu »Polytheismus« und »Götzendienst«. Das einfache Volk und auch das Kind können »nur das begreifen, was sie berühren«. Weil »ihr Verstand zu kurz ist«, sei für Kinder »alles unendlich«. »Er-

¹⁸ Nikolaus Ludwig von Zinzendorf: Sammlung einiger von dem Ordinario Fratrum während seines Aufenthalts in den Deutschen Gemeinen von Anno 1755 bis 1757 gehaltenen Kinder=Reden. Barby 1758.

¹⁹ Jean-Jacques Rousseau: Emil oder Über die Erziehung. 5. Aufl. Paderborn [u.a.] 1981, Buch IV.

zählt man ihnen von der Macht Gottes, so halten sie ihn für fast ebenso stark wie ihren Vater« (266). Das Kind passe das Gehörte seinen eigenen – kindlichen – Vorstellungen an, und auch als Erwachsener bleibe es den kindlichen Vorstellungen verhaftet. Religiöse Erziehung in der Kindheit schadet demnach dem Kind und später dem Erwachsenen.

Ein Glaube, der nur im Nachsprechen unverstandener Worte etwa des Katechismus besteht, könne doch kaum genügen, wenn es darum geht, die »ewige Seligkeit zu verdienen«. Sonst könnte man ja, spottet Rousseau, »den Himmel ebenso gut mit Staren und mit Elstern [...] bevölkern als mit Kindern«. Zudem sei der Glaube der Kinder, aber auch der vieler Erwachsener lediglich »eine Sache der Geographie«: Ob jemand Christ oder Moslem werde, hänge davon ab, wo er geboren wurde. »Wenn mein Kind an Gott glaubt, so glaubt es nicht an Gott, sondern an Peter und Jakob, die ihm sagen, es gäbe etwas, das man Gott nennt« (267f.).

Am Ende hält Rousseau den angeblichen Glauben von Kindern für eine »Lästerung« Gottes (269). Er gelangt zu dem Schluß: »Es wäre besser, gar keinen Begriff von der Gottheit zu haben als einen niedrigen, phantastischen, beleidigenden, einen der Gottheit unwürdigen. Die Verkennung ist ein kleineres Übel als die Lästerung« (268f.).

Wie aus diesen Passagen deutlich wird, mißt Rousseau die religiösen Vorstellungen des Kindes am Maßstab einer rationalen – sog. natürlichen oder philosophischen – Theologie, wie sie dann im »Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars« (275ff.) ausdrücklich vorgeführt wird.²⁰ Diesem Maßstab werden die Kinder nicht gerecht, und es stehe zu befürchten, daß religiös erzogene Kinder auch später, wenn sie erwachsen sind, nicht mehr aus ihrer kindlich-kindischen Religion und Unvernunft herausfinden.

Im vorliegenden Zusammenhang kommt es allerdings weniger auf die Erwachsenen an als auf die Wahrnehmung und Beschreibung der religiösen Vorstellungen und Verstehensweisen der Kinder. Hier fällt auf, daß Rousseau auf zahlreiche Merkmale verweist, die dann im 20. Jahrhundert durch die Kinder- und Entwicklungspsychologie wiederentdeckt werden:²¹ ein konkretes Denken, das ganz auf die eigene Anschauung beschränkt bleibt (*Gott so stark wie der leibliche Vater*); eine Neigung zu Animismus und Anthropomorphismus (*»Polytheismus«*, *»Götzendienst«*); schließlich die vollständige Abhängigkeit des Kinderglaubens von der jeweiligen Erziehung (*Glaube als »Sache der Geographie«*).

Auch wenn hier dem Kind erneut, wie bereits in der pietistischen Pädagogik, keine wirkliche Produktivität im Blick auf eigene religiöse Vorstellungen

²⁰ Zum weiteren Hintergrund vgl. Martin Rang: Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen 1959. Hans-Georg Wittig: Wiedergeburt als radikaler Gesinnungswandel. Über den Zusammenhang von Theologie, Anthropologie und Pädagogik bei Rousseau, Kant und Pestalozzi. Heidelberg 1970 (Anthropologie und Erziehung, 25). Robert Derathé: *Le Rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*. Genf 1979.

²¹ Überblick bei Friedrich Schweitzer: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. 4. erw. Aufl. Gütersloh 1999.

oder Weltzugänge zugestanden wird, treten also die Unterschiede zwischen der – kritisierten – Religion des Kindes und der – erhofften – Erwachsenenreligion sehr deutlich hervor. M.E. ist es daher berechtigt, bei Rousseau von einer konturierten Wahrnehmung der Religion des Kindes zu sprechen, auch wenn er diese letztlich nur als Negativfolie benutzt, um sein eigenes Konzept einer religiösen Erziehung im Horizont erst des Jugendalters, als der zweiten Geburt des Menschen, zu profilieren.

Nicht zu vergessen ist allerdings die gewichtige Ausnahme, die Rousseau von dieser Regelform der Erziehung machen will: die religiöse Erziehung von Sophie bzw. der Mädchen allgemein.²² Denn auch wenn Religion noch viel mehr über die Fassungskraft der Mädchen hinausgehe als über die der Knaben, könne die religiöse Erziehung bei ihnen gleichwohl – und eben deshalb – weit früher einsetzen. Religiöse Selbständigkeit und eigene religiöse Urteilsfähigkeit seien von der »praktischen Vernunft« der Frauen ohnehin nicht zu erwarten. Auch in der Religion müssen sie vielmehr »die Entscheidung der Väter und der Ehemänner hinnehmen wie die der Kirche« (720f.).

Die dann für Sophie beschriebene Form der religiösen Unterweisung (722f.) überrascht freilich dadurch, daß sie in mancher Hinsicht Methoden der gesprächsweisen Belehrung vorwegnimmt, die später als kindgerecht empfohlen werden. Ausgehend von eigenen Anschauungen, Erfahrungen und Vorstellungen soll das Mädchen zu religiösen Einsichten gelangen – in einem wiederum rationalistischen Verfahren zwar, aber doch so, daß die Selbsttätigkeit des Kindes gefordert und gefördert wird.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß wir bei Rousseau – ganz unabhängig von seinen religionspädagogischen Konsequenzen – einer weiteren Stufe in der Entdeckung der Religion des Kindes begegnen – mit präzisen Beschreibungen religiöser Vorstellungen im Kindesalter, wie sie späteren Erkenntnissen der Psychologie entsprechen. Die ablehnende Haltung gegenüber der Religion des Kindes gibt dabei angesichts der sonst für kindliche Eigenkräfte und -entwicklungen so offenen Pädagogik und Anthropologie Rousseaus gewisse Rätsel auf. Die Gründe für diese ablehnende Haltung ergeben sich zum einen, wie bereits deutlich geworden ist, aus einem rationalistischen Verständnis von Religion, hinter dem das Kind notwendig zurückbleibt. Zum anderen ist es Rousseaus Kritik jeder Form von »Priesterreligion«, wie er ein »dogmatisches Christentum«²³ bezeichnet, die ihn zum Kritiker auch der religiös-kirchlichen Kindererziehung werden läßt.

In der deutschen Aufklärungspädagogik, etwa in der Rousseau-Rezeption der Philanthropen C.F. Bahrdt, J.B. Basedow und C.G. Salzmann, wird vor

²² Vgl. dazu insgesamt Jane Roland Martin: Sophie and Emile: A Case Study of Sex Bias in the History of Educational Thought. In: Harvard Educational Review 51, 1981, 357–372. Pia Schmid: Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung. In: ZP 38, 1992, 839–854.

²³ Jean-Jacques Rousseau: Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart 1986, 146.

allem der Gedanke der natürlichen Religion als Grundlage für eine religiöse Erziehung bereits in der Kindheit wirksam.²⁴ Die damit gegenüber Rousseau vollzogene Akzentverschiebung mildert die Ablehnung der religiösen Kindererziehung und setzt Perspektiven für deren Reform im Sinne einer sensualistischen und rationalistischen Psychologie frei. Zugleich verliert damit auch die Negativrolle des religiösen Mißverstehens im Kindesalter an Bedeutung. In den Schriften der Philanthropen spielt sie nur noch eine untergeordnete Rolle, so daß hier, trotz eines wiedererstarkten Interesses an religiöser Erziehung in der Kindheit, von einer prägnanten Wahrnehmung der Religion des Kindes weniger gesprochen werden kann als bei Rousseau selbst.

Auf dem Weg vom Pietismus zur Aufklärungspädagogik bei Rousseau gerät die Religion des Kindes – so können wir zusammenfassend sagen – in eine auffällige Spannung: Einerseits wird der Eigencharakter kindlicher Religion immer deutlicher wahrgenommen, andererseits ist kein Weg erkennbar, der eine positive Aufnahme dieser Religion erlaubte. Sorgfältige Korrektur falscher Vorstellungen in der pietistischen Pädagogik, Verzicht auf Religion und religiöse Erziehung in der Kindheit bei Rousseau, rationalistische Engführung von Religion bei den Philanthropen – das sind die vorherrschenden Alternativen. Diese Spannung verlangt geradezu nach der Auflösung, die nun in einem weiteren Schritt darzustellen ist.

4. Die kindliche Entwicklung achten: F. Schleiermacher als Entdecker der Religion des Kindes

Die Auflösung der beschriebenen Spannung zwischen der wachsenden Einsicht in die religiöse Subjektivität des Kindes und der Schwierigkeit, diese Subjektivität religionspädagogisch zu würdigen, findet sich besonders deutlich bei F. Schleiermacher. Schon in seiner Frühschrift, den »Reden über die Religion«²⁵ von 1799, wird eine Form der religiösen Bildung konzipiert, die sich als erneute und bewußt unter den Voraussetzungen der Aufklärung vollzogene Wiederherstellung des Zusammenhangs von Religion und Kindheit bezeichnen läßt.

Wie auch sonst in den »Reden« gewinnt Schleiermacher seinen neuen Zugang durch ein anthropologisches Religionsverständnis. Dieses Religions-

²⁴ Vgl. Schweitzer [s. Anm. 1], 136ff.

²⁵ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Schriften aus der Berliner Zeit 1796–1799. Hg. v. Günter Meckenstock. Berlin, New York 1984 (Kritische Gesamtausgabe. Erste Abt.: Schriften und Entwürfe, 2), 185–326. Zur Interpretation vgl. aus der neueren Literatur Hans-Ulrich Wintsch: Religiosität und Bildung. Der anthropologische und bildungsphilosophische Ansatz in Schleiermachers Reden über die Religion. Zürich 1967. Matthias Riemer: Bildung und Christentum. Der Bildungsgedanke Schleiermachers. Göttingen 1989. Ursula Frost: Religiöse und allgemeine Bildung. Grundlinien der Bildungsgedanken Friedrich Schleiermachers. Paderborn 1991.

verständnis soll auch unter den Voraussetzungen der von der Aufklärung vollzogenen tiefgreifenden Kritik an Tradition und kirchlicher Autorität überzeugen. Religiöse Erziehung ist demnach notwendig, weil Religion zum Menschsein gehört – was Schleiermacher mit dem mißverständlichen, bei ihm aber nicht etwa vermögenspsychologisch gemeinten Begriff der religiösen »Anlage« beschreibt (252).

Im Blick auf die Erziehung ist dann aber besonders der Entwicklungsbegriff bedeutsam. Recht verstanden, ist Religion auch im Erziehungsprozeß nicht etwas, das erst von außen ins Kind hineingelegt werden müßte. Vielmehr gilt, daß sich die religiöse Anlage, wo sie nicht behindert wird, »in Jedem unfehlbar auf seine eigne Art entwickeln« würde (252). Damit kehrt sich im Vergleich zu Rousseau das Argumentationsgefälle um: Nicht Religion behindert die Freiheit des Kindes, sondern eine die religiösen Selbstäußerungen des Kindes mißachtende Erziehung unterdrückt die freie Entwicklung!

Auch Schleiermacher widerspricht allerdings den herkömmlichen Formen von Religionsunterricht. Sie werden den Erfordernissen der religiösen Entwicklung nicht gerecht. Streng genommen, sei diese durch Erziehung und Unterricht überhaupt nicht zu beeinflussen. Sie könne zwar in negativer Weise aufgehalten werden, aber eine Formgebung oder Bestimmung von außen sei nicht möglich. Die Entwicklung sei notwendig auf die »Organisazion« des Geistes bezogen und liege deshalb jenseits äußerer Einwirkungen durch andere, die nur den »Mechanismus des Geistes« erreichen (250). Solche Einwirkungen seien begrenzt auf die Mittheilung von Vorstellungen oder auf die Ausbildung von Gewohnheiten. Den Schüler aber dazu zu bringen, »eine innere Thätigkeit dabei frei zu erzeugen«, das liege prinzipiell außerhalb des pädagogisch Möglichen, das sich in einer »paßiven Religiosität« erschöpfen müsse. Daneben sei lediglich zu erreichen, daß die Entwicklung zurückgehalten und »gewaltsam« ein »Theil des Gewächses« verstümmelt wird (250).

Die Verstümmelung der Entwicklung bildet für Schleiermacher allerdings nicht die Ausnahme, sondern eher den Regelfall. Der »Sinn« des Kindes werde unterdrückt und die Gemeinschaft zwischen ihm und dem Universum »gesperret und verrammelt« (252). Den »Sinn« versteht Schleiermacher dabei nicht in seiner heutigen Bedeutung, sondern als eine dem zergliedernden »Verstehen« entgegengesetzte und – modern formuliert – ganzheitliche Art des Weltzugangs: Der »Sinn« strebe den »ungetheilten Eindruck von etwas Ganzem zu faßen« (254). Um eben diesen Sinn aber werden die Kinder »völlig betrogen«, wenn man sie auf das Verstehen beschränkt (253).

Nun enthält aber auch der Begriff der Entwicklung bekanntlich eine hierarchische Normativität, die leicht zur Abwertung früher Entwicklungsstände führen kann. Deshalb ist weiter zu fragen, wie die religiöse Entwicklung in der Kindheit von Schleiermacher bewertet wird. Tatsächlich spricht er ganz ähnlich wie Rousseau von der »Täuschung«, der die »Sehnsucht junger Gemüther nach dem Wunderbaren und Übernatürlichen« unterliege (252). Auch Schleiermacher nimmt beispielsweise wahr, daß Kinder Endliches und Unendliches einfach einander entgegensetzen, so wie es ihren Denkmöglichkeiten

eben entspricht. Zugleich aber ist er der Auffassung, daß dies »höchstnatürlich« sei und am Ende leicht zu berichtigen wäre (253).

In seinen Pädagogikvorlesungen von 1826²⁶ hat Schleiermacher diese Sicht noch weiter ausgezogen und in eine systematische Form gebracht. Demnach ist der Entwicklungsstand des Kindes nicht einfach ein Hindernis für das Verstehen. Schleiermacher wendet vielmehr die Perspektive der Entwicklung auch auf das Verstehen selbst an und geht davon aus, daß alles Verstehen einer Entwicklung unterworfen sei, und zwar bei den Erwachsenen nicht weniger als bei den Kindern. So kann Schleiermacher es als durchaus richtig bezeichnen, daß Kinder zu einer Gottesvorstellung noch nicht fähig seien. Er sieht darin aber gerade keinen schlagenden Einwand gegen eine frühe religiöse Erziehung:

Wollte man aber nun deshalb die Entwicklung des religiösen Prinzips so lange aussetzen, bis die Vorstellungen von Gott Realität haben, dann könnte man nie anfangen; denn immer liegt etwas Unangemessenes in jeder Vorstellung.

Wenn wir nun bei allen Gegenständen dasselbe Fortschreiten in Übergängen zur Wahrheit finden, so ist gar nicht möglich, daß das religiöse Gebiet nicht sollte demselben Gesetz unterworfen sein. Wir haben also keinen Grund, den Kindern das Religiöse vorzuenthalten (223f.).

Wenn Kinder dabei phantastische und märchenhafte Vorstellungen ausbilden, so sind dies eben solche »Übergänge«. Ein Grund, das zu hemmen, »was aus der inneren Entwicklung natürlich hervorgeht«, seien sie hingegen nicht (224). Einschränkend heißt es dann aber, daß die Phantasie Anthropomorphismen oder, wie Schleiermacher sagt, »anthropophatische Vorstellungen« hervorrufe, indem sie das Mitgeteilte »zur anschaulichen Vorstellung« erheben will. In solchen sinnlichen Vorstellungen sollen die Kinder nicht Wurzel schlagen, weshalb Schleiermacher die Phantasie bei ihrem Versuch der Veranschaulichung nicht zu unterstützen empfiehlt (227f.).

Ist es berechtigt, Schleiermacher, wie hier vorgeschlagen, als »Entdecker der Religion des Kindes« zu bezeichnen? Legt man – in Anlehnung an P. Ariès²⁷ und in religionspädagogischer Weiterführung seiner Definitionen – als Kriterium zugrunde, daß die Unterschiede zwischen der Religion von Erwachsenen und der von Kindern bewußt werden und daß die kindliche Religion sowohl als kindgemäß anerkannt als auch pädagogisch gefördert wird, so kann Schleiermacher tatsächlich als ein »Entdecker« der Religion des Kindes gelten. Denn ohne Zweifel sind beide Aspekte dieses Kriteriums schon in seinen »Reden« erfüllt: Die Religion des Kindes wird klar von der des Erwachsenen abgegrenzt, und es wird ausdrücklich gefordert, der Religion des Kindes Raum zu geben.

²⁶ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Pädagogische Schriften. Hg. v. Theodor Schulze, Erich Weniger. Bd. I. 2. Aufl. Düsseldorf, München 1966.

²⁷ Ariès [s. Anm. 2], 209.

Bei dieser These geht es mir freilich nicht darum, Schleiermacher als den einzigen oder auch nur den mit Sicherheit ersten darzustellen, der das Kind und seine religiöse Entwicklung auf diese Weise gesehen hat. Schleiermacher steht hier vielmehr exemplarisch für diejenige Zeit oder Strömung in der Geschichte der Pädagogik und Religionspädagogik, die die Eigenart der Religion von Kindern als erste systematisch und mit den Mitteln der damaligen Psychologie herausgearbeitet hat, und zwar nicht, um sich dann von den anthropomorphen und phantastischen Vorstellungen des Kindes in aufklärerischem Erschrecken lediglich abzuwenden, sondern um sie in ihrem Recht zu bestätigen und sich darauf einzulassen. Ähnliche Sichtweisen finden sich außer bei Schleiermacher auch bei anderen Pädagogen und Theologen der Romantik – insbesondere bei Jean Paul und F. Fröbel, aber auch bereits, vor der Romantik, im anthropologischen Denken J.G. Herders oder J.H. Pestalozzis.²⁸ Dies unterstreicht, daß wir es hier mit einer epochalen Veränderung zu tun haben, die weit über die Äußerungen einzelner Autoren hinausgeht.

5. Die Religion des Kindes als Ausdruck religiöser Subjektivierung

Bislang sind wir mehr oder weniger der historischen Abfolge von Pietismus, Aufklärung und Romantik in der deutschen und europäischen Pädagogik gefolgt. Am Ende stellt sich daher die Frage, ob der historische Befund auch systematisch interpretiert werden kann, d.h. welche Aspekte im Erziehungsdanken für die Hinwendung zur Religion des Kindes verantwortlich sind und wie dies zu bewerten ist.

Thesenhaft formuliert, liegt das gemeinsame Interesse pietistischer, aufklärerischer und romantischer Pädagogik und Religionspädagogik bei den *subjektiven Voraussetzungen* des Lernens und Verstehens. Im Pietismus werden diese Voraussetzungen als Frage der Aneignung, der Anwendung und der individuellen Frömmigkeit thematisiert. Die Aufklärungspädagogik hingegen spricht von Natur (Rousseau) oder vom Ineinandergreifen von Erfahrung und Erkenntnis (Philanthropen). In der Pädagogik der Romantik schließlich ist es dann der Zusammenhang von Anlage und Entwicklung, der im Horizont eines organologischen (Entwicklungs-)Denkens ausgelegt wird. In allen drei Fällen wird Religion damit zu einer ganz von der menschlichen *Subjektivität* abhängigen Größe. Religion kann überhaupt nur bedeutsam werden, soweit sie vom Individuum aufgenommen und gelebt wird.

Die hier beschriebene Entdeckung der Religion des Kindes im 18. Jahrhundert kann so gesehen insgesamt als Ausdruck einer *religiösen Subjektivierung* gedeutet werden. Insofern folgt sie einem Wandel des allgemeinen

²⁸ Vgl. dazu noch immer Otto Friedrich Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. 3. Aufl. Stuttgart 1977; sowie Schweitzer, Die Religion des Kindes [s. Anm. 1], 186ff.

Bewußtseins, wie er schon am Sprachgebrauch abzulesen ist.²⁹ Zu Luthers Zeiten etwa bezeichnete das Wort »Kinderglaube« noch eine objektive Größe – eine für Kinder gedachte Form der Lehre. Seit dem 18. Jahrhundert ist statt dessen mehr und mehr eine subjektive Form des Glaubens gemeint, wie sie aus der psychologischen Eigenart des Kindes erwächst. Im heutigen Sprachgebrauch ist bekanntlich fast nur noch diese zweite, auf die kindliche Subjektivität bezogene Bedeutung erhalten.

Der Zusammenhang zwischen der religiösen Subjektivierung und der Entdeckung der Religion des Kindes im 18. Jahrhundert erinnert noch einmal daran, daß diese Entdeckung nicht ein gleichsam unschuldig-neutrales Finden einer Naturtatsache ist, sondern eben stets auch eine aktiv-interessierte Konstruktion. Entdeckt wird nicht einfach die Religion des Kindes »wie sie ist« – entworfen wird vielmehr ein Bild des Kindes, wie es sich dem modernen pädagogischen und religionspädagogischen Bewußtsein aufdrängt und wie es für dieses sein soll.

Die Entdeckung der Religion des Kindes geschieht deshalb zwar im Namen des Kindes, ist zugleich jedoch Ausdruck eines allgemeinen Wandels, wie er heute vielfach als »Modernisierung« bezeichnet wird. Ob diese Entdeckung dem Kind und seiner religiösen Entwicklung wirklich gerecht wird, ist deshalb gewiß nicht naiv vorauszusetzen, sondern bleibt im Einzelfall für jede Methode, Konzeption oder Theorie immer wieder neu zu prüfen. Ohne Zweifel aber hat die pädagogische Diskussion des 18. Jahrhunderts mit der Entdeckung der Religion des Kindes eine epochale Signatur hervorgebracht, deren Bedeutung für die religiöse Erziehung in Praxis und Theorie bis heute kaum zu überschätzen ist.

²⁹ Vgl. dazu: Art. »Kinderglaube«. In: Deutsches Wörterbuch. Hg. v. Jacob und Wilhelm Grimm. Nachdr. d. Erstausg. v. 1873. München 1984. Bd. 5, 738.