

Franz-Josef Bäumler

## Religionspädagogische Vorstellungen vom Kind im Spiegel didaktischer Entwicklungen.

Eine Problemanzeige<sup>1</sup>

### I. Die Problematisierung des Kindheitsbegriffs in den Erziehungswissenschaften

Kinder begegnen uns täglich. Wir sind selbst Kinder gewesen. In unserem jetzigen Beruf befassen wir uns mit Kindern. Sie sind so selbstverständlich für uns präsent, daß wir uns kaum Gedanken darüber machen, wie wir uns Kinder vorstellen, was Kinder wirklich für uns sind oder was Kindheit letztlich ausmacht. Nun haben uns die historischen Studien von Ph. Ariès und de Mause - um nur die bekanntesten zu nennen - deutlich gemacht, daß die uns so selbstverständliche Kindheit und das, was wir uns darunter vorstellen, historisch gewachsen, eine gesellschaftliche Konstruktion und keineswegs ein unwandelbares Naturphänomen ist.<sup>2</sup> Wenn auch umstritten ist, ob die Entdeckung der Kindheit als neuzeitliche Errungenschaft positiv zu bewerten oder eher zu beklagen ist, eines ist darüber in den Erziehungswissenschaften in Bewegung gekommen: ihre Vorstellung von Kindheit; sie ist als relative deutlich geworden. Mit der Infragestellung ihres bis dahin unreflektierten Verständnisses vom Kind sind auch ihre Ansichten und Konzeptionen von Erziehung problematisiert, denn sie setzen eine Vorstellung vom zu Erziehenden, eben vom Kind, voraus.

Um nicht gleich zu Beginn ins Uferlose zu geraten, möchte ich zunächst meinen Überlegungen mit D. Baacke<sup>3</sup> ein vorläufiges, formales Kindheitsverständnis voranstellen, nämlich daß Kindheit ein tatsächliches Phänomen in der Lebensentwicklung des Menschen ist, die erste große Phase von der Geburt bis zur Pubertät, also bis zum 12. bzw. 14. Lebensjahr. Das darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß das materiale Verständnis dieser Lebensphase von gesellschaftlichen Zuschreibungen der Erwachsenenwelt, die sie inhaltlich definierend bestimmen und ihr einen

1) Dieser Beitrag, als Referat gehalten auf dem Symposium „Religionspädagogische Grundlagenforschung“ in Regensburg, 28.4. bis 30.4. 88, wurde geringfügig geändert.

2) Vgl. Ph. Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München<sup>5</sup> 1982; L. de Mause (Hrsg.), *Hört ihr die Kinder weinen?*, Frankfurt a. M. 1977; K. Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, München 1983; weitere Hinweise zu Studien der Geschichte der Kindheit finden sich bei H. von Henzig, Vorwort zur deutschen Ausgabe, in: Ph. Ariès, *Geschichte*, 7 - 44 und U. Herrmann, *Bibliographie zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie*, München 1980; H. Fend, *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*, Frankfurt a. M. 1988; D. Richter, *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, Frankfurt a. M. 1987.

3) Vgl. D. Baacke, *Kindheit - Jugend - Adoleszenz*, in: D. Lenzen, K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1: *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, Stuttgart 1983, 452-457, bes. 452.

gesellschaftlichen Ort, insbesondere in ihrer Beziehung zur Erwachsenenwelt zuschreiben, geprägt ist.

Die erziehungswissenschaftliche Problematisierung von Kindheit vollzieht sich auf der Grundlage heterogener Ansätze.

D. Lenzen kritisiert mit seinen Studien zur Kindheit insbesondere die folgenreichen Vorstellungen der Erwachsenen vom Kind.<sup>4</sup> Diese Arbeit ist eine herbe Kritik an der konkreten gesellschaftlichen Realität der Kindheit, eine Kritik an dem, was die gesellschaftliche Welt der Erwachsenen mit ihren Vorstellungen vom Kind Kindern zufügt. Sie stilisiert Kinder zu kleinen Erwachsenen, idealisiert und verniedlicht sie gleichzeitig, macht sie zu Projektionsflächen der Enttäuschungen, unerfüllten Bedürfnisse und Hoffnungen der Erwachsenen. Die Ergebnisse seiner Begriffs- und Gesellschaftsanalyse bringen seiner Ansicht nach die Erziehungswissenschaft in eine Krise, insofern sie von gesellschaftlich bedingten Vorstellungen von Kindheit geprägt ist, die als solche problematisch sind. Sein Fazit: Kindheit gibt es nicht als klar feststellbare und erkennbare Altersphase, sondern als mythologisches Vorstellungsmodell<sup>5</sup> der Erwachsenen. Das bedeutet, daß ihre Vorstellungen von Erziehung, die doch Vorstellungen vom Kind voraussetzen, gleichfalls hinfällig werden, mythologisch sind und nicht vernunftbegründet, was die Erziehungswissenschaft ja für sich fordert.

Andere Erziehungswissenschaftler werten Kindheit a priori als positive historische Errungenschaft. Ihrer Ansicht nach gefährden, ja, zerstören unsere modernen gesellschaftlichen Verhältnisse und Umwälzungen diesen historischen Gewinn. Stichworte, die diese Verhältnisse und Veränderungen schlagwortartig charakterisieren, sind: Industrialisierung und Massenkultur, Konsumgesellschaft<sup>6</sup>, Medien- und Computertechnologie<sup>7</sup>,

4) Vgl. D. Lenzen, *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*, Reinbek b. Hamburg 1985; ders., *Die Religionspädagogik oder Mythologie der Erziehung? Anmerkungen zur Krise erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung*, in: *EvTh* 46 (1986), 159-170.

5) Mit dem Mythos-Begriff will Lenzen gegen ein rationalistisches Selbstmißverständnis der Erziehungswissenschaften angehen, das sie dazu verleitet anzunehmen, sie wisse begründet genau, worin Kindheit bestünde. Gleichzeitig zeigt dieser Begriff Lenzens methodologischen Standort sowie methodisches Verfahren an: Vom Strukturalismus herkommend will er der verbalen und nonverbalen Rede vom Kind rekonstruierend nachgehen, um so dem tieferen Sinn und der tieferen Bedeutung von Kindheit auf die Spur zu kommen. Vgl. dazu Lenzen, *Mythologie*, 23-36, bes. 34ff.

6) Vgl. H. Hengst u.a., *Kindheit als Fiktion*, Frankfurt a. M. 1981; ders. (Hrsg.), *Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer*, Frankfurt a. M. 1985; F. Thiemann, *Kinder in den Städten*, Frankfurt a. M. 1988.

7) Vgl. N. Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt a.M. 1987; C. Eurich, *Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört*, Reinbek b. Hamburg 1985.

Zukunftsverlust<sup>8</sup>. Diese Veränderungen, darin sind sich alle Autoren einig, verwischen die Generationsgrenzen, machen Kinder zu kleinen Erwachsenen<sup>9</sup> und zerstören Kindheit. Massenkultur und hochindustrialisierte Konsumgesellschaft machen Kinder und Erwachsene gleichermaßen zu Objekten, verlangen an Arbeitsplatz und Schule gleichermaßen Leistung und ebnen so den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen ein. Kindheit ist keine lebensalterspezifische Sonderwelt mehr, auf die die „Gesetze“ der Erwachsenenengesellschaft nicht zuträfen. Die modernen Medien wie Fernsehen/Video und die Massenverbreitung der Computertechnologie bewirken, daß sich Kinder ihre Welt ohne Anleitung der Erwachsenen aneignen und an der ausschließlich zweckrationalen Computerkultur der Erwachsenen ausrichten. Die Kindheit konstituierenden Spezifika, als da sind ein erzieherisches, lehrendes und lernendes Verhältnis zwischen den Generationen, die altersspezifisch bedingten Vernunftmöglichkeiten des Kindes, nämlich seine Phantasie und Kreativität, sein spielerischer Umgang mit der Umwelt, verschwinden. Zukunft, die Domäne der Erwachsenen, auf die hin sie auf Kinder erziehend und lehrend einwirkten, ist den Erwachsenen selbst diffus und undurchschaubar geworden und begründet kein Kindheit konstituierendes oder begründendes Generationsverhältnis mehr.<sup>10</sup>

Auf der Grundlage der historischen und kindheitskritischen Untersuchungen läßt sich der minimale Kindheitsbegriff, wie ich ihn oben definiert habe, erweitern:

- (1) Kindheit ist relational. Sie bestimmt sich durch die Beziehung einer älteren zu einer jüngeren Generation und umgekehrt.
- (2) Diese Relation ist dynamisch und verändert sich.
- (3) Kindheit ist als Altersphase erkennbar und unterscheidet sich von der der Erwachsenen. Kinder und Erwachsene sind nicht identisch.
- (4) Kinder sind Zweck an sich selbst. Ihnen kommt damit Menschenwürde zu, die unantastbar ist.
- (5) Ihre Würde ist verletzbar und ihr Kindsein zerstörbar, wenn sie einseitig an die Erwachsenenwelt angepaßt werden und ihre Andersartigkeit nivelliert wird. Umgekehrt wird ihre Würde respektiert und geachtet, wenn sie

8) Vgl. *H. Giesecke*, Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1985, 15-29. Giesecke bewertet diesen Prozeß des Verschwindens der Kindheit allerdings positiv, vgl. ebd. 82ff, 111ff.

9) Vgl. *Postman*, Verschwinden, 137ff; *Eurich*, Computerkinder, 69ff, *Giesecke*, Ende, 54, 64ff; *Hengst u.a.*, 30ff, 90, 106ff, 124ff, 238f.

10) Vgl. dazu *H. Peukert*, Tradition und Transformation, in: Religionspädagogische Beiträge 19/1987, 16-34, 21ff.

in ihrer Andersartigkeit in einem wechselseitigen Beziehungsverhältnis zur Erwachsenenwelt stehen.<sup>11</sup>

Aus diesem Verständnis von Kindheit läßt sich folgern, daß die Humanität einer Gesellschaft nicht zuletzt damit steht und fällt, daß sie so etwas wie Kindheit ermöglicht. Kindheit zu ermöglichen ist damit nicht nur eine Forderung um der Kinder, sondern in gleichem Maße eine um der Menschlichkeit der Gesellschaft willen.

## II. Möglichkeit und Notwendigkeit der Vergewisserung religionspädagogischer Vorstellung vom Kind

### 1. Notwendigkeit

Die Notwendigkeit braucht nicht großartig breit dargelegt zu werden. Die Studien zur Kindheit in der Gesellschaft sowie der daraus gewonnene Begriff legen bereits nahe zu fragen, wie Kindheit in der Religionspädagogik gesehen und ermöglicht oder verhindert wird. Sie ergibt sich ferner aus dem *common sense*<sup>12</sup> der Religionspädagogik. Er besteht grundsätzlich im (erzieherischen) Vermittlungsinteresse der Religionspädagogik, Glauben lebensrelevant zu vermitteln sowie in der Betonung ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung. Um ihrem Interesse nachzukommen braucht sie eine Vorstellung ihres Adressaten. Sie setzt ja auch immer eine voraus. Sie begreift ihr Vermittlungsinteresse als ein gesellschaftskritisches. Das kann sie nicht einfach als ein solches behaupten, sondern muß es nachweisen. Ein wesentlicher Aufweis ihrer Gesellschaftskritik verlangt eine Darlegung ihrer Kindheitsvorstellung.

Sie begreift ihr pädagogisches Handeln als notwendig zur Erhaltung und Förderung des Humanum in der Gesellschaft. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muß sie aufzeigen, was sie unter Kindheit versteht, und

11) Zum Begriff der Menschenwürde allgemein vgl. *E.-W. Böckenförde, R. Spaemann (Hrsg.), Menschenrechte und Menschenwürde. Historische Voraussetzungen - säkulare Gestalt - christliches Verständnis*, Stuttgart 1987; im Blick auf Kinder vgl. *R. Farson, Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit*, München 1975; *D.-J. Löwisch, Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Darmstadt 1982, bes. 30 - 38; eine polemische pädagogische Auseinandersetzung zum Problem der Menschenwürde und Menschenrechte von und für Kinder findet sich in der sogenannten Antipädagogik. Vgl. etwa *E. v. Braunmühl, Antipädagogik*, Weinheim 1975; *ders. u.a., Gleichberechtigung für Kinder*, Frankfurt 1976; *ders., Zeit für Kinder*, Frankfurt 1978; *ders., Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik*, Reinbek b. Hamburg 1986.

12) Vgl. dazu insbesondere *K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 1: *Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*, Gütersloh<sup>2</sup> 1978; *N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung*, Düsseldorf 1983; *J. Werbick, Glaube im Kontext*, SPT 26, Zürich, Einsiedeln, Köln 1983; *U. Hemel, Theorie der Religionspädagogik. Begriff - Gegenstand - Abgrenzungen*, München 1984; *R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1986.

inwiefern ihr Verständnis zur Wahrung und Förderung der Menschenwürde unerläßlich ist.

## 2. Möglichkeit

Aus der oben angeführten Notwendigkeit ergibt sich noch nicht automatisch die Möglichkeit der Vergewisserung, sondern sie muß eigens erarbeitet bzw. erhoben werden. Die Kindheitsvorstellung wird nicht eigens selbstreflexiv in der Religionspädagogik thematisiert, muß also auf indirektem Wege erhoben werden.

Ich möchte sie im folgenden auf der Grundlage des oben gefaßten Kindheitsbegriffs zu erfassen suchen. Demnach läßt sie sich erheben, indem man danach fragt:

- (1) ob die Religionspädagogik überhaupt Kindheit als eine von der Erwachsenenwelt unterschiedene Lebensphase ansieht,
- (2) wie sie Kinder zur Erwachsenenwelt in Beziehung setzt, näherhin hier zur Gesellschaft, zur Kirche und zum Glauben der Kirche, nämlich offen und dynamisch oder geschlossen und statisch, und
- (3) ob sie die Andersartigkeit der Kindheit so respektiert, daß die Würde des Kindes, seine Selbstzwecklichkeit, gewahrt bleibt. Das meint also näherhin, ob die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenenwelt gegenseitig ist, geprägt durch wechselseitige Akzeptanz im Denken und Empfinden sowie den dafür erforderlichen Verstehensbemühungen.

## III. Aspekte religionspädagogischer Vorstellungen vom Kind

Im folgenden möchte ich zwei wesentliche didaktische Phasen der Religionspädagogik auf ihre Vorstellung von Kindheit und Kind hin untersuchen: die material-kerygmatische Katechese und die Religionspädagogik im Zuge der Korrelationsdidaktik. Dabei interessieren mich sowohl Arbeiten vor als auch solche, die nach dem Synodenbeschluß zum Religionsunterricht geleistet worden sind.

Eine Vermutung läßt mich bis zur längst zurückliegende material-kerygmatischen Didaktik zurückgehen<sup>13</sup>: Diese Didaktik hat die Religionspädagogik lange geprägt. Ich glaube, daß sie auch in konzeptionellen Neuentwürfen noch latent vorhanden ist; Denkmuster gibt man mit neuen Konzeptionen nicht einfach auf; sie tragen sich durch und schwinden langsam.<sup>14</sup> Ob das in der Religionspädagogik so ist, das wird sich zeigen. Sollte es nicht so sein, dann wird diese Didaktik zumindest als Vergleichsgrundlage dazu beitragen, die veränderten Sichtweisen von Kindheit schärfer herauszuarbeiten.

13) Die inzwischen in der Religionspädagogik gängige Unterscheidung von RU und Katechese lasse ich hier unberücksichtigt und verwende darum naiv auch den Begriff Didaktik.

14) Für die Wissenschaftsgeschichte im Bereich der Naturwissenschaften vgl. dazu *Th.S. Kuhn*, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt a.M. 1967.

### 1. Material-kerygmatische Didaktik

Im Zentrum dieses didaktischen Modells, das bis Ende der 60er Jahre gültig war, steht der Glaube an Jesus Christus. Diese Christozentrik ist unlöslich gekoppelt mit einer Ekklesiozentrik.<sup>15</sup> Ihre Aufgabe sieht diese Katechese in der Verkündigung<sup>16</sup>, ihr Ziel ist der gläubige Mensch<sup>17</sup>. Bezüglich der Christozentrik ist zu sagen, daß hier der heilsgeschichtliche Erlösungsgedanke im Vordergrund steht. Dabei ist das Erlösungswerk Christi in seiner Wirksamkeit gebunden an die Kirche, die es fortsetzt. Erlösungs- und Heilmöglichkeit sind nur innerhalb der Kirche gegeben durch ihre Sakramente und ihre Lehre.<sup>18</sup> Christus selber ist „Priester“, „Lehrer“ und „König“. Die Kirche führt diese drei Ämter weiter.<sup>19</sup> Glaube als Ziel katechetischen Bemühens ist demnach heilswirksam gegeben in tätiger Kirchlichkeit und Annahme ihrer Lehren, die sich nicht zuletzt in sittlich praktischer Lebensführung zeigt. Christozentrik und damit gegeben Ekklesiozentrik bedingen hier ein starres hierarchisches Gefüge, dem auch der Erzieher unterworfen ist. Sein erziehendes und katechetisches Bemühen ist nur insofern von Wert und Bedeutung als es in Abhängigkeit dieses Gefüges erfolgt. „Mittelpunkt aber der Glaubensunterweisung und christlichen Erziehung ist der Herr Jesus Christus...,sein Heilswirken und dessen weitreichende Folgen“<sup>20</sup>, dem gegenüber der Religionslehrer und Katechet verantwortlich ist. Es realisiert sich in der konkreten Gestalt seines Bischofs, „der ihn durch die ‚missio canonica‘ legitimiert.“<sup>21</sup> Diese Einseitigkeit in der Beziehung des Katecheten zur Kirche und ihrer Glaubenslehre setzt sich in der Beziehung zum Kind fort. Der soteriologische Aspekt in der Christologie und der Ekklesiologie zeigt bereits, daß das Kind in dieser Perspektive als heilsbedürftiges Wesen gesehen werden muß und als notwendig auf die Kirche hingeordnet. Seine Verschiedenheit vom Erwachsenen, seine eigene Lebens- und Denkweise und seine Unwissenheit im Glauben sind auf diesem Hintergrund immer heilsgefährdend. Demnach besitzt es keinen eigenen Wert. Termini wie „führen“, „zwingen“, „aufschließen“, „pflegen“ und „unterweisen“<sup>22</sup> deuten an, daß

16) Vgl. *J.A. Jungmann*, Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung, Freiburg i. Br. 1939, 1-17, 26-37, hier in Auszügen in: *K. Wegenast (Hrsg.)*, Religionspädagogik, Bd. II: Der katholische Weg, WdF Bd. 603, Darmstadt 1983, 83-94, 85ff; *Th. Kampmann*, Religionspädagogik und Katechetik heute, in: *KatBl* 83 (1958), 97-104, 145-149, 193-199.

17) Vgl. *G. Weber*, Religionsunterricht als Verkündigung, Braunschweig 1961, bes. 19-28; *Th. Kampmann*, Religionspädagogik, 198f.

18) Vgl. *Jungmann*, ebd.; *J. Goldbrunner*, Katechese im Dienst am Glauben, in: *KatBl* 86 (1961), 145-150, 210-216, 215f; *Weber*, Religionsunterricht, 25.

19) Vgl. *Jungmann*, Christus, 86ff, 93; *Kampmann*, Religionspädagogik, 104, 145: „Extra ecclesiam nulla salus.“

20) Vgl. *Jungmann*, Christus, 90f.

21) Ebd.

22) Vgl. ebd. 195; *Goldbrunner*, Katechese, 212ff.

das Kind in seiner von der Erwachsenenwelt verschiedenen Art zwar gesehen wird, aber sie ist eine Phase der Heilsdefizienz. Seine Eigenständigkeit ist nur zu berücksichtigen, um sie zu überwinden und so heilssichernde Glaubensannahme zumindest vorzubereiten, wenn nicht zu ermöglichen.

Innerhalb der kirchlichen Hierarchie steht es an unterster Stelle. Ist schon der Katechet und Lehrer nur kraft Beauftragung legitimiert, wird er aber als Erwachsener als mündiger Christ gesehen, gilt das nicht vom Kind. Es ist in dieser Hinsicht vom Erwachsenen abhängig. Seine Beziehung zur Kirche und zum Glauben beschränkt sich auf passive „Teilhabe“ über die Begegnung mit dem Erwachsenen.<sup>23</sup> Man darf diese Teilhabe nicht als selbstgestaltende aktive Beteiligung verstehen, sondern eher als ein vom Erwachsenen gewährtes und gewünschtes Teilhabenlassen.

Man mag vielleicht einwenden, daß doch die Fremdheit und Andersheit des Kindes verstanden werden sollte, wenn man auf so feinsinnige Pädagogen wie M. Pfliegler<sup>24</sup> schaut, der sich durch ein sensibles psychologisches Wissen auszeichnet, oder an die Forderung Kampmanns, daß „zum unentbehrlichen Handwerkszeug jedes Volksschullehrers (gehört), Grundgestalt und Grundgesetzlichkeiten der vier Großphasen kindlich-jugendlicher Entwicklung zu kennen und zu beherrschen.“<sup>25</sup> Das kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß das so begriffene Anderssein im Dienst hierarchisch organisierter Wahrheitsvermittlung steht, also sekundär ist gegenüber einem Verstehen des Kindes.<sup>26</sup>

## 2. *Das Kind im Sog innerkirchlicher Reform und gesellschaftlicher Selbstbehauptung*

Mit dem Vaticanum II und der gesellschaftlich politischen und in ihrem Zuge bildungspolitischen Veränderung in der Bundesrepublik vollzog sich auch in der Religionspädagogik ein dramatischer Wandel, der in seiner publizistischen Fülle und inhaltlichen Aspektvielfalt kaum zu überschauen und nur schwer für unser Thema zu systematisieren ist. Eine gewisse Willkür in der Auswahl der Literatur sowie der Untersuchung spezifischer Inhaltsbereiche ließ sich nicht vermeiden. Man hätte die Auswahl auch anders treffen können. Sollte die ein oder andere Interpretation polemisch erscheinen, möchte ich zu bedenken geben: Es geht mir hier nicht darum anzugreifen und anzuklagen, sondern ein Problem herauszustellen. Nicht Polemik ist also intendiert, sondern möglichst scharfe Konturierung des Problems.

23) Vgl. Goldbrunner, Katechese, 214ff.

24) Vgl. M. Pfliegler, Der rechte Augenblick. Erwägungen über die rechten Zeiten im Bildungsvorgang, Salzburg - Leipzig 1938.

25) Kampmann, Religionspädagogik, 193.

26) Vgl. Pfliegler, Augenblick, 44ff; Kampmann, Religionspädagogik, 198f.

Mich haben bei der Auswahl zwei Veränderungen in der Religionspädagogik geleitet, eine extern ausgelöste, nämlich der Wunsch und Wille, sich gesellschaftlich bildungspolitisch zu legitimieren, und eine eher intern sich vollziehende Veränderung: Die Unterscheidung von RU und Katechese und die Wandlung im Sprachgebrauch vom Kind zum Schüler.

Sollte und wollte der RU als ordentliches Lehrfach in der Schule Berechtigung behalten, mußte die Religionspädagogik und Didaktik in einen konstruktiven Dialog mit der Pädagogik und ihren Bezugswissenschaften treten. Das hat sie gründlich und schnell getan; mit dem Jahrzehntwechsel 1960/70 überfluten eine Fülle didaktischer Konzepte zum RU den Markt unter reger Aufnahme allgemein didaktischer Reflexionen von der Berliner Schule<sup>27</sup> bis zur Kritischen Theorie<sup>28</sup>. Die charakterisierenden Stichworte sind wohl Emanzipation und Curriculum.<sup>29</sup> Mit der Übernahme der Emanzipation als normativer Leitidee religionspädagogischer Handlungsreflexion und der Curriculumtheorie in die didaktischen Bemühungen der Religionspädagogik setzt eine differenzierte Sicht des Kindes ein, die sich bis heute durchgetragen hat. Konnte Günther Weber noch 1961 behaupten, daß es im Religionsunterricht „nicht primär um die ‚Erziehung‘ des Kindes, sondern um sein Heil“<sup>30</sup> gehe und wurde demnach sämtliches religionspädagogisches Handeln konzentrisch um den Glauben der Kirche gelegt<sup>31</sup>, setzt jetzt ein grundlegender Wandel ein. Es findet nun so etwas wie eine Anthropologisierung des Kindes statt, die sich darum müht, die Lebens- und Lernbedingungen des Kindes deutlicher zu erfassen und als Bedingungsfaktoren religionspädagogischen Handelns in Rechnung zu stellen. Das Kind wird in individueller und in sozialer Hinsicht differenzierter wahrgenommen. Es wird nicht mehr ausschließlich als ein zu unterweisendes Wesen betrachtet, um dessen Heil man sich angesichts seiner Unheilssituation zu bemühen hat, sondern sein Glück und sein Elend, seine individuellen und sozialen Unfreiheiten, in denen es steht, und die es in seiner Lebensentfaltung hemmen, werden schärfer gesehen.<sup>32</sup> Im Synodenbeschluß zum Religionsunterricht konzentrieren sich diese Veränderungen unübersehbar. Man versucht die Eigenart kindlichen Lernens und Erfahrens zu erfassen und in der Glaubensweitergabe konstruktiv zu berücksichtigen: christlicher Glaube und Erfahrungen der

27) Vgl. P. Heimann, G. Otto, G. Schulz, Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 61972.

28) Vgl. Th. W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M. 61975.

29) Einen guten Überblick gibt G. Miller, Konzeptionen des Religionsunterrichts, in: G. Bitter, G. Miller (Hrsg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1986, 432-440, bes. 435-438.

30) Weber, Religionsunterricht, 27; vgl. auch ebd. 25f.

31) Vgl. etwa Goldbrunner, Katechese, 212ff; Kampmann, Religionspädagogik, 198f.

32) Vgl. R. Leuenberger, Schüler und Lehrer im Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: HRP I, 301-312, bes. 304ff; A. Exeler, Inhalte des Religionsunterrichts, in: HRP II, 90-118, bes. 94ff.



Kinder sollen in Korrelation miteinander gebracht werden.<sup>33</sup> Gleichzeitig wird eine Art ekklesialer Zuordnung betrieben: Das Kind wird in Beziehung gesetzt zur aktuell bestehenden Kirche und ihrer Lehre.<sup>34</sup> Der Schüler wird differenziert nach Art und Intensität seiner Kirchenzugehörigkeit. Danach haben sich Ziel und Handeln des RU zu richten. Erfreulicherweise wird der Zugehörigkeitsgrad nicht gewertet, wenngleich natürlich eine möglichst große Nähe zu Kirche und Gemeinde gewünscht ist und auch letztlich Maßstab bleibt.<sup>35</sup> Die Rede von der Unheilssituation und der Heilsnotwendigkeit des Glaubens wird entschärft und die Freiheit des Kindes rückt mehr ins Zentrum der Betrachtung.<sup>36</sup>

Innerhalb der religionspädagogischen Literatur zeigt sich der Wandel daran, daß der Schüler in den Mittelpunkt des Interesses gerät.<sup>37</sup> Es ist schon bemerkenswert, daß sich hier innerhalb der Religionspädagogik ein nicht näher reflektierter Begriffswandel vollzogen hat, nämlich der vom Kind zum Schüler. Damit ist ausgedrückt, daß man das Kind als ein Gegenüber betrachtet, das wesentlich durch die Schule und die mit ihr gegebenen Rollenanforderungen und -konflikte bestimmt ist.<sup>38</sup> R. Leuenberger versucht dabei noch zu verstehen, was die Probleme und Erfahrungen, die Schüler haben bzw. machen, ihnen wohl bedeuten mögen.<sup>39</sup> In der Folge findet sich die Problem- und Konfliktwahrnehmung in der Religionspädagogik nicht selten in der Hauptsache zweckbestimmt: inwiefern stören oder fördern Schüler mit ihren Erfahrungen, Problemen und Erwartungen den RU.<sup>40</sup> Neben dem so empirisch<sup>41</sup> begriffenen Kind, das in seiner Andersartigkeit und Widerständigkeit zum RU zur Geltung kommt,

33) Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe Bd. I, Freiburg i.Br. 1976, 123-152, Kap. 2.3.1f, 2.5.3, 3.7.

34) Vgl. Religionsunterricht, bes. Kap. 1.1, 2.5.

35) Vgl. Religionsunterricht, Kap. 1, 1.1.1, 2.5.1, 2.6.5.

36) Vgl. Religionsunterricht, Kap. 2.4.4.

37) Vgl. F. Weidmann, Religionsunterricht - am Schüler orientiert, Donauwörth 1978; ders., Der Schüler im Religionsunterricht, in: A. Läßle u.a., Religionspädagogische Gegenwartsfragen, Donauwörth 1980, 98-128; ders., Der Schüler, in: ders. (Hrsg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1982, 85-99; E. Feifel, Schüler und Lehrer im gewandelten Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: A. Exeler (Hrsg.), Umstrittenes Lehrfach Religion, Düsseldorf 1976, 63-94; ders., Schülerorientierung, in: J. Glötzner (Hrsg.), Kritische Stichwörter, München 1981, 273-282; vgl. auch Anm. 30.

38) Deutlich so herausgearbeitet bei R. Leuenberger, Schüler und Lehrer im Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: HRP I, 301-312.

39) Vgl. ebd. 312.

40) Vgl. Feifel, Schülerorientierung; ders., Schüler, 83ff; Weidmann, Schüler, 88ff.

41) Vgl. K. Preyer, Der Religionsunterricht in der Einschätzung der Hauptschüler, Donauwörth 1972; W. Prawdzik, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler, Zürich-Einsiedeln-Köln 1973; J. Mauthe, Erhebung von Schülermeinungen zum Thema „Kirche“, in: KatBl 102 (1977), 830-841.

um allerdings gleich in Motivation umgewandelt zu werden<sup>42</sup>, tritt ein deutliches Interesse, das Kind in seinen altersspezifischen Denk- und Erlebensweisen wahrzunehmen und seine spezifischen Erfahrungen für den RU zu berücksichtigen<sup>43</sup>. Zugleich wird das Kind allerdings auch in einer, wie ich meine, folgenschweren Weise transzendentalisiert. Das will meinen, daß in ihm bzw. seinen Erfahrungen Bedingungen der Möglichkeit für die Rezeption christlicher Glaubenstradition ausgemacht werden wollen. Man postuliert dementsprechend kindliche Grunderfahrungen und Grundbedürfnisse, auf die dann christliche Glaubensinhalte und -traditionen passen sollen. Es ist das sinnbedürftige Kind, das wertorientierte bzw. wert-desorientierte Kind, dem der christliche Glaube bedeutsam sein soll.<sup>44</sup> Hier lauert nicht selten die Gefahr der Vereinseitigung:

Vereinseitigungen kindlicher Erfahrungen und kindlichen Erlebens auf der einen Seite, in Korrespondenz dazu Vereinseitigungen christlicher Glaubenstradition auf der anderen Seite. Religionspädagogen werden z.B. nicht müde, ausschließlich die religiös relevante Erfahrung von Geborgenheit und die damit verbundene Erfahrung und Bildung des Urvertrauens zu betonen.<sup>45</sup> Dementsprechend finden sich Vereinseitigungen, die in ihrer extremen und fatalen Konsequenz Feifel ausformuliert, wenn er daraus ableitet, daß „es berechtigt (ist) zu sagen: ein Kind, das einmal an Gott glauben soll, braucht als Grundlage eine stabile Mutter- und Vaterbeziehung.“<sup>46</sup> Das Problem derartiger Auffassungen sehe ich darin, daß damit für das katechetische bzw. religionspädagogische Bemühen im Vorfeld bereits all die Kinder ausgeschlossen werden, die bspw. als Waisen oder als Kinder sogenannter Alleinerziehender aufwachsen.<sup>47</sup> Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, daß hier nur solche kindlichen Erfahrungen zugelassen sind, die auf dem Hintergrund kirchlich sozialen Milie-

42) Vgl. *Weidmann*, Schüler, 97ff; *Feifel*, Schüler, 93.

43) Paradigmatisch dafür *Englert*, Glaubensgeschichte.

44) Vgl. *E. Feifel*, Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff, in: HRP I, 34-48, 44ff; *Weidmann*, Schüler, 85ff.

45) Vgl. *G. Baudler*, Familie, in: HRP I, 178-190, 179ff; *F. Weidmann*, Erfahrung und Religionsunterricht, in: *ders.* (Hrsg.), Didaktik, 73-84, 78; siehe auch Anm. 49; anders übrigens *W. Bartholomäus*, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 140ff.

46) *E. Feifel*, Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem, in: *ders.*, *W. Kasper* (Hrsg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 53-100, 66.

47) Vgl. *C. Lehmann*, *M. Linke*, Gerd kommt im Religionsunterricht nicht vor, in: ru 1/1985, 21-29.

us „idealerweise“ gemacht werden oder gemacht werden sollen.<sup>48</sup> Diese Einseitigkeit findet sich auch bei G. Baudler.<sup>49</sup> Er konzentriert sich auf Geborgenheitserfahrungen beim Kind und seiner Sehnsucht danach. Damit finden gegenteilige Erfahrungen, die Kinder ja durchaus machen, keine Berücksichtigung mehr. Daß für Erikson das Kind Erfahrungen des Verlassenseins macht und verarbeiten muß, daß seine Leistung ja gerade darin besteht, disparate Erfahrungen zu integrieren<sup>50</sup>, wird schlicht ausgeblendet.

Dieser monomanen Anschauung kindlicher Erfahrungen korrespondiert ein ebenso monomanes Glaubensverständnis, das einzelne Glaubensaspekte für das Ganze nimmt und absolut setzt. So ist nur die Rede von Heil und Geborgenheit in Gott<sup>51</sup> oder vom „Anspruch“ des Evangeliums<sup>52</sup>. Mit einer korrelativen Berücksichtigung kindlicher Erfahrungen im Prozeß der Glaubensvermittlung hat das nichts zu tun. Die Korrelation ist eine reine Konstruktion.

Doch was bedeutet diese Monomanie für die Vorstellung vom Kind?

Diese monomane Sicht des Kindes und des christlichen Glaubens scheint mir der verständliche aber untaugliche Versuch zu sein, eine nicht aufgearbeitete Ambivalenz innerhalb der Religionspädagogik zu bewältigen, der auch ihre Kindheitsvorstellung prägt.

Dazu ist etwas weiter auszuholen.

Man kann gut und gerne mit G. Miller<sup>53</sup> behaupten, daß mit dem theologischen Aufbruch der 50er und 60er Jahre, wofür das theologische Schaffen Karl Rahners stehen kann, und mit dem Vaticanum II innerhalb der Religionspädagogik eine anthropologische Wende stattgefunden hat.

48) Zur Milieubeschreibung katholischer Christen sowie ihrer Wertorientierungen vgl. *Volkskirche - Gemeindekirche - Parakirche*, Theologische Berichte X, Zürich-Einsiedeln-Köln 1981; *N. Mette*, Kirchlich distanzierte Christlichkeit. Eine Herausforderung für die praktische Kirchentheorie, München 1982; *P. M. Zulehner*, „Leute-religion“ Eine neue Gestalt des Christentums auf dem Weg durch die 80er Jahre?, Wien 1982.

49) Vgl. *G. Baudler*, Kindern heute GOTT erschließen. Theorie und Praxis einer Evangelisation durch Erzählen, Paderborn 1986, 40ff; *ders.*, Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse. Das erzählerische Lebenswerk Jesu, Stuttgart-München 1986. Sanfte und harmonische Gefühle sind hier zentral.

50) Vgl. *E. H. Erikson*, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a. M. 1973, 143; *ders.*, Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt a. M. 1988, 31, 70; ähnlich *B. Bettelheim*, Kinder brauchen Märchen, München 1980, 90ff; *J. Bowlby*, Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen, Stuttgart o. J., 15ff; *F. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion, München 1987, 75f.

51) So bevorzugt bei *Baudler*, Theorie, 42ff.

52) Vgl. *Feifel*, Grundlegung, 37; *ders.*, Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: HRP I, 86-107, 97, 100; *ders.*, Glaube und Bildung, in: HRP III, 25-41, 32-34.

53) Vgl. *G. Miller*, Geschichte ist Gegenwart - religionspädagogische Konzeptionen der letzten 50 Jahre, in: KatBl 102 (1977), 913-918.

Nicht zuletzt diese Wende hat dazu geführt, das Kind in seiner Verschiedenheit vom Erwachsenen und nicht voll begriffenen Anderssein, mit seinen altersspezifischen Lernmöglichkeiten und mit seinen Erfahrungen und Gefährdungen ins Zentrum religionspädagogischen Bemühens und Verstehens zu rücken. Gleichzeitig erweist sich eben dieses Anderssein des Kindes als sperrig einem absolute und universale Geltung beanspruchenden Glauben des Christentums gegenüber. Die Religionspädagogik, die sich der Vermittlung dieses Glaubens und dem Ernstnehmen kindlicher Erfahrungen verpflichtet weiß, gerät damit in eine spannungsvolle Ambivalenz. Sie muß fürchten, die Erfahrungen der Kinder zu nivellieren, wenn sie an einem festen Glauben sich orientiert; sie muß fürchten, den Glauben in seiner absoluten und universalen Geltung zu verraten, wenn sie sich an den Erfahrungen der Kinder orientiert. Diese Ambivalenz ist m. E. ungenügend aufgearbeitet. Das zeigt sich darin, daß erhebliche Verhaltensunsicherheiten gegenüber Kindern bestehen. Immer wieder wird gefordert, Glaubenlernen als gemeinsames Lernen zu begreifen und das Kind als Partner im Lernprozeß zu sehen.<sup>54</sup> Echte Partnerschaft besteht da, wo Menschen sich in einer gegebenen Situation gegenseitig als eigenständige Personen anerkennen, ihre jeweilige Andersartigkeit bejahen und zulassen und sich in gegenseitigem Verstehen um Verständigung bemühen. Die jeweilige Andersartigkeit der Partner macht gerade Verständigung nötig, die Anerkennung des jeweiligen Andersseins macht Verständigung und Verstehen erst möglich. Das erfolgt nie reibungslos und erfordert die Bereitschaft der beteiligten Partner, zu verändern und sich selbst zu verändern, zu fragen und sich hinterfragen zu lassen.

Partnerschaftliches Lernen bedeutet demnach, sich auf einen spannungsvollen und risikoreichen Prozeß<sup>55</sup> einzulassen, der alle Beteiligten verändert, auch im Glauben und eigenen Glaubensverständnis in unserem Fall. Und eben da scheinen mir innerhalb der Religionspädagogik Tendenzen vorhanden zu sein, die dieses Moment ausblenden. Das Kind bzw. der Schüler wird durchaus in seiner Andersartigkeit gesehen. Diese Andersartigkeit irritiert den Religionspädagogen und bringt ihn in Dilemmasituationen, die er nur über Absolutsetzung der Glaubens- oder der Kinderseite oder des Interaktionsgeschehens zu bewältigen scheint.

54) Vgl. dazu L. Hermanutz, Art. (Religions-) Lehrer/Schüler, in: Bitter, Miller, Handbuch 1, 35-38, 36, 38 (Lit.); Feifel, Schüler, 93f; ders., Tradierung, 89ff.

55) Vgl. H. Heidenreich, Handlungstheorie und Handlungsrisiko. Versuch einer pädagogischen Mikroanalyse zum pädagogischen Paradox, in: H.-U. v. Brachel, N. Mette (Hrsg.), Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften, Freiburg (Schweiz)-Münster 1985, 254 - 271, 265f; grundlegend H. Peukert, Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Düsseldorf 1976, 250ff.

So behauptet L. Hermanutz, daß das Kommunikationsgeschehen innerhalb des RU ausschließlich komplementär zu erfolgen habe.<sup>56</sup> Jeder aufmerksame Kenner der Kommunikationstheorie von Beavin und Watzlawick<sup>57</sup>, auf die Hermanutz sich beruft, weiß, daß Kommunikationsprozesse nie nur komplementär verlaufen.

Feifel möchte Schülererwartungen „widerlegen“<sup>58</sup>. Erwartungen kann man doch nur erfüllen oder enttäuschen. Man kann sie nicht wie Argumente, die richtig oder falsch sind, widerlegen. Ihnen argumentativ begegnen zu wollen, das bedeutet, sich ihnen zu entziehen.

Baudler fühlt sich hin- und hergerissen zwischen „Gerede“, geht er auf Schülerfragen ein, und „autoritärem Verhalten“, bezieht er deutlich Standpunkt im RU.<sup>59</sup> Hier ist gar nichts mehr integriert, sondern nur noch diffuse Hilflosigkeit offenbar.

Was machen derartige Äußerungen deutlich?

Sie zeigen, daß man hier nicht in der Lage ist, die Andersartigkeit des Kindes, gemessen an der eigenen Glaubensüberzeugung und bezogen auf das Interesse der Glaubensvermittlung konstruktiv in das Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Der Grund ist nicht zuletzt der, daß man den eigenen Glauben und das, was man darunter versteht, für absolut nimmt und das Kind mit seinen Erfahrungen, Bedürfnissen und Gefährdungen diesem Glauben unterordnet, statt das eigene Glaubensverständnis zu hinterfragen. Residuen aus der material-kerygmatischen Katechese sind unübersehbar.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich ein vielschichtiges und schillerndes, keineswegs einheitliches Bild vom Kind innerhalb der Religionspädagogik: Das Kind wird begriffen als vom Erwachsenen unterschieden. In seiner Unterschiedenheit ist es ein Wesen, das verstanden werden will.

In dieser Linie ist es das empirisch begriffene Kind, das in seinen sozialen Bezügen und seiner je eigenen individuellen Entwicklung gesehen wird. Es ist das gefährdete Kind, das in seiner Humanität und Würde bedroht ist.

Es ist ferner das säkularisierte Kind, das in unterschiedlicher Nähe bzw. Distanz zu Kirche und zum Christentum steht.

Und schließlich ist es das von einem fest verstandenen christlichen Glauben her begriffene und bewertete Kind. Es ist das irritierende Kind, um das man sich religionspädagogisch sorgt und bemüht. In dieser Sorge und

56) Vgl. *Hermanutz*, *Lehrer*, 38. Ähnlich einseitig *Feifel*, *Schüler*, 92, wenn er das Gelingen der Lehrer-Schüler-Beziehung mit dem Ideal der Harmonie verbindet.

57) Vgl. *P. Watzlawick, J. Beavin, D.D. Jackson*, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Wien 1972.

58) *Feifel*, *Schüler*, 86.

59) *G. Baudler*, *Wahrer Gott als wahrer Mensch*, München 1977, 53f.

Mühe liegt die Tendenz, seine Irritationen auszublenden und zu nivellieren.

Insgesamt zeigen sich folgende Veränderungen im Kinderbild der korrelationsdidaktischen Religionspädagogik gegenüber dem der material-kerygmatischen Katechese:

- (1) Das Kind wird in seiner Eigenart deutlicher gesehen und geschätzt. Die material-kerygmatische Didaktik konnte darin nur Heilsdefizienz entdecken.
- (2) Es wird in seinen Gefährdungen, die ihm durch die Erwachsenenwelt drohen, wahrgenommen. Die material-kerygmatische Didaktik sorgte sich einseitig um das transzendente Heil des Kindes.
- (3) Daneben ist es der den Erwachsenen verunsichernde Partner. Die material-kerygmatische Didaktik bezog das Kind auf den sicheren, hierarchisch vermittelten Glauben der Kirche.
- (4) Vor diesem Hintergrund ist es das monoman wahrgenommene Kind, das einseitig auf Glaubens- und Wertvorstellungen des Erwachsenen reduzierte Kind. Hier sind Residuen der material-kerygmatischen Katechese spürbar.

#### IV. Konsequenzen und noch einmal - Kinderbild

Ich möchte den Bogen zunächst noch einmal zurückschlagen zum Anfang dieses Referates.

Der Anlaß für diese Überlegungen war der, daß Kindheit gefährdet ist, ja, schwindet in unserer Gesellschaft. Der Grund dafür ist die Anpassung des Kindes an die instrumentalisierte Welt der Erwachsenen, die nur noch funktionalistisch geplant ist, gläsern und geheimnislos.<sup>60</sup>

Dieser geheimnisvollen Welt wird die geheimnisvolle, sperrige Andersartigkeit des Kindes geopfert.

Die Religionspädagogik hat - bei allen gefährlichen Tendenzen wie oben aufgezeigt - ein sensibles Gespür für die unauslotbare Andersartigkeit des Kindes; dies nicht zuletzt aufgrund einer ihrer wichtigsten Voraussetzungen, nämlich des Gottesglaubens selbst. Er verbietet es, das Kind zu verrechnen. Von ihm her kommt der religionspädagogischen Vorstellung vom Kind ein wesentliches Moment hinzu, das bis hierher noch nicht erwähnt wurde: Das Kind ist dem Erwachsenen unverfügbares Geschöpf Gottes, getragen von seiner Gnade<sup>61</sup>; sie verbietet letztlich einen zerstö-

60) Vgl. zum Begriff der Instrumentalisierung *J. Habermas*, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt a. M. 1981, 548ff.

61) Vgl. *G. Baudler*, Göttliche Gnade und menschliches Leben. Religionspädagogische Aspekte der Offenbarungs- und Gnadentheologie, in: *H. Vorgrimler (Hrsg.)*, Wagnis Theologie. Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners, FS Karl Rahner, Freiburg i. Br. 1979, 35-50.

rerischen Zugriff auf das Kind und seine „Abschaffung“. Sie verpflichtet im Gegenteil die Religionspädagogik dazu, Kindheit zu bewahren.

Wie kann sie das tun?

Die vorangegangenen Überlegungen legen folgende Postulate nahe:

(1) Sie hat von ihrer eigenen Glaubensüberzeugung her am Geheimnischarakter des Kindes festzuhalten. Das bedeutet, sie muß sich als eine theologische Disziplin verstehen.<sup>62</sup>

(2) Die uneinheitlichen Vorstellungen vom Kind sowie die darin enthaltenen, Kindheit gefährdenden Tendenzen machen eine religionspädagogische Anthropologie wünschbar, die diesen Gefahren zu begegnen vermag.

(3) Daß Kindheit mit der Beziehung zu Erwachsenen gedeiht oder verdirbt sowie die Ambivalenzerfahrungen der Religionspädagogen raten dazu, so etwas wie eine religionspädagogische Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen aufarbeitend zu reflektieren und projektiv zu entwerfen.

Sie muß dabei dem Anderssein und der Fremdheit von Kindern<sup>63</sup> gerecht werden, um der tödlichen Gefahr begegnen zu können, der Kinder ausgesetzt sind, wenn Erwachsene selbst in wohlmeinender Absicht in die kindliche Lebenswelt eingreifen.

Dazu abschließend das „Märchen von der Unke

*Es war einmal ein kleines Kind, dem gab seine Mutter jeden Nachmittag ein Schlüsselchen mit Milch und Weckbrocken, und das Kind setzte sich damit hinaus in den Hof. Wenn es aber anfing zu essen, so kam die Hausunke aus einer Mauerritze hervorgekrochen, senkte ihr Köpfchen in die Milch und aß mit. Das Kind hatte seine Freude daran, und wenn es mit seinem Schlüsselchen dasaß und die Unke kam nicht gleich herbei, so rief es ihr zu:*

*'Unke, Unke, komm geschwind,  
Komm herbei, du kleines Ding,  
Sollst dein Bröckchen haben,  
An der Milch dich laben.'*

*Da kam die Unke gelaufen und ließ es sich gut schmecken. Sie zeigte sich auch dankbar, denn sie brachte dem Kind aus seinem heimlichen Schatz allerlei schöne Dinge, glänzende Steine, Perlen und goldene Spielsachen. Die Unke trank aber nur Milch und ließ die Brocken liegen. Da nahm das Kind einmal sein Löffelchen, schlug ihr damit sanft auf den Kopf und sagte: 'Ding, iß auch Brocken!' Die Mutter, die in der Küche stand, hörte, daß das Kind mit jemand sprach, und als sie sah, daß es mit seinem Löffelchen nach einer Unke schlug, so lief sie mit einem Scheit Holz heraus und tötete das gute Tier.*

62) Vgl. Hemel, Theorie, 384ff.

63) Vgl. F.-J. Bäumer, Kindheit heute. Zwischen Verwahrlosung und Idolatrie, in: H. Flothkötter, B. Nacke (Hrsg.), Zerreißprobe. Auf der Suche nach der verlorenen Einheit, Freiburg i. Br. 1989, 17-32, 230-233, 231f.

Von der Zeit an ging eine Veränderung mit dem Kinde vor. Es war, solange die Unke mit ihm gegessen hatte, groß und stark geworden, jetzt aber verlor es seine schönen roten Backen und magerte ab. Nicht lange, so fing in der Nacht der Totenvogel an zu schreien, und Rotkehlchen sammelte Zweiglein und Blätter zu einem Totenkranz, und bald hernach lag das Kind auf der Bahre.<sup>64</sup>

64) Kinder- und Hausmärchen, Gesammelt durch die Brüder Grimm, Vollständige Ausgabe mit über 160 Holzschnitten von Ludwig Richter, Würzburg 1978, 323.