

# Friedrich Schweitzer

## Christlich, ethisch, interreligiös

### Religion in der Grundschule zwischen Abgrenzung und Verständigung

Religion und Religion in der Grundschule können aus verschiedenen Perspektiven aufgenommen werden: Religion kann aus pädagogischer oder juristischer Sicht, unter soziologischem, theologischem oder religionswissenschaftlichem Aspekt thematisiert werden. Darüber hinaus spielen politische Fragen eine Rolle, nicht zuletzt auch die Traditionen der verschiedenen Parteien in Deutschland und Europa. Im folgenden möchte ich, dem grundschulpädagogischen Schwerpunkt dieses Bandes folgend, die *pädagogische Betrachtungsweise* in den Vordergrund stellen. Die anderen genannten Perspektiven sollen nicht ausgeklammert, aber doch in einen pädagogischen Zusammenhang gerückt werden.

Geklärt ist damit die Perspektive: Es soll um die pädagogische Bedeutung von Religion in der Grundschule gehen. Noch unklar hingegen ist die nähere Bestimmung des Gegenstands. Die Überschrift „Religion in der Grundschule“ läßt noch offen, *in welcher Form* Religion in der Schule vorkommen soll: als *Religionsunterricht* – sei es konfessionell oder interreligiös, als *Ethikunterricht* oder als *Dimension aller Fächer* bzw. eines Gesamtunterrichts. Den Hintergrund dieser Offenheit bildet die noch weitergehende Frage, ob Religion *überhaupt* in der Schule vorkommen soll. Ist sie nicht vielmehr Privatsache? Und paßt sie nicht besser in den Bereich von Familie und Gemeinde? Alle diese Fragen werden heute wieder neu diskutiert, nicht nur im Osten, sondern auch und nicht weniger heftig im Westen<sup>1</sup>. Auch über Deutschland hinaus begegnen wir hier offenen Fragen. Eine voraussetzende Übereinstimmung ist nicht in Sicht, weder in Deutschland noch in Europa noch sonst in der westlichen Welt.

Angesichts dieser offenen Situation ist es erforderlich, gleichsam einen Schritt von Religionsunterricht und Schule, so wie sie sich faktisch vorfinden, zurückzutreten und grundsätzlich zu fragen, ob und in welchem Sinne Religion zur Bildung gehört. Von der Antwort auf diese Frage her wird es dann leichter fallen, die begrenztere Frage nach Religion in der Grundschule zu beantworten.

<sup>1</sup> Aus der breiten Literatur nenne ich nur die zusammenfassenden Dokumentationen: Der Evangelische Erzieher, Heft 1 und 2/1993; K. Goßmann u.a. 1993; Lott 1992; Goßmann/Scheilke 1995.

## Bildung und Religion

Zu fragen ist jetzt ganz allgemein, noch ohne Bezug zur Schule: Gehört zur Bildung auch Religion, oder kann darauf verzichtet werden? Ist Religion nur Übrigbleibsel aus der Zeit unaufgeklärter Vorgeschichte, oder gehört Religion zum Menschsein mit hinzu? Unter drei Aspekten möchte ich diese Fragen aufnehmen: 1. vom Kind her, 2. im Blick auf die Gesellschaft und 3. aus der Sicht von Eltern.

1.

*Perspektive des Kindes.* Hier gibt es zwei Betrachtungsweisen, die in paralleler Weise die Notwendigkeit einer religiösen Bildung unterstreichen:

- Die *erste Betrachtungsweise* behauptet, daß Religion zum *Menschsein* unverzichtbar mit hinzugehört. Demnach ist die Humanität – die Menschlichkeit des Menschen – überall dort in Gefahr, wo beispielsweise allein das Interesse an Wohlstand vorherrscht oder wo Technik und Wissenschaft den Menschen überwältigen. Der Mensch als ein Wesen, das über sich selber nachdenken kann, das fragen kann, ob sein Leben nur einen Zweck erfüllt oder auch einen Sinn besitzt – dieser nach sich selbst fragende Mensch wird unterdrückt, wo Bildung nur bedeutet, nützliche Qualifikationen zu erwerben.

Sinnfragen dieser Art brechen für Kinder schon früh auf. Beispielsweise wenn Kinder zuerst dem Tod begegnen, vielleicht weil sie ein totes Tier gesehen haben oder weil ein naher Verwandter oder ein Freund gestorben ist, denken sie darüber nach, was aus diesen Menschen wohl wird. Ist der Tod einfach das Ende des Lebens, oder gibt es ein Weiterleben nach dem Tod? Können auch die eigenen Eltern sterben? – Zumindest im Westen sprechen viele Kinder auch heute noch davon, daß Tote in den Himmel oder zu Gott kommen (vgl. Brocher 1980, Leist 1987, Wittkowski 1990). Untersuchungsergebnisse aus dem Osten sind bisher nicht verfügbar. Manche sprechen davon, daß nur Kinder im Westen solche Fragen hätten (Barz 1993, S.104). Andere dagegen sagen, die Frage nach dem Ende des Lebens gehöre zum Kindsein schon aus psychologischen Gründen mit hinzu.

Wo Sinnfragen dieser Art als unausweichlich und als wesentlich für den Menschen angesehen werden, da gehört Religion zur Bildung um des Menschseins willen. Das hat schon der Pädagoge und Theologe F. Schleiermacher (1799/1967) erkannt, wenn er vor fast 200 Jahren – angesichts der wissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Revolution seiner Zeit – eindringlich davor warnt, die Kinder um „ihren Sinn“ (S.108) zu bringen.

Nun kann allerdings die Frage aufgeworfen werden, ob Religion wirklich unabdingbar zum Menschsein gehört und ob Sinnfragen der genannten Art überhaupt als religiös bezeichnet werden dürfen. Und darüber läßt sich tatsächlich streiten, auch wenn sich beispielsweise in der gesamten Menschheitsgeschichte wohl kein einziges Volk ausmachen läßt, das

ohne Religion gewesen wäre. Ich will diesen Streit um das Religions- und Menschenverständnis bzw. die Anthropologie hier aber nicht vertiefen<sup>2</sup>, sondern wende mich einer *zweiten* Betrachtungsweise zu, die ich – im Unterschied zur ersten – *nicht* für bestreitbar halte.

- Ganz unabhängig davon, ob wir das Kind selbst als religiös ansehen oder nicht – in der Gesellschaft stehen Kinder vor Orientierungsaufgaben, die auch Religion einschließen. Solche *Orientierungsaufgaben* stellen sich heute in mindestens drei Hinsichten (vgl. Faust-Siehl/Schweitzer 1994):
- \* Lebenspraktische Orientierungsaufgaben hinsichtlich religiöser Vollzüge in Familie und Öffentlichkeit: Taufe, Trauung, Bestattung usw.
- \* Interkulturelle, interreligiöse und politische Orientierungsaufgaben etwa in der Begegnung zwischen Christentum und Islam (auch die Türkei und Bosnien gehören zu Europa!), aber auch etwa dem südeuropäischen Katholizismus und dem nordeuropäischen Protestantismus, dem orthodoxen Christentum in Osteuropa, wobei sich die geographischen Grenzen aufgrund der Wanderungsbewegungen immer mehr verwischen.

Tatsächlich muß man nicht einmal mehr an Europa denken, wenn es um Begegnungen zwischen Kindern unterschiedlicher Nationalität und Religionszugehörigkeit geht. An vielen Orten Deutschlands ist schon der Kindergarten der erste Ort, an dem Kinder einer solchen Vielfalt begegnen, und in der Grundschule als der Schule für alle setzt sich dies fort.

- \* Kulturelle Orientierungsaufgaben zum Beispiel im Blick auf die europäische Kulturgeschichte, die ohne Religion nicht einmal zu verstehen ist: Architektur, Literatur, Philosophie, aber auch sozialstaatliche oder karitative Einrichtungen wie Altersheime sowie sozialpädagogische Institutionen für die Jugend, die ebenfalls vielfach eine religiöse bzw. christliche Wurzel besitzen.

Wer Kindern die Welt erschließen will, so läßt sich deshalb sagen, wird ihnen immer auch Religion erschließen müssen. *In einem kulturellen und kulturgeschichtlichen Sinne gehört Religion unabdingbar zur Bildung.* Ohne religiöse Bildung ist das Kind grundlegenden Orientierungsaufgaben in Europa nicht gewachsen. Zeitgemäße Bildung kann auf Religion nicht verzichten. Das gilt schon vom Kind aus gesehen und es verstärkt sich noch mehr, wenn wir nun – in einem zweiten Schritt – die Perspektive der Gesellschaft einbeziehen.

## 2.

Welche *Erwartungen der Gesellschaft* richten sich auf das Verhältnis von Bildung und Religion? Drei Gesichtspunkte sind besonders hervorzuheben:

- Erstens besteht ein gesellschaftliches Interesse an *wert- und sinnbezogenen Grundlagen für das gesellschaftliche Zusammenleben* (zum weiteren

<sup>2</sup> Weiterführende Hinweise dazu finden sich u. a. bei Nipkow 1975, 1990, Rupp 1994, Schweitzer 1994.

Zusammenhang Häberle 1981). Das Zusammenleben in der Gesellschaft funktioniert ja gerade nicht aufgrund des Strafgesetzbuches oder anderer Gesetze. Solche Gesetze regeln nur Extremfälle. Einen gedeihlichen Alltag der Menschen können sie nicht sichern. Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, das Für-andere-Einstehen, Einander-Helfen und Sich-für-andere-Einsetzen – all das kann der Staat nicht vorschreiben, ja, er kann es nicht einmal vorschreiben *wollen*, wenn er die Freiheit seiner Bürger nicht hoffnungslos beschneiden will. Wo kämen wir hin, wenn polizeilich überwacht würde, ob wir unseren Nachbarn genügend helfen?

Woher aber sollen dann die entsprechenden Werte kommen? Sicher nicht allein von der Religion, wie man sich das in der Vergangenheit zum Teil vorgestellt hat. Aber es darf doch behauptet werden, daß Religion eine der wesentlichen Quellen auch für gesellschaftlich tragende Werte darstellt<sup>3</sup>. Dabei ist Religion allerdings durch den Staat auch immer wieder in höchst fragwürdiger Weise instrumentalisiert worden. Gerade der preußische Staat hat versucht, religiöse Erziehung als Mittel der Loyalitätsbildung einzusetzen – wofür die Stiehlischen Regulative aus der Mitte des 19. Jahrhunderts nur das berühmteste Beispiel darstellen (Nipkow 1975, S. 41 ff.). Werterziehung durch Religion muß deshalb stets kritisch darauf hin geprüft werden, welchen Interessen sie dient. Die positive, Freiheit und Gerechtigkeit stützende Rolle von Religion ist dadurch aber nicht einfach außer Kraft gesetzt.

- Zweitens erwartet die Gesellschaft, daß Bildung mit zu einem *toleranten Verhältnis zwischen den Religionen und Weltanschauungen in Europa* beiträgt. Das Verstehen des anderen und die Verständigung zwischen den unterschiedlichen Gruppen und Traditionen ist dabei oberstes Ziel. So hat der Europarat (1993, S. 20) eine „differenzierte und sorgfältige Darstellung der Religionen in Schulbüchern ... sowie im Schulunterricht“ gefordert. Es sei heute unerlässlich, „auf ein besseres und tieferes Verständnis der jeweils anderen Religionen hinzuwirken“ (vgl. Schreiner 1994, S. 325).
- Drittens sind Toleranz und Verständigung nicht nur ein aktuelles gesellschaftspolitisches Erfordernis. Sie sind auch Ausdruck des *Rechts auf Religionsfreiheit*, das in der Geschichte Europas mit viel Leiden und Blut erkaufte werden mußte. In einem freien und demokratischen Europa darf niemand aufgrund seiner Religionszugehörigkeit benachteiligt werden. Religionsfreiheit gilt heute international als Menschenrecht. Artikel 9 der Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten enthält folgende Bestimmung:

<sup>3</sup> In der Rechtsprechung ist dies besonders deutlich geworden bei der Frage, ob es sich mit der weltanschaulichen Neutralität des Staates vereinbaren lasse, daß die staatliche Schule in den westlichen Bundesländern rechtlich weithin als christliche Schule verfaßt ist. Das Christentum sei hier nicht in einem bekenntnisbezogenen, sondern in einem allgemein kulturellen Sinne als Grundlage von Wertorientierungen gemeint (vgl. Beckmann 1983, S. 195ff., Scheilke/Schweitzer 1994).

„Jedermann hat Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfaßt die Freiheit des Einzelnen zum Wechsel der Religion oder der Weltanschauung sowie die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung einzeln oder in Gemeinschaft mit anderen öffentlich oder privat, durch Gottesdienst, Unterricht, durch die Ausübung und Beachtung religiöser Gebräuche auszuüben“ (Konvention 1950, S.105).

Schon an dieser Formulierung wird erkennbar, daß Religionsfreiheit mehr bedeutet als eine bloße Nicht-Diskriminierung einzelner beispielsweise bei einer Stellenbesetzung. Geschützt durch die Menschenrechte ist auch die gemeinschaftliche Ausübung von Religion, und zwar in der Öffentlichkeit.

Im Blick auf das in Deutschland bestimmende Grundrechtsverständnis ist hier die Unterscheidung zwischen *negativer* und *positiver Religionsfreiheit* wichtig: Von einer negativen Religionsfreiheit ist zu sprechen, wenn es nur darum geht, alle Einschränkungen oder Benachteiligungen auszuschließen, die für den einzelnen aus seiner Religionszugehörigkeit erwachsen können. Positive Religionsfreiheit bedeutet hingegen für den Staat eine Verpflichtung, mit dafür zu sorgen, daß die Bürger die ihnen verliehene Religionsfreiheit auch tatsächlich wahrnehmen können (mit Blick auf den Religionsunterricht dazu Schmidt 1982, S.13 ff.). Das kann freilich nicht heißen, daß der Staat irgend jemand auch nur dazu auffordern dürfte, religiös zu sein. Es schließt jedoch ein, daß der Staat sich durch das Grundgesetz verpflichtet sieht, beispielsweise religiöse Bildungsangebote zugänglich zu machen.

Ein solches „positives“ Grundrechtsverständnis ist im übrigen nicht nur im Blick auf Religion von großer Bedeutung. Wenn es etwa in Artikel 1 GG heißt, die „Würde des Menschen ist unantastbar“, so ist die Rolle des Staates keineswegs darauf begrenzt, diese Würde durch staatliches Handeln nicht anzutasten. Darüber hinaus hat der Staat den Auftrag, mit dafür zu sorgen, daß die Bürger und Bürgerinnen des Landes ein menschenwürdiges Leben verwirklichen können. – Ähnliches gilt für die übrigen Grundrechte.

### 3.

*Was erwarten Eltern* von Bildung im Blick auf Religion? Aus Umfragen (unter anderem Martin 1981, Hanselmann u.a. 1984, S.187ff.) in den alten Bundesländern ist bekannt, daß Eltern vielfach eine religiöse Bildung oder Erziehung ihrer Kinder bejahen, daß sie sich aber selbst nicht in der Lage sehen, diese Aufgabe von sich aus zu erfüllen. Deshalb begrüßen es diese Eltern, wenn entsprechende Angebote von anderer Seite gemacht werden.

Eine solche Erwartung der Eltern wird manchmal als fragwürdig oder sogar als unehrlich kritisiert. Meines Erachtens macht es sich diese Kritik aber zu einfach. Eltern sind heute häufig bei der Erziehung überfordert – nicht nur, aber besonders bei der religiösen Erziehung. Dies wird rasch deutlich, wenn wir nicht nur an Eltern denken, die einer christlichen Kirche angehören, sondern die als Muslime in Deutschland leben<sup>4</sup>. Diese Muslime haben

<sup>4</sup> Über diese Eltern und ihre Kinder ist in religiöser Hinsicht bislang allerdings sehr wenig bekannt (vgl. Mihciyazgan 1994).

vielfach selbst keinen Zugang zu religiöser Bildung gehabt – entweder weil sie überhaupt nur über wenig Schulbildung verfügen oder weil eine islamische Unterweisung nicht zur Verfügung stand. Als Eltern wollen sie nun – jedenfalls teilweise – ihren Kindern auch die islamische Tradition vermitteln, aber es fehlen ihnen alle Möglichkeiten dazu.

Auch sonst ist an dieser Stelle auf die sich verändernde Stellung der Familie in der modernen Gesellschaft zu verweisen (Nave-Herz 1994) und die Frage aufzuwerfen, ob die Familie heute noch der Ort sein kann, an dem neben den vielfältigen Versorgungs- und Erziehungsleistungen auch noch die Werteerziehung oder religiöse Bildung mit erledigt werden kann. Berechtigt scheint mir jedenfalls die These, daß der Wunsch nach einer außerfamiliären Unterstützung an dieser Stelle auch in sozialstrukturellen Veränderungen der Familie begründet sein kann.

Wir hatten gefragt, ob zur Bildung auch heute noch Religion gehört oder ob darauf verzichtet werden kann. Zusammenfassend läßt sich diese Frage jetzt so beantworten, *daß Religion nach wie vor zur Bildung gehört, und zwar ebenso vom Kind wie von der Gesellschaft her gesehen.*

Diese Auffassung wird von den *Eltern* jedenfalls vielfach unterstützt, die entsprechenden Aufgaben werden aber an den Bereich der außerfamiliären Bildung überwiesen. Die Familie sieht sich heute weithin nicht in der Lage, diese Bildung zu garantieren.

Damit sind wir bei der Frage nach den Trägern der religiösen Bildung, die ich im folgenden nur im Blick auf die Schule erörtern möchte.

## **Religion in der Grundschule: Vier Modelle**

Zu fragen ist jetzt, in welcher Form Religion in der Grundschule aufgenommen werden kann. Diese Frage soll anhand von vier Modellen aufgenommen werden. Es handelt sich um Modelle, die in Europa heute entweder in der Praxis von Schule zu finden sind oder die zumindest von manchen angestrebt werden (vgl. Ohlemacher 1991, Europa 1992).

Das *erste Modell* versteht Religion als *Privatangelegenheit*. Religion kann dabei durchaus als wichtig angesehen werden. Auch eine religiöse Bildung wird in dieser Sicht vielfach bejaht. Aber im Rahmen der staatlichen Schule habe Religion keinen Platz. Religion sei Privatangelegenheit – eine Sache der Familie, und wo diese die religiöse Erziehung nicht übernehmen könne, da sei es die Aufgabe der Kirchengemeinde oder auch der Moschee, diese Aufgabe wahrzunehmen.

Diesen Weg ist in Europa besonders Frankreich gegangen. Im Namen der Weltlichkeit oder Säkularität von Staat und Schule wurde der Religionsunterricht abgeschafft. Begründet wird dieser Weg bis heute mit der Forderung nach einer konsequenten Trennung von Staat und Kirche bzw. von Staat

und Religion, und in der möglichst vollständigen Erfüllung dieser Forderung wird der entscheidende *Vorteil* dieses Weges gesehen.

Unübersehbar sind aber auch die *Nachteile* dieses Modells. Religion bleibt dabei eben auch insofern Privatsache, als allen möglichen religiösen Einflüssen Tür und Tor geöffnet wird. Die religiöse Erziehung geschieht nicht mehr im Raum der Öffentlichkeit. Sie kann dann ebenso leicht freiheitlich ausfallen wie einem Fundamentalismus dienen. Eine Verständigung zwischen den Religionen oder eine Bildung zur Toleranz kann von der Schule nicht mehr unterstützt werden. Selbst in den Vereinigten Staaten, die außerhalb Europas das bekannteste Beispiel für Schule ohne Religionsunterricht bieten, werden diese Nachteile inzwischen gesehen. Als Vorbild, dem andere nachstreben sollten, wird die amerikanische Schule in dieser Hinsicht wohl kaum mehr bezeichnet.

Ein *zweites Modell*, das in Deutschland besonders in der Weimarer Zeit und, im Westen, nach dem Zweiten Weltkrieg eine Rolle gespielt hat (Herrlitz u. a. 1981), setzt in dieser Situation auf die möglichst flächendeckende *Konfessionsschule*. Wenn die staatliche Schule nach der Trennung von Staat und Kirche nicht mehr auf eine religiöse Grundlage verpflichtet werden kann, dann sollte – so die Argumentation – das Schulwesen entweder privatisiert werden, so daß sich möglichst viele evangelische oder katholische Schulen bilden können, oder das staatliche Schulwesen sollte, je nach vorherrschender Konfession der Eltern, neu in der Gestalt konfessioneller Schulen gegliedert werden.

In Deutschland ist dieser Weg vor allem an der zunehmend vielkonfessionellen Zusammensetzung der Bevölkerung gescheitert. In Württemberg beispielsweise blieben am Ende fast nur Absurditäten wie die nach Religionszugehörigkeit getrennten Toiletten von zwei Schulen im selben Gebäude. In Holland hingegen ist bis heute ein großer Teil der Schulen privat, so daß von einer Versäulung des Schulwesens entlang konfessioneller Trennungen gesprochen wird.

Die *Vorteile*, die man sich von diesem Modell versprach, liegen in der Ermöglichung einer Verbindung von Schule und Religion, *nachdem* die konsequente Trennung von Staat und Kirche vollzogen war. Die Lösung wurde in einer möglichst homogenen Zusammensetzung der Elternschaft gesehen – eine Voraussetzung, die umgekehrt den entscheidenden *Nachteil* dieses Modells bedingt. Denn wo sich Schulen darauf zurückziehen, nur Kinder mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit aufzunehmen, da bleibt die Aufgabe der Verständigung zwangsläufig auf der Strecke.

Solange konfessionelle Schulen, sei es in christlicher oder anderer Trägerschaft, die Vielfalt des Schulwesens demokratisch bereichern, ist dies unbedingte zu bejahen (auch wenn dabei im Bereich der Grundschule schon aus schulgeschichtlichen Gründen besondere Zurückhaltung geübt werden sollte); wenn es aber um den Rückzug auf eine möglichst gesinnungseinige Gruppe oder Gemeinschaft geht, handelt es sich um eine Fehlentwicklung. Eine Versäulung im Sinne der wechselseitigen Abschottung kann gerade kein Modell sein für ein Europa der Zukunft.

Damit komme ich zum *dritten Modell* und befinde mich sogleich im Umkreis der Vorstellungen, die jetzt besonders in Deutschland kontrovers diskutiert werden. Dieses dritte Modell läßt sich in unterschiedlicher Weise kennzeichnen – als *Ethikunterricht* möglicherweise für alle, als *allgemeiner Religionsunterricht*, als *interreligiöser Unterricht* oder auch als *Lernbereich* bzw. neuerdings als Fach *Lebenskunde - Ethik - Religion/en*<sup>5</sup>. Ansätze und Beispiele dafür gibt es in Brandenburg und Bremen, im Sinne eines sogenannten Ersatz- oder Alternativfaches Ethik auch in den meisten anderen Bundesländern. Auf europäischer Ebene kann besonders auf die Situation in manchen Teilen Englands verwiesen werden, wo ein sogenannter Inter-faith-Religionsunterricht als interreligiöser Unterricht durchgeführt wird. Organisatorisch bedeutet dies, daß ein entsprechendes Angebot unabhängig von den Religionsgemeinschaften eingerichtet wird. Der Staat wird hier zum alleinigen Träger von Religionsunterricht, zumindest eines Unterrichts über Religion im Sinne der sogenannten Religionskunde – einer Form von Religionsunterricht, die erhebliche Schwierigkeiten in sich schließt. Darauf komme ich gleich zurück. Zunächst aber sind die *Argumente* zu nennen, die *für* dieses Modell sprechen.

Am häufigsten genannt wird heute der Wunsch, die Gemeinschaft zwischen den Kindern in einer Klasse nicht aufzuheben. Gerade die Aufgabe der Verständigung oder Integration mache es erforderlich, daß Kinder mit und ohne Religionszugehörigkeit gemeinsam im Klassenverband lernen – so etwa die Argumentation beim Brandenburger Schulversuch LER (Ministerium 1991, S.26). Weiterhin wird hervorgehoben, daß eine multikulturelle Gesellschaft einen interreligiösen Unterricht verlange. Die Beteiligung der Kirchen hingegen sei nicht mehr zeitgemäß. Und schließlich entspreche ein allgemeiner Religionsunterricht auch den Erwartungen von Lehrern und Lehrerinnen, die sich nicht auf eine bestimmte Religion oder Konfession festlegen wollten.

Weniger betont oder, in der Regel, ganz verschwiegen wird hingegen die entscheidende *Schwäche* dieses Modells. Sie liegt meines Erachtens in der Rolle des Staates, der hier verantwortlich sein soll für einen Unterricht in Religion oder Weltanschauung. Wenn die staatliche Schule hier mehr anstrebt als eine distanzierte Information im Sinne der Religionskunde, gerät sie zwangsläufig in die Gefahr der Indoktrination oder einer weltanschaulichen Bevormundung durch den Staat. Eine solche Bevormundung ist mit einer freiheitlichen Demokratie nicht zu vereinbaren. Wo Religionsfreiheit als Menschenrecht anerkannt ist, darf der Staat weder religiöse Inhalte vorschreiben, noch darf er über allgemeine rechtliche Bestimmungen hinaus Regeln aufstellen für den Umgang der Religionen miteinander.

In England wird dieses Problem im übrigen dadurch stark gemildert, daß die Schule dort schon seit langem viel stärker in die Verantwortung nicht des Staates, sondern der Gesellschaft gestellt worden ist. Über den gemeinsamen

<sup>5</sup> Vgl. dazu die in Anmerkung 1 genannte Literatur.

Religionsunterricht entscheidet denn auch nicht einfach der Staat, sondern es gibt konfessions- und religionsübergreifende Gremien auf regionaler Ebene, die für die Lehrpläne des jeweiligen Distrikts zuständig sind.

Das *vierte Modell*, das hier genannt werden soll, ist das eines *Religionsunterrichts*, der *getrennt nach Konfessionen und Religionen* angeboten wird. In den alten Bundesländern war dies fast immer evangelischer und katholischer Religionsunterricht, in Österreich beispielsweise zusätzlich orthodoxer und islamischer Religionsunterricht. Ein solches nach Konfessionen und Religionen differenziertes Angebot ist prinzipiell auch vom Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland beabsichtigt: In Artikel 7,3 GG ist gerade nicht von den Kirchen die Rede, sondern allgemein von Religionsgemeinschaften. Nicht-christliche Religionen wie etwa das Judentum oder der Islam sind damit ausdrücklich eingeschlossen. Jüdische oder muslimische Kinder haben die gleichen Rechte wie andere Kinder in der Bundesrepublik.

Als *Schwäche* dieses Modells wird heute hervorgehoben, daß es die mehrheitliche Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen zum Christentum voraussetze. Dieser Einwand übersieht allerdings, daß es im Grundgesetz an dieser Stelle nicht einfach um Mehrheiten geht, sondern um eine *prinzipielle* Frage: Nicht zuletzt angesichts der Erfahrungen in der Zeit des Nationalsozialismus sollte verhindert werden, daß der Staat die Weltanschauung seiner Bürger normieren kann. Eben deshalb wurde die Verantwortung für den Religionsunterricht nicht einfach dem Staat überlassen, sondern an die „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ gebunden, und zwar „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes“ (Artikel 7 GG). So gesehen geht es keineswegs um eine Privilegierung der Kirchen – es geht um die Gewährleistung von Freiheit und Demokratie.

Hier liegt meines Erachtens die entscheidende *Stärke* dieses Modells: Es zielt auf einen Freiheitsgewinn gegenüber staatlicher Normierung, und es erlaubt zugleich einen identifizierbaren und damit auch kritisierbaren Religionsunterricht. Anders als ein rein staatlicher Religionsunterricht, aus dem niemand austreten darf, kann der konfessionelle Religionsunterricht abgewählt werden. Kein Kind, kein Lehrer und keine Lehrerin dürfen gezwungen werden, daran teilzunehmen. Das bedeutet weiterhin, daß dieser Unterricht nicht auf Neutralität verpflichtet sein muß. Auch hier gilt zwar in strenger Weise das Verbot aller Indoktrination in der Schule, aber die Unterrichtenden können und sollen durchaus zu erkennen geben, für welche Überzeugungen sie selber stehen. Erst dies erlaubt die lebendige Art und Weise, in der religiöse Inhalte eine Bildungsbedeutung entfalten können. Und nur so ist das Prinzip der Selbstinterpretation für die Religionen gewährleistet (Schweitzer 1995): Sie kommen nicht nur in der Weise zur Darstellung, wie andere sie sehen, sondern in authentischer Weise so, wie sie sich selbst verstehen.

Zwei *Einwände* gegen dieses Modell bleiben gleichwohl bestehen: Zum einen kann – etwa in der Situation der neuen Bundesländer mit ihrem hohen Anteil an Konfessionslosen – realistischerweise nicht erwartet werden, daß konfessioneller Religionsunterricht alle oder auch nur die Mehrheit der

Schülerinnen und Schüler erreicht. Und zum anderen muß – auch im Blick auf die Praxis in den alten Bundesländern – kritisch gefragt werden, ob ein solcher Unterricht allein noch zureichen kann, um die Aufgaben einer Verständigung zwischen den Weltanschauungen und Religionen zu erfüllen.

Damit haben wir die vier Möglichkeiten einer Zuordnung von Religion und Grundschule, wie sie heute in Europa üblich sind oder angestrebt werden, in ihren Vor- und Nachteilen erörtert. Eine *fünfte*, theoretisch gegebene *Möglichkeit, Religion nicht als Fach*, sondern als Thema aller Fächer, ist bislang unerörtert geblieben. Schon seit der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts (Kling-de Lazzar 1982) wird eine solche Auflösung des Religionsunterrichts in die anderen Fächer (besonders Geschichte, Kunst, Musik) hinein gefordert. *Dagegen* sprechen zunächst praktische Gründe: Ähnlich wie beim Deutschunterricht, dessen Aufgaben ebenfalls durch andere Fächer wahrgenommen werden könnten, ist auch bei Religion zu befürchten, daß sie ohne ein eigenes Fach nicht genügend Aufmerksamkeit fände. Dazu kommt, etwa beim konfessionellen Religionsunterricht, der Zusammenhang zwischen der Organisationsform und dem beabsichtigten Modell von Religionsunterricht. Insofern ist die Frage eines Schulfachs Religion eng mit den Fragen der Verfassung dieses Unterrichts verbunden.

Zu welchem Ergebnis führt der Durchgang durch die unterschiedlichen Modelle? Ist es möglich, sich für eines dieser Modelle zu entscheiden und es als Vorbild für die Grundschule der Zukunft auszuzeichnen? – Meines Erachtens ist keines der genannten Modelle geeignet, diese Vorbildfunktion allein zu übernehmen. Weiterführend ist weder eine Ausgrenzung von Religion als Privatsache noch eine Rückkehr zur Konfessionsschule. Aber auch ein für alle verpflichtender interreligiöser oder ethischer Unterricht sieht sich starken Einwänden ausgesetzt, besonders im Blick auf seine allein staatliche Trägerschaft und die daraus erwachsende Neutralitätspflicht des Unterrichts. Von diesen Einwänden ist der konfessionelle Religionsunterricht zwar nicht betroffen, aber auch dieser Unterricht kann allein besonders die Aufgabe der Verständigung nicht erfüllen. Was also bleibt zu tun? Wo sind zukunftsfähige Modelle zu finden?

Bevor ich eine Antwort versuche, möchte ich eine Zwischenüberlegung einschalten, die weitere Entscheidungskriterien liefern soll.

### **Bildung - Schule - Religion in der Spannung von Pluralität und Identität**

Pädagogisch gesehen hängt die Antwort auf die Frage, wie Religion in der Grundschule aufgenommen werden soll, in vieler Hinsicht davon ab, wie das Verhältnis zwischen Pluralität als gesellschaftlicher Vielfalt und Identität als Bedürfnis nach individueller und gesellschaftlicher Einheit bestimmt wird, und zwar sowohl im Blick auf die Bildung des einzelnen als auch hinsichtlich des Verhältnisses von Staat, Schule und Gesellschaft.

Im Blick auf den Bildungsgang des Kindes konkurrieren hier zwei Sichtweisen miteinander. Die erste Sichtweise verweist auf die Gefahr überstarker Pluralität: Wo das Kind nur noch einer Vielfalt unterschiedlicher oder gegensätzlicher Wertorientierungen und Sinngewebungen begegnet, da könne es keine Identität mehr erlangen. Wo alle Angebote gleichermaßen gültig erscheinen, da werden sie dem Kind am Ende gleichgültig. Besonders im Grundschulalter seien Kinder überfordert, wenn sie einfach der gesellschaftlichen Pluralität ausgesetzt werden. Zu fordern sei deshalb, daß Kindern zunächst die Möglichkeit einer *Identitätsbildung durch Beheimatung* in einer einzelnen Tradition gegeben wird. Später, auf der Grundlage dieser Identität, könnten sie sich dann sinnvoll mit der gesellschaftlichen Pluralität auseinandersetzen (vgl. Beckmann 1991, S.69).

Die umgekehrte Sichtweise hält dem entgegen, daß Identität heute nicht mehr durch Beheimatung in nur einer Tradition gefunden werden kann. *Identität* erwache vielmehr *aus der Begegnung* mit anderen Menschen, mit anderen Kulturen und mit anderen Religionen. Gerade solche Begegnungen seien geeignet, das Eigene fragwürdig werden zu lassen, und auf diese Weise gelange das Kind zu einem kritischen und selbstkritischen Bewußtsein der eigenen Identität (vgl., mit gewissem Vorbehalt, Lott 1992b, S.337f.).

Ich selbst halte beide Sichtweisen für überzogen: Die erste, die von möglichst einheitlichen Situationen in der Grundschule dann später zur Pluralität fortschreiten möchte, übersieht, daß es solche einheitlichen Räume nicht mehr geben kann. Kinder sind heute von früh auf damit konfrontiert, daß Kinder unterschiedlichen Nationen angehören, daß sie verschiedene Religionen haben oder eben auch gar keine Religionszugehörigkeit. Eben deshalb aber überzeugt mich auch die zweite Sichtweise nicht: Eine religionspädagogische Bewußtmachung des Eigenen durch die Begegnung mit dem anderen setzt ja voraus, daß es so etwas wie eine eigene Religion für die Kinder bereits gibt, zumindest ansatzweise. Dies aber ist heute nur bei den allerwenigsten Kindern im Grundschulalter noch der Fall. Die meisten haben keine ausdrücklich christliche oder muslimische Sozialisation durchlaufen, bevor sie in die Schule kommen.

Ich plädiere deshalb für eine *Kombination* beider Sichtweisen, auch wenn dies auf den ersten Blick als Widerspruch erscheinen mag. Wir müssen in der Grundschule beides ermöglichen: *Identitätsfindung* und *Umgang mit der Pluralität*. Wir sollten den Kindern die Möglichkeit einräumen, feste Zugehörigkeitsverhältnisse zu entwickeln; zugleich aber sollten wir sie auch immer wieder dazu herausfordern, diese Zugehörigkeiten zu überschreiten zugunsten interreligiöser und interkonfessioneller Begegnung und Verständigung.

In dieser Doppelaufgabe von Identitätsbildung und Verständigung liegt für mich das *erste Kriterium* zur Beurteilung zukunftsfähiger Modelle für Religion in der Grundschule. Ein *zweites Kriterium* ergibt sich, wenn das Verhältnis zwischen Identität und Pluralität von Staat und Schule her bedacht wird. Die entscheidende Frage lautet hier, wieviel Pluralität die staatliche Schule zulassen soll und wieviel Einheit oder Identität sie durchsetzen darf.

In Europa ist dies nicht nur bei der Religion, sondern auch bei der Frage nach den unterschiedlichen Regionen und Minderheiten schon seit langem heiß umstritten: Dürfen Kinder in der Schule im Elsaß Deutsch sprechen oder nur Französisch? Dürfen Schulen in Deutschland anders aussehen als in Frankreich? Haben Muslime ein Recht auf eigenen Religionsunterricht, oder müssen sie sich einlassen auf einen einheitlich-abendländischen Religionsunterricht von Staats wegen? Oder, allgemeiner formuliert: Wieviel Vereinheitlichung soll und darf der Staat verlangen? Wieviel Pluralität soll und darf er für Europa zulassen?

Wenn wir die Frage so stellen, wird deutlich, daß die Einrichtung von Unterrichtsangeboten für einzelne Religionen und Konfessionen nicht einfach eine Frage von Mehrheiten sein kann. Gerade wenn und gerade weil eine bestimmte Gruppe eine ethnische, kulturelle oder religiöse Minderheit darstellt, kann es zu einer Aufgabe von Staat und Schule werden, diese Minderheiten zu schützen. Besondere Angebote von jüdischem, orthodoxem oder islamischem Religionsunterricht können erforderlich sein, um den Erhalt der entsprechenden Traditionen und Kulturen in Europa zu unterstützen.

Die Rechte von Minderheiten gelten freilich nicht absolut. Ihre Grenze finden sie notwendig dort, wo das Zusammenleben durch auseinanderstrebende Orientierungen bedroht wird. Dies gilt sicher nicht für die Pluralität als solche, gilt gewiß aber dort, wo die Rechte anderer gefährdet sind.

Eine weitere Grenze des Pluralismus wird dort erreicht, wo die Erfordernisse der Praxis eine weitere Ausdifferenzierung schulischer Angebote nicht mehr zulassen. Aus diesem Grund ist beispielsweise die Einrichtung einer beliebig hohen Anzahl unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht ausgeschlossen. Nicht jedes einzelne Kind kann erwarten, daß der von ihm bzw. seinen Eltern gewünschte Religionsunterricht realisiert werden kann. Prinzipiell aber ist festzuhalten, daß mehr Pluralität bei schulischen Angeboten auch ein größeres Maß an Freiheit bedeutet. Die Kosten als solche sind dabei kein schlagender Einwand: Sie sind als Preis der Freiheit anzusehen, und diesen Preis müssen wir bezahlen – zumindest solange, als neben der Pluralität auch die Aufgabe der Verständigung beachtet wird.

## **Religion in der Grundschule – ein Modell für die Zukunft**

Wir haben gesehen, daß keines der herkömmlichen vier Modelle für die Zukunft unmodifiziert fortgeschrieben werden kann. Und es ist auch deutlich geworden, daß immer beide Ziele – Identität und Pluralität, Einheit und Vielfalt – berücksichtigt werden müssen. Ein Modell für die Zukunft wird deshalb von vornherein so angelegt sein müssen, daß es beiden Zielen dient, daß es die Stärken unterschiedlicher Modelle nutzt und zugleich deren Schwächen möglichst vermeidet. Meines Erachtens bedeutet dies, daß wir heute ein Unterrichtsangebot brauchen, das einerseits die Freiheit der Religionen gegenüber dem Staat wahren kann und insofern an den konfessionellen Reli-

gionsunterricht anschließt, das andererseits aber stärker als der herkömmliche Religionsunterricht einer die Konfessionen und Religionen verbindenden Verständigung dient. Wir brauchen in der Schule ein vielfältiges, nach Religionen und Konfessionen strukturiertes Angebot, einschließlich des Ethikunterrichts, *und* wir brauchen einen übergreifenden gemeinsamen Religionsunterricht mit dem Ziel der Begegnung und des interreligiösen Lernens.

Ist das ein realistisches Modell? Kann es verwirklicht werden? Meines Erachtens ja, denn in einem solchen Modell konvergieren die heute diskutierten Vorschläge zumindest dort, wo nicht dogmatisch an nur einem der herkömmlichen Modelle festgehalten wird.

In der 1994 veröffentlichten Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht beispielsweise wird vorgeschlagen, künftig von einer Fächergruppe auszugehen. Zu dieser Fächergruppe sollen alle jeweils angebotenen Formen von Religionsunterricht sowie der Ethikunterricht gehören, und zwar ohne daß die gemeinsame Zugehörigkeit zu dieser Fächergruppe zu einer Auflösung dieser Fächer führt. Zugleich aber wird ein fächerübergreifend kooperativer Unterricht gefordert, bei dem die verschiedenen Unterrichtsangebote zusammengeführt werden und an dem alle Schüler und Schülerinnen teilnehmen. Ziel ist dabei ein interreligiöses Lernen, eine Begegnung zwischen den Kulturen und Religionen und also eine Verständigung zwischen den Traditionen.

In diese Richtung könnte und sollte meines Erachtens auch die Entwicklung bei dem Brandenburger Schulversuch LER gehen. Dort nämlich wird unterschieden zwischen dem gemeinsamen Unterricht und einer Differenzierungsphase, in der unter anderem ein von der evangelischen Kirche verantworteter Religionsunterricht angeboten wird (Ministerium 1994). Wenn diese Unterscheidung zwischen Integrations- und Differenzierungsphase so ausgelegt und so weiterentwickelt wird, daß die Integrationsphase ausdrücklich dem Dialog zwischen den Konfessionen und Religionen bzw. dem Dialog mit anderen Weltanschauungen, einschließlich des Atheismus, dient, dann ergibt sich auch hier ein ähnliches Bild, wie es mir bei der Kombination eines konfessionellen und eines gemeinsamen Religionsunterrichts vorschwebt<sup>6</sup>.

Weder allein ein christlicher Religionsunterricht noch allein ein Ethikunterricht noch ein vom Staat verantworteter allgemeiner oder interreligiöser Unterricht kann allein Modell für die Zukunft sein. Was wir brauchen, ist ein komplexeres Modell – ein Modell, das mehr Pluralität zuläßt und das doch nicht auf Verständigung verzichtet.

Deshalb plädiere ich für eine *Vielfalt religionsunterrichtlicher Angebote* – für evangelischen und katholischen Religionsunterricht (möglichst in ökumenischer Zusammenarbeit), für islamischen Religionsunterricht und – wo möglich – für jüdischen und orthodoxen Religionsunterricht, aber auch für

<sup>6</sup> Die geschichtliche Entwicklung hat inzwischen einen anderen Verlauf genommen, so daß die oben genannte Hoffnung sich nicht erfüllt hat.

Ethikunterricht – jeweils als eigenes Angebot, aber zugleich so, daß die unterschiedlichen Angebote in einem gemeinsamen Begegnungsunterricht zusammengeführt werden – mit dem Ziel der Verständigung und des interreligiösen Lernens.

## Literatur

- Barz, H.: Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern. Teil 3 des Forschungsberichtes „Jugend und Religion“ im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej). Opladen 1993.
- Beckmann, H.-K.: Schule unter pädagogischem Anspruch. Donauwörth 1983.
- Beckmann, H.-K.: Die Situation der Gemeinschaftsschule und die Notwendigkeit evangelischer Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft. In: Abromeit, H.-J. (Hg.): Im Streit um die gute Schule. Der Beitrag der Christen. Neukirchen-Vluyn 1991, S. 60-72.
- Brocher, T.: Wenn Kinder trauern. Reinbek 1980.
- EKD: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD. Gütersloh 1994.
- Europa. Themenheft der Zeitschrift: Der Evangelische Erzieher 1/1992.
- Europarat: Empfehlung 1202 (1993) betr. die religiöse Toleranz der demokratischen Gesellschaft. In: Deutscher Bundestag 12. Wahlperiode. Drucksache 12/4572 vom 15.3.1993, S.19f.
- Faust-Siehl, G./Schweitzer, F.: Religion in der Grundschule: Zur pädagogischen Begründung und Gestaltung von Religionsunterricht. In: Schweitzer, F./Faust-Siehl, G. (Hg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 92/93.) Frankfurt/M. 1994, S.12-25.
- Goßmann, K./Scheilke, C.T. (Hg.): Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung. Münster (Comenius-Institut) 1995.
- Goßmann, K. u.a. (Hg.): Religionsunterricht in der Diskussion. Zur Situation in den jungen und alten Bundesländern. (Im Blickpunkt 11). Münster (Comenius-Institut) 1993.
- Häberle, P.: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg/München 1981.
- Hanselmann, J. u.a. (Hg.): Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 1984.
- Herrltz, H.-G. u.a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Taunus, 2. Auflage 1986.
- Kling-de Lazzar, M.-L.: Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Religionsdidaktik. Gütersloh 1982.
- Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (vom 4. November 1950). In: Grundgesetz mit Deutschlandvertrag, Grundvertrag, Menschenrechts-Konvention usw. München 1987, S. 102-115.
- Leist, M.: Kinder begegnen dem Tod. Gütersloh 1987.
- Lott, J. (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Bd.4). Weinheim 1992.
- Lott, J.: Die Beschäftigung mit fremder Religiosität als Bestandteil eigener religiöser Sozialisation – Religionsunterricht und „interkulturelles Lernen“. In: Ders. 1992a, S.321-340.
- Martin, N.: Familie und Religion. Ergebnisse einer EMNID-Spezialbefragung. Paderborn 1981.
- Mihciyazgan, U.: Die religiöse Praxis muslimischer Migranten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hamburg. In: Lohmann, I./Weiße, W. (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster/New York 1994, S.195-206
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Brandenburg): Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“. Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion (15. Oktober 1991). In: Der Evangelische Erzieher 45 (1993), S.25-29.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Brandenburg): Hinweise zum Unterricht im Modellversuch. Lernbereich Lebensgestaltung - Ethik - Religion. Sekundarstufe I. Potsdam 1994.
- Nave-Herz, R.: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 1994.

- Nipkow, K.E.: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche. Gütersloh 1975.
- Nipkow, K.E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloh 1990.
- Ohlemacher, J. (Hg.): Religion und Bildung in Europa. Herausforderungen – Chancen – Erfahrungen. Göttingen 1991.
- Rupp, H.F.: Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung. (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Bd. 7). Weinheim 1994.
- Scheilke, C.T./Schweitzer, F.: Schule in der Pluralität. In: Der Evangelische Erzieher 46 (1994), S. 299-306.
- Schleiermacher, F.: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799). Herausgegeben von R. Otto. Göttingen, 6. Auflage 1967.
- Schmidt, H.: Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. Bd. 1: Grundlagen. (Theologische Wissenschaft Bd. 16, 1). Stuttgart u.a. 1982.
- Schreiner, P.: Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Europa. In: Der Evangelische Erzieher 46 (1994), S. 316-328.
- Schweitzer, F.: Brauchen Kinder Religion? In: Comenius-Institut (Hg.): Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik. Münster (Comenius-Institut) 1994, S. 47-54.
- Schweitzer, F.: Schule – Religionsunterricht – Identität. In: Goßmann/Scheilke 1995, S. 71-88.
- Wittkowski, J.: Psychologie des Todes. Darmstadt 1990.