

Brauchen Kinder Religion?

Friedrich Schweitzer

„Wie Pädagogik und Theologie im Dienst der Schulkinder stehen“ könnten, war die Fragestellung der Tagung „Aufwachsen in der Pluralität“, die vom 21. bis 23. Januar in Bad Boll stattfand. Mehr als 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer fanden sich in der Akademie ein, um das Gespräch zwischen Pädagogik und Theologie zu beleben. Äußerer Anlaß war der 65. Geburtstag von Prof. Dr. Dr. Karl Ernst Nipkow, dessen Arbeit seit Jahrzehnten auch diesem Gespräch gewidmet ist. Aus der Tagung geben wir das nachfolgende Referat wieder. Prof. Dr. Schweitzer lehrt an der Universität Mainz im Fachbereich Evangelische Theologie und ist Herausgeber der Zeitschrift „Der Evangelische Erzieher“.

Gegen den Redner erheben sich gleich mehrere Verdachtsmomente: Das Thema, das er sich auch noch selbst gestellt hat, erscheint so zwielichtig, daß es am besten ist, bei diesen Einwänden zu beginnen.

Der erste Verdacht liegt auf der Hand: „Brauchen Kinder Religion?“ – das riecht förmlich nach einer rhetorischen Frage. Die Antwort „Kinder brauchen Religion!“ scheint schon vorab festzustehen, besonders wenn ein Religionspädagoge so fragt, und noch dazu in einer evangelischen Akademie!

Dazu kommt aber noch ein zweiter Verdacht: argumentative Erschleichung. Die Frage, ob Kinder Religion

brauchen, sei so gestellt, daß sie von der heute viel schwierigeren Frage ablenke, was Religion denn eigentlich sei und was sie für die Erziehung überhaupt bedeuten könne. So jedenfalls ist unlängst H. von Hentig mit F. Oser ins Gericht gegangen: Die von Oser als Buchtitel verwendete Frage „Wieviel Religion braucht der Mensch?“¹ stelle das „eigentlich Unbekannte als bekannt hin: die Religion“. In Osers Frage erscheine Religion „als eine berechenbare Notwendigkeit – wie der Bedarf an Feuchtigkeit, Kalk oder Sauerstoff“. Dann aber, so fügt von Hentig bissig hinzu, könne man sich doch gleich mit einer Katechetik als „seelischem Gesundheitsprogramm“ begnügen.²

Der dritte Verdacht gegen das Thema lautet auf Plagiat: Seit der offenbar genialen Idee von zwei Übersetzerinnen bzw. dem Verlag, das Buch „The Uses of Enchantment“ frei wiederzugeben als „Kinder brauchen Märchen“³, hat die Frage, was Kinder brauchen, epidemieartig Verbreitung gefunden. Nicht nur hieß B. Bettelheims nächstes Buch „On Learning to Read“ auf deutsch natürlich „Kinder brauchen Bücher“⁴, sondern auch viele andere fragen oder formulieren nun genauso: „Kinder brauchen Liebe“, „Kinder brauchen Grenzen“ und „Kinder brauchen Lehrer und Lehrerinnen“ ist da zu finden, oder, schon besser: „Kinder brauchen Ruhe – und Lehrerinnen auch“. Angesichts dieser Inflation des Brauchens bleibt nur noch eine Frage zu stellen: nicht: Brauchen Kinder Religion, sondern: **Müssen** Kinder eigentlich brauchen? Müssen sie brauchen – oder dürfen sie auch **nicht** brauchen?

Vom Brauchen und vom Nicht-Brauchen

Die Frage, was Kinder brauchen, gehört inzwischen zum Standardrepertoire der Pädagogik. In der 1992 erschienenen, großangelegten Zusammenschau, die das Deutsche Jugendinstitut über Kinder und das „Aufwachsen in Deutschland“ erstellt

hat⁵, steht sie mit an vorderster Stelle. Sie wird als eine Grundfrage der Pädagogik angesehen. Und ebenfalls im letzten Jahr hat die Aktion Humane Schule ein ganzes Heft zu dieser Frage zusammengestellt⁶. Das Heft ist zugleich eine Hommage an Mia Kellmer Pringle und an deren schon 1979 veröffentlichtes Buch eben mit dem Titel: „Was Kinder brauchen“⁷.

Zwei Fragen drängen sich auf. Zum einen: Wie brauchbar ist eigentlich die Kategorie des Brauchens? Ist sie so tragfähig, wie ihre neue Popularität es erscheinen läßt? Ist diese Frage ein Ausdruck gewachsener Humanität, weil sie das Kind als Subjekt ernst nimmt? Oder ist sie die Folge eines zweckrationalen Denkens, das sich nur am handfest Brauchbaren orientieren will? Werden den Kindern hier neue Spiel- und Lebensräume eröffnet, oder werden sie umgekehrt beschränkt auf das, was andere für nützlich halten? Was aber geschieht dann mit dem, das gerade deshalb so wichtig ist, weil niemand es braucht – mit dem Absichtslosen, dem Zwecklosen, dem Spielerischen?

Ob es also an der Zeit ist, das Unbrauchbare zu verteidigen, läßt sich besser abschätzen, wenn nun eine zweite Frage aufgenommen wird: Was ist es eigentlich, von dem die Erwachsenen behaupten, daß Kinder es bräuchten, und was ist es nicht? Nach Meinung der vom Deutschen Jugendinstitut versammelten Pädagoginnen und Pädagogen brauchen Kinder vieles: Menschen, Sachen, Räume und Zeiten. Religion brauchen sie offenbar nicht. Probleme von Hoffnung und Lebensinn werden nicht erörtert. Von Kirche ist zwar kurz die Rede, aber nur in den neuen Bundesländern. Statt dessen gibt es Kindersport und Kinderkino, Kindermuseum und Kindermusik, natürlich Kinderfernsehen und Kindercomputer, sogar Kinderbücher und Kinderbuchautoren – nichts ist anscheinend vergessen worden. Die religiöse Entwicklung aber kommt nirgends in den Blick. Und ebensowenig ist davon die Rede, daß Kinder heute im Eltern-

haus mit religiösen Fragen weithin alleingelassen werden – nicht aufgrund eines säkularen Desinteresses an Religion, sondern weil die Religion der Eltern so weitgehend privatisiert ist, daß über religiöse Fragen im Elternhaus nicht gesprochen wird.⁸

Als Religionspädagogin überlege ich weiter, was es bedeutet, daß ein großer Teil der Kinder in Deutschland einen Kindergarten besucht, der von einer Kirche unterhalten wird. In dem repräsentativen Handbuch der Sozialisationsforschung stoße ich auf die im übrigen falsche Information, daß „73% der Kindergärten den Wohlfahrtsverbänden“ unterstützten – verbunden mit dem Hinweis: „Die religiösen und weltanschaulichen Einflüsse der freien und kommunalen Träger lassen in ihrem sozialisatorischen Einfluß eine starke Affinität zu der jeweiligen Richtung des Trägerverbandes erkennen.“ Eine „sichere Aussage“ darüber, „wie sich religiös ausgerichtete Erziehung sozialisierend auswirkt“, könne aber nicht getroffen werden.⁹ Mehr ist auch aus diesem Handbuch über die Religion der Kinder nicht zu erfahren.

Religion als ideologisches Muster privater Träger also? Dieser Soziologismus ist nicht nur als persönliche Vorliebe einer Autorin zu verstehen. Wichtiger als solche Präferenzen sind die systematischen Zusammenhänge: Mit der bestenfalls soziologischen Thematisierung von Religion und – auf weiten Strecken – der Ausblendung religiöser Fragen überhaupt reagiert die Pädagogik – so meine These – auf die Situation der Pluralität. Sie folgt der Auffassung, daß sich Pädagogik in einer pluralen Situation nicht mehr an eine religiöse Richtung anlehnen kann, wie es in der Vergangenheit für die deutsche Pädagogik bezeichnend war. Die Umstellung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf eine sozialwissenschaftlich grundierte Erziehungswissenschaft war auch ein Bruch in religiöser Hinsicht – nicht zuletzt in Reaktion auf die Erfahrung von Pluralität.¹⁰

Diese Auffassung von Pädagogik ist aber nicht ohne Risiko. Die Gefahr einer allein sozialwissenschaftlichen Grundlegung liegt für die Pädagogik in einer zwar nicht intendierten, dadurch aber keineswegs schon ausgeschlossenen Sozialtechnologie. An dieser Stelle gewinnt die Frage, ob Kinder Religion brauchen, für mich einen kritischen Sinn. Sie kann deutlich machen, daß es noch andere Horizonte des Denkens, Fragens, Fühlens und Suchens gibt als diejenigen, die in den Sozialwissenschaften traktiert werden. Damit will ich keineswegs die Sozialwissenschaften insgesamt mit Sozialtechnologie gleichsetzen. Aber ein kritisches Potential entfalten auch sie nur dort, wo sie sich auf sozialphilosophische und anthropologische Fragen einlassen.

Die Frage, was Kinder brauchen, tangiert das Menschenbild. Sie berührt Probleme der philosophischen und auch der pädagogischen Anthropologie. Solange nicht geklärt ist, wer das Kind ist und wie es zu verstehen sei, kann auch nicht gesagt werden, was es braucht. Leider wird diese anthropologische Dimension kaum beachtet – mit der Konsequenz, daß die Argumentation leicht oberflächlich wird, wie etwa bei Kellmer Pringle, die zwar sagt, Kinder sollten „alle ihre Möglichkeiten entfalten“ können, sich dann aber doch – und ohne weitere Begründung – auf „Gesundheit und Soziales“ beschränkt.

Leider sind Gesundheit und soziale Absicherung auch für Kinder bis heute keineswegs gesichert. Aber soll das, was Kinder in diesem elementaren Sinne brauchen, deshalb auch alles sein? Wenn diese Frage nicht mehr gestellt wird, dann wird es Zeit, für das Unbrauchbare zu plädieren.

Die Begrenzung auf das Brauchbare als das vielleicht noch Konsensfähige ist allein keine zureichende Antwort für das Aufwachsen in der Pluralität.

Bei B. Bettelheim – als dem freiwillig-unfreiwilligen Vater des „Brauchens“ – wird freilich noch eine ganz andere

Position vertreten. Anlässlich dieser Tagung habe ich sein Buch „Kinder brauchen Märchen“ nach mehr als 15 Jahren wieder gelesen – und war überrascht. Denn es ist beinahe ein Buch darüber, warum Kinder Religion brauchen. Schon die ersten Sätze des Buches machen das ganz deutlich.

„Wenn wir nicht einfach in den Tag hinein leben, sondern uns unserer Existenz bewußt sein wollen, ist es unsere größte und zugleich schwerste Aufgabe, in unserem Leben einen Sinn zu finden.“ Deshalb sei es auch „die wichtigste und schwierigste Aufgabe der Erziehung“, „dem Kind dabei zu helfen, einen Sinn im Leben zu finden“.¹²

Der Fortgang bei Bettelheim ist dann freilich erstaunlich. Denn er ist der Meinung, daß es die Volksmärchen sind, die sich am besten für eine solche Erziehung eignen. Begründet wird dies folgendermaßen: Die Märchen geben dem Kind „in Symbolform gekleidete Anregungen“, wie es mit „grundlegenden menschlichen Nöten“ und mit „existentiellen“ Fragen z.B. von Gut und Böse umgehen kann.¹³ Bettelheim weiß, daß dabei auch „religiöse Motive“ eine Rolle spielen, und er hat wohl vorausgesehen, daß Religionspädagogen einmal versuchen könnten, ihn im religiösen Sinne zu deuten. Um dies zu verhindern, fügt er hinzu, daß Religion gerade nicht dasselbe leisten könne wie das Märchen: Die Religion gebe dem Kind nur eine „Belehrung über richtige Verhaltensweisen“ – das Märchen aber lasse es „zu **eigenen** Lösungen kommen“. Später wird dies dann so erläutert, daß die Bibel zwar sage, „wie ein gutes Leben zu führen sei“, daß sie aber „keine Lösung“ zeige „für die Probleme, die sich aus den Schattenseiten unserer Persönlichkeit ergeben“. Hier kenne die Bibel „nur einen Ratschlag“: „Unterdrückung dieser Strebungen“.¹⁴

Ich breche meine Relecture von Bettelheim an dieser Stelle ab. Es ist wohl deutlich geworden, wie nahe

hier ein Psychologe der Behauptung kommt, daß Kinder Religion brauchen. Was Bettelheim von dieser Antwort abhält, ist im Kern die Wahrnehmung von Religion als moralistisch und als dogmatisch – ein selbst klischeehaftes Bild also, das heute in der Beziehung zwischen Theologie und Psychoanalyse zu Recht keine entscheidende Rolle mehr spielt. Immerhin aber brauchen Kinder auch nach Bettelheim im Leben vor allem eines: Sinn – einen Sinn für ihr Leben, der sich nicht im Alltag erschöpft. Damit stellt er eine der Grundfragen, die heute in der Pädagogik weithin vergessen scheinen.

Vergessene Grundfragen der Pädagogik

In diesem zweiten Teil möchte ich vier Fragen benennen. Es sind Fragen, von denen ich meine, daß sie im Sinne einer pädagogischen Anthropologie unverzichtbar sind.¹⁵ Und zugleich möchte ich behaupten, daß alle vier Fragen unvermeidlich eine religiöse Dimension besitzen.

Die erste dieser Fragen ist die Frage nach dem Ganzen. Es ist die Frage nach dem Woher und Wohin, und es ist die Frage nach dem Sinn des Ganzen. In der Pädagogik war es F. Schleiermacher, der an dieser Frage die Humanität aller Erziehung festgemacht hat. Wer sie vergißt, der bringe die Kinder um ihren Sinn. Wer nur zu moralischen Normen und zu wissenschaftlicher Erkenntnis erziehen will, der unterdrücke das Kind. Er mache es unglücklich – oder, wie Schleiermacher von den vernünftigen Erziehern sagt: Sie „verstümmeln... alles mit ihrer Schere“.¹⁶

Für Kinder bricht die Frage nach dem Ganzen wohl zuerst angesichts von Tod und Sterben auf. Ein totes Tier, das auf der Straße liegt, der Tod eines vielleicht geliebten Verwandten – die Frage nach dem Ende des Lebens läßt sich mit Kindern nicht verschweigen. In ihrer Untersuchung

über Religion im Denken heutiger Eltern stößt M. Fay¹⁷ nicht zufällig zuerst auf diese Frage: Wie steht es mit dem Tod? Was bedeutet der Tod für unser Leben? Und wie auch immer wir diese Frage beantworten, und selbst wenn wir sie nicht beantworten und beiseite schieben – ganz unvermeidlich geben wir zu erkennen, wo für uns der Sinn dieses Lebens liegt.

Der Umgang mit dem Tod entscheidet mit darüber, wie wir leben – vielleicht sogar, ob wir überhaupt leben. Bei Janusz Korczak findet sich ein Satz, der mir von Anfang an ein Rätsel war und der mich doch nicht mehr losläßt. Eines der drei unbezweifelbaren „Grundrechte“ des Kindes, sagt Korczak, sei das „Recht des Kindes auf seinen Tod“.¹⁸ Das „Recht auf den Tod“ – was ist damit gemeint? Korczak erläutert es nur andeutungsweise und eher poetisch: „Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht leben.“ Tod und Leben des Kindes gehören demnach zusammen – das ist wohl noch immer so. Und vielleicht wäre das „Recht des Kindes auf seinen Tod“ heute so zu verstehen, daß ein Kind nur wirklich leben kann, wenn die Erwachsenen auch seine Todeswahrnehmungen und Todeserfahrungen mit begleiten.

Die Frage nach dem Ganzen und nach dem Sinn des Ganzen – das ist also meine erste Frage zwischen Pädagogik und Theologie.

Die zweite Frage ist die nach der Gerechtigkeit. Sie ist, mit J. F. Herbart gesprochen, eine Grundfrage der Charakterbildung. Für ihn ist sie der eigentliche Kern aller Erziehung.¹⁹ Die Frage nach Gerechtigkeit ist gewiß nicht ohne weiteres religiös. Auf weiten Strecken betrifft sie moralische Normen und Werte, die ganz unabhängig von religiösen Überzeugungen Geltung beanspruchen, und zwar selbst dann, wenn sie – wie beispielsweise die Menschenrechte – geschichtlich auf einen religiösen

Ursprung zurückweisen. In der Tradition Kants hat freilich auch ein ausgesprochen säkularer Moralpädagoge wie L. Kohlberg entdeckt, daß die Moralerziehung einen Horizont besitzt, den sie nicht selbst setzen oder auch nur begründen kann²⁰. Die Frage: why be moral – warum soll ich mich an moralische Normen halten, erweise sich letztlich als religiöse Frage. Denn alle Hinweise auf den individuellen und gesellschaftlichen Nutzen greifen am Ende zu kurz, wenn sie eine unbedingte Geltung von Normen oder Werten begründen sollen. Gerade die in den letzten Jahren entbrannte Diskussion um den Lebenswert behinderter Kinder hat dies wohl deutlich gezeigt.

Die dritte Frage ist die Frage nach mir selbst und nach meiner Identität. Als der Identitätsbegriff mit der „empirischen Wendung“ (H. Roth) in der Pädagogik aufgenommen wurde, erschien er zunächst als die sozialwissenschaftliche, nüchtern-empirische Alternative zu den als verbraucht angesehenen Begriffen von Persönlichkeit oder Bildung.²¹ Zugleich waren damit aber auch alle diejenigen Aspekte ausgeschlossen, die beispielsweise E. Spranger²² noch als konstitutive Momente der psychischen Entwicklung im Jugendalter behandelt hatte: Werte, Weltanschauung und Religion. Und nur wenig wahrgenommen wurde damals, wie sehr E. Erikson, der geistige Vater des neuen Identitätsdenkens, davon überzeugt war, daß die Identitätsbildung für ihr Gelingen auf Sinn oder Religion angewiesen sei.

Schon die deutsche Übersetzung seines bekannten Buches über „Jugend und Krise“ hat Eriksons deutlich religiöse Beschreibung von Identität so eingeebnet, daß sie kaum mehr zu erkennen war. Im englisch-amerikanischen Original liest sich das so:

„But 'I' is nothing less than the verbal assurance according to which I feel that I am the center of awareness in a universe of experience in which I have a coherent identity... No quanti-



fiable aspect of this experience can do justice to its subjective halo...“
Und noch weitergehend heißt es dann: „The counterplayer of the ‘I’ therefore can be, strictly speaking, only the deity who has lent this halo to a mortal...“²³

Dieses „I“ ist nicht mehr das psychoanalytische Ich einer funktionalen Instanz, das auf Englisch eben „ego“ heißt. Dieses „I“ ist das Ich im Sinne der Subjektphilosophie. Und dieses Ich sucht im Jugendalter, wie Erikson sagt, ein anderes, ein größeres Ich, das allein ihm oder ihr die notwendige Anerkennung gewähren kann.

Im Laufe der 80er Jahre ist dann auch in der Pädagogik der „vergesse- ne Zusammenhang“ der transempirischen Voraussetzungen von Identität wiederentdeckt worden. K. Mollenhauer beschreibt sie nun so: „Identität gibt es nur als Fiktion, nicht aber als empirisch zu sichernden Sachverhalt. Diese Fiktion aber ist eine notwendige Bedingung des Bildungsprozesses... Identität ist eine Fiktion, weil mein Verhältnis zu meinem Selbstbild in die Zukunft hinein offen, weil das Selbstbild ein riskanter Entwurf meiner selbst ist.“²⁴ Wenn Mollenhauer Identität als Fiktion auffaßt, kann man den potentiell religiösen Kern der Identitätsfrage zumindest erahnen. Identitätsbildung ist hier ein Prozeß des Transzendierens, der die Wirklichkeit auf geglaubte Möglichkeit hin überschreitet.

Psychoanalytikern wie H. Kohut²⁵ zufolge besteht schon von früh auf ein enger Zusammenhang zwischen dem eigenen, sich herausbildenden Selbst und solchen Vorstellungen oder Projektionen, die einen kosmischen oder kosmologischen Charakter besitzen. Die Idealisierungen der frühen Kindheit, die für Kohut aus dem kindlichen Narzißmus erwachsen, bedürfen einer Bilder- und Erzählwelt, die sie aufnehmen und an sich binden können. Der Umgang mit idealen Selbstbildern sowie mit ideellen und idealisierten Weltbildern gehört deshalb zur Identitätsbildung psychologisch

gesehen in konstitutiver Weise hinzu.

Für meine vierte und letzte Frage weiß ich kein pädagogisches Vorbild. Vielleicht kann man an M. Buber²⁶ denken oder heute an E. Levinas²⁷. Es geht um die Frage nach dem anderen, und zwar dem anderen mit seiner Religion, die vielleicht überhaupt das Fremdeste am Fremden ist. Unausweichlich ist diese Frage heute schon den Kindern gestellt. Von früh auf begegnen sie anderen Kindern und Erwachsenen, die eben nicht nur eine andere Nationalität und Kultur besitzen, sondern eben auch eine andere Religion. H. Kungs These²⁸ vom Religionsfrieden als Voraussetzung des Weltfriedens mag zu weit greifen. Deutlich ist aber allemal, daß eine angemessene friedliche Wahrnehmung und Achtung zum Beispiel der muslimischen Kinder in Deutschland auch deren Religion oder Glaubenseinstellungen einschließen muß. Eine bloß interkulturelle Pädagogik greift deshalb zu kurz – besonders wenn ihr Kulturbegriff von vornherein Religion ausschließt.

Bei dieser vierten Frage stoßen wir zugleich auf die Tatsache, daß die genannten Grundfragen zwischen Pädagogik und Theologie sich nicht nur in einem zeitlos-philosophischen Sinne zu stellen sind. Ihren konkreten Ort besitzen sie zugleich in der Situation von Pluralität, durch die die Erziehung herausgefordert wird.

Pluralität als Herausforderung der Erziehung

Die Situation der Pluralität enthält nicht nur die Herausforderung eines interkulturellen und interreligiösen Lernens. Sie bringt es auch mit sich, daß Sinnentwürfe, ethische Orientierungen und Identitätsformen in doppelter Hinsicht unter Druck geraten.

Erstens geht die gesellschaftliche Pluralität einher mit der heute vielfach beobachteten Individualisierung als einem sozialstrukturell bedingten Vor-

gang. Noch ganz unabhängig von allen interkulturellen Aspekten führt der gesellschaftliche Prozeß fortschreitender funktionaler Differenzierung zu einer immer stärker ausgeprägten Pluralität von Lebensbereichen, Lebensentwürfen und Orientierungen.

Zweitens kommt dazu die kulturelle Pluralisierung, die aus einer veränderten Zusammensetzung der Bevölkerung erwächst. Die Folge dieser zweiten Form der Pluralisierung ist nicht Individualisierung, sondern eher die Herausbildung neuer Teilkulturen, die sich vor allem anhand der jeweiligen Herkunftsländer oder anhand ethnischer Kriterien definieren.

Beide Pluralisierungseffekte, die Individualisierung und die Herausbildung von Teilkulturen, haben eine fortschreitende Privatisierung von Identität, Wert und Sinn zur Folge. Je stärker ihre Pluralität sich ausprägt, desto weniger erscheint eine gemeinsame oder gar verbindliche Beschreibung von Identität, Wert und Sinn möglich. Philosophen wie J. Habermas²⁹ setzen an dieser Stelle auf die Unterscheidung zwischen universellen moralischen Normen und einer gelebten Sittlichkeit: Nur die moralischen Normen sollen allgemein verpflichtend sein, während Sittlichkeit den einzelnen Teilkulturen überlassen bleibt. Die abstrakten Normen zum Beispiel des Verfassungsrechts können demnach für alle gelten, während die konkreten Formen von Identität, Wert und Sinn der persönlichen Freiheit überlassen werden.

Für die Schule und für die schulische Erziehung hätte ein solches Modell m. E. fatale Folgen: Es würde dazu führen, daß die Schule sich auf abstrakte Normen beschränkt und den gesamten Bereich gelebter Sittlichkeit und also Identitäts-, Wert- und Sinnfragen den Kindern bzw. ihren Eltern selbst überläßt.

Auf den ersten Blick mag dies zwar als demokratisch-freiheitliche Lösung erscheinen. Bei genauerer Prüfung jedoch bedeutet es nur, daß die Kin-

der mit diesen Fragen alleinbleiben. Da die Individualisierung und Privatisierung längst bis in die Familien hinein wirksam geworden ist, kann von der Familie allein eine solche Erziehungsleistung kaum mehr erwartet werden. Das gilt für deutsche Elternhäuser, deren Erziehungsmöglichkeiten vor allem aufgrund veränderter Familienstrukturen abnehmen, und es gilt auch und aus anderen Gründen zum Beispiel für in Deutschland lebende türkische Familien: Wie etwa sollen Eltern der sogenannten zweiten Generation, die in Deutschland aufgewachsen sind und die selbst kaum eine islamische Erziehung kennengelernt haben, nun den Islam an ihre Kinder als dritte Generation weitergeben?

Meine These lautet also, daß die Situation der Pluralität das Aufwachsen gerade im Bereich von Identität, Wert und Sinn schwierig macht, weil hier die Privatisierung am stärksten greift und weil der private Raum zugleich nicht geeignet ist, die ihm zuwachsenden Aufgaben auch zu erfüllen. Es scheint mir deshalb unausweichlich, daß die Schule sich verstärkt um eine Erziehung im Bereich von Identität, Wert und Sinn bemüht. Eine Beschränkung auf abstrakte Verfassungsnormen bleibt demgegenüber unzureichend.

Damit komme ich zum Schluß und frage noch einmal, und jetzt, hoffentlich, jenseits von Plagiat, argumentativer Erschleichung und rhetorischer Frage:

Brauchen Kinder Religion?

Mit Hilfe eines bewußt offenen und weitgefaßten Religionsbegriffs, wie er heute in der Religionspsychologie und in der Religionswissenschaft üblich ist, habe ich zu zeigen versucht, daß in der Erziehung unvermeidliche Fragen aufbrechen, die eine religiöse Dimension besitzen: die Frage nach dem anderen und seiner Religion, die Frage nach mir selbst, die Frage

nach Gerechtigkeit und die Frage nach dem Ganzen. So gesehen liegt es nahe, die Frage, ob Kinder Religion brauchen, nun endlich zu bejahen. Und doch werde ich dies nicht tun, jedenfalls nicht ohne Vorbehalt: Denn meine Argumentation wendet sich zugleich kritisch gegen die verengende Frage des Brauchens. Wo der Modus des Brauchens das Denken beherrscht, bleibt für Religion – als das Unbrauchbare – kein Raum. Zuge-spitzt: Gebrauchte Religion ist keine Religion – Religion wäre sonst nur ein anderes Wort für Zweckrationalität.³⁰

Die Frage, ob Kinder Religion brauchen, ist daher überhaupt nur als kritische Frage sinnvoll, aber genau darin liegt ihre Produktivität. Sie macht deutlich, daß der Rückzug in eine von allen weltanschaulichen und religiösen Themen distanzierte Neutralität für die Pädagogik nur um einen hohen Preis zu haben ist. Denn solche Neutralität ist nur erreichbar, wenn die dem Erziehungs- und Bildungsprozeß selbst innewohnenden potentiell religiösen Fragen ausgeblendet werden. Angesichts einer multikulturellen – und d.h. stets auch multireligiösen – Gesellschaft wird pädagogische Distanz zu Religion zu einer zweifelhaften Maxime: Diese Distanz soll pädagogisches Handeln zwischen den Kulturen ermöglichen; faktisch führt sie dazu, daß ein Teil der in kulturellen Konflikten anstehenden Probleme gar nicht bearbeitet wird – eben weil die Pädagogik sie nicht nur nicht sieht, sondern weil eine Pädagogik ohne Religion sie gar nicht sehen kann.

In einem weiteren Schritt habe ich dann zu zeigen versucht, daß die Frage nach Religion – zumindest in Form von Identitäts-, Sinn- und Wertfragen – auch eine praktische Zuspitzung besitzt. Angesichts der gesellschaftlichen Pluralisierung und Individualisierung unterliegen solche Fragen einem stark ausgeprägten Trend der Privatisierung – mit der Folge, daß die Kinder mit diesen Fragen alleingelassen werden. Diesem Trend

wird sich die Schule zumindest dann nicht anpassen können, wenn sie der Situation der Kinder gerecht werden will.

Zusammenfassend plädiere ich für Konsequenzen in vier Richtungen:

Erstens stellt sich für die Schule die Aufgabe, Erziehungsaufgaben im Bereich von Identität, Wert und Sinn verstärkt wahrzunehmen. Dazu gehört neben dem christlichen Religionsunterricht vordringlich die Ermöglichung eines Religionsunterrichts für muslimische Kinder, etwa in der Form eines islamischen Religionsunterrichts, für den sich auch Schule und Lehrerschaft einsetzen könnten. Dazu gehört aber, über den jeweiligen Religionsunterricht hinaus, ebenso unabdingbar die Begegnung zwischen den Weltanschauungen und Religionen im übrigen Unterricht und im Schulleben. Und dazu gehört schließlich auch eine verstärkte Wahrnehmung religiöser Fragen überhaupt, nicht um die Kinder zu missionieren oder zu indoktrinieren, sondern um sie bei anstehenden Orientierungs- und Bildungsfragen zu unterstützen.

Dies bedeutet zweitens, nun im Blick auf die Kirchen gesprochen, daß es nicht mehr genügt, wenn sie sich allein auf den Religionsunterricht beziehen. Eine Mitverantwortung von Kirche für die Schule als Raum, in dem religiöse Fragen einen unverzichtbaren Stellenwert besitzen, muß heute beispielsweise die Unterstützung anderer Religionsgemeinschaften einschließen. Konkret gesprochen halte ich es für notwendig, daß die christlichen Kirchen sich deutlicher für die religiöse Unterweisung aller Kinder und also gegebenenfalls auch für die Einrichtung von islamischem Religionsunterricht an staatlichen Schulen einsetzen. Und möglicherweise könnten kirchliche Schulen in dieser Hinsicht sogar eine Vorbildfunktion übernehmen – zumindest durch Einrichtung eines Unterrichts für die Begegnung der Religionen.

Drittens plädiere ich dafür, daß das Gespräch zwischen Pädagogik und Theologie wieder aufgenommen wird. Das Erfordernis einer solchen Zusammenarbeit erwächst neu aus der Situation der Pluralität, eben weil Pluralität gerade auch in ihrer Konflikthaftigkeit Religion einschließt. Daraus folgt dann auch, daß es heute nicht mehr allein um den Dialog mit der christlichen Theologie gehen kann. Das heute anstehende Gespräch zwischen Pädagogik und Theologie muß im Horizont der Religionen stattfinden. Und es muß ein praktisches Gespräch sein: über die Chancen und Schwierigkeiten des Aufwachsens in der Pluralität und über die Gestalt eines Lebens, das mehr ist als Gesundheit und Soziales.

Viertens und letztens heißt dies für die Religionsgemeinschaften, daß auch sie selbst miteinander über Fragen der Erziehung ins Gespräch kommen. Bei den Dialogtheologen, die weithin der systematischen Theologie entstammen, spielen solche Fragen bislang, soweit ich sehe, noch kaum eine Rolle. Wenn Kinder Religion brauchen, dann ist es an der Zeit, daß wir die nur gemeinsam zu verantwortende Erziehung in Schule und Gesellschaft in diesen Dialog mit einbeziehen.

Anmerkungen

- ¹ Gütersloh 1988.
- ² H. von Hentig: Glaube. Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992, 77.
- ³ Stuttgart 1977.
- ⁴ B. Bettelheim: Kinder brauchen Bücher. Lesenlernen durch Faszination, Stuttgart 1982.
- ⁵ Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch, München 1993.
- ⁶ Humane Schule. Mitteilungen des Bundesverbandes der Aktion Humane Schule 19. Jg., Oktober 1993 (Themenschwerpunkt: „Was Kinder brauchen“).
- ⁷ M. Kellmer Pringle: Was Kinder brauchen, Stuttgart 1979.
- ⁸ Immerhin wird dies selbst in einer früheren Publikation des Deutschen Jugendinstituts (M. N. Ebertz: Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität. In: Deutsches Jugendinstitut [Hg.]: Wie geht's der Familie. Ein Handbuch zur Situation der Familien heute, München 1988, 403-414) so beschrieben!
- ⁹ L. Kossolapow: Sozialisation im Kindergarten. In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.): Hand-

- buch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1980, 423-442, 437.
- ¹⁰ Daß eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik zunächst auch religiöse Fragen mitbehandelt hat (s. etwa H. Roth: Pädagogische Anthropologie, 2 Bde., Hannover 1966/1971), steht dieser zeit- bzw. disziplingeschichtlichen Einschätzung nicht entgegen. Es macht aber deutlich, daß auch eine empirische Beschäftigung mit philosophischen und anthropologischen Fragen möglich ist.
 - ¹¹ Kellmer Pringle, a.a.O. 20.
 - ¹² Bettelheim, a.a.O. 9.
 - ¹³ 13f.
 - ¹⁴ Zitate 18, 29, 53.
 - ¹⁵ Zur weiteren Diskussion der pädagogisch-anthropologischen Fragen vgl. F. Schweitzer: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992, bes. 394 ff.
 - ¹⁶ F. Schleiërmacher: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799). Hg. v. R. Otto, Göttingen ⁹1967, 110, vgl. die ges. 3. Rede.
 - ¹⁷ M. Fay: Do Children Need Religion? How Parents Today are Thinking about the Big Questions, New York 1993, 6.
 - ¹⁸ J. Korczak: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen ⁸1983, 40, Zitat im folgenden 44.
 - ¹⁹ Vgl. J. F. Herbart: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: ders.: Pädagogische Schriften, Bd. 2: Pädagogische Grundschriften. Hg. v. W. Asmus, Stuttgart ²1982.
 - ²⁰ L. Kohlberg: Essays on Moral Development. Bd. 1: The Philosophy of Moral Development, San Francisco 1981, 307 ff.
 - ²¹ Die Diskussion habe ich nachgezeichnet in meinem Buch: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel 1985.
 - ²² E. Spranger: Psychologie des Jugendalters (1925), Leipzig ¹⁹1945.
 - ²³ E. H. Erikson: Identity, Youth and Crisis, New York 1968, 220.
 - ²⁴ K. Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983, 158.
 - ²⁵ H. Kohut: Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen, Frankfurt/M. 1973, 130; ders.: Die Zukunft der Psychoanalyse. Aufsätze zu allgemeinen Themen und zur Psychologie des Selbst, Frankfurt/M. 1975, bes. 161 f.
 - ²⁶ M. Buber: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1973.
 - ²⁷ E. Lévinas: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg/München ³1992.
 - ²⁸ H. Küng: Projekt Weltethos, München/Zürich 1990.
 - ²⁹ J. Habermas: Geschichtsbewußtsein und posttraditionale Identität. Die Westorientierung der Bundesrepublik. In: ders.: Eine Art Schadensabwicklung, Frankfurt/M. 1987, 159-179.
 - ³⁰ Diese Sicht von Religion hat bes. F. Schleiërmacher (a.a.O.) vertreten. In neuerer Zeit vgl. dazu E. Jüngel: Wertlose Wahrheit. Christliche Wahrheitserfahrung im Streit gegen die „Tyrannei der Werte“ (1979). In: ders.: Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens. Theologische Erörterungen III, München 1990, 90-109.

Protokolle

Die Protokolle sind durch die Pressestelle der Evangelischen Akademie Bad Boll zu beziehen.

16/93 Strelten um Jesus von Nazareth?

Auf dem Weg zu einer nicht antijüdischen Christologie
13. bis 15. November 1992

17/93 Täter-Opfer-Ausgleich als Modifikation des Zwangs zur Strafe

15. bis 16. Juni 1992

18/93 Verbindendes und Trennendes zwischen Polen und Deutschen

22. bis 24. Januar 1993

19/93 Von UNCED zu GATT und darüber hinaus

27. bis 29. November 1992

20/93 Braucht Erziehung nicht den ganzen Menschen?

Erfahrungen an Waldorf-, Staats- und Konfessionsschulen
29. bis 31. Januar 1993

21/93 Wir sind der Text – Reden und Handeln in Vollmacht

17. Werkstatt Feministische Theologie
26. bis 28. Februar 1993

22/93 Vereinigt – aber unverteilt Rechtskultur in Deutschland (III)

9. bis 11. Oktober 1992

23/93 Rechtspflege mit neuem Profil?

Aktuelle Herausforderungen an den Rechtspfleger
9. bis 11. November 1992

24/92 Gefahrenbereich Arbeitsplatz

Schutz gesundheitlicher und sozialer Belange als gesamtgesellschaftliche Aufgabe in Europa
12. bis 14. Februar 1993