



N12<519689718 021



ubTÜBINGEN



Buchbinderei  
**Schaffhauser**  
Biberach, Krummer Weg





*Heute*

# RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 35/1995

Kindsein heute

*35-38  
1995, 1996*

- Ohne TX*  
*Krappmann*, Veränderungen des Kindseins i.d. Gesellschaft
- Schweitzer*, Verändertes Kindsein – veränderte Religion
- Fraas*, Religion im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung
- Nastainczyk*, Christsein lernen von und mit Kindern
- Bucher*, Kindbilder: Spiegel der Erwachsenen
- Gottwald*, Kinderkultur als religionspäd. Herausforderung
- Fleckenstein*, Seh(n)süchte des Kindes. Medien- und Kinderwelt
- Mokrosch*, Kinder erfahren Leid und fragen nach Gott
- Sauer*, Kind und Leid
- Fuchs-Hug*, Kindsein und Familie vor 200 Jahren
- Büttner*, Grundschul Kinder zum Thema „Kirche“
- Hoenen*, Kindsein in Ost und West
- Lehner-Hartmann*, Kindliche Sexualität – (k)ein Thema?
- van der Ven/Ziebertz*, Modelle interreligiöser Kommunikation
- ...*, Die Kindheit Jesu im Wandel der Geschichte

WZ

ZA

4253

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

*ZA 4253*

10. MAI 1995

*V210*

Inhalt	1
Vorwort	
<i>Lothar Krappmann</i> , Veränderung des Kindseins in unserer Gesellschaft	3
<i>Friedrich Schweitzer</i> , Verändertes Kindsein – Veränderte Religion: Zur Analyse einer Wechselbeziehung	19
<i>Hans-Jürgen Fraas</i> , Religion im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern heute	33
<i>Wolfgang Nastainczyk</i> , Christsein lernen mit und von Kindern. Paidotrope religionspädagogische Spuren- und Zukunftssuche	43
<i>Anton A. Bucher</i> , Kindbilder: Spiegel der Erwachsenen	57
<i>Eckart Gottwald</i> , AG 3: Kindliche Freizeit-Vermarktung und Selbstbestimmung	69
<i>Eckart Gottwald</i> , Kinderkultur als religionspädagogische Herausforderung. Eine Problemanzeige	70
<i>Wolfgang Fleckenstein</i> , Seh(n)süchte des Kindes. Medienwelt und Kinderwelt	77
<i>Reinhold Mokrosch</i> , Kinder erfahren Leid und fragen nach Gott – Wie sollen wir reagieren?	87
<i>Ralph Sauer</i> , Kind und Leid	97
<i>Michael Fuchs-Hug</i> , Kindsein und Familie vor 200 Jahren. Imagination und Wirklichkeit, gezeigt am Beispiel von Joh. H. Pestalozzis Volksroman „Lienhard und Gertrud“	103
<i>Gerhard Büttner</i> , Was Grundschulkindern zum Thema „Kirche“ einfällt	113
<i>Raimund Hoenen</i> , Sind Kinder Ostdeutschlands anders als Kinder Westdeutschlands? (mit Bericht aus dem Arbeitskreis 10: Kindsein in Ost und West)	127
<i>Andrea Lehner-Hartmann</i> , Kindliche Sexualität – (k)ein Thema?	133
<i>Johannes A. van der Ven/Hans-Georg Ziebertz</i> , Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext. SchülerInnen zu Modellen interreligiöser Kommunikation – ein deutsch-niederländischer Vergleich	151
<i>Anton A. Bucher</i> , Die Kindheit Jesu im Wandel der Geschichte und in der Sicht heutiger Kinder	169

---

#### RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Richard Schlüter, Siegen

Schriftleiter: Univ.Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34127 Kassel, Tannenheckerweg 11c

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jährl. 2 Hefte, Jahresabonnement: 30 DM, Einzelheft 18 DM, jeweils zuzügl. Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende. Manuskripte an die Adresse des Schriftleiters. Für ungenutzte Beiträge bleibt eine Bezahlung vorbehalten.

Konto: 1

© Arbeitsgen

Druckv

geloscht

Schriftleiter.  
mstadt.

~~N12<507652430 021~~

## Vorwort

Vom 16. bis 19. September 1994 fand nach langen Jahren getrennter wissenschaftlicher (Jahres-)Tagungen des (evangelischen) *Arbeitskreises für Religionspädagogik (AfR)* und der (katholischen) *Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)* wieder ein gemeinsamer wissenschaftlicher Kongreß in Leitershofen bei Augsburg statt. Das Thema war dieser ökumenischen Zusammenarbeit in der Religionspädagogik angemessen: *Kindsein heute als religionspädagogische Herausforderung*. Vorbereitet durch gemeinsame Vorstandsarbeit, konnte der Kongreß fast 140 Religionspädagoginnen und Religionspädagogen des deutschen Sprachraums zu den Hauptreferaten und in den Arbeitskreisen versammeln.

Die Hauptreferate von *Lothar Krappmann*, *Friedrich Schweitzer*, *Hans-Jürgen Fraas*, *Wolfgang Nastainczyk* und *Anton A. Bucher* werden hier in der Reihenfolge, in der sie im Plenum vorgetragen wurden, abgedruckt. Aus den Arbeitskreisen werden die dem Schriftleiter zugegangenen Berichte und (Kurz-)Referate dokumentiert. Wenn aus Arbeitskreisen kein Ergebnis veröffentlicht wird, weist dies darauf hin, daß die dort zur Diskussion gestellten Beiträge bereits andernorts publiziert sind und somit – entsprechend dem Prinzip der Erstveröffentlichung in *Religionspädagogische Beiträge* – dort nachgelesen werden können, auch, daß zu manchen Themen in der ökumenischen Zusammenarbeit der Tagung für die Religionspädagogik überhaupt erst Problemstellungen entwickelt werden konnten, die in nachfolgender Arbeit ihre Früchte tragen wird. Die auf das Kongreßthema bezogenen Arbeitskreise sind in diesem Heft der RpB mit den Beiträgen von *Eckart Gottwald*, *Wolfgang Fleckenstein*, *Reinhold Mokrosch*, *Ralph Sauer*, *Michael Fuchs-Hug*, *Gerhard Büttner* und *Raimund Hoenen* verknüpft. Auf dem Kongreß nur in Thesen vorgetragen, lenkt *Andrea Lehner-Hartmann* den Blick auf das auch in der Religionspädagogik eher tabuisierte Thema der Entwicklung der Sexualität; die klare Diktion dieses Beitrages dürfte für religions- und moralpädagogische Fragen als besonders hilfreich erfahren werden. Die von *Johannes A. van der Ven* und *Hans-Georg Ziebertz* vorgelegte Untersuchung steht für die Arbeit der Ständigen Sektionen (hier der empirischen) der AKK, die zugunsten der Kongreßthematik diesmal eher zurückgetreten sind. Der das Heft beschließende Beitrag von *Anton A. Bucher* bietet, obgleich er auf dem Kongreß nicht vorgetragen wurde, eine gute Abrundung dieses *RpB-Themenhefts* „*Kindsein Heute*“.

Für die interessierten Leserinnen und Leser ist zu berichten, daß die fruchtbare Zusammenarbeit dieses Kongresses in regelmäßigen Abständen weitergeführt werden soll. In dieser Perspektive ökumenischer Zusammenarbeit wurde deutlich der Wunsch geäußert, daß sich der Blick auch auf die anstehenden interreligiösen und interkulturellen Fragen und eine sich daraus ergebende gesellschaftliche Praxis richten möge.

Kassel, im März 1995

*Herbert A. Zwergel*

207004



*Anschriften der Autorin und der Autoren.*<sup>1</sup>

- Bucher*, Prof. Dr. Anton A. (Universität Salzburg), Dürnbeerg 181,  
A-5164 Seeham
- Büttner*, Dr. Gerhard (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Ehrenmal-  
Str. 11, D-74855 Hassmersheim
- Fleckenstein*, Prof. Dr. Wolfgang (Priesterseminar Speyer), Talstr. 22,  
D-67487 St. Martin
- Fraas*, Prof. Dr. Hans-Jürgen, Universität München, Evangelisch-Theologi-  
sche Fakultät, Ludwigstr. 31, D-80539 München
- Fuchs-Hug*, lic. phil., Hochschule Luzern, Katechetisches Institut, Pfistergas-  
se 20, CH-6003 Luzern
- Gottwald*, Dr. Eckart, Mendener Str. 89, D-45470 Mülheim a.d. Ruhr
- Hoenen*, Prof. Dr. Raimund, Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen,  
Postfach 307, D-99006 Erfurt
- Krappmann*, Prof. Dr. Lothar, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,  
Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation, Lentzeallee 94,  
D-14195 Berlin
- Lehner-Hartmann*, Mag. Andrea (Universität Wien), Dempschergasse 2/5,  
A-1180 Wien
- Mokrosch*, Prof. Dr. Reinhold (Universität Osnabrück), Felix-Nußbaum-  
Str. 20, D-49076 Osnabrück
- Nastainczyk*, Prof. Dr. Wolfgang (Universität Regensburg), Heckenweg 3c,  
D-93049 Regensburg
- Sauer*, Prof. Dr. Ralph (Universität Osnabrück, Abt. Vechta), Oldenburger  
Str. 10a, D-49377 Vechta
- Schweitzer*, Prof. Dr. Friedrich, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,  
Fachbereich Evangelische Theologie, Saarstr. 21, D-55099 Mainz
- van der Ven*, Prof. Dr. Johannes A., Katholieke Universiteit Nijmegen,  
Erasmusplein 1, NL-6500 HD Nijmegen
- Ziebertz*, PD. Dr. Dr. Hans-Georg (Katholieke Universiteit Nijmegen),  
Nierstr. 8, D-47533 Kleve

<sup>1</sup> Bei Privatanschrift ist die Institution in Klammern angegeben; fehlt bei der Institution die Klammer, handelt es sich um die Institutsadresse. Beachten Sie bitte auch im Impressum die Adressänderung des Schriftleiters.

## Veränderung des Kindseins in unserer Gesellschaft<sup>1</sup>

Es kann weder besonders informativ noch aufklärend sein, vor einem Kreis von Menschen, die wachen Auges in dieser Welt leben, die zahlreichen Veränderungsprozesse in der Gesellschaft, die „Kindsein“ beeinflussen, noch einmal beschreibend aneinanderzureihen. Sehr schnell landet man dabei in der bekannten kulturkritischen Klageleitanei, die veränderte Familienstrukturen, sich auflösende Rollen, individualisierte Lebensstile, gewandelte Wertssysteme, unkoordinierbare Zeitpläne oder – auf einer konkreteren Ebene – soziale Not, Gewalt, Mißhandlung und Mißbrauch oder auch Massenmedien, die Initiative ersticken und Geschmack verderben, wuchernden Verkehr, der Kinder tötet, globale Umweltzerstörung und vieles mehr umfaßt. Jedes dieser Probleme ist folgenreich, auch wenn es stets mehrere Seiten hat; jedes verlangte eine eigene Abhandlung, die ich – jedenfalls in additiver Weise – nicht liefern will.

Ich will sogar versuchen, etwas Abstand zu diesen Problemen zu gewinnen, denn die so kumulierte Übergewalt der fragwürdigen Erscheinungen dieser Zeit kann in eine Haltung der Resignation und Ohnmacht führen: Kindheit und Jugend, wie wir sie zu kennen meinen, würden vernichtet, behaupten etliche Kindheits- und Jugendsoziologen. Die Sozialisation und Entwicklung von urteils- und handlungsfähigen Subjekten werde obsolet, verkünden ebenfalls manche Interpreten der gegenwärtigen Verhältnisse. Da es aber offensichtlich immer noch Kinder und Jugendliche gibt, die sich aktiv mit ihren Familien-, Schul- und Umweltverhältnissen auseinandersetzen und in diesen Prozessen Kompetenz und Identität erwerben, beginnt daraufhin eine Diskussion des „zwar ..., aber...“, die die Chancen des Aufwachsens zu mündiger, verantwortlicher Mitbürgerschaft einem hochkomplexen Geflecht von Faktoren zuschreibt, in dem die Konstellationen einmal günstig, ein anderes Mal widrig sind. Da kann einem schon zu prüfen einfallen wie Schmidt-Denter (1991), ob nicht Chaostheorien für die Erklärung der Ergebnisse von Sozialisation zuständig seien; denn sie beschäftigen sich mit den sich aufschaukelnden Konsequenzen, die bereits geringfügige Veränderungen in komplexen Systemen auszulösen vermögen.

Ich will nicht zu abwertend über einen solchen Ansatz reden, denn auch ich habe nicht die Lösung dieser Probleme, sondern nur einen Vorschlag, wie man mit den Fragen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter belastenden Verhältnissen umgehen kann. Dieser Vorschlag lautet, die Erscheinungen der Zeit, denen wir Einfluß auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstellen, nicht als solche zu behandeln, sondern mit Blick auf die verschiedenen Entwicklungsaufgaben, mit denen sich Kinder im

<sup>1</sup> Vortrag bei der Konferenz des AKK und des AfR in Leutershofen bei Augsburg am 17. September 1994.

Verlauf ihrer Kompetenzentwicklung auseinanderzusetzen haben. Dies trägt der allgemeinen Auffassung Rechnung, daß Sozialisationsprozesse als ein Zusammenwirken aktiver Entwicklungsbestrebungen der Heranwachsenden mit Problemen, die die Umwelt stellt, aufzufassen sind. In diesen Prozessen sollten bereits entwickelte Fähigkeiten der Heranwachsenden auf der einen Seite und Herausforderungen durch die materielle und soziale Umwelt auf der anderen in einem Verhältnis stehen, das den Kindern und Jugendlichen erlaubt, produktive Lösungen zu finden.

Weithin besteht heute die Sorge, daß familiäre und weitere soziale Umwelten den Kindern die Herausforderungen nicht mehr bieten, die sie benötigten, um zu problemlösungsbereiten, handlungsfähigen und aneinander fürsorglich teilnehmenden Erwachsenen zu werden. Die Vorstellung von zu lösenden Entwicklungsaufgaben verlangt allerdings, diese Frage präziser zu formulieren. Da davon ausgegangen wird, daß ein heranwachsendes Kind in einer bestimmten Phase des Aufwachsens jeweils einer im Vordergrund stehenden Aufgabe gegenübersteht, wäre zu untersuchen, welcher Mangel in *dieser* Phase Entwicklung in spezifischer Weise verletzen kann. Zu anderen Zeiten können bestimmte Defizite oder Einschränkungen weniger oder gar nicht relevant sein, weil sie das zentrale Entwicklungsthema nicht berühren. Ich werde daher jeweils spezifisch fragen, wie veränderte Lebensumstände die produktive Lösung *bestimmter* Entwicklungsaufgaben belasten.

Die Abfolge von Aufgaben, die dieses Entwicklungsmodell enthält, werde ich gleich skizzieren. Zu Recht mag man fragen, ob durch den Wandel der familialen und sozialen Verhältnisse möglicherweise mehr als die Passung von kindlichem Entwicklungsstreben und wohldosierten Aufgaben aus dem Gleichgewicht gekommen ist. Ist nicht vielleicht das Sozialisationsmodell als ganzes überholt? Funktioniert die menschliche Welt angesichts der veränderten Verhältnisse überhaupt noch auf der Basis der genannten Zielvorstellung problemlösungsbereiter, handlungsfähiger und am Schicksal anderer fürsorglich teilnehmender Subjekte? Ist das nicht ein Modell humaner Entwicklung aus den 60er Jahren, ein Teil des damaligen „Projekts der Moderne“ (Habermas, 1968)? Es wird daher heute am massivsten von postmodernen Theoretikern attackiert, für die diese Moderne untergegangen ist (Lyotard, 1986 a und b). Auf diese Frage will ich im Schlußteil explizit eingehen.

## Entwicklungsaufgaben

*Welches sind nun die kritischen Punkte in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, an denen der Weg zum handlungsfähigen Subjekt gefährdet sein kann?*

*Vertrauen als Basis:* Das nicht von Instinkten in seinem Verhalten gesicherte Menschenwesen braucht eine andere Basis, um aktiv zu werden, Ungewißheit zu überwinden, Verbindung mit anderen herzustellen und um sich auf Koordination und Abstimmung einlassen zu können: ein tiefes Gefühl, daß der Weg

in die unbegriffene Welt an ein gutes Ende führen kann. „Sichere Basis“ nennt die Bindungsforschung diesen Beginn und sieht ihn darin begründet, daß das Kind nicht auf Gegenleistung gegründete liebevolle Zuwendung anderer Personen erfährt. Etwas Sicheres, Festes, Unbezweifelbares muß den Anfang bilden, der dann erlaubt, sich später Zweifeln, Kritik und Widerspruch auszusetzen, ohne zutiefst entmutigt den Halt zu verlieren und eigene Initiative aufzugeben. Eine sichere Beziehung legt diese Basis. Wir wissen inzwischen, daß eine Mutter, die den ganzen Tag zu Hause bei ihrem Kind ist, nicht Garant für entstehendes Vertrauen ist. Das Kind spürt, wann Betreuung Treue enthält. Dann vertraut es und traut es sich.

#### *Finden Kinder ihnen zuverlässig zugewandte Menschen?*

*Geteilter Sinn:* Bereits in den ersten Pflegehandlungen mit dem neugeborenen Kind stecken die Einstellungen und Lebenserfahrungen der Erwachsenen, die sie an das Kind herantragen, hier gemeinsames vergnügliches Leben, dort Eile oder Verdruß, wie Studien früherer Mutter-Kind-Interaktionen zeigen. In diesen Interaktionen wird gemeinsamer Sinn grundgelegt. Er entsteht, weil die Eltern und andere Erwachsene dem Handeln des Kindes einen von ihnen angenommenen Sinn zuschreiben, die eigene Sinnggebung des Kindes stellvertretend vorwegnehmend. Oevermann hat dies für einen notwendigen Schritt gehalten, damit das Kind in Sinnwelten hineinschlüpfen kann (Oevermann et al., 1976). Wird dabei auch die Perspektive des Kindes geachtet, darf es in den Interaktionen „selber etwas merken“? Sinn entwickelt sich in dieser Spannung zwischen angebotenen und mit eigenem Erleben konfrontierten Sinn in einem nur jeweils pragmatisch abgeschlossenen, aber letztlich nicht endenden Prozeß.

#### *Erfahren Kinder unter den heutigen Lebensbedingungen diese unterstützende Achtung, die eine geteilte sinnvolle Wirklichkeit mit Platz für Eigenes hervorbringen erlaubt?*

*Aushandeln von gleich zu gleich:* Während eben im Vordergrund stand, wie Heranwachsende sich angebotenen Sinn zu eigen machen können, ohne sich aufzugeben, geht es in den relativ offenen Situationen der Kinderwelt darum, verschiedene Absichten zu koordinieren, Pläne gemeinsam abzusprechen, miteinander Regeln zu vereinbaren, also das, was untereinander gelten soll, im Kreis der Kinder zu ko-konstruieren, wie es Youniss (1994) nennt. Youniss macht auch deutlich, daß die Kinderinteraktion eine strukturell andere Situation darstellt als die, die die Interaktionen der Kinder zu Erwachsenen prägt, denn deren Erfahrungsvorsprung und umfassende Überlegenheit bestimmen die Interaktion einseitig, während Kinder zwar oft anderen ihren Willen aufzwingen wollen, aber letztlich doch keinem anderen Kind zugestehen, über sie zu verfügen. Es gibt eine fruchtbare Fiktion der Gleichheit unter Kindern, die Handlungsmuster schafft, die dem Sozialleben von Erwachsenen ähnlicher ist als der Umgang miteinander in der Eltern-Kind-Interaktion. Nicht nur soziale, sondern auch moralische und kognitive Fähigkeiten werden durch die

Herausforderungen gefördert, vor die Kinder sich gegenseitig stellen, wie viele Studien belegen konnten (Krappmann, 1994b). Aber auch Lebendigkeit, so Sullivan (1983), entsteht in dieser Kinderwelt, denn man lernt viel über Durchsetzen und Nachgeben und auch darüber, wie man andere für einen Plan oder als Freundin oder Freund gewinnen kann.

*Gibt es diese Kinderwelt noch und enthält sie noch diese förderlichen Kräfte?*

*Moral und Werte:* Gerade die Aushandlungen unter Kindern, die nicht einer Autorität folgen, sondern sich von gleich zu gleich einigen wollen, werfen die Frage auf, ob es Tatsachen, Beweise oder Werte gibt, die alle anerkennen müssen. Kinder und Jugendliche erhalten viele Empfehlungen, Ratschläge und Verbote, merken aber bald, daß die Erwachsenen Komplikationen übersehen und die Welt nicht nach idealen Vorstellungen läuft. Hans Oswald und ich haben die Hilfen untersucht, die sich Kinder untereinander im alltäglichen Schulleben geben. Die Kinder erfahren, daß die Aufforderung, einander zu helfen, sehr zweifelhaft wird, wenn sie feststellen müssen, daß Bitten um Hilfe mit Gegenforderungen beantwortet werden, manche Bitte geradezu eine Ausbeutung darstellt oder Helfer sich in entmündigender Weise einmischen. Woanders als in derartigen Konflikten könnte allerdings das begründete Urteil entstehen, in welchen Fällen man wirklich helfen muß und wann Weigerung das „prosozialste“ Verhalten ist (Krappmann/Oswald, 1988). Es ist erstaunlich, welche Moral- und Rechtssysteme Kinder und Jugendliche untereinander und in gemeinsamer Auseinandersetzung mit Familie und Schule entwickeln. Entscheidend ist der Übergang von einer Stufe, auf der Heranwachsende als einander Gleiche, als „peers“, argwöhnisch darauf achten, daß jeder selbständig seine Angelegenheiten regelt und nicht in die der anderen eingreift, zu einer folgenden, auf der Heranwachsende beginnen, gemeinsame Anliegen zu entdecken, für die sie auch Einschränkungen eigener Wünsche im Hinblick auf gemeinsames Wohl hinzunehmen bereit werden. Dieser Übergang setzt die Erfahrung voraus, daß eigene Wünsche und Pläne tatsächlich gut in gemeinsamen Unternehmungen aufgehoben sein können.

*Gibt es für Kinder und Jugendliche Erfahrungen, die den Übergang zu einer Moral mitmenschlicher Verantwortung unterstützen?*

*Identität:* Während sich die Ausarbeitung einer zwischenmenschlichen Moral noch weithin in der Spiel-, Freundes und Streitwelt der Kinder und Jugendlichen vollzieht, setzt die Identitätsentwicklung nach den „klassischen“ Vorstellungen der Erikson-Tradition den Blick auf die Erwachsenenwelt voraus, in der Jugendliche sich ihren Platz suchen müssen. Diese Aussicht motiviere sie, zu lernen und entsprechende Einstellungen und Orientierungen auszubilden. Erikson (1973) hielt ein Moratorium für erforderlich, eine Zeit entlasteter Besinnung auf sich selbst und das, wofür man sich im Leben einzusetzen gedenkt. Diesen einmal bestimmten und auf Dauer einzunehmenden Platz, an dem und von dem aus man sein Leben gestaltet, scheint es nicht mehr zu geben. Das hat die Frage nach Identität, nach der Klammer, die die heterogenen und

sich wandelnden Engagements umspannt, für einige Jugendforscher erledigt, für andere erst recht drängend gemacht und fragen lassen, was stabile Identität unter den Bedingungen umfassenden sozialen Wandels auszeichnet. Gertrud Nunner-Winkler (1990) hat dargelegt, daß Änderungen dann Identität nicht zerstören, wenn Transformationen als Lern- und Entwicklungsprozesse glaubhaft werden können. In diesem Falle wäre Identität nicht als eine einmalige Leistung junger Menschen zu betrachten, sondern als eine lebenslange Aufgabe, die allerdings zerfließen kann, wenn keine sozialen Herausforderungen zu zeigen verlangen, wofür das Ich eintritt. Welcher Art allerdings ist Identität, wenn sie Entwicklung nicht ausschließt, ja sogar offenhält? Gelegentlich wird in der Diskussion vergessen, daß an der Bildung von Identität noch mehr als das einzelne Individuum die Gesellschaft interessiert sein muß, denn soziale Kooperation bricht zusammen, wenn Menschen keine vernünftigen Erwartungen mehr darüber entwickeln können, wie andere sich verhalten. Daher:

*Werden Identitätsleistungen herausgefordert, wird Identität unterstützt, die für neue Aufgaben offenbleibt, die der gesellschaftliche Wandel hervorbringen wird?*

### Gefährdungen

Nicht erst heute ist es unsicher, ob Heranwachsende die Leistungen, die ihnen auf dem Weg zur Handlungsfähigkeit abverlangt werden, erbringen. Schon immer gab es Kinder, denen keine sichere Bindung Vertrauen gab, die nicht eigenen Sinn in geteilten einbringen konnten, die nichts an sich heranließen, was andere ihnen antrugen, die sich selbst aufgaben, die lernten, ohne zu verstehen, die ihr Leben nicht auf eigenen Entwurf, sondern auf jeweilige Chancen gründeten und die bei all dem nichts vermißten. Worin stecken heute Gefährdungen, die Kinder und Jugendliche daran hindern, Vertrauen, Sinn, Kompetenz und Autonomie auszubilden, die sie stattdessen in Resignation, Verzicht, Einpassung, Selbst-Aufgabe verfallen lassen? Die Gefährdungen möchte ich nicht zuerst in spektakulären Mißständen suchen, die ich nicht leugnen will. Mir scheint aber, daß für den Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generationen die alltäglichen Belastungen der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben noch folgenreicher sind.

*Vertrauen: Finden Kinder ihnen zuverlässig zugewandte Menschen?* lautete die Frage. Wie bereits gesagt, können wir uns nicht mehr vorstellen, daß eine Person ihr Leben ausschließlich dem Kind verschreibt, und dennoch bieten nur die Eltern den festen Bezugsrahmen, in dem die „Permanenz von Personen“ und dann die von Dingen kennengelernt werden kann, also erfahren wird, daß es etwas gibt, was Bestand hat, und auf das es folglich lohnt, Aufmerksamkeit, Zuneigung und Anstrengung zu richten. Obwohl es nach wie vor noch ungewollte Kinder gibt, besteht kein Anlaß, grundsätzlich zu bezweifeln, daß Eltern ihren Kindern eine sichere Basis sein wollen. Erlauben jedoch die Betreuungsarrangements, die Eltern treffen, daß Kinder die Zuver-

lässigkeit, Konstanz und Kontinuität erfahren, die notwendig sind, um Vertrauen auf eine Sicherheit bietende Umwelt auszubilden?

Die Probleme werden zweifellos dadurch verschärft, daß viele Frauen Mutterschaft mit Teilnahme am beruflichen und sozialen Leben verbinden wollen, aber die Schwierigkeiten, die beim Übergang von den alten Zuständigkeiten in der Familie zur von Mutter und Vater egalitär geteilten Verantwortung auftreten, weitgehend den einzelnen Familien zur Lösung überlassen werden. Die in Lüscher, Schultheis und Wehrspaus (1988) Band über die „postmoderne“ Familie beschriebenen vielfältigen Lebensformen reichen weit über das hinaus, was uns die Demographen über die Vielfalt der Familienstrukturen mitteilen. Entsprechend vielfältig sind die Versuche, gemeinsames Leben mit einem Kind zu gestalten. Nicht nur für die frühe Kindheit gilt, daß die mit wichtigen Personen gemeinsam verbrachte Zeit, also die Zeit, auf der Entwicklung wesentlich aufruht, bedroht ist und knapp wird. Flitner (1989) hat uns erinnert, wie wichtig es ist, sich auf das Zeitmaß der Kinder einzulassen, wenn sie entdecken, erleben und aufarbeiten. Der von anderen Verpflichtungen bedrängte Erwachsene bringt allzu oft für das Kind die Zeit nicht auf, in der das Kind Begleitung für die kleinen Entdeckungen im Alltag, aber auch für die basalen Entwicklungsschritte braucht. Elkind (1981) sprach vom „gehetzten Kind“, das schneller kompetent und selbständig werden soll, um die Erwachsenen zu entlasten.

Um sich zu entlasten, ziehen Eltern weitere Personen hinzu, nicht nur Anverwandte, sondern auch ausgebildete Betreuer in Krippen und Kindertagesstätten. Vor allem die familienfremden Betreuer stehen in einem anderen Verhältnis zum Kind als die Eltern; sie üben Betreuung, aber eben auch erzieherische Kontrolle über das Kind in einer anderen Weise aus als die Eltern, ohne daß wir bislang auch nur im Ansatz die Abstimmung von außerfamiliärer Betreuung und Familien befriedigend gelöst hätten. Viele kleine Kinder erleben täglich den Wechsel zwischen unverbundenen Welten, mögen beide Bereiche noch so anregend und freundlich sein. Hier wartet eine große Aufgabe, die die Sozial- und Bildungspolitik in gleicher Weise betrifft. Es kann nicht reichen, lediglich mehr Betreuungsplätze einzurichten. Eine kulturelle Neudefinition des Aufwachsens ist nötig, in der Krippen und Kindergärten als Einrichtungen in Koordination mit der Familie zum Bildungsprozeß unter heutigen Lebensverhältnissen Wichtiges beizutragen vermögen. Mit finanziellem Aufwand lassen sich Betreuungsarrangements individueller, günstiger gestalten. Der Familiensoziologe Huinink (1993) erkennt in seinen Familiendaten die Tendenz, daß junge Menschen persönliches Leben und Partnerschaft von vornherein planend darauf einrichten, daß Erwachsenen- und Kinderinteressen nur durch solchen Aufwand befriedigend zu vereinigen sind. So werden Kinder zum „Luxusgut“, gehören nicht selbstverständlich zum Leben, sondern werden „getimed“, auch unter ökonomischer Rücksicht kalkuliert und mit Erwartungen verbunden, die sie dann auch erfüllen sollen.

All dies kann Irritation in die Eltern-Kind-Beziehung tragen, die den Aufbau einer Vertrauensbasis belastet.

*Geteilter Sinn: Erfahren Kinder unterstützende Achtung, die eine geteilte sinnvolle Wirklichkeit mit Platz für Eigenes entstehen läßt?* Dem Oevermannschen Gedanken, daß Eltern dem Tun ihres kleinen Kindes einen Sinn zuschreiben müssen, damit Kinder in die Sinnvorgaben ihrer Sozialwelt hineinschlüpfen können (Oevermann et al., 1976), steht die Vorstellung gegenüber, daß Kinder immer in ihre eigene körper-, positions- und erfahrungsgebundene Perspektive eingebettet sind: Dieser Perspektive muß Achtung entgegengebracht werden, wenn Kinder nicht dauerhaft ihrem eigenen Wahrnehmen und Erleben entfremdet werden sollen. Sie müssen zwar Sinn übernehmen, aber auch selber „merken“ dürfen (Blanke, 1991).

Gerade dies, dem Kind das eigene Meinen und für Richtig-Halten zu überlassen, erscheint so riskant. Viele erzieherischen Auseinandersetzungen der letzten Jahre kreisten um diese Problematik, einst mit den Alternativen des autoritären, permissiven und des Laissez-Faire-Erziehungsverhaltens etikettiert. Urie Bronfenbrenner (1985) hat gezeigt, daß der so modisch erscheinende Wandel im Erziehungsverhalten vom autoritären zum permissiven und zurück zum nun propagierten „autoritativen“ Verhalten gut erklärbar sei. Die autoritative Haltung rät den Eltern, ihre Normen und Empfehlungen auszusprechen, aber auch zu begründen, und die Kinder ebenfalls herauszufordern, ihre Sicht und Gründe vorzubringen. Hier sehen wir die einzuhaltende Balance zwischen wechselseitigem Aufeinander-Eingehen, das dafür sorgt, daß Eigenes und Geteiltes in ein fruchtbares Verhältnis kommen. Mehr Gespräche als früher gäbe es zwischen Eltern und Kindern, ist die einhellige Meinung. Dennoch liefern Jugendstudien ein etwas verwirrendes Ergebnis zur Einschätzung des Verhältnisses von Eltern und Kindern. Die Heranwachsenden betonen zwar die gute Beziehung zu ihren Eltern, glauben jedoch letztlich nicht, daß die Erwachsenen die Probleme der Jugendlichen wirklich verstehen (zusammengefaßt bei Bertram [1987]). Vieles werde daher mit den Gleichaltrigen und nicht mit den Eltern beredet, sagen diese Studien. Leider erfährt man kaum etwas darüber, über was eigentlich unter den Jugendlichen debattiert wird.

Mit George H. Mead könnte man argumentieren, daß vielleicht gar nicht das Gespräch, sondern das, was er gemeinsame „soziale Objekte“ genannt hat, für gemeinsamen Sinn entscheidend ist (Krappmann, 1985). Darunter versteht er kooperative Zusammenhänge, in denen jeder auf die anderen schaut, um in aneinander orientierter Interaktion gemeinsame Ziele zu erreichen. Ich glaube, daß man Veränderung von Kindheit und Jugend auch damit umschreiben kann, daß für einen Teil der Heranwachsenden die „sozialen Objekte“ abhanden gekommen sind, die sie in Kooperation mit signifikanten anderen aus der älteren Generation einbinden und auf diese Weise Eigen- und Gemeinsinn zugleich erzeugen könnten. Solche Objekte sind gemeinsames Tun in Haushalt

und Freizeit, also so triviale Dinge wie gemeinsame Mahlzeiten, Spiele oder Besuche. Jacqueline Goodnow und Paul Warton (1992) haben nachgewiesen, wieviel an sozialisatorischer Kraft in diesen gemeinsamen Tätigkeiten steckt. Jugendforscher (Hornstein, 1986; Krappmann, 1994 a) sehen Anzeichen, daß Kinder-, Jugend- und Erwachsenenwelten sich mehr und mehr trennen und sich als eigene Bereiche etablieren. Zinnecker (1987) weist daraufhin, daß die soziokulturellen Eigenwelten der Jugendlichen, die um Bildungs- und Ausbildungsstätten herum entstehen, wegen ihrer relativen Trennung vom sonstigen Erwachsenenleben besondere Einstellungen – Zinnecker nennt sie ideologisch – gegenüber öffentlichen, das gemeinsame Leben berührenden Themen begünstigen, also jugendtypische Sinngewebungen, die infolge fehlender Einbindungen in die Erwachsenenwelt nicht an Realität erprobt und abgearbeitet werden können und manchen Dissens produzieren, der sich gerade im politisch-gesellschaftlichen Bereich zwischen Jüngeren und Älteren offenbart. Nun ist Dissens nicht nur negativ zu beurteilen, und doch fällt die Einschätzung schwer, ob heute diese Spannung zum Vorteil der gesellschaftlichen Entwicklung ist oder zur weiteren Verhärtung der Alterssegregation beiträgt. In der Tat wäre eine sinnkonforme Gesellschaft ein steriles, nicht mehr anpassungsfähiges Sozialgebilde. Junge Menschen werden die Welt, die gewollt und ungewollt jetzt entsteht, aushalten müssen und haben daher allen Grund, sinnvolle Antworten auf Probleme zu finden, die uns früher Geborene nicht mehr im selben Maße plagten werden.

*Aushandeln von gleich zu gleich: Gibt es die Kinderwelt noch und enthält sie noch förderlichen Kräfte?* Gewiß findet man die spielenden Kinder noch, wenn auch mehr in den für sie vorgesehenen Arealen und vor allem zu Hause, weniger auf gefährlichen Straßen oder dem anders genutzten Hof mit Nachbarkindern. Mit der „Verhäuslichung“ hängt zusammen, daß sie sich mehr zu zweit als in Gruppen treffen, weil die Eltern lieber nur ein anderes Kind zu Besuch haben wollen. Sie kommen auch kaum spontan zusammen, sondern überwiegend nach Verabredung in der Schule oder per Telefon. Manche Kinder haben etliche Termine im Kalender wie Training, Gitarre, Töpfern. Es gibt auch die umstrittene These, daß die Kinderwelt mehr und mehr nur noch aus einigen vertrauten Inseln sozialen Lebens bestehe, Kinderzimmer hier und dort, Sporthalle, Kirchengemeinde, zwischen denen sich sozial leere Räume erstrecken (Zeiber/Zeiber, 1994). Dies mögen Belastungen der Kinderwelt sein. Dennoch belegt eine umfangreiche DJI-Studie, daß die Nachmittage durchaus noch sozial gefüllt sind (Herzberg, 1992).

Hat die Kinderwelt auch noch ihre sozialisatorische Kraft? Da werden manche Zweifel vorgebracht. Eine ganze „Kinderkultur“-Industrie überforme die Spielwelt der Kinder; Fernsehen, Video, Kassetten, Computerspiele zerstörten ihre Kreativität; die steigenden Anforderungen der Schule und auch die vielen zusätzlichen musischen und sportlichen Förderungen, die ebenfalls Leistung erzeugen sollen, ließen keinen Platz mehr für die spielerische Freiheit einer

sich selbst organisierenden Kinderwelt (so z.B. Rolff/Zimmermann, 1985). Die Gewalt in den Massenmedien ließe die Kinder nur noch zuschlagen, statt geduldig auszuhandeln. Zinnecker (1988) sieht die Gefahr vor allem darin, daß Kinder sich mehr in kontrollierten Räumen aufhalten, und zwar in Räumen, die von außerfamilialen Angestellten kontrolliert werden, die Aufsicht anders ausüben als Eltern, denen man ein vernünftiges Urteil darüber nachsagt, was ihren Kindern an Selbständigkeit zuzumuten ist.

Unsere eigenen Untersuchungen zeigen, daß viel Kinderwelt in die Klassenzimmer eingedrungen ist und die Lehrerinnen keineswegs in der Lage sind, diese Kinderwelt im Klassenzimmer unter enger Kontrolle zu halten. Wer wie unsere Forschungsgruppe Monate in einzelnen Klassenzimmern verbracht hat, weiß, daß sich unter den Kindern hochherzige Hilfsaktionen, aber auch verbissene Konkurrenz, freundliche Kooperation, aber auch dramatische Kämpfe um Mitsprache und Anerkennung abspielen. Insbesondere Freundschaften tragen trotz oder durch die auch unter Freunden auftretenden Konflikte dazu bei, Verschiedenheit zuzulassen und Rücksicht aufzubringen. Daß dies in der Schule stattfindet, ist nicht nur ein Nachteil, denn wir haben gesehen, daß dieser Rahmen Kinder oft dazu anhält, wirkliche Lösungen miteinander zu finden, während in der außerhalb aller Anforderungen stehenden Kinderwelt die Bemühungen um Konsens nicht selten dahinläppern, ohne zu einem Ergebnis zu führen. Dies gilt für relativ übersichtliche Grundschulklassen. Die Fendschen Untersuchungen in Sekundarschulen haben allerdings nachgewiesen, daß in schlecht organisierten Großschulen die Heranwachsenden nicht etwa produktive Freiheit gewinnen, sondern das Sozialleben der Schüler ruiniert wird (Specht, 1982).

Auch die unabhängige Kinder- und Jugendwelt benötigt also offensichtlich eine gewisse Unterstützung, um nicht in Langeweile und Gleichgültigkeit zu versacken oder in Rücksichtslosigkeit und Gewalt zu enden. Unsere Daten lassen erkennen, daß diejenigen Kinder gute Freundschaften unterhalten, deren Eltern sich in Kinderprobleme zwar nicht einmischen, aber wissen, wie die Sozialwelt ihrer Kinder aussieht und gegebenenfalls Rat und Trost anbieten. Diese Balance ändert sich mit dem Alter der Kinder und ist nicht leicht richtig zu treffen, wenn es wenig gemeinsame Zeit gibt oder diese nicht zum Austausch genutzt wird. Die Kraft der selbständigen Kinderwelt leidet also unter der Trennung von Kinder- und Erwachsenenwelt. Auch die Verengung auf Zweierbeziehungen, die sich in vertrauter häuslicher Umwelt treffen, wirft Fragen auf. Brauchen Kinder nicht auch die offene, weite, die „promiskuoöse“ Kinderwelt, wie von Hentig sie einmal genannt hat? Diese offene Welt konfrontiert die Kinder mit Verschiedenem und Fremdem, sie trägt bei, Sozialangst zu überwinden und Regeln des mitbürgerlichen Umgangs vorzubereiten. Hier gibt es deutliche Verluste an sozialisatorischen Impulsen.

*Moral und Werte: Gibt es für Kinder und Jugendliche Erfahrungen, die den Übergang zu einer Moral mitmenschlicher Verantwortung unterstützen? Viele*

Studien bestätigen, daß Kinder intensiv darüber nachdenken, wie sie sich anderen gegenüber verhalten sollen, und dabei auch nach konsistenten Grundregeln suchen, die bekanntlich als Stufen von Moralsystemen interpretiert wurden (Oser/Althof, 1992). Die Werte, die Kinder vertreten, und die Normen, die sie entwickeln, sind zunächst oft rigoros-konservativ, wie mancher Lehrer bestätigt, der mit seiner Klasse über Regelverstöße diskutiert. Aber mitmenschliche Orientierung wächst, wenn im sozialen Miteinander Verantwortung angeboten wird. Auch der den Jugendlichen oft abwertend angelastete Wertewandel von einer Leistungs- und Pflichtethik zu einer Orientierung an Selbstverwirklichung, auch als „passiv-hedonistische Proletarisierung“ bezeichnet (Noelle-Neumann, 1978), wird inzwischen anders eingeschätzt: Jugendliche wollen offenbar etwas Sinnvoll-Lebenserfüllendes. Bertram (1987) weist darauf hin, daß diese intrinsische Motivation für eine komplexe Berufswelt, die viel eigenes Entscheiden im Rahmen gemeinsamer Ziele verlange, sehr funktional sein sollte. Lutz und Voß (1992) sprechen von bürgerlichen Idealen, die nun von breiteren Schichten aufgegriffen werden. In ihrer Sehnsucht nach Sinn, Gerechtigkeit und Menschenfreundlichkeit mögen die Heranwachsenden unrealistische Idealisten sein. Oft halten sie ihre Absichten gegen widrige Umstände nicht durch. Möglicherweise versuchen sie auch nur in ihrem engeren Umkreis nach ihren moralischen Vorstellungen zu leben und verhalten sich ansonsten pragmatisch-distanziert. Aber angesichts verblässer Traditionen und vieler schlechter öffentlicher und privater Vorbilder scheint eher überraschend, wie weithin junge Menschen überzeugt sind, daß Verhalten moralisch rechtfertigbar sein muß. Mangelnder Realismus, wenn er denn zutrifft, Resignation und Pragmatismus seien ein Ergebnis fehlender Integration der Jugendlichen in Handeln mit realen Konsequenzen, sagt Fritz Oser (1994). Es gibt nicht wenige Vorschläge, Jugendliche mehr in die Verantwortung für die Bereiche, in denen sie leben, einzubeziehen. Insbesondere Klassen und Schulen könnten als miteinander ausgehandelte Ordnungen entstehen, die man in ihren Folgen erlebt und korrigiert. Es gibt manche Versuche dazu, die allerdings unterschiedlich beurteilt werden. Steckt da nicht viel erwachsene Ungeduld, die den langwierigen Prozeß, gemeinsam gute Lösungen zu finden, nicht aushält? Bis in die Moralpsychologie hinein reicht das Versäumnis, sich das Urteil-Handlung-Problem als einen rekursiven Prozeß vorzustellen, der immer wieder neue Anläufe verlangt, um zu korrigieren, was an der zunächst überlegten Lösung doch noch unbefriedigend ist. Da ist auch mangelnde Bereitschaft auf seiten der Jugendlichen, dämmert ihnen doch auf, daß die Erwachsenen die Welt des Gemachten und die soziale Welt gar nicht in dem Maß beherrschen, wie ihre Ratschläge und Vorschriften es unterstellen. Warum sollen Jugendliche sich etwas von denen sagen lassen, die selber die Welt nicht in Ordnung halten können? Wieder: Es ist eher erstaunlich, daß viele Jugendliche offen zu reden beginnen, wenn sie merken, daß andere mit ihnen Sorgen teilen. Lempert, Oser und ihre Mitarbeiter haben zeigen können, wie weit die persönliche Moral die Moral widerspiegelt, die

in den Einrichtungen eingelassen ist, in denen Schüler und Lehrlinge lernen und arbeiten (Lempert, 1988; Oser/Althof, 1986; Oser/Schläfli, 1986). Sie konnten aber auch nachweisen, daß moralische Einstellungen und Verhalten gefördert werden können, wenn man sich auf das Gespräch mit den Jugendlichen einläßt und ihre Problemsicht ernst nimmt.

*Identität: Werden Identitätsleistungen herausgefordert, wird Identität unterstützt, die für neue Aufgaben offenbleibt, welche der gesellschaftliche Wandel hervorbringen wird?* Eigentlich sollte in Zeiten, in denen biographierelevante Entscheidungen so weitgehend dem einzelnen überlassen sind, ein junger Mensch eine Identität leicht entwickeln und offenhalten können, denn traditionelle Formen der Lebensführung und vorgezeichnete Bahnen scheinen wenig daran zu hindern, eine persönlich verantwortete Wahl zu treffen. Einmal abgesehen davon, daß die Daten des Lebensverlaufsprojekts des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung warnen, die Beckschen Thesen von der Freisetzung des Individuums zu übertreiben (Beck, 1986; Mayer, 1991), darf nicht vergessen werden, daß die Konkurrenz um knappe Angebote groß ist und nicht wenigen überhaupt nicht gelingt, den ersehnten oder auch nur überhaupt einen Platz im Arbeitsleben zu erhalten. Die fehlende konkrete Zukunftsperspektive verdirbt die gewonnenen Gestaltungsmöglichkeiten und ist für viel Devianz verantwortlich, wie Gisela Trommsdorffs Untersuchungen (1994) zeigen. Die Arbeits- und Sozialwelt der Erwachsenen nimmt die Jugendlichen keineswegs mit dem von Erikson angemahnten „Ausdruck der Überraschung und des Wohlgefallens“ (1973, 140) auf.

Fast alles, was wir als Jugendkultur, als alternative Lebensform, als Protesthaltung, als „Überhang des Wünschenswerten“ und auch des Befürchteten (Helsper, 1987), aber auch an unauffälligem, überanpasserischem Untertauchen beobachten, spiegelt weitgehend die Krise der Erwerbsarbeit wider, denn die Heranwachsenden sind realistisch genug zu wissen, daß bei allen Gedankenspielen über die schwindende Stiftung von Lebenssinn durch Arbeit, sie irgendwann einen Arbeitsplatz brauchen, um ihr Leben führen zu können. Vor, neben und in den Lücken dieser Arbeitswelt, um Schule und Ausbildung herum hat sich eine eigene Jugendwelt gebildet, die alles bietet, was das Leben zwischenzeitlich erträglich macht, Freizeit, Reisen, Liebe, Musik, Mode. Durch all das ist die Jugendwelt alles andere als ein vorbereitendes Moratorium; sie ist eine eigene „Existenzform“. Diese Jugendwelt kann sich zwar finanziell nicht selbst erhalten, ist jedoch in mancher Hinsicht privilegiert und erzeugt als sekundäre Anpassung die Vermutung, man verlöre viel, wenn man in die Erwachsenenwelt überwechselt und sich dann dem Problem stellen muß, seine Lebenspläne unter realen Bedingungen zu betreiben. Die Beobachtung dieser Jugendwelt nährt bei Forschern Vorstellungen, statt Identität würden lediglich noch Collagen oder Patchwork-Muster gebildet, mit denen man einem Zwang zur Konsistenz entrinnen wolle (Keupp, 1989; Pazzini, 1986;

SFB-333, 1993). Es wird gespielt, laviert, stilisiert, „hülsenartig“ werden Lebensformen übernommen.

Es gibt eine Reihe von Vorschlägen, Jugend- und Erwachsenenwelt wieder näher zusammenzuführen, Praktika, Projekte von der Schule aus, experimenteller Einstieg ins Berufsleben als Angebot von Betrieben, betriebsnähere Ausbildungen, überhaupt Verkürzung von Schule und Studium, alles irgendwie richtig, aber doch wenig durchdacht. Meist läuft es nur darauf hinaus, Zeit zu überbrücken und einen vorläufigen Platz anzubieten, oft im Rahmen dessen, was Beck (1986) das System flexibler Unterbeschäftigung genannt hat. Letztlich wird damit doch nur die vormalige Rollen-Identität angeboten, die zu dem nicht paßt, was viele Jugendliche sehr richtig als die wirklich zu bearbeitenden Themen in Umwelt und Gesellschaft identifizieren. Folglich bringt dies Erwachsenen- und Jugendwelt nicht in ein Verhältnis, das von der gemeinsamen Bemühung geprägt ist, bewußt an sinnerfüllteren Lebensformen zu arbeiten, deren Herstellung Identität auch über Veränderungen hinweg tragen würde, weil nicht Position und Laufbahn, sondern Lernprozesse für sie konstitutiv wären.

### Genese des Subjekts auch noch in der Postmoderne?

Aber ist diese Problemschilderung nicht doch fortgeschriebener Glaube an eine Moderne, die vergangen ist? Von verschiedenen Ausgangspunkten her wenden sich vor allem postmoderne französische Philosophen gegen diese Vorstellung eines Subjekts und ein ihm zugeschriebenes Streben nach Identität, „dekonstruieren“ es als Textvariante und halten das Vertrauen auf die Leistungen des Diskurses für irrige Einheitssehnsucht. Der als naiv betrachtete Glaube an universellen Sinn und die Hoffnung auf Fortschritt bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme, den sie als Überbietungsmentalität interpretieren, provozieren beißende Kritik dieser postmodernen Theoretiker.

Eine Reihe von Jugendforschern hat sich diese Positionen zu eigen gemacht und meint, feststellen zu können, daß die Jugendlichen nicht mehr die Identitätsformationen ausbilden, die unsere Sozialisations- und Entwicklungstheorien unterstellen, und zwar nicht weil sie zögern oder experimentieren, sondern weil die Ganzheit und Kontinuität der Welt nicht mehr bestände, die diese Modelle einer Entwicklung zum handlungsfähigen Subjekt voraussetzen würden (Lenzen, 1991). So spricht Baacke (1987) vom niemals abgeschlossenen „Recherche-Ich“ der heutigen Jugendlichen oder gar vom „Zufalls-Ich“, das sich jeweils zur Situation passend inszeniere. Die Vorstellungen von Identität als Collage oder Patchwork bringen denselben Zweifel an möglicher Identität zum Ausdruck. Lenzen (1991) meint, auch meine Vorstellung einer „balancierenden Identität“ (Krappmann, 1993; zuerst 1969) sei bereits ein Rettungsversuch gewesen, in dem die Erreichbarkeit einer endgültigen Identität auch schon aufgegeben worden sei. Keineswegs war damit allerdings

gemeint, daß diese als niemals abschließbar begriffene Identität keine Strukturierungsleistungen mehr vollbringen könnte, im Gegenteil.

Hier ist nicht der Ort, um sich mit der philosophischen Position einer Sozialwelt ohne Subjekte auseinanderzusetzen. Empirisch kann ich sie ohnehin nicht entdecken. Gewiß gibt es viele beschädigte, erniedrigte Subjekte, die aber als Subjekte auch dann noch erkennbar sind, wenn sie verletzt sind, sich verbergen oder verzweifeln (Goffman, 1974). Dennoch gibt es Aspekte in dieser Debatte um das Schicksal der Subjekte in der (Post-)Moderne, die herkömmliche Vorstellungen von Entwicklung korrigieren oder gar bereichern können (Mertens, 1991).

Die Kindheits- und Jugendforschung sollte sehr ernst nehmen:

- die *Verschiedenheit der Lebenserfahrungen*, die Kinder und Jugendliche von ihrem sozialen Ort aus und zu ihrer Zeit des Aufwachsens sammeln und an denen sie sich abmühen. Unsere Entwicklungsmodelle sollten diese Vielfalt aufnehmen und einbeziehen, daß Heranwachsende sich ihren Entwicklungsaufgaben auf verschiedene Weise nähern und Altersnormen weniger eingehalten werden.
- die *Kritik an der linearen Finalität* vieler Entwicklungsvorstellungen. Eine Spur von Überbietungsmentalität haftet leicht diesen Vorstellungen an, die davon ausgehen, daß das im Entwicklungsweg Frühere durch eine höhere Stufe erworbener Kompetenz überwunden werde und dann verschwinde. In meinem Gebiet, der Sozialentwicklung von Kindern, sehe ich, daß Kinder, die enge Freundschaft irgendwann „entdecken“, keineswegs alle ihre Beziehungen nun zu engen Freundschaften umgestalten, sondern daß Spielkameradschaften weiterbestehen, sich ebenfalls entwickeln und sich – so eine Spekulation – ins Muster der kollegialen Arbeitsbeziehung verwandeln, Beziehungen, die wir ebenso benötigen wie enge Freundschaft. Das angeblich Vorausgehende, das vermeintlich zu Überwindende bleibt also erhalten, ja es nimmt seinen eigenen Entwicklungsgang. Entwicklung, in dieser Weise pluralisiert, strebt zwar Zuständen zu, in denen das Individuum umfassender wahrnehmen, richtiger in Beziehung setzen, angemessener urteilen und tiefer anteilnehmen kann, aber diese Ziele sind gleichsam nicht monochrom, sondern vielfältig, obwohl sie Realisierungen eines der menschlichen Gattung gemeinsamen Bündels von Kompetenzen sein mögen.
- die *empirisch-psychologische Vielfalt der Subjekte*, denn die Verschiedenheit der Erfahrungen und die Verzweigungen der Entwicklungswege bewirken, daß Entwicklungsprozesse sehr verschiedene empirische Subjekte hervorbringen. Nicht nur die basale universale Struktur des epistemischen Subjekts, über das die strukturgenetischen Entwicklungstheorien zumeist sprechen, sollte den Entwicklungsforscher interessieren, sondern ebenso die mannigfaltigen Identitätsbalancen, mit denen Menschen sich und das, was ihnen wichtig ist, inmitten von Vielfalt, Unstimmigkeit und Widerspruch zu behaupten versuchen.

- die schmerzlichen *Probleme der vom Scheitern bedrohten Konsensfindung* dürfen nicht unterschätzt werden. Diskurs verbürgt nicht Einigung. Subjekt gibt es nicht ohne Kommunikation, aber wie schwer fällt es weithin, die in Kommunikation entstandenen Subjekte weiterhin kommunikativ miteinander zu verbinden. Wie viel an Konsensfiktionen, äußerlicher Anpassung und oberflächlichem Lernen bleiben unaufgedeckt und machen Interaktion von innen her fragil? Es besteht der Verdacht, daß viel von dieser Fiktionalität und Fassadenhaftigkeit auch und gerade in den Institutionen erzeugt wird, die wir als Sozialisations- und Bildungseinrichtungen ansehen?
- die *Sorge um Zeichen, Bilder und Worte*, die sich ihrer Bedeutung zu entleeren drohen, aber für eine Kommunikation, in der Perspektiven vermittelt sowie Interessen und Sehnsüchte zum Ausdruck gebracht werden müssen, unabdingbar sind. Ihre Verselbständigung, ihre Abspaltung von den vielen Realitäten, die Eigenmacht, die sie gewinnen, untergraben die Möglichkeit der Auseinandersetzungen, auf die Subjektwerdung angewiesen ist. Subjekte setzen sich – anders, als die postmoderne Philosophie vorwirft – eben nicht selbst, sondern mergieren als Resultat einer Aushandlung von Differenz und Widerspruch. Dafür aber sind Zeichen, Bilder und Worte nötig, die in einer Gemeinschaft von Sprechenden Aussagen tragen können.

Diese Subjekte, die entwicklungsmäßig Früheres und Späteres in sich enthalten, die die Verschiedenartigkeit der Perspektiven und die Spuren der ungleichen Lebensverhältnisse in sich tragen, die sich nicht nur einlinig entwickeln, sondern von vielen Ansatzpunkten aus, von Unvermögen geplagt und von Sehnsüchten angetrieben, ähneln eher den postmodernen Architekturgebäuden, die, wenn sie gut sind, nicht beliebige Stilelemente kombinieren, sondern verschiedene Materialien und Formen so in Beziehung setzen, daß sie etwas aussprechen. Das ist ein Bild des Subjekts, das in Beziehung mit anderen entsteht und sich an andere wendet. Ich weiß nicht, wie der soziale Prozeß, in den hinein unsere Kinder wachsen, ohne diese Identität suchenden und behauptenden Subjekte auskommen sollte – aber gut, ich gebe es zu: „Ich bin ein Mensch der sechziger Jahre.“

#### *Literatur:*

- Baacke, D.* (1987), *Jugend und Jugendkulturen*, Weinheim und München.
- Beck, U.* (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a.M.
- Bertram, H.* (1987), *Jugend heute. Die Einstellungen der Jugendlichen zu Familie, Beruf, und Gesellschaft*, München.
- Blanke, S.* (1991), *Beziehungen zwischen Erziehern und Kindern*, (2. Aufl.) Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U.* (1985), *Freedom and discipline across the decades*, in: *G.U. Becker/H. Becker/L. Huber (Hrsg.), Ordnung und Unordnung* (326-339), Weinheim.
- Elkind, D.* (1981), *The hurried child. Growing up too fast too soon*, Reading, MA: Addison-Wesley.

- Erikson, E. (1973), Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M.
- Flitner, A. (1989), Zeit sparen – Zeit nehmen – Zeit schenken, in: Neue Sammlung, 29, 488-497.
- Goffman, E. (1974), Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt a.M.
- Goodnow, J.J./Warton, P.M. (1992), Understanding responsibility: Adolescents' concepts of delegation and follow-through within the family, in: Social Development, 1, 89-106.
- Habermas, J. (1968), Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literaturhinweise zur Vorlesung im Sommersemester 1968. Unveröff. Manuskript, Frankfurt a.M.
- Helsper, W. (1987), Selbstkrise und Individuationsprozeß. Zur Bedeutung des Imaginären in der Selbstgenese. Überlegungen zu einer vernachlässigten Dimension der Subjektivität. Dissertation, Universität Marburg.
- Herzberg, I. (1992), Kinder brauchen Kinder, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit (77-126), München.
- Hornstein, W. (1986), Jugend in ihrer Zeit – Historische Anmerkungen zur Situation der Jugend, in: S. Hradil (Hrsg.), Sozialstruktur im Umbruch (323-342), Opladen.
- Huinink, J. (1993), Warum noch Familie? Zur Attraktivität von Partnerschaft und Elternschaft in unserer Gesellschaft. Habilitationsschrift, Freie Universität Berlin.
- Keupp, H. (1989), Auf der Suche nach der verlorenen Identität, in: H. Keupp/H. Bilden (Hrsg.), Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel (47-69), Göttingen.
- Krappmann, L. (1985), Mead und die Sozialisationsforschung, in: H. Joas (Hrsg.), Das Problem der Intersubjektivität (156-178), Frankfurt a.M.
- Krappmann, L. (1993), Soziologische Dimensionen der Identität, (8. Aufl.) Stuttgart.
- Krappmann, L. (1994a), Kinderwelt, Erwachsenenwelt, in: S. Dimpker (Hrsg.), Freiräume leben – Ethik gestalten (90-104), Stuttgart.
- Krappmann, L. (1994b), Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder, in: K.A. Schneewind (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie, Bd. 1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation (495-524), Göttingen.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1988), Probleme des Helfens unter Kindern, in: H.W. Bierhoff/L. Montada (Hrsg.), Altruismus – Bedingungen der Hilfsbereitschaft (206-223), Göttingen.
- Lempert, W. (1988), Moralisches Denken, Essen.
- Lenzen, D. (1991), Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend. Was leistet noch das Identitätskonzept? in: W. Helsper (Hrsg.), Jugend zwischen Moderne und Postmoderne (41-56), Opladen.
- Lüscher, K./Schultheis, F./Wehrspau, M. (Hrsg.) (1988), Die „postmoderne“ Familie – Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit, Konstanz.
- Lutz, B./Voß, G.G. (1992), Subjekt und Strukturwandel – Versuch der Neubestimmung einer soziologischen Schlüsselbeziehung am Beispiel des Facharbeiters. Mitteilungen aus dem SFB 333 an der Universität München, Sonderheft I, 77-89.
- Lyotard, J.-F. (1986a), Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz: Böhlau.
- Lyotard, J.-F. (1986b), Le postmoderne expliqué aux enfants, Paris: Éditions Galilée.

- Mayer, K.U. (1991), Lebensverlauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, in: *Unterrichtswissenschaft*, 19, 313-332.
- Mertens, G. (1991), Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 67, 23-44.
- Noelle-Neumann, E. (1978), *Werden wir alle Proletarier? Wertwandel in unserer Gesellschaft*, Zürich: Interform.
- Nunner-Winkler, G. (1990), Jugend und Identität als pädagogisches Problem, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 671-686.
- Oevermann, U./Allert, T./Gripp, H./Konau, E./Krambeek, J./Schröder-Caesar, E./Schütze, Y. (1976), Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion, in: M. Auwärter/E. Kirsch/K. Schröter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (371-403), Frankfurt a.M.
- Oser, F. (1994), Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur, in: N. Seibert/H. J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (773-800)*, München.
- Oser, F./Althof, W. (1986), Der moralische Kontext als Sumpfgebiet möglicher Entwicklung: Erziehung angesichts der Individuum-Umwelt-Verschränkung, in: H. Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (322-357), Frankfurt a.M.
- Oser, F./Althof, W. (1992), *Moralische Selbstbestimmung*, Stuttgart.
- Oser, F./Schläfli, A. (1986), Und sie bewegt sich doch: Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen, in: F. Oser/O. Höffe/R. Fatke (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung: Erzieherische Grundlagen der Moral* (217-251), Frankfurt a.M.
- Pazzini, K.J. (1986), Ein bildlicher Zugang zum Identitätskonzept, in: *Loccumer Protokolle: Jugendarbeit und Identität* (61-80), Loccum.
- Rolff, H.-G./Zimmermann, P. (1985), *Kindheit im Wandel*, Weinheim und Basel.
- Schmidt-Denter, U. (1991), Chaosforschung: Eine neue physikalische Herausforderung an die Psychologie, in: U. Schmidt-Denter (Hrsg.), *Bericht über die 10. Tagung Entwicklungspsychologie* (10 S.), Köln: Vervielfältigung der Arbeitsgruppe Entwicklungspsychologie.
- SFB-333 (1993), *Identitätsarbeit im gesellschaftlichen Umbruch. Entwicklungsperspektiven der Identitätstheorie*. Unveröff. Manuskript – Arbeitspapiere.
- Specht, W. (1982), Geborgenheit und Rivalität im Schulalter, in: R. Kurzrock (Ed.), *Jugend in der offenen Gesellschaft* (36-45), Berlin.
- Sullivan, H.S. (1983), *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*, Frankfurt a.M.
- Trommsdorff, G. (1994), Zukunft als Teil der individuellen Handlungsorientierungen, in: E. Holst/J. P. Rinderspacher/J. Schupp (Hrsg.), *Erwartungen an die Zukunft* (45-76), Frankfurt a.M.
- Youniss, J. (1994), Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung (hsg. von Lothar Krappmann und Hans Oswald), *Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit*, Frankfurt a.M.
- Zeiger, H. J./Zeiger, H. (1994), *Orte und Zeiten der Kinder*, Weinheim.
- Zinnecker, J. (1987), *Jugendkultur 1940-1985*, Opladen.
- Zinnecker, J. (1988), Zukunft des Aufwachsens, in: J.J. Hesse/H.-G. Rolff/Chr. Zöpel (Hrsg.), *Zukunftswissen und Bildungsperspektiven* (119-139), Baden-Baden.

Friedrich Schweitzer

## Verändertes Kindsein – Veränderte Religion: Zur Analyse einer Wechselbeziehung<sup>1</sup>

Zunächst zwei Vorbemerkungen:

Erstens: Das mir gestellte Thema – *Verändertes Kindsein – Veränderte Religion: zur Analyse einer Wechselbeziehung* – ist ungewöhnlich. Es ist ungewöhnlich, weil hier von einer *Wechselbeziehung* gesprochen wird. Demnach sollen nicht nur Folgen einer veränderten Kindheit für Religion und religiöse Erziehung benannt werden, sondern es soll auch umgekehrt gefragt werden, was die Form, in der sich Religion und religiöse Erziehung heute darstellen, für die Kindheit bedeutet. Dies kann entweder so verstanden werden, daß die Bedeutung von Religion für die kindliche Entwicklung geklärt werden soll, oder aber so, daß die in unserer Gegenwart vorfindlichen Formen von Religion und religiöser Erziehung in ihrem Verhältnis zu Kindern und Kindheit zu untersuchen sind. Der ersten Frage soll hier nicht weiter nachgegangen werden – sie wurde und wird an anderer Stelle behandelt.<sup>2</sup> Die zweite Frage hingegen ist weithin neu. Sie verlangt einen Wechsel der Perspektiven, der noch selten vollzogen wird. Zu prüfen ist hier nämlich, wie sich Religion und religiöse Erziehung aus der Perspektive von Kindern und Kindheit ausnehmen – ob sie zugänglich und attraktiv sind oder eher verschließend und distanzierend wirken.<sup>3</sup> Anders ausgedrückt heißt dies, daß die religionspädagogische Praxis und Theorie gleichsam auch als unabhängige Variable betrachtet und daß sie in ihren Wirkungen auf das Kindsein heute untersucht werden sollen. In diesem Sinne ist die Frage nach einer Wechselbeziehung noch selten gestellt worden.

Zweitens: Über den Wandel der Kindheit zu sprechen ist angesichts der Vielfalt heutiger Kindheiten schon in sich selbst anspruchsvoll, und es wird noch anspruchsvoller, wenn auch die Religion mit einbezogen wird. In der gesamten Geschichte der Religionspädagogik stellt die Kindheit nicht einfach eine objektive Größe dar. Sie fungiert vielmehr als Metapher und als Spiegel katechetischer oder religionspädagogischer Positionen.<sup>4</sup> Kindheit ist eine

<sup>1</sup> Der Text geht zurück auf meinen Vortrag beim gemeinsamen Kongreß der AKK und des AfR im Herbst 1994. Die Vortragsfassung wurde um einige Abschnitte erweitert, im ganzen aber beibehalten. Auch auf ausführlichere Literaturhinweise wird deshalb verzichtet. Einige Anfragen aus der Diskussion sind in die Überarbeitung eingegangen.

<sup>2</sup> Vgl. im vorliegenden Heft den Beitrag von H.-J. Fraas; weiterhin F. Schweitzer, *Brauchen Kinder Religion?* In: Comenius-Institut (Hg.): *Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik*, Münster 1994, 47-54, sowie *ders.*: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh<sup>3</sup>1994.

<sup>3</sup> Für einen solchen Perspektivenwechsel hat sich die Vorbereitungsgruppe der EKD-Synode 1994 (Schwerpunktthema: „Aufwachsen in schwieriger Zeit“) eingesetzt; die Dokumentation erscheint in diesem Jahr unter dem genannten Titel im Gütersloher Verlagshaus.

<sup>4</sup> Vgl. F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen*

pädagogische und religionspädagogische Metapher, und im jeweiligen Gebrauch dieser Metapher bringt sich die Religionspädagogik einer Zeit zur Auslegung. Dies gilt nicht nur für die berühmt gewordene Metapher der „verleugneten Kindheit“, mit der wir uns von Evangelischer Unterweisung oder Kerygmatischer Katechetik abgrenzen, sondern es gilt auch für die manchmal allzu biologistischen Sichtweisen einer „Pädagogik vom Kinde aus“, wie sie etwa zu Beginn des 20. Jahrhunderts vertreten wurden.

Am Ende dieses Jahrhunderts begegnen wir der Kindheit erneut als einer metaphorogenen Größe. Schon die entsprechenden Buchtitel vom „Verschwinden der Kindheit“, von den „Kindern ohne Kindheit“ oder vom „Gehetzten Kind“ lassen erkennen: Die Wahrnehmung von Kindheit wird auch heute von metaphorisch-übergreifenden Sichtweisen bestimmt.

Im folgenden setze ich deshalb nicht einfach beim Verhältnis zwischen den Veränderungen von Kindheit einerseits und den Veränderungen von Religion andererseits ein. Statt dessen möchte ich versuchen, entsprechende Veränderungen jeweils im Horizont übergreifender Sichtweisen aufzunehmen. Um die mit solchen Sichtweisen verbundenen Entscheidungen und auch die jeweiligen Folgeprobleme möglichst deutlich hervortreten zu lassen, kontrastiere ich etwas holzschnittartig zwei konträre Deutungen. Erst danach, nachdem der Deutungshorizont weiter geklärt ist, frage ich in einem dritten und vierten Schritt nach den religiösen Implikationen des Wandels von Kindheit sowie nach Möglichkeiten, wie religionspädagogisch auf diesen Wandel reagiert werden kann.

## 1. Die „Standard-Deutung“: Kindheit ohne Religion

Wenn ich recht sehe, hat sich eine bestimmte Sichtweise des Verhältnisses von Kindheit und Religion soweit verfestigt, daß es berechtigt ist, von einer „Standard-Deutung“ zu sprechen. Diese Sicht entspricht ungefähr dem, was inzwischen im Alltagsbewußtsein – in Presse, Politik und Kirche, aber auch in der religionspädagogischen Praxis – als selbstverständlich angesehen wird.<sup>5</sup> Im Kern bedeutet sie, daß Kinder heute zunehmend ohne religiöse Erziehung oder Sozialisation aufwachsen.

Da diese Sicht vielfach aus der Literatur oder aus eigenen Beobachtungen und Begegnungen bekannt ist, kann sie hier in fünf knappen Stichpunkten – in zugespitzter Form – nachgezeichnet werden.

1. leben wir demnach in einer Zeit, die grundlegend durch *Säkularisierung* im Sinne des Verlusts von Religion und christlichen Werten bestimmt ist. Wo

agogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

<sup>5</sup> Zuletzt hat sich dies in unserer Untersuchung zur „Religiösen Entwicklung im Religionsunterricht“ und den dabei durchgeführten Interviews bestätigt, vgl. *F. Schweitzer/K.E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka*, Religious Development and the Praxis of Religious Education: Teaching beyond the ' +1-Convention', in: JET 1995; s. auch *dies.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

früher Religion ganz selbstverständlich gewesen sei, da sei heute geradezu das Gegenteil der Fall. Deshalb sei es

2. berechtigt, von einer *religiösen Desozialisation* zu sprechen. Die heutige Gesellschaft führe nicht nur zu einem Nachlassen der religiösen Sozialisation, sondern sie wirke einer solchen Sozialisation direkt entgegen. Besonders die Medien gelten als Motor der religiösen Desozialisation. Kinder seien deren Wirkung durch ihren hohen Fernsehkonsum besonders ausgeliefert. „Medienkindheit“ sei Kindheit nicht nur *ohne*, sondern *gegen* Religion.

3. seien die Kinder einem fortschreitenden *Verfall der Familie* ausgesetzt. Beständig ansteigende Scheidungszahlen haben demnach eine elternlose Kindheit zur Folge. Ohne Familie aber könne die religiöse Erziehung nicht gelingen: Dem schulischen Religionsunterricht fehle es an allen Voraussetzungen, der gesellschaftlichen Säkularisierung und Desozialisation werde Tür und Tor geöffnet.

4. kann der Wandel der Kindheit daher zusammenfassend als „*Tradierungskrise des Glaubens*“ gedeutet werden. Gesamtgesellschaftliche und familiäre Faktoren wirken in dieser Sicht gemeinsam einer gelingenden religiösen Sozialisation entgegen.

5. ergibt sich daraus für Religionspädagogik und Religionsunterricht – je nachdem – entweder eine Tendenz zur *Resignation*, weil Religionsunterricht zur Sisyphos-Arbeit geworden sei, oder es entsteht ein *missionarischer Impetus*, demzufolge besonders der Unterricht jetzt diejenige kirchliche Sozialisation nachholen müsse, die von der Familie in und an der Kindheit versäumt werde.

Die damit stichwortartig nachgezeichnete Sicht des Wandels von Kindheit als Religionsverlust verbindet sich für mich mit einer plastischen Formulierung, die mir einmal bei einer Fortbildungsveranstaltung von Lehrerseite angeboten wurde. Demnach erleben wir heute im Religionsunterricht die *Stunde Null* – eine Situation des vollständigen Neuanfangs mit Kindern, denen Religion zuvor noch nie begegnet sei.

Von einer *Wechselbeziehung* zwischen veränderter Kindheit und veränderter Religion kann hier freilich kaum gesprochen werden. Religion und religiöse Erziehung sind in dieser Sicht nur Opfer der Folgen, die der Wandel von Kindheit mit sich bringt. Die Religionspädagogik geht dann leicht in die Defensive und wird – mit dem Rücken zur Wand – auch leicht unbeweglich. Eben deshalb scheint mir eine zweite Deutung wichtig.

## 2. Eine „alternative Deutung“:

### Wandel der Kindheit als Wandel der Religion

Ich spreche in diesem Falle von einer „alternativen Deutung“, weil diese Sicht – gerade auch in der Praxis – bislang noch wenig Verbreitung gefunden hat. Bei dieser Deutung handelt es sich aber nicht in dem Sinne um eine Alternative, daß die genannten Beobachtungen nun in allen Punkten bestritten werden

sollten. Statt dessen geht es um einen *veränderten Deutungshorizont*, in dem auch die zuvor genannten Beobachtungen noch einmal einen anderen Sinn gewinnen können. Auch zu dieser Deutung fünf Punkte:

1. Statt von Säkularisierung im Sinne des Religionsverlusts wird hier von einer *Wechselbeziehung zwischen Privatisierung und Verkirchlichung von Religion* ausgegangen. Im Zuge der bekannten Vorgänge der gesellschaftlichen Differenzierung, Individualisierung und Pluralisierung werde auch Religion immer mehr zu einer persönlichen und privaten Angelegenheit.

Dieser allgemeinen gesellschaftlichen Tendenz der Privatisierung von Religion entspreche zugleich ein paralleler Vorgang der Verkirchlichung von Religion: Religion in der Öffentlichkeit wird allein zur Sache der Kirche, so daß sich Kirche als religiöse Institution gegenüber individuellen und gesellschaftlichen Religionsformen ausdifferenziert und sich von diesen abhebt. Zusammenfassend wird nicht von einem Verlust, sondern von einem Wandel der Religion gesprochen.<sup>6</sup>

2. findet die These, daß wir es auch bei den Kindern und Jugendlichen mit einem Wandel der Religion zu tun haben, in der neueren Religionssoziologie erhebliche Zustimmung. Eine *Abkehr von der Desozialisationsthese* ist selbst bei deren früheren Vertretern zu beobachten. So betonte etwa der Religionssoziologe G. Schmidtchen in den 70er Jahren die Wirkungen einer religiösen Desozialisation – heute hingegen spricht er davon, daß zwar die Kirchenbesucherzahlen sinken, daß das religiöse Interesse jedoch zunehme.<sup>7</sup>

Die *Unterscheidung zwischen Kirchlichkeit und Religion*<sup>8</sup> erweist sich dabei als Signatur auch der religiösen Sozialisation: Während das Niveau kirchlicher Beteiligung gering ist und möglicherweise noch weiter zurückgeht, bleibt Religion in anderer Form präsent. Bekannt sind – etwa aus den Shell-Studien<sup>9</sup> – die Unterschiede zwischen kirchlicher Beteiligung und einer viel weiter verbreiteten privaten religiösen Praxis bei Jugendlichen. Ähnliches zeigt die geradezu enorme Ablehnung atheistischer Auffassungen zumindest in Westdeutschland<sup>10</sup>: Der Glaube an Gott reicht weiter als die aktive Teilnahme an Veranstaltungen der Kirche.

<sup>6</sup> Stellvertretend verweise ich auf *F.-X. Kaufmann*, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989.

<sup>7</sup> *G. Schmidtchen*, Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen, Opladen 1993, 155ff.; *ders.*, Die gesellschaftlichen Folgen der Entchristlichung, in: *W.F. Kasch (Hg.)*, Entchristlichung und religiöse Desozialisation (Bayreuther Kolloquium zu Problemen religiöser Sozialisation 1977), Paderborn u.a. 1978, 17-28.

<sup>8</sup> Hier wie auch sonst spreche ich von „Religion“, nicht von „Religiosität“, da „Religiosität“ häufig von vornherein in einem abwertenden Sinne als subjektiv usw. verstanden wird.

<sup>9</sup> *W. Fuchs*, Konfessionelle Milieus und Religiosität, in: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich Bd. 1, hg. v. Jugendwerk der Dt. Shell, Opladen 1985, 265-304; *J. Eiben*, Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe? In: Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, hg. v. Jugendwerk der Dt. Shell. Bd. 2, Opladen 1992, 91-104.

3. wird auch die *Klage über den Zerfall der Familie als empirisch unhaltbar* angesehen.<sup>11</sup> Zwar wachsen heute tatsächlich ca. 15% der Kinder in sog. Ein-Eltern-Familien auf, aber dies bedeutet doch umgekehrt, daß die weit überwiegende Mehrheit der Kinder mit beiden Eltern zusammenlebt. Wichtiger sei deshalb die Frage nach der veränderten Gestalt des Familienlebens sowie die Wahrnehmung des Wandels von Kindheit als Lebensalter.

4. kann dann gefragt werden, ob das, was häufig als säkularisierungs- und gesellschaftsbedingte Tradierungskrise des Glaubens bezeichnet wird, nicht auch als Folge einer *versäumten Anpassung an eine veränderte Kindheit* aufzufassen ist. Schwierigkeiten für die religiöse Erziehung ergeben sich jedenfalls auch dann, wenn das religionspädagogische Angebot in Schule und Gemeinde einerseits und die Lebens- und Religionsformen in der Kindheit andererseits nicht mehr zueinander passen, eben weil sich die Kindheit verändert hat. Religionspädagogische Angebote beziehen sich dann auf eine Kindheit, die es so nicht mehr gibt.

Hinter dieser Frage steht die von der neueren Sozialgeschichte (Ph. Ariès) vertretene Auffassung, daß Kindheit und Jugendalter keine biologisch in unveränderlicher Weise vorgegebenen Größen sind, sondern eine Geschichte haben und sich also im Wandel befinden. Wenn Kindheit und Jugendalter einem Wandel unterliegen, dann ist immer wieder neu zu fragen, ob die jeweilige Gestalt dieser Lebensalter und die Formen religionspädagogischer Angebote noch zueinander passen.<sup>12</sup>

Soweit die Kirchenferne heutiger Kinder und Jugendlicher auf solche Ungleichzeitigkeiten zurückgeführt werden kann, ist

5. weder einfach Mission noch einfach Resignation angesagt. Erforderlich ist vielmehr zunächst und vor allem *eine veränderte Wahrnehmung der Situation*. Zu fragen ist, wo heute – angesichts des Wandels von Kindheit und Religion – die Aufgaben und Chancen einer zeitgemäßen Religionspädagogik liegen. Auszuschließen ist vor allem ein *verkürztes* Missionsverständnis, das den anderen – und hier also die Kinder – dann als missionsbedürftig ansieht, wenn er den eigenen Auffassungen von Glaube und Christentum nicht entspricht. In diesem Falle erspart der Missionsgedanke die erforderliche Verstehensleistung im Blick auf die komplexe Situation des Aufwachsens in der heutigen Gesellschaft. Weiterhin scheint gerade bei denen, die dem kirchlichen Christentum fernstehen, diese Kirchendistanz u. a. damit begründet zu werden, daß man dort eben nur „missionieren“ wolle. Auch wenn ein solcher Vorbehalt

<sup>10</sup> R. Köcher, Religiös in einer säkularisierten Welt, in: E. Noelle-Neumann/R. Köcher, Die verletzte Nation. Über den Versuch der Deutschen, ihren Charakter zu ändern, Stuttgart 1987, 164-281.

<sup>11</sup> Als neueste Darstellung R. Nave-Herz, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt 1994.

<sup>12</sup> Diese These habe ich weiter ausgeführt in meinem Aufsatz: Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik – Perspektiven für Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 10 (1994).

den rechten Gebrauch des Missionsgedankens nicht ausschließen kann, zeigt dies doch die Schwierigkeiten an, die einem missionarischen Ansatz in der Religionspädagogik schon aus Gründen des Sprachgebrauchs – und also noch ganz abgesehen von allen pädagogischen Einwänden – entgegenstehen.

Mit der Frage nach den Aufgaben und Chancen einer zeitgemäßen Religionspädagogik auf der Grundlage einer differenzierten Wahrnehmung der Situation erreichen wir auch die Ebene einer echten Wechselbeziehung von veränderter Kindheit und veränderter Religion. So gesehen gibt es nicht nur Wirkungen, die von einer veränderten Kindheit ausgehen und von denen die religiöse Erziehung als Opfer betroffen wird. Es gibt auch Wirkungen, die aus der jeweiligen Gestalt religionspädagogischer Angebote erwachsen, und zwar in positiver wie in negativer Hinsicht.

### Zwischenüberlegung:

#### Verlust und Wandel – oder: Vom Sinn des Unterscheidens

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Deutung im Sinne des Wandels von Religion die Beobachtungen, die für eine Deutung im Sinne des Religionsverlustes angeführt werden, nicht einfach ausschließt. Weitergehend kann nun die Frage aufgeworfen werden, ob es dann überhaupt sinnvoll ist, beide Deutungsperspektiven miteinander zu kontrastieren. Läge es nicht näher, sie miteinander zu verbinden?

Der hier gewählte Weg des Kontrastierens ist letztlich pädagogisch motiviert. Sein möglicher Sinn muß sich deshalb dort erweisen, wo es um die pädagogischen Folgerungen geht, die er erschließt. Schon an dieser Stelle ist allerdings darauf hinzuweisen, daß die beiden Deutungen auch aus zumindest teilweise gegensätzlichen Interessen erwachsen und in der Folge auch unterschiedliche Grundhaltungen stützen.

Die These vom Religionsverlust und der religiösen Desozialisation geht in ihren Ursprüngen in den späten 70er Jahren mit einem konservativ-kulturpolitischen Ordnungsinteresse einher. Das 1977 in Bayreuth durchgeführte Kolloquium über „Entchristlichung und religiöse Desozialisation“ ließ dies deutlich erkennen. Besonders G. Schmidtchen hat damals die Gefahren einer Religion ohne Institution hervorgehoben.<sup>13</sup> Er befürchtete eine „Verwilderung im religiösen Bereich“ und eine „religiöse Aufladung“ anderer gesellschaftlicher Bereiche<sup>14</sup> – besonders der Politik.<sup>15</sup> Es sei „Aufgabe der Kirchen“, die Gesellschaft von „irrlichternden religiösen Motiven zu entlasten“ und eine „Rationalisierung des Religiösen zu leisten“<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Schmidtchen, Die gesellschaftlichen Folgen, 19f.

<sup>14</sup> Ebd., 26.

<sup>15</sup> G. Schmidtchen, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979, 166ff.

<sup>16</sup> Schmidtchen, Die gesellschaftlichen Folgen, 26.

Die These von der religiösen Desozialisation kann allerdings auch in einem kirchen- und gesellschaftskritischen Sinne aufgenommen werden.<sup>17</sup> Allerdings bleibt zu bedenken, daß sich die Desozialisationsthese auf Untersuchungsergebnisse stützt, die nicht nur durch ihre *Verwendung*, sondern bereits in der *Erhebung* durch bestimmte religiöse und politische oder kirchlich-theologische Positionen bestimmt sind. In Deutschland gibt es derzeit kaum eine empirische Religionsforschung, die sich auf kirchlich nicht-gebundene Religion einlassen würde. Auf der einen Seite ist die stark mit der kirchlichen Religion identifizierte Umfrageforschung etwa des Allensbacher Instituts ganz auf die Entwicklung des kirchlichen Christentums bezogen – mit der Folge, daß nur die Zustimmung zu dieser Form von Religion erfragt wird.<sup>18</sup> Auf der anderen Seite geht etwa die sozialwissenschaftliche Jugendforschung von vornherein davon aus, daß das kirchliche Christentum für die heutige Jugend weithin ohne Bedeutung sei und also bei Jugendstudien nicht weiter berücksichtigt werden müsse.<sup>19</sup> Auf diese Weise verfehlt sowohl eine sich konservativ als auch eine sich kritisch oder progressiv verstehende Religionsforschung genau diejenige individuelle Form von Religion, mit der wir es – der Deutungsperspektive eines Wandels von Religion zufolge – heute zu tun haben.

Für Pädagogik und Religionspädagogik sind die unterschiedlichen Voraussetzungen von Verlust oder Wandel äußerst folgenreich. Darauf soll im letzten Teil meiner Darstellung noch eigens eingegangen werden. Zunächst aber ist genauer zu fragen, welche Implikationen der Wandel von Kindheit in religiöser Hinsicht in sich schließt.

### 3. Religiöse Implikationen des Wandels von Kindheit

Die Frage, welche Aspekte des Wandels von Kindheit sich in religiöser Hinsicht tatsächlich auswirken, ist schwieriger, als gemeinhin angenommen wird. Im einzelnen wissen wir nur wenig über solche Auswirkungen. Wie sie sich im einzelnen vollziehen, ist bislang kaum bekannt. Empirische Untersuchungen, die zu Aufschlüssen über die Auswirkungen z. B. unterschiedlicher Familienformen oder verschiedener Umwelten von Kindheit im Blick auf religiöse Sozialisation oder Erziehung führen könnten, sind m. W. noch nicht unternommen worden.

Wir sind also weithin darauf angewiesen, die uns verfügbaren Erkenntnisse selbst zusammensetzen und daraus ein Bild zu erstellen, auch wenn dieses Bild dann notwendigerweise ein Stück weit spekulativ bleibt. Immerhin läßt sich für die im folgenden exemplarisch genannten Veränderungen plausibel

<sup>17</sup> So etwa N. Mette, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 15ff.

<sup>18</sup> R. Köcher, *Religiös in einer säkularisierten Welt*.

<sup>19</sup> So J. Zinnecker, *Jugend, Kirche und Religion. Aktuelle empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen*, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 112-146.

machen, daß sie auch Folgen für Religion und religiöse Sozialisation einschließen.

Im Blick auf die religiösen Folgen geurteilt, sehe ich den Kern der Veränderungen von Kindheit in der *Individualisierung*, die immer auch eine *Privatisierung* von Religion bedeutet. Trotz der inzwischen zu Recht auch kritischen Diskussion zur Individualisierungsthese<sup>20</sup> scheint es mir unbezweifelbar, daß wir es heute mit einer bis in die Familien hineinreichenden Individualisierung und Privatisierung von Religion zu tun haben.<sup>21</sup> Religion ist immer weniger Teil einer gemeinsamen Lebensgestaltung, Religion soll durch Erziehung nicht mehr vorgegeben werden und Religion ist weithin kein Gesprächsgegenstand mehr. Sie bleibt dem einzelnen überlassen, und zwar auch schon dem einzelnen Kind. Diese Privatisierung findet ihre Fortsetzung in Kindergarten und Schule, wenn dort – jenseits von Religionsunterricht und kirchlichen Einrichtungen – über Religion ebenfalls nicht mehr gesprochen wird, weil diese der Privatsphäre jedes einzelnen überlassen bleiben soll.

Individualisierung und Privatisierung werden sodann weiter verstärkt durch die Erfahrung der *Pluralisierung*, die hier in ihrer kulturellen und religiösen Dimension gesehen werden muß: Von früh an wachsen die Kinder auf in einer Situation, die keine geschlossenen Kulturen mehr kennt. Schon seit 1945 gibt es in Deutschland keine konfessionelle Geschlossenheit mehr, und weiterreichend kann für die letzten 30 Jahre auch von einer religiösen Homogenität kaum mehr gesprochen werden – wobei regionale Unterschiede nicht vergessen werden dürfen. Diese Pluralisierung bedeutet zumindest insofern eine Relativierung jeder einzelnen Konfession oder Religion, als alternative Möglichkeiten nun stets vor Augen stehen: Daß alles auch anders geht, ist jetzt schon von den Nachbarskindern zu lernen! Und für die religiöse Sozialisation bringt dies weiter mit sich, daß von Nachbarschaft und Gemeinde keine Verstärkung der in der Familie vermittelten Religion mehr erwartet werden kann.

In diesem Bereich von Individualisierung, Privatisierung und Pluralisierung ist m.E. der harte Kern der Folgen für die religiöse Sozialisation zu sehen. Nur zögernd verweise ich hingegen auf die *Medien*, über deren Einfluß so viel gesprochen und geschrieben wird. Man kann zwar die These vertreten, das Fernsehen wirke der religiösen Sozialisation entgegen, weil hier Werte präsentiert werden, die einer religiösen und besonders einer christlichen Ethik widersprechen, und weil hier eine moderne Mythologie vermittelt wird, bei der Hollywood-Phantasiefiguren und Super-Männer den Himmel bevölkern.

<sup>20</sup> Stellvertretend sei verwiesen auf U. Beck/E. Beck-Gernsheim (Hg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt/M. 1994.

<sup>21</sup> Vorliegende Untersuchungen zusammenfassend 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; vgl. F. Schweitzer, *Wandel der Familie, Wandel der religiösen Sozialisation. Veränderte Aufgaben von Schule und Religionsunterricht*, in: rhs 32 (1989), 219-227.

Nachgewiesen ist aber diese These bis heute nicht. Außer Frage steht allerdings, daß der religiöse Anregungsgehalt populärer Fernsehsendungen für Kinder gering ist und daß hier Verbesserungen zu wünschen wären.<sup>22</sup>

Mit Recht behaupten läßt sich wohl, daß die Medien mit dazu beitragen, Kinder noch stärker auf *Erfahrungen aus zweiter Hand* festzulegen. Ein eigener Umgang mit Wirklichkeit, der nicht schon vorab durch Kamera und Mikrofon gelenkt ist, findet bei der Mediennutzung jedenfalls nicht statt. In dieser Hinsicht verstärken die Medien diejenigen Wirkungen, die heute ohnehin von einer für Kinder nur wenig zugänglichen Umwelt ausgehen, man denke nur an die für Autos reservierten Straßen und Plätze. Ähnlich unterstützen die Medien auch nicht die Ausbildung von Fähigkeiten, die wie das konzentrierte Hören, Sehen oder Stillsein für die religiöse Erziehung besonders bedeutsam sind.

Ein weiterer Punkt betrifft *Kinderängste* und deren religiöse Implikationen. Auch wenn viele dieser Ängste sowohl in ihrer Art als auch in ihrer Intensität keineswegs neu sein mögen, scheint es doch auch Ängste zu geben, die so erst heute auftreten. Besonders in der späten Kindheit spielen heute Umweltängste eine erhebliche Rolle,<sup>23</sup> so daß davon gesprochen werden kann, daß Kinder überhaupt mit einem zumindest bedrohten und verunsicherten Verhältnis zur Welt aufwachsen. Von einem Weltverhältnis, das durch das Grundvertrauen dauerhaft auf Hoffnung eingestellt wäre, kann dann kaum mehr die Rede sein. Auch der Schöpfungsglaube kann davon kaum unberührt bleiben.

Als letzte Veränderung mit Folgen für Religion und religiöse Erziehung nenne ich den *Wandel der Kindheit als Lebensalter*. Am deutlichsten ist dies wohl bei der sogenannten Verkürzung von Kindheit: Die Adoleszenz setzt immer früher ein, so daß sie bereits die erste Lebensdekade mitzubestimmen beginnt.<sup>24</sup> Die späte Kindheit, die bislang kaum beachtet und als wenig problembelastet angesehen wurde, wird damit zur *Frühadoleszenz*. So gewinnt sie eine veränderte Bedeutung und wirft neue Fragen auf auch für die Religionspädagogik. Die herkömmlichen, auf Kinder ausgerichteten Angebote greifen nicht mehr, wenn sich die 10-13jährigen selbst als Jugendliche verstehen! – Weiterhin schließt der Wandel der Familie einen Rückgang der Bedeutung der *Familie als Umwelt von Kindheit* ein.<sup>25</sup> Vor allem der starke Rückgang der Geschwisterzahlen (1/3 Einzelkinder, fast die Hälfte mit nur einem Geschwister), die geringe Zahl von Kindern in der Nachbarschaft sowie die zuneh-

<sup>22</sup> Vgl. z.B. A.A. Bucher (Bearb.), Das Gute muß immer gewinnen. Wie gehen Vor- und Grundschulkinder mit Serien und Kindersendungen um? Eine Untersuchung unter entwicklungspsychologischen und religionspädagogischen Aspekten, München 1992.

<sup>23</sup> Zuletzt s. M. Leuzinger-Bohleber/A. Garlichts, Früherziehung West – Ost. Zukunftserwartungen, Autonomieentwicklung und Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen, Weinheim/München 1993.

<sup>24</sup> S. etwa die Beiträge in M. du Bois-Reymond/M. Oechsle (Hg.), Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase, Opladen 1990.

<sup>25</sup> Vgl. Nave-Herz, Familie heute.

mende Berufstätigkeit beider Elternteile sind hier zu nennen. In einer theoretisch m. E. noch nicht zureichend ausgeleuchteten Weise werden daher andere Räume einer institutionalisierten Kultur jenseits der Familie für Kinder wichtiger.

Wie kann, wie soll religionspädagogisch auf diese Veränderungen reagiert werden?

#### 4. Wege und Abwege der Religionspädagogik

Aus dem bislang Gesagten ergibt sich, daß der Wandel von Kindheit Implikationen besitzt für Religion und religiöse Erziehung und daß er deshalb auch Herausforderungen für die Religionspädagogik in sich schließt. Diese Herausforderungen kann die Religionspädagogik aufnehmen, sie kann sie aber auch verfehlen. Eben darin liegt die Wechselbeziehung zwischen einer sich wandelnden Kindheit und Religion oder Religionspädagogik. Um dies zum Ausdruck zu bringen, möchte ich zunächst drei neuralgische Punkte benennen, an denen *Abwege* der Religionspädagogik sichtbar werden. In einem zweiten Schritt möchte ich dann, ebenfalls in drei Punkten, auf einige *Möglichkeiten* verweisen, wie die Religionspädagogik produktiv auf den Wandel der Kindheit reagieren kann.

Zunächst die neuralgischen Punkte:

##### 1. *Religionspädagogisches Pygmalion – oder: Das Problem der Attribution*

Von einem Attributionsproblem spreche ich hier vor allem im Sinne einer *Fehl*attribution, wobei ich 'Attribution' als subjektive Zuschreibung von Ursachen verstehe. M.E. wird privatisierte Religion in vielen Fällen als Säkularisierung attribuiert, und zwar aus naheliegenden Gründen. Denn besonders in der religionspädagogischen Praxis sind privatisierte Formen und Säkularisierungseffekte leicht zu verwechseln. In beiden Fällen begegnen die Kinder der kirchlichen Religion nämlich mit derselben Fremdheit. Gleichwohl speist sich diese Fremdheit in beiden Fällen aus sehr unterschiedlichen Quellen, im Falle der Säkularisierung aus einem Religionsverlust, im Falle der Privatisierung jedoch aus der Begegnung unterschiedlicher (kirchlicher- und nichtkirchlicher) Formen von Religion. Wird religiöse Privatisierung als Säkularisierung wahrgenommen, dann ist mit problematischen religionspädagogischen Folgen zu rechnen. Statt der durchaus vorhandenen religiösen Interessen wird nur noch ein Religionsverlust wahrgenommen. Und wo ein Religionsverlust vorausgesetzt wird, da wird er sich u.U. schon deshalb tatsächlich einstellen, weil die Unterrichtenden oder Erziehenden entsprechend handeln. Wir hätten es dann mit einer Art religionspädagogischen Pygmalion-Effekts zu tun: Kindern, denen wir keine Religion zutrauen, haben auch keine Religion!<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Ein interessantes Beispiel stellt die in der Jugendforschung beobachtete Zunahme religiöser Interessen in den 80er und frühen 90er Jahren dar, vgl. *Eiben*, Kirche und Religion; in eben dieser Zeit wurde in der religionspädagogischen Praxis häufig ein

## 2. *Religionspädagogischer Traditionalismus – oder: Unzeitgemäße Religionspädagogik*

Es gibt verschiedene Hinweise darauf, daß die Beziehung zwischen Kirche und Kindheit nicht aus inhaltlichen oder Glaubensgründen geschwächt wird, sondern schon aufgrund der Identifikation von Kirche mit überholten Lebensformen. Insbesondere dort, wo die herkömmlichen Familienformen durch andere Formen des Zusammenlebens abgelöst werden, scheint der Kontakt zur Kirche abzubrechen. Zum einen ist dies an den Jugenduntersuchungen abzulesen, wenn diese – zumindest für Westdeutschland – einen Zusammenhang zwischen konventioneller Lebensplanung und Kirchlichkeit feststellen.<sup>27</sup> Zum anderen lassen offenbar gerade Eltern, die entweder allein erziehen oder nicht miteinander verheiratet sind, ihr Kind häufig nicht taufen.<sup>28</sup>

Überhaupt muß genauer gefragt werden, ob die Gestalt der religionspädagogischen Angebote den Kindern noch entspricht. Die Klage über die fehlende religiöse Primärsozialisation ist weit verbreitet. Zugleich ist aber auch das religionspädagogische Angebot für Kinder im Vorschulalter auffällig wenig ausgeprägt und wird offenbar auch nicht weiter ausgebaut. Für Kinder vor dem Kindergartenalter gibt es schon herkömmlicherweise, aber eben auch weiterhin kein Angebot im Raum von Kirche, obwohl die manchmal zu Unrecht belächelten Krabbelgottesdienste oder auch die Eltern-Kind-Gruppen deutlich auf ein entsprechendes Bedürfnis hinweisen. Der Kindergottesdienst beginnt oft erst kurz vor dem Schulalter, obwohl vielfach davon berichtet wird, daß die Kinder im Kindergottesdienst immer jünger werden – und vielleicht noch jünger wären, wenn nur die Altersschranken geöffnet würden. Eine religionspädagogische oder kirchliche Wahrnehmung der Frühadoleszenz, die durch den Wandel von Kindheit und Jugendalter neu ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, ist kaum einmal gegeben.

In allen Fällen ist die Passung zwischen der veränderten Kindheit und der Gestalt des religionspädagogischen Angebots problematisch geworden. Es ist deshalb zu prüfen, ob die Angebote eine Form von Kindheit voraussetzen, die es so heute nicht mehr gibt.

## 3. *Religionspädagogische Verkirchlichung – oder: Die Dialektik von Kirchlichkeit und Kirchendistanz*

Angesichts der bleibenden Unterscheidung zwischen Kirchlichkeit und Religion, die zu den grundlegenden Kennzeichen unserer Zeit zu zählen ist, muß der Versuch einer Indienstnahme von Religionspädagogik zu Zwecken der

wachsendes Desinteresse konstatiert!

<sup>27</sup> Fuchs, Konfessionelle Mileus, 273.

<sup>28</sup> Statistik über Äußerungen des kirchlichen Lebens in den Gliedkirchen der EKD in den Jahren 1990 und 1991. Statistische Beilage Nr. 88 zum Amtsblatt der EKD, H. 11 v. 15. 11. 1993, 8. Nur etwa 40% der evangelischen Mütter nichtehelich geborener Kinder lassen ihr Kind taufen. Im Vergleich dazu lassen Eltern, die beide evangelisch sind, ihr Kind in fast allen Fällen taufen!

Verkirchlichung kontraproduktiv wirken. Je stärker auf eine kirchliche Einbindung gesetzt wird, desto weniger Breitenwirkung kann erwartet werden. Kirchendistanz wird dann zur Reaktion auf den Versuch der Verkirchlichung. Umgekehrt gilt aber auch, daß eine radikale Entkirchlichung dem subtilen Gleichgewicht von Kirchendistanz und Kirchnähe, das die Unterscheidung zwischen Religion und Kirchlichkeit in sich schließt, nicht gerecht wird. Verliert eine für Zwecke der Bindung an Kirche beanspruchte Religionspädagogik ihre Plausibilität, so entbehrt eine von allen religiösen Gemeinschaften abgekoppelte Religionspädagogik den Bezug zu einer wesentlichen Lebensform von Religion.

Wo liegen nun die Aufgaben einer Religionspädagogik, die sich produktiv auf den Wandel von Kindheit einlassen will? Ein ausdifferenziertes Handlungsprogramm kann hier nicht mehr entfaltet werden. Drei Richtungen möchte ich wenigstens andeuten:

1. *Elementare Erfahrungen ermöglichen:* Der Wandel der Kindheit läßt bestimmte Erfahrungen, die in früheren Zeiten als weithin selbstverständlich vorausgesetzt werden konnten, nur noch in seltenen Fällen zu. In dieser Situation wird uns neu bewußt, daß solche Erfahrungen auch für die Religionspädagogik von entscheidender Bedeutung sind. Als Beispiele nenne ich das eigene Hören und Sehen der Kinder oder auch die Erfahrung von Stille und Konzentration, die nicht umsonst in der Schule auch außerhalb des Religionsunterrichts neu wichtig genommen wird.<sup>29</sup> Vermehrt sollten wir uns deshalb um Wege bemühen, wie auch im Religionsunterricht nicht nur über Erfahrungen gesprochen oder reflektiert werden kann, sondern Erfahrungen im Handeln ermöglicht werden können. Dabei kann es nicht darum gehen, Erfahrung gegen Reflexion oder Praxis gegen Theorie auszuspielen. Gemeint ist vielmehr – wie ich es an anderer Stelle erläutert habe<sup>30</sup> – eine Neubestimmung des Verhältnisses von außerschulischer Erfahrung und Religionsunterricht. Wenn eine kirchlich-religiöse Sozialisation außerhalb der Schule nicht mehr vorausgesetzt werden kann, dann macht es auch keinen Sinn mehr, Religionsunterricht als Reflexion kirchlicher Religion verstehen zu wollen, weil ein solcher Unterricht rein abstrakt bliebe. Weiterhin scheint es mir an der Zeit, die besonders in der protestantischen Tradition, im Bereich von Schule und Religionsunterricht aber auch auf katholischer Seite weithin vernachlässigte Dimension von Erfahrung und Praxis zu verstärken. Die in der Religionspädagogik bislang geforderte Erfahrungsorientierung, die heute in der kritischen Diskussion über Korrelationsdidaktik in Frage gestellt wird, war ja höchst selten in einem praktisch-handlungsbezogenen Sinne gemeint. Der Religionsunterricht steht hier in der Gefahr, hinter dem von der Schule inzwischen

<sup>29</sup> G. Faust-Siehl u. a., *Mit Kindern Stille entdecken. Bausteine zur Veränderung der Schule*, Frankfurt/M. 1990.

<sup>30</sup> *Erfahrung – Dialog – Verantwortung: RU in der Schule für morgen*. In: *KatBl* 119 (1994), 245-250.

zumindest teilweise produktiv aufgenommenen Praktischen Lernen<sup>31</sup> zurück-zubleiben.

Elementare Erfahrungen der hier gemeinten Art sollen die Reflexion nicht ersetzen, sondern neu ermöglichen. Deshalb steht ein erfahrungsorientierter Religionsunterricht auch in keinem Gegensatz zur Aufgabe der Traditionerschließung. Erfahrungsbezogene Elementarisierung ist vielmehr eine notwendige Ergänzung und Weiterführung einer allein bei den Inhalten ansetzenden Elementartheologie.<sup>32</sup>

2. *Gemeinschaftliche Begegnung mit Religion*: Angesichts der Privatisierung und Individualisierung von Religion scheint mir die gemeinschaftliche Dimension von Religion auch für die Religionspädagogik neu wichtig zu werden. Dabei kann es nicht darum gehen, nun wieder „Kirche in der Schule“ zu inszenieren. Eine außerhalb der Schule nicht erfahrene Kirchlichkeit kann durch die Schule nicht nachgeholt werden. Zugleich gilt aber, daß Religion ohne Bekanntschaft mit ihrer gemeinschaftlichen Dimension kaum angemessen verstanden werden kann.

Zu denken ist dabei sowohl an liturgische als auch an diakonische oder kommunikative Formen von Gemeinschaft. Gemeinsames Feiern von Festen, helfendes Handeln zur Unterstützung anderer sowie das Gespräch nicht nur über abstrakte religiöse Fragen, sondern über die eigenen Überzeugungen und Lebenshaltungen – diese drei Formen religionsbezogener Gemeinschaft erscheinen für Schule und Religionsunterricht möglich und sinnvoll.

Führt dies zu einer Rückkehr zu kirchlich-kerygmatischen oder verkündigungsorientierten Formen von Religionsunterricht? M. E. zumindest dann nicht, wenn die veränderten Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Angesichts der Individualisierung und Pluralisierung ist es nicht sinnvoll, in der Religionspädagogik auf eine Wiederherstellung geschlossener Räume hinzuarbeiten. Auch gemeinschaftliche Begegnung mit Religion kann nicht heißen, daß die Realität kultureller und religiöser Vielfalt gelehnet oder unterlaufen wird. Interkulturelles und interreligiöses Lernen gehören konstitutiv mit hinzu, wenn die Herausforderungen einer veränderten Kindheit aufgenommen werden sollen. – Weiterhin geht es um solche Erfahrungen von Gemeinschaft, die *pädagogisch* begründet werden können. Sie zielen nicht auf eine Eingliederung in die Kirche, auch wenn nicht zu übersehen ist, daß der Einbezug der sozialen Dimension von Religion im Religionsunterricht auch eine neue Offenheit für Kirche bedeuten kann, freilich nicht muß.

3. *Dem Wandel der Kindheit nachgehen*: Wenn ich recht sehe, stehen wir erst am Anfang bei der Aufgabe, den Wandel der Kindheit in seinen religionspäd-

<sup>31</sup> Vgl. zuletzt Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (Hg.): Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum, Weinheim/Basel 1993.

<sup>32</sup> So eine meiner zentralen Thesen in meinem Aufsatz: Zwischen Theologie und Praxis – Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 7 (1991), 3-42.

agogischen Dimensionen auszuloten. Eine erste Teilaufgabe besteht deshalb schon darin, diesem Wandel religionspädagogisch weiter nachzugehen und ihn genauer zu verstehen. Weiterhin kommt es darauf an, Ungleichzeitigkeiten zwischen religionspädagogischen Angeboten und der gegenwärtigen Entwicklung von Kindheit als Lebensalter abzubauen. Sonst droht die Gefahr einer Religionspädagogik, die schon daran scheitert, daß sie mit dem Wandel von Kindheit nicht Schritt hält.

Alle diese Herausforderungen werden aber erst dann angemessen aufgenommen, wenn sie im Horizont der Sorge für Kinder und Kindsein begriffen werden. Letztlich kann es nicht darum gehen, daß die Religionspädagogik besser wird, oder daß die Kirche als Institution mit einer bestimmten Mitgliedschaft erhalten bleibt. Unser Interesse – und zwar als Christen – muß sich darauf richten, daß Kinder auch heute die Kindheit erfahren, die sie für ihr Aufwachsen brauchen und die ihnen als vollwertigen, von Gott geliebten Menschen zusteht.

Hans-Jürgen Fraas

## Religion im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern heute<sup>1</sup>

Das Thema zerfällt in zwei Teile, die grundsätzliche Frage nach der Bedeutung der Religion für die Konstitution der Persönlichkeit bzw. des Subjektes und die Frage nach der aktuellen Variante dieses Zusammenhangs. Zunächst zum Grundsätzlichen:

Ich gehe davon aus, daß Religion oder besser Religiosität (da es sich um den subjektbezogenen Aspekt von Religion handelt) ein konstitutives Moment der Persönlichkeit darstellt, ein konstitutives Moment der Identität. Man kann allerdings darüber diskutieren, ob die Begriffe „Persönlichkeit“, „Subjekt“, „Identität“ im herkömmlichen Sinn etwas Epochal-Spezifisches und damit vielleicht postmodern überholbar seien, womit dann auch die Religiosität infrage gestellt wäre – darauf ist hier nicht einzugehen.

Des weiteren ist darauf hinzuweisen, daß die Begrifflichkeit sowie die Subjekt- oder Persönlichkeitstheorie als solche der biblisch-abendländischen Denktradition sich verdanken, sodaß ein Anspruch, für alle Religionen zu sprechen, nicht erhoben werden kann. Man kann sich von seiner eigenen Denktradition nicht dispensieren; wichtig ist vielmehr, sich dessen bewußt zu sein, die eigenen Denkvoraussetzungen deutlich auszusprechen und sie in das Gespräch mit Theorie-Bildungen, die auf anderen Denkvoraussetzungen beruhen, einzubringen.

Ich verstehe Religiosität als allgemein-menschliche Erscheinung nicht im Sinn der metaphysischen Anlage, wiewohl die Theorie einer religiösen Anlage durch das jüngst erschienene Buch von S. Cavalletti über „Das religiöse Potential des Kindes“ in der Montessori-Pädagogik, auf das hier wenigstens verwiesen werden soll, überraschenderweise wieder aktuell ist.

Ich meine Religiosität als Ausdruck der Beziehungshaftigkeit des Menschen: Durch seine Instinktarmut, durch die Unterbrechung des Verhaltens zwischen Reiz und Reaktion tritt der Mensch aus seiner Umwelt heraus und damit in Beziehung zu ihr. In Beziehungen zu stehen heißt gleichzeitig, sich zu unterscheiden von dem, zu dem man in Beziehung steht. Beziehung schließt also das Distanz- oder Differenz-Moment ein.

In Beziehung steht der Mensch (mit W. James) zum einen als Körperwesen zu anderen Körpern bzw. Gegenständen im Raum, zum andern als soziales Wesen zu anderen Personen und drittens, gestalttheoretisch gesprochen (man kann das in verschiedenen Theorie-Zusammenhängen, etwa auch systemtheoretisch oder subjekttheoretisch interpretieren) zum Hintergrund, von dem er ebenso wie die anderen Gegenstände und Personen sich abhebt, mag er es Natur nennen oder Sein oder Gott.

<sup>1</sup> Leitershofen, 16.-19.9.1994.

Religiosität ist nun eine spezifische Weise, diese Beziehung zu gestalten. Damit wird interpretierbar, daß die religiöse *Frage* zwar als zum Wesen des Menschen gehörig betrachtet wird, gleichwohl Menschen sich zur Religionslosigkeit bekennen können. Vom inner-religiösen Standpunkt aus wird man dabei von einer personalen Verarmung sprechen, während die Gegenseite die religiöse Haltung als phantastisches Korsett der Ich-Entwicklung beurteilen würde.

Die Defizit-Theorie wird immerhin durch eine neuere empirische Untersuchung von Annette Dörr<sup>2</sup> bestätigt: „Der Glaube der sehr religiösen Pbn“, schreibt sie, „ist durch eine intrinsische Orientierung gekennzeichnet. Da sie gleichzeitig am wenigsten depressiv sind, kann man vermuten, daß die persönliche Ergriffenheit ihrer religiösen Überzeugung Glaubenskräfte freisetzt, die in aktuellen Lebenssituationen reell erfahrbar sind. Sie können wohl auch einen gewissen Schutz vor depressiver Verstimmung bewirken.“ (171) „Der nachgewiesene Zusammenhang (des Gottesbildes) zum Selbstbild des Menschen weist auf eine psychologische Bedeutung des Gottesbildes hin, die zukünftig noch differenzierter berücksichtigt werden sollte.“ (173) Sie bestätigt damit die tiefenpsychologische These (Freud – Jung, Frankl) von der psychischen Anfälligkeit der Persönlichkeit bei der Ermangelung religiöser Bindung.

Unabhängig von subjektiver Bewertung bleibt aber die *Frage* nach der Struktur des Selbstbewußtseins im Blick auf seinen Bedingungs-horizont für die Persönlichkeitsentwicklung konstitutiv.

Es kommt also für den Menschen darauf an, seine Beziehungsstruktur in *allen* ihren Dimensionen auszugestalten, denn als Beziehungswesen kommt er nur im Bezug zu anderem zu sich selbst, und die Ganzheitlichkeit des Lebensentwurfs steht in Zusammenhang mit dem Erfassen und Gestalten der Bedingungsstruktur des Personseins.

Der Mensch muß die Beziehung zum andern seiner selbst gestalten. Man mag diese Beziehung zum andern in den verschiedenen Dimensionen mit Erikson, Piaget oder auch der kategorialen Bildungstheorie interpretieren:

Praktisch zielen alle diese Theorien auf das Ausbalancieren der beiden mit der Beziehungshaftigkeit verbundenen, also für die Persönlichkeitsentwicklung konstitutiven Elemente, nämlich der polaren Grundbedürfnisse nach Einssein, Geborgenheit, Hingabe, dem Heimweh einerseits und nach Selbstsein, Freiheit, Distanz, dem Fernweh andererseits.

Damit ist die religiöse Frage zwangsläufig impliziert: Urvertrauen im Sinn von Eingebundensein ist zunächst eine soziale Kategorie, sie wird in sozialen Bezügen vermittelt, ist aber ihrerseits legitimationsbedürftig, wie das P.L. Berger am Beispiel des Mutter-Kind-Verhältnisses zeigt (woher nimmt die Mutter das Recht, das Kind zu trösten mit den Worten „ist ja alles gut“?).

<sup>2</sup> Religiosität und Depression, in: *Schmitz, E. (Hg), Religionspsychologie, Göttingen u.a. 1992.*

Ebenso ist der Freiheits- oder Distanzbegriff religiös fundiert. Das ist in den 70er Jahren in der Religionspädagogik ausgiebig diskutiert worden, als es um das theologische Proprium des Emanzipationsverständnisses ging.

In der Spannung zwischen seinen Grundbedürfnissen und seinen sozialen Primärerfahrungen produziert das Kind zwangsläufig entsprechende Phantasie-Vorstellungen, Allmachtsphantasien, Ganzheits-Phantasien, Freiheits-Phantasien. Sofern ihm „Gott“ noch ohne inhaltliche Präzisierung angeboten wird, spiegelt sein Gottesbild diese Elemente; wird „Gott“ nicht angeboten, entnimmt es der Märchen- oder Phantasiewelt oder heute zunehmend den Medien entsprechende Projektions- und Identifikationsangebote bzw. bezieht seine Allmachtsphantasien im Jugendalter auf Gruppe, Idol, auf die eigenen, phantastisch übersteigerten Möglichkeiten usw.

Durch die Vorstellung und die Darbietung des biblischen Gottesbildes werden die eigenen Vorstellungen und Phantasien bearbeitbar in dem Sinn, wie das W. Bartholomäus vor Jahren formuliert hat:<sup>3</sup> Ich-Anteile und ichfremde Anteile können miteinander verschmelzen und damit eine Horizonterweiterung des Ich herbeiführen. In der Individualität der Gottesbilder zeigt sich die Wirkung des Subjekt-Anteils, der aber nicht der Beliebigkeit verfällt, weil und sofern er bezogen ist auf die offenbarungsgeschichtlichen Vorgaben.

Das biblisch vermittelte Gottesbild ist in sich dialektisch. Die Dialektik von Evangelium und Gesetz, von *deus absconditus* und *deus revelatus* usw. vermag beide Bedürfnisse des Menschen im Sinn der Persönlichkeitsbildung aufzunehmen und zu transformieren.

Religion kann und muß also beides gewährleisten, Befriedigung der Bedürfnisse einerseits (die gleichwohl in der religiösen Symbolik vertieft, transzendentalisiert und insofern transformiert werden), und Herausforderung bzw. Begrenzung Andererseits. Noch einmal: Die Aufnahme *und* gleichzeitige Transformation der Bedürfnisse spricht sie vom Vorwurf frei, bloße Spiegelung des Subjekts zu sein. „(Religiöse) Projektionen und Symbolbildungen sind in ihrem gesunden Gebrauch keineswegs automatisch Symptome für ein illusionistisches Verhältnis zur Realität“, schreibt U. Baumann;<sup>4</sup> vielmehr sei „eine kreative Exploration der Wirklichkeit und eine qualitative Überschreitung unserer inneren ‚Welt-bilder‘... überhaupt nicht möglich, ohne die Fähigkeit psychischer Externalisierung und ohne die Fähigkeit der Symbolbildung.“

Ich fasse zusammen: Es ist die Lebensaufgabe des Menschen, die Spannung zwischen Freiheitsbedürfnis und Geborgenheitsbedürfnis, die in der Beziehungsstruktur des Personseins gründet, in seiner jeweiligen entwicklungspsy-

<sup>3</sup> Mutter und Vater in „Gott“. Zur Vorstrukturierung des Symbols „Gott“ in früher Erfahrung, in: KatBl 1981, 459.

<sup>4</sup> Projektion und Symbolbildung. Thesen zur „Konstruktion“ religiöser Wirklichkeit, in: RPB 32/1993, 3-20, 3.

chologischen, gesellschaftlichen, biographisch-schicksalhaften Situation auszubalancieren.

Diese notwendige Dialektik ist bei der Subjektwerdung heute auf spezifische Weise problematisch. Ich will das um der gebotenen Kürze und zugleich um der Griffigkeit willen in drei bewußt plakativen Stichworten andeuten, auch wenn ich mich damit der Mißdeutbarkeit aussetze:

Das Narzißmus-Syndrom (Narzißmus ist, über Th. Ziehe und Chr. Lash und mancherlei Einseitigkeiten hinaus längst zu einem allgemein gebrauchten Paradigma für psychische und psychosoziale Probleme der Gegenwart geworden) impliziert die Gefahr von zu viel Nähe, zu wenig Distanz; der Begriff der Postmoderne die Gefahr von zu viel Freiheit, zu wenig Vorgabe; die Erscheinung der neuen Esoterik die Gefahr von zu viel Partizipation, zu wenig Reflexion.

Das soll nun im Hinblick auf die der religiösen Erziehung daraus erwachsenden spezifischen Aufgaben andeutungsweise ausgeführt werden:

#### *Gegenwartsspezifische Probleme:*

(1) Grundlegend ist, wie gesagt, die für den Heranwachsenden notwendig auszuhaltende und zu gestaltende Spannung von Nähe und Distanz bzw. von Autorität und Freiheit. Die Situation der psychischen Entwicklung des Menschen in unserer Gesellschaft hat sich vom ödipalen Sozialisationstyp hin zum narzißtischen gewandelt, wie Th. Ziehe schon vor 20 Jahren erklärt hat. Damit hat sich die Aufgabe der Religion im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung verändert:

Die traditionelle religiös-kirchliche Sozialisation mit sehr früh und eindeutig vorgegebenen biblischen Inhalten brachte eine *eindeutige* und darin rigide Identität mit sich. Sie war an der Autoritätsproblematik orientiert, wie das Selbstzeugnisse in Biographien von T. Moser bis zu J. Richter belegen.

Ich bin häufig erstaunt darüber, wie viele unserer heutigen Studenten noch immer über eine derartig rigide religiöse Erziehung klagen und hier ihr persönliches Problempotential haben.

Die weniger intensive (viele urteilen: defizitäre) frühkindlich-familiale religiöse Sozialisation heute *könnte* nun gerade als Chance begriffen werden: als Chance für ein flexibleres Gottesbild, in dem die Ich-Anteile auf angemessener Weise zum Zug kommen können, und damit eine flexiblere Identität. Der Begriff der patchwork-Identität könnte hier positiv aufgekommen werden, sofern er nicht den Verzicht auf das integrierende Subjekt überhaupt bedeutet, was bei genauerem Hinschauen von H. Keupp aber auch nicht gemeint ist. Auch an H. Luthers „Identität als Fragment“ wäre zu erinnern.

Zunächst aber hat sich seit dreißig Jahren (also in dem Rahmen, in dem die Biographie unserer heutigen Studenten zu lokalisieren ist) als Gegenbewegung der antiautoritär-freisetzende Typ durchgesetzt, der heute in der *Eltern-Generation* spürbar wird. Daß dieser Erziehungsstil nicht, wie erwartet, persön-

lichkeitsfördernd ist (oder doch nur im therapeutischen Rahmen, wo er auch sein unbestreitbares Recht hat), hatte bereits A. Freud vorausgesehen, wenn sie feststellte, daß die bloße Freisetzung libidinöser Strebungen nicht zu einem angstfreien Ich führe, sondern vielmehr intrinsische Ängste auslöse, daß also regulative (Gegen-)Prinzipien nötig seien.

Die einseitige Freigabe in der Erziehung (antiautoritäre Haltung, die dem Kind Widersprüche, Herausforderungen, Versagungen „erspart“) hat sich (neben anderem) im Sinn des narzißtischen Sozialisationstyps ausgewirkt mit seiner symbiotischen Fixierung auf die Mutter, sofern eben das Kind nicht durch angemessene Forderungen aus dem „Paradies“ vertrieben wird. (Die bisher angenommene frühkindlich-symbiotische Phase des Kindes, auf der die Narzißmus-Theorie weitgehend beruht, ist durch jüngste Untersuchungen von D.N. Stern<sup>5</sup> problematisiert, aber nicht eigentlich in Frage gestellt, sondern nur im Hinblick auf ihre Dauer als kürzer als bisher angenommen erwiesen worden.)

Die Folge-Erscheinungen auf seiten des Heranwachsenden sind bekannt: mangelnde Verantwortlichkeits-, Entscheidungs- und Selbstverantwortungsfähigkeit – der soziale Mutterschoß der Gruppe wird auf Dauer unverzichtbar und drückt sich in der Neigung zu entsprechenden religiösen Gruppen bzw. Sekten aus, politisch-extremen Gruppen – Gruppen mit überschaubarer intensiver sozialer Struktur, mit eindeutigen Normvorgaben als Entlastung des einzelnen usw.

Angesichts solcher Verwöhnungstendenzen erweist sich die Realität als um so härter – „die Welt ist keine Kinderstube“ (Freud) oder vielmehr: Schon in der „Kinderstube“ macht sich die Härte der Realität bemerkbar.

Da stehen die Glücksforderungen der Eltern an das Kind, die Funktionalisierung als Partnerersatz für alleinerziehende Eltern, die Überforderung hinsichtlich der Leistungserwartungen der Eltern bzw. die hohe Lernanforderung der Gesellschaft, die Verunsicherung im Hinblick auf die zunehmenden Wahlmöglichkeiten der Lebensgestaltung der Jugendlichen, die Problematik der Berufswahl und -Ausübung angesichts der zukünftigen Arbeitsplatz-Situation, mangelnde Geborgenheitsangebote und die daraus resultierenden Depressionen bzw. Aggressivität bis hin zur Kriminalität, Esoterik-Anfälligkeit und Tendenz zum Fundamentalismus.

In dieser Situation ist der Ausgleich zwischen Geborgenheit (Nähe) und Forderung (Distanz) besonders wichtig. Es ist wichtig, dem Heranwachsenden auch Grenzerfahrungen zu ermöglichen, Erfahrungen der Wunschversagung, wenn sie mit Hilfen zu ihrer Verarbeitung verbunden werden.

Wenn der strenge, beobachtende und bestrafende Gott im Sinn der Autoritätsthematik problematisch war, wenn der liebe permissive Gott im Stil antiauto-

<sup>5</sup> Tagebuch eines Säuglings, München/Zürich 1991, in Deutschland vermittelt durch Dornes, M., Der kompetente Säugling, Frankfurt 1993.

ritärer Erziehungsideale problematisch war, so kommt es nun um so mehr darauf an, den ambivalenten Gott zu erfahren, der das dunkle Tal nicht erspart, aber mit dem Menschen mitgeht, der Jesus das Kreuz nicht erspart, im Tod aber bei ihm bleibt, der Mose das Betreten des gelobten Landes versagt, der Jeremia trotz seiner Jugend und seines Unvermögens fordert, ihm aber treu bleibt, der sich Bileam entgegenstellt und Jona herausfordert.

Um ein an Reibungen selbständig gewordenes Subjekt zu gewährleisten, muß auch Aggression gegen Gott erlaubt sein und gerade darin, daß sie rituell geäußert bzw. abreagiert wird, bearbeitbar werden. So können sich Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz entfalten.

Der numinose Charakter Gottes oder anders gesagt die Heiligkeit Gottes ist als Untergrund der Gotteserfahrung auch des Neuen Testaments wiederzugewinnen. Wenn religiöse Erfahrungen im sozialen Verhalten sich vermitteln, so muß sich das auf den Erziehungsstil, also die gelebte soziale Praxis auswirken im Hinblick auf das Einhalten von Normen oder besser Regeln und die Herausforderung zur Auseinandersetzung mit widerständigen Erfahrungen: „Du mußt respektieren lernen, daß *mir* dies heilig ist.“ Wo sich in einem falsch verstandenen Toleranzbegriff alles verflüssigt, wo die Erziehung nicht wagt „Farbe zu bekennen“ und klare Markierungen des eigenen Wertbewußtseins zu setzen, können auch Gegenmeinungen sich nicht deutlich artikulieren, kann sich die heranwachsende Persönlichkeit nicht zur Autonomie entfalten.

Die Forderung nach widerständigen Erfahrungen betrifft aber ebenso die Inhalte, die Auswahl biblischer Stoffe unter besonderer Berücksichtigung gerade des Alten Testaments.

Der Anspruchsaspekt, unter dem das Leben, auch das religiöse Leben steht, wird in der Erfahrung Heranwachsender von diesen vielfach ausdrücklich vermißt oder dann im Extrem so erlebt, daß sie daran zerbrechen, eben weil sie nicht darin eingeübt waren.

(2) Als Beziehungswesen ist dem Menschen sein Selbstsein nur in Beziehungen möglich bzw. wird in sozialen Beziehungen gewonnen: Im Andern kommt das Subjekt zu sich selbst. Hier geht es um die unaufhebbare Spannung zwischen Individualität (Freiheit) und sozialer Verflochtenheit (Vorgabe).

Vom Andern, vom Du her empfängt der Mensch sein Ich. Das mißbrauchte Schlagwort von der Selbstverwirklichung muß von seinem sozial-dialogischen Aspekt her neu gefüllt werden.

Zwischen den viel diskutierten Tendenzen der zunehmenden Individualisierung einerseits und des Endes des Individuums und der Vermassung andererseits sehe ich keinen Gegensatz, sofern das Individuum, das sich nicht mehr aus seinem Beziehungskontext versteht, sondern in die Vereinzelnung herabgesunken ist, die Voraussetzung für die Vermassungerscheinung bildet. Im Gegensatz zur individualistischen Vereinsamung und zur Masse steht die Beziehungsstruktur menschlichen Seins, innerhalb derer allein der Mensch sein Menschsein, seine Persönlichkeit voll verwirklichen kann.

Die Welt wird dem Kind nicht anders als sozial vermittelt. Es ist unter uns selbstverständlich, daß auch religiöse Erfahrungen sozial vermittelt werden: Die religiösen Symbole gehen über die sozialen Erfahrungen hinaus, indem sie diese entgrenzen, totalisieren, rechtfertigen – aber sie müssen in ihrer Grundstruktur sozial erfahrbar sein.

Aber wo machen Heranwachsende diese Erfahrungen?

Heranwachsende brauchen Primärgruppen, Erfahrungs- und Ermöglichungsräume – sie brauchen die Begegnung mit Menschen, glaubhaften Personen (Erwachsene, über die Eltern hinaus signifikant Andere), auch solchen, deren Verhalten von religiösen Symbolen geprägt ist. Sie brauchen glaubwürdige und anfaßbare Modelle eines im Glauben geführten und gelingenden Lebens – eben im Sinn des *Modells* und (im Rahmen des Imitationslernens) im Sinn von Verstärker-Systemen.

Soziale Verstärkung als Erfolgserlebnis ist im Pluralismus nur in kleinen Gruppen möglich. Unsere Großorganisationen können dies nicht leisten. Die Kirchen bedürfen also dringend der sozialen Umstrukturierung, von der Volkskirche als der Kirche des Volkes zur Volkskirche als der für das Volk offenen Kirche innerhalb einer nachchristlichen Gesellschaft, von der Großinstitution zur Gruppen-Struktur.

Wir gehen mit Recht davon aus, daß RU bekenntnisbezogen, d.h. auf real existierende Glaubensgemeinschaften bezogen sein muß, wenn er persönlichkeitsprägend wirken soll. Das gilt auch für einen ökumenischen Unterricht, der voraussetzt, daß Gemeinden beiderlei Konfession in ökumenischer Praxis vor Ort miteinander leben. Das ist der große Vorsprung des Religionsunterrichts gegenüber dem Ethik-Unterricht, daß das „gesellschaftliche Widerlager“ (G. Schmidtchen) der Überzeugung dort nicht vergleichbar vorhanden ist (mag sein, daß Ethik-Unterricht im Idealfall sich auf vorhandene Bürger-Initiativen oder ähnliches beziehen kann, aber die institutionalisierte Form ganzheitlicher Lebensprozesse innerhalb einer Gemeinschaft, die in diesem Sinn sozialisatorisch wirksam sein kann, ist bislang in diesem Bereich nicht sichtbar).

Dabei geht es nicht um kirchliche Missionierung, nicht um Sozialisierung im kirchlichen Interesse, sondern um die Erkenntnis, daß der Heranwachsende ganzheitlicher Lebensbezüge bedarf. Der RU steht auf verlorenem Posten, wenn es nicht gelingt, ihn im Sinn des Gesamtkatechumenats in ein biographie-umspannendes Netz religiöser Sozialisierungs- und Bildungsmaßnahmen einzubeziehen und auf eine entsprechende Sozialstruktur zu beziehen, d.h. die Gruppen innerhalb der Gemeinde zu vernetzen und die in der Biographie sich ablösenden Gruppenzugehörigkeiten miteinander zu verzahnen.

Ich denke da beispielsweise an die schon räumlich konzipierte Verbindung von Kindergarten und Altenheim als eine Möglichkeit von vielen, die Generationen miteinander zu verschränken, andererseits an fließende und begleitete Lebensübergänge beispielsweise zwischen Kindergarten und Grundschule, ein

Programm, das von der Elementar-Erziehung propagiert wird, von der Grundschule aber kaum aufgenommen worden ist.

Ich weiß, daß ich damit nichts neues sage, aber wir wissen auch alle, daß diese Aufgaben, soziale Netze zu schaffen und soziale Strukturen in den Gemeinden zu gründen, die dem RU ein entsprechendes Bezugsfeld bieten, bisher nicht eingelöst sind.

Im Gegensatz zu bestimmten Sektenangeboten ist aber die Dialektik wichtig zwischen gemeinschaftlich-verbindlichen Angeboten einerseits und der Freiheit zum selbständigen *Basteln* mit diesen Angeboten andererseits im Sinn M. Kohlis<sup>6</sup>: „Institutionalisierungsprozesse müßten sich verschieben, „auf eine Meta-Ebene: nicht mehr Verhalten ist institutionalisiert, sondern Verständigung über Verhalten“. Der heranwachsende Mensch muß sich selbst in den Prozeß der Persönlichkeitswerdung einbringen können, muß seine eigene Form finden können, sein selbständiges Urteil entfalten können. Aber eben – er bedarf dazu der Vorgaben, der Modelle, des Beispiels und einer bestimmten Weise der Verständigung.

(3) Ein Drittes soll angesprochen werden, das Thema „kindliche Erfahrungswelt“ in der Spannung von Partizipation und Reflexion. Die kindliche Lebenswelt ist „geprägt und bestimmt durch eine Vielzahl gesamtgesellschaftlicher Einrichtungen und Interessen“<sup>7</sup>. Das heißt, daß die Erfahrungswelt nicht kindspezifisch ist (es ist die Frage, ob sie das sein sollte, denn das schließt die Isolierung bereits ein), sondern erwachsenenspezifisch. Sie ist aus der Erwachsenenwelt ausgegrenzt und doch, und gerade dadurch, durch diese bestimmt. Das Kind hat keine eigenen freien Gestaltungs-Spielräume, seine Lebenswelt ist durch die Konsumwelt im weitesten Sinn determiniert, nicht diese durch die Bedürfnisse der Kinder.

Partizipation an den Lebensprozessen, an gemeinsamem Handeln ist der Ausgangspunkt aller Sozialisation. Partizipation geschieht in erster Linie durch ganzheitliche Erziehungsangebote. Das führt zu den Begriffen eines schüler-, erfahrungsorientierten Religionsunterrichts, oder umfassender (denn Religionsunterricht als Teilbereich der religiösen Erziehung bzw. Sozialisation kann und soll nur Teilaufgaben dieses Prozesses übernehmen): zu einer Erziehung, die die Elemente der Sinnlichkeit, der Körperlichkeit ebenso einschließt wie das der „psychischen Hygiene“ durch Gewöhnung, der Lebenslauf-, Jahreslauf-, Tageslaufgestaltung usw.

Hier ist vom jüngsten programmatischen Element der Religionspädagogik zu sprechen, der Symboldidaktik. Dabei muß auch hier durchgängig das Prinzip der *Dialektik* beachtet werden, nämlich in diesem Fall die Ambivalenz der

<sup>6</sup> Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes, in: *Brose, H.G./Hildenbrand, B. (Hg)*, Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende, Opladen 1988, 20.

<sup>7</sup> *Wuckelt, A.*, Brauchen Kinder Religion? in: *Kindergarten heute* 6/1992, 5.

Symbole, deren einzelne Bedeutung nur im Zusammenhang des Symbol-Systems voll zum Tragen kommt. Daraus ergibt sich gleichermaßen die Aufgabe der Symbolkritik als Notwendigkeit von Reflexion.

Ich habe es in einem Seminar über kreativen Umgang mit Bibeltexten, in dem Studentengruppen die einzelnen Themen selbst ausgestaltet, erlebt, daß eine der Gruppen eine Tanzpädagogin eingeladen hatte und eine Sitzung arrangierte, in der sehr erlebnisstark Reigentänze im Sinn von Symbiotik und Harmonie gestaltet wurden. Auf meine Frage, was das nun mit dem christlichen Glauben zu tun habe, worin die theologische Relevanz dieses Geschehens liege (denn in einem universitären Methodenseminar geht es eben nicht in erster Linie um das Erleben als solches, sondern um die Reflexion des pädagogischen Handelns) meinten die Teilnehmer einhellig, das sei es doch: Religion als kosmische Harmonie.

Nun ist das ja keineswegs ganz falsch, aber eben auch nicht ganz wahr, oder jedenfalls nicht erschöpfend. Die Betonung des Affektiv-Erlebnishaften ist gewiß eine Notwendigkeit, aber sie wird lebensgefährlich, wenn sie nicht reflektiert wird, wenn sie auf Kosten der Rationalität geht (mit der Archetypik C.G. Jungs sind eben auch sehr problematische psychische Erscheinungen legitimierbar, wenn ihr keine kritische Instanz gegenübersteht).

Vor allem im Medienbereich wird weitgehend mit einem unreflektierten (bzw. sehr wohl reflektierten, aber für den Adressaten nicht durchschaubar gemachten) Symbolbegriff gearbeitet. Die Medienangebote in ihrer Symbolik provozieren narzißtische Phantasien, ohne daß diese damit bearbeitbar würden, sie unterstützen Wünsche, ohne sie gleichzeitig zu relativieren. Das spätkapitalistische Konsumverhalten provoziert Fetischismus, Hingabe an innerweltliche Werte, mit der die Enttäuschung vorprogrammiert ist, die aber von vornherein eingeplant ist und in neue Konsumbedürfnisse übergeleitet wird.

A. Feige hat kürzlich auf die „fast-food-TV“ und ihre Konsequenz der Fragmentierung und Segmentierung unserer medienvermittelten Seh- und Hörweisen hingewiesen<sup>8</sup> und angesichts der Pluralisierung der Handlungsfelder und Plausibilitätsstrukturen und der ständigen Präsenz von Verhaltensalternativen die zunehmende Notwendigkeit von Reflexivität betont (den „Zwang zur Häresie“), vor der sich nun wieder die Jugendlichen nach R. Döbert geschickt zu schützen verstehen (er spricht von Reflexionsvermeidungs-Strategien<sup>9</sup>). Um so wichtiger ist die Anleitung, Herausforderung und Befähigung zur Reflexion als Erziehungsaufgabe.

Wichtig ist im Blick auf die Medienangebote oder die Marktangebote im weiteren Sinn der Abbau falscher, gefährlicher Projektionen im Rahmen einer

<sup>8</sup> Gesellschaftliche Bedingungen religiöser Curricula, in: Informationen des GVEE Bayern, März 1994, 8ff.

<sup>9</sup> Döbert, R., Sinnstiftung ohne Sinnsystem? in: Fischer, W./Marhold, W. (Hg), Religionssoziologie als Wissenssoziologie, Stuttgart u.a.1978.

kritischen (medienkritischen) Erziehung. Die kritische Haltung darf aber nicht auf halbem negativ fixiertem Weg stehenbleiben, sondern muß zugleich positive Alternativen aufzeigen. Während die kritische Haltung in der Pädagogik grundsätzlich propagiert wird, wird die Notwendigkeit, eindeutige Alternativ-Angebote zu machen, eher in Frage gestellt.

Nun ist auch hier die Dialektik aufrechtzuerhalten: Eindeutigkeit darf nicht die Eliminierung der Ambivalenzen und Alternativen bedeuten (gerade die in diesem Sinn von vielen gesuchte Eindeutigkeit *muß* die Kirche verweigern) – gemeint ist die Eindeutigkeit der persönlichen Haltung der Erziehenden bzw. einer identifizierbaren Gruppe Gleichgesinnter als Orientierungshilfe.

Die Demokratie ist auf eine bestimmte Wertbasis angewiesen. Sie lebt nicht von der Indifferenz, sondern von ihrem „ethischen Standard“<sup>10</sup>, der der pluralistischen Gesellschaft aufgegeben ist. Dieser Standard wird aufrechterhalten oder in die Höhe getrieben durch den Beitrag bestimmter gesellschaftlicher Gruppen als Überzeugungsträger, „qualifizierter Minderheiten“<sup>11</sup>, die das ethische Bewußtsein der Gesellschaft differenzieren, ihm Profil geben und auf die Verwirklichung und Interpretation von Werten dringen, indem sie ihre eigenen Prinzipien deutlich und konsequent und zugleich diskursgerecht (also argumentativ, unter Verzicht auf Machtansprüche) in den gesellschaftlichen Prozeß einbringen. Nur an der Erfahrung von Profil kann der Heranwachsende selbst Profil gewinnen.

Die Notwendigkeit der Dialektik zwischen Partizipation und Reflexion gilt auch angesichts modern-esoterischer Religiosität. Christliche Erziehung kann sich nicht einfach der Genugtuung hingeben, daß unter den Heranwachsenden religiös-spirituelle Interessen vorhanden sind. Sie kann sich auch nicht zufrieden geben mit der – weithin holistisch motivierten – Natur- oder/und Sozialromantik, die sich den Realitäten der (gefallenen) Welt gegenüber blind stellt, zu der auch christlich engagierte Erzieher und Theologen gelegentlich neigen.

Religiöse Erziehung muß beides vermitteln und ermöglichen: Partizipation *und* Reflexion. Angesichts der Krise, in die der Rationalismus geraten ist, und der daraus folgenden holistischen Systeme bleibt das Prinzip der *Rationalität* der christlichen Weltauffassung festzuhalten. Partizipation an sozial erfahrbarem, aus dem Glauben gestaltetem Leben als ganzheitliche Erfahrung *und* Einübung in die Reflexionskultur dürfen kein Widerspruch sein, sondern sind in ihrer gegenseitigen Bedingtheit zu erkennen.

So steht die Religionspädagogik ständig vor der Aufgabe eines Balance-Aktes, dessen Abbruch nach beiden Seiten hin lebensgefährlich wäre.

<sup>10</sup> Callies, R.-D., Schule als Veranstaltung der Gesellschaft, in: EvKom 2, 1969, 378ff.

<sup>11</sup> Dirks, W., Wissen und Bildung, in: Frankf. Hefte 2/1983, 40ff.

## 0. Einleitung

„Kindertümlich“ – dieses Adjektiv gehörte zu den Lieblingsbegriffen von Linus Bopp (1887-1971), dem Freiburger Altmeister katholischer praktischer Theologie. Bopp benutzte diese Wendung und verwandte Kategorien ihres Sinnbezirkes, um Kindheit als Idealtypus des Mensch- und Christseins bewußt-zumachen, aber auch, um Leitmotive pastoralen und pädagogischen Handelns zu bezeichnen (vgl. z.B. L. Bopp 1967).

Bei Linus Bopp als Doktorvater angelernt, freue ich mich über das Thema, das unserer gemeinsamen Jahrestagung vorangestellt worden ist. Ich danke den Verantwortlichen dafür, daß sie mir diesen Beitrag dazu anvertraut haben. Wenn ich das Thema dieses Referates recht verstanden habe, dessen ursprünglichen Titel ich nach anfänglichem Widerstreben doch aufgreife, wenn ich Funktionen dieses Vortrags im Gesamt unserer Tagung richtig veranschlagt habe, ist mir ein Systemaufriß nahegelegt worden, der retrospektive und prospektive Aspekte umschließt und Detailforschungsberichte von Kollegen unterfängt.

Daher bitte ich Sie freundlich, in diesem Referat Grundstrukturen christlich religiösen Lehrens und Lernens mit Kindern und von Kindern rekonstruieren und Weiterungen skizzieren zu dürfen, die zukunftsfähig sein könnten.

Teilweise ähnliche „paidotrope“ Ziele verfolgt, wie Sie wohl wissen, eine Vorlage, die augenblicklich für die Synode der EKD erarbeitet wird, die im November in Halle stattfinden soll. Vorarbeiten dafür konnte ich zwar einsehen. Ich habe sie jedoch für diese Darlegungen nicht ausgewertet.

Paidotrop – damit ist der Leitbegriff dieser Suchbewegungen angesprochen worden, der bereits in ihrem Untertitel aufscheint. Ich benutze ihn im folgenden seiner genuinen Bedeutung gemäß, also im Sinn von „kindzuge-wandt“ oder „kindgerecht“, nicht aber typologisierend wie etwa Christian Caselmann in seiner Lehrerstudie (vgl. C. Caselmann 1964, bes. 47-56). Weitere semantische Klärungen ergeben sich im Verlauf unserer Überlegungen.

## 1. Orientierungshilfe: eine romanische Darstellung einer „oblatio pueri“

### *1.1 Eine Miniatur mit kategorialen Aussagen*

Ein Aufriß der Wechselbeziehungen zwischen Kind- und Christsein mit strukturanalytischen und innovativen Zielsetzungen ist unter den hier gegeb-

<sup>1</sup> Referat auf der gemeinsamen Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft katholischer Katechetikdozenten (AKK) und des Arbeitskreises für Religionspädagogik (AfR) am 19.09.1994 in Leitershofen.

nen Bedingungen allenfalls anhand eines zuverlässigen Instrumentariums möglich. Solche Handhaben stellt aber m.E. ein Richt-Bild tatsächlich bereit, welches hohe künstlerische Intuition, wenn nicht archetypische Symbolkraft auszeichnet.



Die betreffende Darstellung ist weit bekannt, weil sie in eine verbreitete illustrierte Schulgeschichte Eingang gefunden hat (vgl. H. Schiffler/R. Winkeler 1985, 32). Zusätzlich nehmen zwei Beiträge darauf Bezug, die jüngst erschienen sind (vgl. W. Nastainczyk 1994 a; ders. 1994 b).

Im Original ist diese Abbildung eine Miniatur, welche den „Codex Benedictus“ schmückt. Bei diesem Gesamtkunstwerk handelt es sich um die Handschrift eines Homiliariums, also einer Sammlung von Meditations- und Predigttexten zur Verlesung in Stundengebet und Wortgottesdienst. Die Vorlagen nehmen Bezug auf Benedikt, Maurus und Scholastika, die bedeutendsten Heiligengestalten des Benediktinerordens. Dieser Codex ist mit Bildern zu den legendären Viten dieser Heiligen reich illustriert. Angefertigt wurde er um 1070, vermutlich in Monte Cassino. Heute gehört das Werk zum Bestand der Biblioteca Apostolica Vaticana in Rom (vgl. H. Schiffler/R. Winkeler 1985, Abbildungsverzeichnis Nr. 23f., o.S.). Entstehungszeit und künstlerische Qualitäten verleihen diesem Codex europäischen Rang. Dieser stellt aber auch eines der frühesten Werke dar, welche religiöser Erziehung und Bildung von Christen Bildmaterial widmen. Schon insofern verdienen seine Darstellungen auch heute noch Beachtung.

### 1.2 Zum Bildinhalt

Der Bildinhalt dieser Miniatur erschließt sich unschwer. Er braucht in diesem Kreis und Rahmen also nur stichwortartig skizziert zu werden. Die Darstellung gibt eine Spannungseinheit von drei elementaren Größen wieder.

- In den Mittelpunkt des Bildes hat der anonyme Illustrator ein Kind gestellt. Dieses Knäblein von unbestimmtem Alter weiß sich bereits bestimmt zu

äußern. Vornehm gekleidet und augenscheinlich in besten Händen, macht es doch eine unglückliche Figur. Es stemmt und verkrümmt sich. Es muß geschoben und gezogen werden, damit es dahin kommt, wohin es offensichtlich soll, aber nicht möchte.

- Hinter dem Kind sind in der rechten Bildhälfte drei Männer zu sehen. Ihre kostbaren Gewänder mit mancherlei Aufputz weisen sie als Leute von Stand aus. Der Herr, der unmittelbar hinter dem Kind steht und es mit seiner Rechten von sich weg schiebt, stellt unverkennbar den Vater des kleinen Jungen dar. Ehrfürchtig, aber nicht liebedienerisch verneigt, bietet er mit seiner Linken einen Gegenstand dar, der jedenfalls auf der Bildwiedergabe nicht eindeutig zu bestimmen ist, vielleicht ein Schriftrolle.
- Dieser Vaterhand und Gabe streckt sich über den Kopf des widerstrebenden Bübchens hinweg die Linke eines Mönchs entgegen. Diesen Ordensmann macht nicht nur sein Heiligenschein zur imponierendsten Gestalt der Komposition. Auch seine Über-Größe wie seine Gestik und Mimik heben ihn hervor. Ruhig und ernst hat er sowohl das Kind wie dessen Vater im Blick. Hoheitlich aufgerichtet, neigt er sich zugleich dem Kind entgegen. Während seine Linke die dargebotene Gabe annimmt, zieht die rechte Hand das Kind kraftvoll an sich, was dessen Arm schier verlängert. Den heiligen Ordensmann, den Gesamtkunstwerk und Bildkommentar als St. Maurus zu erkennen gaben, begleiten drei Mönche, unterschiedlich individuell und doch auch gleichmäßig gekleidet. Diese Klosterleute füllen die linke Bildhälfte.

Ein Beitext schafft letzte Klarheit über den Bildinhalt. Er lautet: „Florus dat sobolem. Fit cautio. Praedia confert.“ Das heißt: „Florus gibt den Sprößling (hin). Es erfolgt eine Gewährleistung. Er übereignet Ländereien“ (nach H. Schiffler/R. Winkeler 1985, 32). Die Maurus-Legende weiß von einem römischen Senator Florus, der seinen Sohn Bert(h)ulfus zur Klostererziehung an St. Maurus übergab.

### 1.3 Materialobjekt: *oblatio pueri*

Die Darstellung verweist auf einen Brauch in ihrem sozio-kulturellen Umfeld, auf die *oblatio pueri*. Dieses Ritual und dessen spirituelle Begründung, soziale Bedeutung und religionspädagogische Problematik hat Eugen Paul in seinem neuen Standardwerk mit Recht herausgestellt. Schließlich war dieses Institut jahrhundertlang in Übung und folgenreich für Lebenswege und Lebensgemeinschaften von Christenmenschen beider Geschlechter. Die entscheidenden Angaben von E. Paul dazu lauten: „Das Kind wird Gott geopfert, dezidiert in jenen ordo eingefügt, der allein menschenwürdig ist. Das bedeutet nicht jedesmal, daß das Kind gleich im Kloster bleibt... Werden die Kinder von den Eltern gebracht, müssen sie vor Zeugen aufgenommen werden“. Bei solchen Kindesübergaben soll einem Traditionsstrang zufolge jeder Zwang vermieden werden und freie „Entscheidung“ möglich bleiben, besonders hinsichtlich des definitiven Klostereintritts. Dagegen steht die Auffassung, welche sich in der

Regula Benedicti niedergeschlagen hat. Diese Sehweise „betrachtet die Oblation von Kindern als unwiderruflich“, mag ihr auch keine wirklich freie Willensbekundung zugrundegelegt haben. An der oblatio pueri werden nach E. Paul mithin „zwei gegensätzliche Traditionen sichtbar, die aber nicht einfach durchgehalten werden, sondern mehr oder minder umstritten sind“ (E. Paul 1993, 188f.).

#### *1.4 Implikationen und Amplifikationen als Instrumentarium*

Im Institut der Kinderübergabe an Klöster zu Bildungszwecken bündeln sich also grundlegende Prozesse und Probleme jeder Erziehung, auch religiöser. Vorab sind dies Spannungen und Entscheidungen zwischen „Führen oder Wachsenlassen“ (vgl. Th. Litt 1965), Weltdienst und Weltferne, Kompetenzen bzw. Charismen und Systemzwängen.

Ähnliche Implikationen lassen sich aus der betrachteten Miniatur erheben. Diese Darstellung verrät ja Freimut, Kritik, Humor und Weisheit ihres Künstlers. Sie läßt also Tiefendimensionen aufscheinen und lädt zu Amplifikationen seiner unmittelbaren Aussagen ein. Unter diesem Betracht dürfen Akteure und Wechselbeziehungen zwischen diesen, welche die Miniatur in Szene setzt, als idealtypisch aufgefaßt werden. Die Darstellung verdichtet also offenkundig auch, was bezüglich maßgeblicher Lernpartner und Lehr-Lern-Prozesse im Kontext des Christseins generell gilt.

Bei längerem Bedenken überrascht das Bild schließlich durch seine Aktualität. Seine Botschaft kommt manchen kulturellen und religiösen Erscheinungen der Gegenwart entgegen. Insofern macht es diese Illustration gerade modernen Betrachtern leicht, ihre Horizonte mit originären Aussagen und Anfragen des Kunstwerkes zu verschmelzen (vgl. H.-G. Gadamer 1965, bes. 288f; F. Mußner 1970, bes. 11-16).

Entsprechend seinem drei-einen Szenario gibt das Bild näherhin drei Perspektiven her. Diese bilden Verhaltensspielräume ab, welche Lernpartnern zwischen jeweils zwei polaren Endpositionen offenstehen. Ich bezeichne diese Alternativpaare für Entwicklungen bzw. Entscheidungen wie folgt: „Kinder zwischen Objekt- und Subjektsein“, „christliche Eltern zwischen Familienzentrierung und Weg-Begleitung ihrer Kinder“ sowie „verfaßte Kirche zwischen abstoßender Systemsicherheit und anziehender Zuwendung“.

Diese drei Kategorien bieten sich auch als Zugriffe auf die Geschichte des Christseinlernens zwischen den Generationen an. Die folgenden Darlegungen versuchen jedenfalls, sie als heuristisch-hermeneutisches Instrumentarium in diesem Bereich anzuwenden.

## 2. Erster Zugriff: „Kinder zwischen Objekt- und Subjektsein“

### *2.1 Kinderfreundliche Züge – Beiträge zum Subjektsein von Kindern*

Christenheit und Christentum zählen auf der einen Seite ohne Zweifel zu den kinderfreundlichen Einflußgrößen der Geschichte. Sie tragen zu einer Anthro-

pologie und Kultur bei, in denen Kinder, modern gesprochen, als Subjekte erscheinen.

- Den maßgeblichen (schöpfungs-)theologischen Grund für diese christliche Paidotropie weist Angelus Silesius (1624-1677) in seinem „Cherubinischen Wandersmann“ in einem Zweizeiler auf, der lautet:  
 „Weil sich die Gottheit hat in Kindheit mir erzeigt,  
 bin ich der Kindheit und der Gottheit gleich geneigt“  
 (zit. nach: Deutsches Jugendinstitut 1993, 12).
- Was die Synoptiker über den Umgang Jesu mit Kindern und seine Deutung des Kindseins festhalten (Mk 9,33b-37 parr; Mk 10,13-16 parr; Mt 11,16 par.), gehört formal zu seiner *ipsissima vox* und seinen *ipsissima facta*. In materialer Hinsicht machen diese Perikopen Lebensäußerungen von Kindern ihrer Umwelt als religiös relevante Symbolhandlungen bewußt, die etwa ihre Erwartungshaltung, Spontaneität, Abhängigkeit und Ganzheitlichkeit bekunden (vgl. R. Guardini 1986, 17-20; W. Nastainczyk 1966, bes. 169-174; E. Paul 1993, 32f; H. Spaemann 1973, bes. 23-46). Diese jesuanischen Anstöße verändern, bauen auf und entfalten sich.
- Aus solchen Wurzeln erwächst christliches Interesse am einzelnen Kind. Augenfällig wird dieses vorab in der Praxis der Kindertaufe. Christliche Sensibilität für Wert und Würde von Kindern regt ferner manche Maßnahmen von Sozialfürsorge und Heilerziehung für auffällige Kinder bereits in Antike und Mittelalter an (vgl. L. Bopp 1930, 32-46). Paidotrope Züge sind nach dem Urteil von Eugen Paul selbst der „novizialen“ Erziehung in „Klosterschulen“ nicht fremd gewesen (vgl. E. Paul 1993, 125-127; Sh. Shahar 1991, 213-237). Bisher hat die Geschichtsschreibung dagegen eher die Strenge klösterliche Zucht herausgestellt, etwa in Gestalt des fingierten Tagebuchs von Walahfried Strabo (ca. 806-849), des Abtes der Reichenau (vgl. K.-H. Günther u.a. 1959,30f.).
- Eine deutliche Annäherung an die Freigabe von Kindern zum Subjektsein ist m.E. in mittelalterlichem Brauchtum zum „Fest der Unschuldigen Kinder“ zu erblicken, vorab in Gestalt und Handeln des Kinderbischofs (vgl. E. Paul 1993, 159-164; Sh. Shahar 1991, 210-212). In der Neuzeit lassen beide Großkirchen Kinder am ehesten Subjekte sein, wenn sie ihnen in Kindergottesdiensten Mitverantwortung und Mittun gestatten (vgl. J. Hermans 1991). Dabei kommt u.U. selbst Leid von Kindern zum Ausdruck (vgl. W. Nastainczyk 1993).

## 2.2 Kinder als Objekte

Theorie und Praxis christlich religiöser Erziehung lassen Kinder jedoch allenfalls ansatzweise und ausnahmsweise als Subjekte handeln. In aller Regel und nach wie vor sind Kinder dabei eher Objekte, weil Adressaten von Glaubenserziehung und Glaubensunterweisung.

- Weithin erklärt sich dies aus Kontexten christlicher Bemühungen um Kinder, vorab aus deren Prägung durch autoritative Sozialordnungen und „postfigurative“ Kulturen (vgl. M. Mead 1974, 23-51).
- Die theologische Hauptursache für diese Objektrollen ist m.E. in einer hamartiozentrischen, in einer streng sündenorientierten Sehweise der Kindheit zu erblicken. Diese herrschte unter Christen jahrhundertlang vor und ist heute noch virulent. Den Anstoß zu diesem düsteren „Kindheitsmuster“ hat bekanntlich Augustinus (354-430) gegeben. Bezeichnend dafür ist der Seufzer aus seinen „Confessiones“: „Ist vor dir doch keiner rein von Sünde, auch das Kind nicht, das nur einen Tag lang auf der Welt ist“ (Conf.I,7; vgl. J. Bernhart 1966, 13; O. Richter 1993, 195).
- Vollen Durchbruch verschaffte diesem Konzept die wohl älteste christliche Handreichung für Kinderpastoral, der Traktat „De parvulis trahendis ad Christum“ des Jean Gerson (1363-1429). Diese Kleinschrift, wohl um 1410 entstanden, wirkte lange und intensiv nach (vgl. E. Paul 1993, 302f.). Katholische Kinderseelsorge hatte wie diese Programmschrift bis ins 20. Jhd. hinein Schwerpunkte in Bußerziehung und Beichtpraxis. Orthodoxer und besonders pietistischer Protestantismus betonten parallel dazu den „bösen Eigenwillen des Kindes“ und suchten, diesen durch geistliche und körperliche Zucht zu brechen (vgl. A.H. Francke 1872, 52; D. Richter 1993, 196).
- Aber selbst Religionsunterricht von heute muß sich trotz „empirischer Wendung“ (K. Wegenast 1968) und synodaler Korrelationsdidaktik (vgl. Der Religionsunterricht in der Schule 1976, bes. 2.4.2, 136f.) noch vorwerfen lassen, er biete wenig Raum für Lebensalltag und Lebenserfahrungen heutiger Kinder (und Jugendlicher). Ähnlich hat Ralph Sauer jüngst noch geklagt: Sogar „die eigens für Kinder gestalteten eucharistischen Gottesdienste werden für Kinder gehalten“. Das will heißen: Kinder „sind Adressaten der Verkündigung und kommen selbst eigentlich nicht so recht zu Wort“ (R. Sauer 1993, 204). Immerhin hat aber niemand aus dem Kreis deutschsprachiger Fachleute der Religionspädagogik in letzter Zeit dieser mehr eine „Verleugnung des Kindes“ vorgeworfen, wie dies Werner Loch vor genau 30 Jahren noch zu sollen glaubte (W. Loch 1964).

### 2.3 Gegenwärtige Herausforderungen

Stärker als ihre Lebensumstände die Kinderkohorten früherer Kulturepochen fordern und fördern aber Megatrends der Gegenwart das Subjektsein von Kindern. Läßt die „Sozialisationsgeschichte“ Heranwachsender der Jahrzehnte nach 1945 tatsächlich „Kriegskinder, Konsumkinder“ und „Krisenkinder“ heranwachsen, wie Ulf Preuss-Lausitz und Mitarbeiter erhoben haben (U. Preuss-Lausitz u.a. 1983), bringen Modernisierungsschübe der beiden letzten Jahrzehnte abermals andere Bedingungen und Verhaltensmuster hervor. Eltern räumen ihren Kindern von klein auf Subjektrechte ein, etwa hinsichtlich Kleidung, Tischsitten und Freizeitgewohnheiten. Lebensräume

und Interessen von Kindern weiten sich durch Mobilität, Medienangebote und Freizeitindustrieprodukte. In Stadt und Land verschwinden tragende Milieus und Traditionen. Die Folge sind höchst individuelle Biographien, Neigungen, Hobbies und Kompetenzen (auch schon) von Kindern. Immer neue Marktangebote mehren die Möglichkeit und Gefahr, Kinder zu mediatisieren, also zu beanspruchen, mit Beschlag zu belegen oder gar süchtig zu machen. Insofern sind verantwortungsbewußte Eltern schon früh gehalten, mit ihren Kindern Entscheidungen zu treffen, die Tagesläufe zu gestalten, Kinder zu verselbständigen und freizugeben. Es genügt zum Aufweis solcher Entwicklungen, Kinderalltage von Geschwistern oder Klassenkameraden zu vergleichen. Unschwer ist dann auch festzustellen, wie und weshalb sich Subjektsein und Identität von Kindern heute entfalten (vgl. z.B. I. Berger/M. Krug 1993; P. Büchner u.a. 1990; H. Elskemper-Mader/M. Ledig 1993; .H. Zeiher 1993). In diesem Kontext nimmt sich zögerlich, halbherzig und dürftig aus, wie Christen dem Subjektsein heutiger Kinder religionspädagogisch und pastoral entsprechen bzw. dienen.

#### 2.4 Zukunftsperspektiven

Wenn sie diesem Mangel abhelfen wollen, können ihnen nach meinem Einblick vorab vier anderweitig bewährte Ansätze weiterhelfen:

1. Entwicklungspsychologische Forschungen und Konzepte lassen die Relevanz von Lebensereignissen erkennen, sowohl von normativen Veränderungen wie dem Schuleintritt wie von nicht-normativen, z.B. der Arbeitslosigkeit der Eltern (vgl. S.B. Filipp 1981; L. Montada 1987, 66-69).
2. Experimente haben „philosophische“ Möglichkeiten und Interessen von Kindern aufgedeckt (vgl. z.B. H.-L. Freese 1990). Nach Forschungen von Howard Gardner wirken dabei (und im Denken überhaupt) vielfach früh entwickelte „Urideen“ nach, die spätere Erfahrungen und Lernprozesse oft überdauern oder verdrängen (vgl. H. Gardner 1993).
3. Das reformpädagogische Schulkonzept des sog. Marchthaler Plans, das Elemente der Montessori-Pädagogik aufnimmt, verlangt u.a. regelmäßige Stillarbeit der Schüler an vorgegebenen Themen, aber mit frei gewähltem Material (nach R. Sauer 1993, 202f.).
4. Ganzheitliche Lernmethoden, wie sie sich in der modernen Behindertenpädagogik und -rehabilitation bewährt haben, gestatten individualisierte Übungen und Erfahrungen, z.B. eutonisch gestaltete Pantomimen zur Krisenbewältigung.

Im Blick auf solche Herausforderungen empfehlen sich m.E. folgende Innovationen zugunsten einer subjektdienlichen Kinderbegleitung von Christen:

1. Die theologische Anthropologie des Kindes könnte positiv und final erneuert werden, etwa im Rückgriff auf das Motiv von Joh 10,10. Dadurch könnten individuelle Besonderheiten auf die Fülle des Lebens in diesem und jenem Äon hin durchsichtig werden.

2. Lebensereignisse von Kindern, normative wie nicht-normative, könnten verstärkt zu Leitbegriffen oder Themenschwerpunkten religiöser Kindergartenarbeit und des Religionsunterrichts werden. Kategorial und korrelativ verwendet, dürften sie manche neuen Erfahrungszugänge zu Grundpositionen christlichen Glaubens- und Lebenswissens eröffnen (vgl. F. Oser 1992).
3. Experimentelle Gespräche und spielerische Suchprozesse mit Gruppen von Kindern könnten Denkbewegungen und Denkfiguren von Kindern bewußtmachen. Viele dieser Muster dürften es ebenfalls verdienen, religionspädagogisch bearbeitet zu werden.
4. Individualisierte Freiarbeit sowie Projektarbeit im Religionsunterricht (vgl. W. Nastainczyk 1989) und freie Kinderarbeit kirchlicher Gemeinden gestatten verschiedene subjektorientierte Verhaltensweisen von Kindern. Aus allen diesen Gründen läßt sich eine paidotrope Neuorientierung christlichen Umgangs mit Kindern denken und wünschen.

### 3. Zweiter Zugriff: „Christliche Eltern zwischen Familienzentrierung und Weg-Begleitung ihrer Kinder“

Eine Konfiguration auf dem herangezogenen Bild erleichtert einen weiteren Zugriff auf religionspädagogische Partnerbeziehungen. Ihre emanzipatorische Botschaft setzt einen Verhaltensspielraum christlicher Eltern ins Licht.

#### 3.1 Familienzentriertes Elternverhalten

Herkömmlicherweise versuchen christliche Eltern schwerpunktmäßig, ihre Kinder familienzentriert zu erziehen.

- Diese Tradition erwächst einmal aus der Familienkultur des ersten Gottesvolkes Israel. Diese nehmen die Christen in bestimmtem Umfang auf. Dieses Elternverhalten ist aber auch Folge der Frühgeschichte der Christenheit mit ihren subkulturellen Zügen.
- Ekklesiologisch fundiert wird dieses familiale Grundmuster durch ein Leitmotiv, das Johannes Chrysostomos (ca. 344/54-407) prägt, durch die Vorstellung „Kirche im kleinen“ oder „Hauskirche“ (vgl. In Eph. hom. 20,6, in: PG 62,143). Neuere katholische kirchenamtliche Dokumente greifen diese Vision öfter auf (vgl. z.B. FC 1981, Nr. 21, 24) und gestalten sie spirituell und katechetisch aus.
- Verbreitet und wirksam war derartige Erziehung wohl besonders im Zeitalter der Glaubenskämpfe. Damals wurden Hauskatechese und Hausandacht in beiden Konfessionen kirchenamtlich gefördert. Familienzentriert dürfen aber auch zahlreiche Formen bewahrender sittlicher Erziehung durch christlich eingestellte Eltern genannt werden, wie etwa Lebensordnungen und Strafgewohnheiten früherer Generationen zeigen. In den Kirchen der Reformation verstärken sich familiale Tendenzen elterlicher Erziehung im Gefolge des Pietismus. Protestantische Pfarrhäuser mit ihrem hohen Sozialprestige und häufigen Kinderreichtum halten diese Traditionen

bis in die Gegenwart lebendig. Auf katholischer Seite blühen familienzentrierte Erziehung und Spiritualität im Kontext von Romantik und Milieukatholizismus des 19. Jhds. neu auf. Damals verbinden sich bewährte Formen katholischer Familienfrömmigkeit wie gemeinsames Rosenkranzgebet und Wettersegnen mit Familienidealen, die kirchenamtlich am Vorbild der „Heiligen Familie“ gewonnen werden.

- Daß sich familienkonzentriertes Denken und Handeln christlicher Eltern auf Kinder nicht selten absichtsgemäß ausgewirkt hat, ist vielfach nachzuweisen. Biographische Notizen mancher hier Anwesender bezeugen dies verschiedentlich (vgl. R. Lachmann/H.F. Rupp 1989). Auch spiegeln sich solche Wirkungen im Lebensstil engagiert christlicher Familien in der ehemaligen DDR und dessen Nachhall (vgl. I. Schneider 1993).

### 3.2 Delegation und Emanzipation

Selbststrebend konnten und durften sich christliche Eltern in aller Regel auch gegenläufigen Verpflichtungen nicht entziehen. Jede soziale Ordnung und religiöse Situation innerhalb der Christentumsgeschichte hat demgemäß Formen von Delegation und Emanzipation gezeigt, die christliche Eltern im Interesse ihrer Kinder erbracht haben. Die hier fokussierte oblatio puerorum ist ein klassischer Beleg für diese Leitlinie. Spätes Mittelalter und Neuzeit führen im Zug von Verstärkung, Verstaatlichung und Ausfaltung des Bildungswesens neue Lernorte (auch) für Kinder herauf, die nicht zuletzt religiös unterweisen und erziehen, wie es Eltern keinesfalls mehr vermögen. Evangelische Fürstenschulen und Lyzeen bzw. Internate von Jesuiten sowie christliche Jugendgemeinschaften sind Beispiele für Abnehmer, Mit- oder Haupterzieher von Kindern, welche ihre Eltern „weiterreichen“, ob nolens oder volens, ganz oder teilweise.

### 3.3 Gegenwärtige Herausforderungen

In der Gegenwart gelten manche Motive fort, die christliche Eltern schon längst dazu bestimmen, Kinder sich ablösen und anderweitig orientieren zu lassen. Neue und weiterreichende Anlässe dafür gesellen sich dazu. Nur wenige augenfällige Beispiele seien benannt: Krisenhafte Lebensereignisse machen es Eltern schwer oder unmöglich, ihre Kinder verantwortlich religiös zu erziehen, etwa berufliche Einbrüche oder Partnerwechsel. Alleinerziehende Elternteile und Einzelkinder suchen nach passendem Anschluß. Eine vielgestaltige Freizeit- und Kinderkultur lassen Kinder schon frühzeitig eigene Wege gehen. Religionspsychologische Stufenkonzepte machen Entfaltungstendenzen und Reifungsmöglichkeiten individueller Religiosität bewußt (vgl. z.B. W.G. Esser 1991; H.-J. Fraas 1990, 157-304; B. Grom 1986; ders. 1992, bes. 20-52; H. Schmidt 1991, 56-84). Manche Modernisierungen sind Heranwachsenden eher zugänglich als Erwachsenen. So entstehen „präfigurative“ Kompetenzen von Kindern, die ihre Eltern anstecken können (vgl. M. Mead 1974, 83-113). Eine eben veröffentlichte Untersuchung über Kinderängste um „Tiere und Luft“ belegt diese exemplarisch (vgl. P. Scherer 1994).

### 3.4 Zukunftsperspektiven

Solche Entwicklungen sprechen, kairologisch betrachtet, dafür, Eltern-Kind-Beziehungen von Christen schwerpunktmäßig als Weg-Begleitung zu gestalten. Weg-Begleitung wird dabei als Richtungsanzeige gewählt, um Weitergabe von Kindern an kompetentere andere durch Eltern wie Mitgehen von Eltern zu diesen neuen Lernpartnern anzusprechen.

1. Unter solchen Rücksichten gelesen, deutet bereits die lukanische Perikope vom „zwölfjährigen Jesus im Tempel“ (Lk 2,41-52) religiöse Lernprozesse und Reifungskrisen von Kindern und Eltern an, die m.W. noch wenig beachtet werden.
2. Das Konzept „Lernen zwischen den Generationen“ macht kenntlich, in welcher Richtung Eltern-Kinder-Beziehungen zu suchen sind, die zugleich ablösen und verbinden. Entsprechende Veröffentlichungen und Maßnahmen wie etwa „Familienkonferenzen“ und „Eltern-Kind-Gruppen“ sind vorhanden, aber nicht eben breitenwirksam (vgl. z.B. H. Thielscher-Noll/H.G. Noll 1992).
3. Als „Kinderkirche“ stellen sich beide großen Konfessionen in Deutschland augenblicklich nicht gerade dar, wenn man von Kindergärten, Kinderliturgie und Religionsunterricht absieht. So laden die Großkirchen nurmehr wenige Eltern und Kinder ein, bei ihnen nachzusuchen. Gleichwohl lassen sich kirchliche Lebensäußerungen benennen, die Kinder überzeugen können. Im nächsten Abschnitt sollen einige davon exemplarisch benannt werden.

Insofern macht auch die Eltern-Kind-Perspektive manche paidotrope Neuerung auf dem Feld christlich religiöser Erziehung dringlich.

### 4. Dritter Zugriff: „Verfaßte Kirche zwischen abstoßender Systemsicherheit und anziehender Zuwendung“

Die Miniatur, die diesen Überlegungen als Leitfaden dient, setzt noch eine dritte Größe in Blick, die im Kräftespiel zwischen Kind- und Christsein maßgeblich ist. Die linke Figurengruppe dieser Darstellung, die Klosterleute in ihrer Einheit und Vielfalt und mit ambivalenter Ausstrahlung, sollen hier jedenfalls als Symbol der „verfaßten Kirche“ dienen, deren Einrichtungen, Maßnahmen und Mitarbeiter Kindern höchst unterschiedlich begegnen und erscheinen können.

#### 4.1 Abstoßende Systemsicherheit

Ähnlich wie das abgebildete Bübchen vor Klosterleuten und Klosterleben zurückschreckt, haben vielfach Kinder die Kirche fürchten oder verachten gelernt. Kindheitserinnerungen wie Kinderbefragungen bringen zahlreiche Motive dafür ans Licht. In diesem Kreis und Rahmen braucht nur stichwortartig daran erinnert zu werden. Vorgeblich heilige Räume wirken düster und kalt. Fromme Übungen enttäuschen oder stoßen ab, weil sie unehrlich vollzogen und langweilig werden. Vermeintlich schönste Tage wie die von

Konfirmation oder Erstkommunion können nichtssagend oder verquält verlaufen. Vielgepriesene und gewissenhaft vorbereitete sakramentale Feiern bedrücken, besonders die Ohrenbeichte. Geistliche Gemeinschaften wie etwa Vorstände eines Mädcheninternates oder Knabenseminars haben sich nicht wenigen kindlichen Beobachtern und Betroffenen als Beziehungsfallen für fragwürdige Subjekte dargestellt. Manche Bedienstete der Kirche haben Kinder mißhandelt oder mißbraucht. Selbstgerechte oder simple Pfarrer haben sich und ihre Kirche zum Gespött für Kinder werden lassen. Katechismen, Schulbibeln, Gesangbücher und ihre ganz und gar nicht sokratische Verwendung haben Glaubenslust absterben und Glaubensfrust aufkommen lassen. Nur ein summatives Zeugnis für solche Folgen kirchlicher Systemsicherheiten sei herangezogen. Es stammt von Friedrich Heer (1916-1983) und lautet: Ein „Gespenst hat meine Kindheit, meine Jugend zutiefst versehrt, verängstigt. Dabei war dieses armselige Gespenst nichts weiter als dies: ein Kaplan, der in meiner Volksschule Religionsunterricht erteilte. Und dem Sechsjährigen ... ein Sünden-Register auferlegte, (Sünden) die das Kind nie begangen, nie zuvor ersehen hatte ... Feuer in der Seele wurden angezündet, wurden geweckt, wurden unterhalten“ (F. Heer 1988, 85).

#### 4.2 Anziehende Zuwendung

Die gleiche Anthologie, der dieser Text entnommen war, belegt aber auch das genaue Gegenteil. Begegnungen mit der „verfaßten Kirche“, ihren Menschen und Lebensäußerungen, bereichern und beglücken Kinder. Kirche wird als paidotrop erfahren und läßt zum Menschen der Kirche werden. So erinnert sich etwa Alois Brandstetter (geb. 1938) an Rorate-Wege und -feiern, die ihn kirchliche Räume und Riten lieben lehrten (A. Brandstetter 1988). Oskar Maria Graf (1894-1967) singt ein Danklied auf Christmetten seiner Kindheit, die ihn Himmelsseligkeit vorkosten ließen (O.M. Graf 1988). Hans Carossa (1878-1956) bedauert, dem jungen Priester nie wieder begegnet zu sein, dessen Empathie er es verdankte, daß ihm seine erste Beichte zur befreienden Gnadenerfahrung geworden ist (H. Carossa 1988). Hans Maier (geb. 1930) wertet seine Freiburger Gemeinde- und Ministrantenerfahrungen als Schonraum und Subkultur im NS-Staat (H. Maier 1988). Luise Rinser (geb. 1911) führt ihr Engagement weithin auf einen eindrucksvollen geistlichen Onkel zurück (L. Rinser 1988).

#### 4.3 Gegenwärtige Herausforderungen

Vergleichbare Kirchenerfahrungen machen Kinder von hier und heute kaum mehr. Einer Kirche, die ihnen zugänglich, ja zugeneigt ist, begegnen in der Regel wohl nur solche deutschen Kinder, die einem Kinderchor oder Jugendverband zugehören oder Ministranten sind. Beide Kirchen stellen sich Kindern zweifellos eher als „alte Tanten“ (K. Lehmann) dar, die säuerlich auf ihr Alter und ihre Traditionen pochen und die vieles fordern, aber nichts bringen. Daß Kinder in kirchlichen Maßnahmen und Gruppen selbst etwas bedeuten, sich einbringen und andere bewegen können, ist jenseits traditioneller Lernorte wie

des Religionsunterrichts aber doch auch heute zu beobachten, vorab an gemeindlichen Kindernachmittagen, in Konfirmanden- und Firmgruppen sowie im Verlauf religiöser Kinderwochen. Daneben tut sich ein weites neues Feld für Christen und ihre Kirchen auf, wenn sie sich der „Inszenierung der Kindheit“ stellen wollen, die um sich greifen (vgl. E. Beck-Gernsheim 1987), um diese mitzugestalten und pädagogisch nachzubessern.

#### 4.4 Zukunftsperspektiven

Diese Trendanzeige läßt Entwicklungsaufgaben erkennen. Einige davon werden exemplarisch skizziert:

1. Die theologische Anthropologie von Kindern sollte aktualisiert werden. Neutestamentliche Bezugspunkte dafür liefert zusätzlich zu den bereits erwähnten Motiven (vgl. 2.4:3.4) vielleicht die „Kinderprophetie“ aus der Passionsgeschichte (Mt 21,15). Derartige „Kindestheologie“ würde bewußtmachen, daß „Gott früher als der Katechet“ zu Kindern kommt (vgl. R. Weibel 1992).
2. Kirchen und Christen sind letztlich die einzigen, die sinnvoll dafür sorgen können, daß Kinder „nicht um Gott“ betrogen werden (vgl. A. Biesinger 1994). Sie können und dürfen auch die Systeme von Traditionen nicht leugnen, die ihnen zugewachsen sind. Wo sie sich und das Ihre in Teilsystemen oder Elementen vorstellen können, wie in Religionsunterricht und Katechese, sollten diese „Basiskurse“ Licht und Schatten der Christentumsgeschichte redlich nachzeichnen.
3. Neue Netzwerke für Kinder, wie sie Programme, Eltern-Kind-Initiativen und Gemeinwesenarbeit schon vorzeichnen (vgl. I. Berger/M. Krug 1993; H. Colberg-Schrader 1993), könnten kirchliche Knotenpunkte erhalten, etwa leerstehende Pfarrhäuser und Kirchengebäude, christliche Schulen und Internate, von denen offene, integrative und subjektorientierte Kinderarbeit ausgeht oder weiterkommt.

Auch den verfaßten Kirchen zeigen sich also manche Wege zu pädagogischen Neuerungen, die sich empfehlen.

## 5. Schluß

Das betrachtete Bild wie die drei Zugriffe mit seiner Hilfe haben wohl einiges verdeutlicht, was dem Christsein-Lernen von und mit Kindern gut ansteht. Hoffentlich steht nichts davon noch lange aus.

### Benutzte Literatur

- E. Beck-Gernsheim, Die Inszenierung der Kindheit, in: *Psychologie heute* 14 (1987) 7-11
- I. Berger/M. Krug, Zwischen Kirchturm und Doppelgarage, in: *Deutsches Jugendinstitut* 1993, 261-266
- J. Bernhart (Hg.), *Augustinus Confessiones, Bekenntnisse* (Frankfurt <sup>3</sup>1966)
- A. Biesinger, *Kinder nicht um Gott betrügen* (Freiburg-Basel-Wien 1994)
- L. Bopp, *Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und erziehungspraktischer Einstellung* (Freiburg 1930)

- , Vom Adel der Kindheit und der Unschuld (Freiburg 1967)
- H. Boschmann, Gutes Gewissen für den bösen Wolf, in: Die Welt, 19.05.1994,
- A. Brandstetter, Rorate, in: E. Joß/W.Ross 1988, 41-46
- W. Brezinka, Glaube, Moral und Erziehung (München-Basel 1992)
- P. Buchner (Hg.), Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich (Opladen 1990)
- H. Carossa, Die Beichte, in: E. Joß-W.Ross 1988, 47-51
- C. Caselmann, Wesensformen des Lehrers (Stuttgart 1964)
- H. Colberg-Schrader, Institutionen für Kinder, in: Deutsches Jugendinstitut 1993, 346-353
- Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode 1976, 113-152  
Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Was für Kinder (München 1993)
- H. Elskemper-Mader/M.Ledig, Schule und Freizeit in der mittleren Kindheit, in: Deutsches Jugendinstitut 1993, 247-251
- W.G. Esser, Gott reift in uns (München 1991)
- FC 1981 = Apostolisches Schreiben Familiaris Consortio von Papst Johannes Paul II. über die Aufgaben der christlichen Familie in der Welt von heute (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 33. Bonn 1981)
- S.H. Filipp (Hg.), Kritische Lebensereignisse (München 1981)
- H.-J. Fraas, Die Religiosität des Menschen (Göttingen 1990)
- A.H. Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht. Hrsg. von K.Richter (Leipzig 1872)
- H.-L. Freese, Kinder sind Philosophen (Weinheim-Berlin 1990)
- H.-G. Gadamer, Wahrheit und Methode (Tübingen 1965)
- H. Gardner, Der ungeschulte Kopf (Stuttgart 1993)
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, Bd.I (Freiburg-Basel-Wien 1976; 1989)
- H.P. Göpfert, Kinder an die Macht: Moskitos im Grips-Theater, in: Die Welt, 23.02.1994, 10
- O.M. Graf, Die Christmette, in: E. Joß-W.Ross 1988, 79-81
- M. Graff, Starke Kinder, starke Mütter, starke Väter, in: CiG 46 (1994) 83f.
- B. Grom, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters (Düsseldorf-Göttingen 1986; 1992)
- , Religionspsychologie (München-Göttingen 1992)
- K.-H. Günther/F. Hofmann/G. Hohendorf/H. König/H. Schuffenhauer (Hg.), Quellen zur Geschichte der Erziehung (Berlin 1959)
- J. Halamickova, Die Kinder dieser Welt (Frankfurt 1993)
- F. Harz/M. Schreiner (Hg.), Glaube im Lebenszyklus (FS H.-J.Fraas. München 1994)
- F. Heer, Die Angst vor meinem lieben Gott, in: E. Joß/W.Ross 1988, 82-86
- J. Hermans, Eucharistie feiern mit Kindern (Kevelaer 1991)
- G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? (München 1993)
- N.G. Holm, Einführung in die Religionspsychologie (München-Basel 1990)
- W. Hornstein, Aufwachsen in Widersprüchen (Stuttgart 1990)
- , Die Schule und die Erfahrung der Wirklichkeit, in: KatBl 118 (1993) 664-668
- L. Janus, Vorgeburtliche Erfahrungen, in: Deutsches Jugendinstitut 1993, 214-218
- E. Joß/W. Ross (Hg.), Katholische Kindheit (Freiburg-Basel-Wien 1988)
- E. Jungjohann, Kinder klagen an (Frankfurt 1993)
- J. Kupczik, Schule begünstigt Oberflächlichkeit, in: Welt am Sonntag, 11.07.1993, 14
- R. Lachmann/H.F. Rupp (Hg.), Lebensweg und religiöse Erziehung, 2 Bde. (Weinheim 1989)
- M. Lang/N. Weidinger (Hg.), Maßstäbe weitergeben – Entscheidungen ermöglichen (FS A. Gleißner. München 1989)

- K.J. Lesch/M. Saller (Hg.), Warum, Gott...? (FS R. Sauer. Kevelaer 1993)
- Th. Litt, Führen oder Wachsenlassen (Stuttgart 1965)
- W. Loch, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik (Essen 1964)
- H. Luther, Religion und Alltag (Stuttgart 1992)
- H. Maier, Die kleine Pfarrfestung, in: E. Joß/W. Ross 1988, 98-100
- M. Mead, Der Konflikt der Generationen (München 1974)
- L. Montada, Themen, Traditionen, Trends, in: R. Oerter/L. Montada 1987, 1-84
- F. Mußner, Geschichte der Hermeneutik von Schleiermacher bis zur Gegenwart (Freiburg-Basel-Wien 1970)
- W. Nastainczyk, Aktuelles Plädoyer für Projektarbeit im Religionsunterricht, in: M. Lang/N. Weidinger 1989, 147-156
- , Angst und Angeld, in: Erbe und Auftrag 70 (1994) 315-320 (=W.N.1994 a)
- , Hingabe, in: KatBl 119 (1994) 537-539 (=W.N.1994 b)
- , Kinderleid in Kindergottesdiensten, in: K.J. Lesch/M. Saller 1993, 161-168
- , Überlegungen zu einer Theologie der Kindheit und Jugend, in: TrThZ 75 (1966) 169-176
- R. Oberthür, Religion mit Kindern, in: G. Hilger/G. Reilly 1993, 287-296
- R. Oerter/L. Montada, Entwicklungspsychologie (München-Weinheim 1987)
- F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde (Zürich 1992)
- E. Paul, Geschichte der christlichen Erziehung, Bd.1 (Freiburg-Basel-Wien 1993)
- H. Pompey/P.-St. Roß, Diakonie (Entwurf zu LB 21 AK von Thif. Würzburg 1994, maschinenschriftlich)
- U. Preuss-Lausitz u.a., Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder (Weinheim-Basel 1983)
- D. Richter, Hexen, kleine Teufel und Schwererziehbare, in: Deutsches Jugendinstitut 1993, 195-202
- W.H. Ritter, Wundergeschichten für Grundschul Kinder, in: F. Harz/M. Schreiner 1994, 139-159
- , Religionsunterricht – hüben und drüben, in: ThLZ 118 (1993) 108-126
- L. Rinser, Mein Onkel Georg oder vom Sinn der Askese, in: E. Joos/W. Ross 1988, 125-133
- R. Sauer, Wie kinderfreundlich sollten unsere Gemeinden sein?, in: Christophorus 38 (1993) 196-205
- A. Schavan, Bildungspolitik ist die Visitenkarte einer Gesellschaft, in: Die politische Meinung 38 (1993) 71-77
- P. Scherer, Die Ängste unserer Kinder, in: Die Welt, 20.07.1994, 1
- H. Schiffler/R. Winkeler, Tausend Jahre Schule (Darmstadt-Stuttgart-Zürich 1985)
- G.R. Schmidt, Religionspädagogik (Göttingen 1993)
- H. Schmidt, Leitfaden Religionspädagogik (Stuttgart-Berlin-Köln 1991)
- I. Schneider, Kinder aus christlichen Familien in der DDR, in: Deutsches Jugendinstitut 1993, 317-322
- Sh. Shahar, Kindheit im Mittelalter (München-Zürich 1991)
- H. Spaemann, Orientierung am Kinde (Düsseldorf 1973)
- , Wahrnehmungen am Kinde, in: CS 18 (1966) 161
- H. Thielscher-Noll/H.G.Noll, Das Elternseminar – erziehen und begleiten (Neuhausen-Stuttgart 1992)
- K. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik (1968), in: ders. 1981, 241-264
- (Hg.), Religionspädagogik, 2 Bde. (Darmstadt Bd. 1 1981; Bd.2 1985)
- R. Weibel, Gott kommt früher als der Katechet, in: HerKorr 46 (1992) 233-235
- H. Zeiher, Zeitmanagement und spontanes Spiel, in: Deutsches Jugendinstitut 1993, 234-240

## Kindbilder: Spiegel der Erwachsenen

Das abschließende Referat dieses Kongresses zu halten ist eine Ehre, aber auch mit einem Handicap und einem Vorteil verbunden. Vieles, was an den letzten Tagen über Kind und Kindsein ausgeführt wurde, hätte man auch *in peto* gehabt; auch wenn es wichtig ist, mag man es nicht wiederholen. Vorteil ist, Aspekte aufzugreifen, über die m. E. zu wenig gesagt wurde; im folgenden beschränke ich mich auf zwei davon:

Wir haben viel über *das* Kind gesprochen; dabei ist m.E. zu wenig deutlich geworden, daß es *das* Kind nicht gibt; vielmehr nehmen wir in pädagogischen Interaktionen Kinder immer gemäß einem bestimmten *Kindbild* wahr, das uns Erwachsene in der Regel mehr entlarvt als es uns die Natur des Kindes 'offenbart'.

Viel war vom Wandel der Kindheit die Rede, sei es im familiären, lebensweltlichen, massenmedialen und nicht zuletzt auch religiös-kirchlichen Bereich. So kann aber übersehen werden, daß es im Kindsein bleibende und universale Aspekte gibt, die sich am ehesten einer phänomenologischen Betrachtung erschließen, wie sie in der Kindheitsforschung im besonderen, in der Pädagogik im allgemeinen an Renommee gewonnen hat.<sup>1</sup>

### 1. „Wir leben wahrhaft in Bildern und Figuren“: Kindbilder

Erlauben Sie mir, mit einer Erinnerung aus der eigenen Kindheit zu beginnen. Zu einer gut katholischen Sozialisation in der Innerschweiz gehörte der Ministrantendienst, und zu diesem, als Mutprobe, in der Sakristei gelegentlich nicht konsekrierte Hostien in die Hosentaschen zu stecken. Wer das wagte, stieg in der Gruppenhierarchie auf. Einmal erwischte uns der Sakristan, ein älterer, mürrischer Mann, der den Täter am Ohrläppchen packte und dieses schmerzhaft drehte: „So sind halt die 'Gofen',<sup>2</sup> sobald man sie aus den Augen läßt, machen sie gleich, was Gott verboten hat.“ Glücklicherweise trat der Kaplan hinzu, ein gemütlicher Geistlicher, der besonders den Kindern gewogen war, und beschwichtigte den Küster: Kinder seien nun mal so, daß sie auch Streiche machten; das müsse man ihnen lassen, und konsekriert seien die Hostien auch nicht.

<sup>1</sup> Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, Königstein 1984; Lippitz, W./Rittelmeyer, R. (Hg.), *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*, Bad Heilbrunn 1990; Duncker, L. u.a. (Hg.), *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt*, Langenau/Ulm 1990; Fatke, R. (Hg.), *Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen*, Bad Heilbrunn 1994. Die dort versammelten AutorInnen gehören dem „Arbeitskreis für phänomenologisch-pädagogische Forschungen“ an und bemühen sich um die „Rehabilitation der vorwissenschaftlichen Erfahrung“ auch in der Kindheitsforschung; dies schließt aber einen stärker quantitativ-soziologischen Zugang zur Kindheit nicht aus.

<sup>2</sup> Luzernerisches Schimpfwort für Kinder.

Eine Situation, von zwei Erwachsenen wahrgenommen, die aber ganz unterschiedlich reagierten; dahinter stehen zwei entsprechend unterschiedliche Bilder des Kindes; im ersten Falle ein mißtrauisches und negatives; im zweiten Falle eines, wonach es auch zur Natur des Kindes gehöre, Mutproben zu bestehen und gerade das Verbotene zu tun. In der Tat: „Die Art und Weise, wie Erwachsene mit Kindern und Jugendlichen umgehen, und zwar sowohl im alltäglichen Verkehr wie in pädagogisch intendierten Kommunikationszusammenhängen, ist immer beeinflusst von normativ sich auswirkenden Vorstellungen über Kindheit und Jugend. Sie ist mitbestimmt von einem Bild davon, wie Kinder und Jugendliche ... zu sein haben.“<sup>3</sup> Infolgedessen ist die pädagogisch-anthropologische Fragestellung nicht nur auf *den* Menschen zu beziehen, sondern wesentlich auch auf das Kind, weil „es 'den' Menschen nicht gibt, sondern Menschsein sich in den verschiedenen Lebensaltern realisiert, von der Kindheit bis zum Alter.“<sup>4</sup>

Zur Reflexion des Kindbildes, dessen Genese und lebensgeschichtlicher Wandel von mannigfaltigen Faktoren bestimmt werden (eigene Kindheit, Erfahrungen mit Kindern, Persönlichkeitsvariablen wie Empathie, Rezeption [populär-]wissenschaftlicher Abhandlungen zum Kind), kann angeregt werden, indem wir – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Kindbilder Revue passieren lassen<sup>5</sup>.

#### *Das Bild des bösen, törichten und verdorbenen Kindes:*<sup>6</sup>

Im Widerspruch zur Jesuanischen Praxis – „Und er stellte ein Kind in ihre Mitte“ (Mk 9,36) – steht, wie auch im Verlaufe der Kirchengeschichte Kinder immer wieder geringgeschätzt, erniedrigt, mißhandelt und sogar getötet wurden (Kinderhexenprozesse). Ein wirkungsmächtiger Vertreter des pessimistisch negativen Kindbildes war Augustinus; von den verstorbenen Kindern meinte er, „daß sie nicht so klein, wie sie starben, auferstehen werden, sondern durch Gottes Wundermacht das Wachstum, das anderenfalls langsamer erfolgt sein würde, schnellstens zum Abschluß bringen werden“<sup>7</sup>. Einen Himmel, bevölkert mit den Leibern von Kindern, kann sich der Bischof von Hippo Regio nicht vorstellen. In den „Confessiones“ schrieb er, dessen Kindheit selber dunkel und voller Schläge war: „Ist doch niemand vor dir von Sünde

<sup>3</sup> Hornstein, W., Kindheit – Jugend, in: C. Wulf (Hg.), Wörterbuch der Erziehung, München 1974, 316.

<sup>4</sup> Bock, I., Pädagogische Anthropologie der Lebensalter: eine Einführung, München 1984, 13.

<sup>5</sup> Hagen, R., Kinder, wie sie im Buche stehen, München 1967.

<sup>6</sup> Richter, D., Hexen, kleine Teufel, Schwererziehbare. Zur Kulturgeschichte des 'bösen Kindes', in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch, München 1993, 195-202; Malmede, H., Vom 'Genius des Bösen' oder: Die 'Entartung' von Minderjährigen. Negative Kindheitsbilder und defensive Modernisierung in der Epoche des Deutschen Kaiserreiches, in: C. Berg (Hg.), Kinderwelten, Frankfurt/M. 1991, 187-214.

<sup>7</sup> De Civitate Dei XXII, 14.

rein, auch kein Kindlein, das nicht älter ist als einen Tag.“<sup>8</sup> Für Generationen von Kindern fatal ausgewirkt hat sich eine hereditär aufgefaßte Erbsündenlehre. Erzieher konnten ihr Engagement noch im 19. Jahrhundert damit legitimieren, daß „ein angeborenes Verderbnis, der Abfall der ursprünglichen Menschheit von Gott ... die wahre Erziehung erst möglich (macht)“<sup>9</sup>. Manifest werde die Erbsünde vor allem im Eigensinn des Kindes, der „gebrochen werden (muß), wenn er nicht zu biegen ist“<sup>10</sup>. Auch versteht sich, daß im Kinde ein törichtes und vernunftloses Wesen gesehen wurde, wofür man sich auf Aristoteles berufen konnte: er nannte Kinder und wilde Tiere im gleichen Atemzug.<sup>11</sup>

Gewiß ist das negative Bild des Kindes zurückgegangen; gänzlich verschwand es jedoch nicht, sondern begegnete auch in wissenschaftlicher Aufmachung, so in der klassischen Psychoanalyse, die dem Kinde unbewußte Tötungswünsche unterstellte; Freud selber verwendete in seiner mythologischen Aetiologie des Ödipuskomplexes, in „Totem und Tabu“, den Begriff der „Erbschuld“ selber<sup>12</sup> und nannte die Kinder die „Primitiven der Gegenwart“<sup>13</sup>. Auch Schlagzeilen aus jüngster Zeit, ausgelöst durch Gewalttaten von Kindern – „Kinder, die töten“, „Rambokinder“<sup>14</sup> –, könnten dem Bild des bösen Kindes, das auch in der zeitgenössischen Literatur begegnet, etwa bei Doris Lessing<sup>15</sup>, wieder Vorschub leisten.

Die relevante Frage lautet: Warum können Erwachsene wie folgt über das Kind schreiben:

„Sehet ein kleines Kind an, wie sich vom Mutterleibe an die böse Unart in ihm regt, sonderlich aber der eigene Wille und Ungehorsam; und wenn es ein wenig erwächset, bricht hervor die angeborene eigene Liebe, eigene Ehre, eigen Lob, eigene Rache, Lügen und dergleichen. Bald bricht hervor Hoffahrt, Stolz, Hochmuth, Gotteslästerung, Fluchen, Schwören, böses Wünschen, Lügen und Trügen, Verachtung Gottes und seines Wortes ...“<sup>16</sup>

Gerade Neoanalytiker liefern dafür plausible Begründungen. Lloyd de Mause, in seiner psychogenetischen Geschichte der Kindheit, spricht von der „pro-

<sup>8</sup> Confessiones, Zürich 1950, 38.

<sup>9</sup> Sailer, J.M., Über Erziehung für Erzieher, Paderborn 1962, 115. Allerdings stehen fast unmittelbar daneben Passagen, die auf eine hohe Sensibilität für Kinder und Kindlichkeit schließen lassen (S. 117).

<sup>10</sup> T. Ziller (1857), zit. aus Rutschky, K., Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/M. u.a. 1977, 138.

<sup>11</sup> Aristoteles, Nik. Eth. 1144 b.

<sup>12</sup> Freud, S., Kulturtheoretische Schriften, Studienausgabe IX, hg. von A. Mitscherlich u.a. Frankfurt/M. 1974, 436 f.

<sup>13</sup> Ebd. 530.

<sup>14</sup> Spiegel 47 (1993), 9; 49 (1995), 40-63.

<sup>15</sup> Lessing, D., The fifth child, London 1989. Dieses Kind zerstört ohne ersichtlichen Grund eine ganze Familie.

<sup>16</sup> So der Theologe Johann Arndt in seinen vielgelesenen „Büchern vom wahren Christentum“ (1609), aus Richter (Anm. 6), 196.

jektiven Reaktion“<sup>17</sup>: Erwachsene projizieren verdrängte und unliebsame Inhalte des Unbewußten auf das Kind und leben sie an ihm aus, ohne aber damit ihre eigenen Probleme angegangen, geschweige denn gelöst zu haben. Ein weiterer Mechanismus ist der „Adultomorphismus“<sup>18</sup>: Das Kind wird in den Kategorien des Erwachsenen beschrieben, was der bedeutende Entwicklungspsychologe Wiliam Stern dem Gründer der Psychoanalyse bereits in den zwanziger Jahren vorgeworfen hatte.<sup>19</sup> Und ebenfalls zu nennen ist der „Theoretikomorphismus“, der darin besteht, daß das Kind *so* gesehen wird, wie es aufgrund bestimmter *Beliefsysteme* oder auch psychologischer Theorien sein muß: Aufgrund der Erbsündenlehre verdorben, aufgrund des Konzepts des Narzißmus selbstbezogen.<sup>20</sup> Und nicht zuletzt fällt auf, daß pädagogische Texte, die das Kind als eigensinnig und widerspenstig diskreditieren, oft die Sorge um (preußische) Zucht und Disziplin ansprechen: „Alles, wodurch die gesellschaftliche Ordnung gestört wird, muß bei den Kindern unterdrückt werden.“<sup>21</sup>

### *Das Bild des unschuldigen und heiligen Kindes:*

Es begegnet in der Geschichte der (religiösen) Erziehung ebenfalls.<sup>22</sup> Dem Bild des bösen Kindes diametral entgegengesetzt, begreift es das Kindsein als das vollendete Menschsein, sodaß „der Mensch nicht zum Höchsten hinauf(kommt), sondern immer von da herab“<sup>23</sup>. Erwachsenwerden bedeutet demnach Abstieg ins „kalte, enge Leben“, Kinder hingegen seien „Engel“, sie könnten „nie für zu unschuldig und gut gehalten werden“<sup>24</sup>. Darüber hinaus wird dem Kinde „Weisheit“ attestiert, eine besondere Gottesnähe sowie die Fähigkeit zugeschrieben, ganz im Augenblick zu verweilen und ins

<sup>17</sup> *de Mause, L.*, Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt/M. 1980, 20.

<sup>18</sup> Dazu *Peterfreund, E.*, Some critical comments on psychoanalytic conceptualizations of infancy, in: *International Journal of Psychoanalysis* 59 (1978), 427-441.

<sup>19</sup> *Stern, W.*, Psychologie der frühen Kindheit und Psychoanalyse, in: *W. Cremerius (Hg.)*, Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940, Frankfurt/M. 1981, 210-226, bes. 220: „Das Bild, das die Psychoanalyse von den Strebungen der Kindheit entwirft, stellt sich somit dar als eine unberechtigte Rückwärtsprojektion der komplizierten erwachsenen Persönlichkeitsstruktur in die früheren und frühesten Lebensphasen.“

<sup>20</sup> Dazu *Dornes, M.*, Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt/M. 1993, 24 f.

<sup>21</sup> *Ziller 1857* (aus *Rutschky*, Anm. 10), 138; dazu auch *Drefsen, W.*, Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland, Frankfurt/M. u. a. 1982.

<sup>22</sup> Umfassender: *Richter, D.*, Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/M. 1987; *Wucherpfennig, W.*, Kindheitskult und Irrationalismus in der Literatur um 1900, München 1980; *Ewers, H.H.*, Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert, München 1989.

<sup>23</sup> *Jean Paul*, *Levana*, hg. von Dr. Karl Lange, Langensalza, <sup>3</sup>1910, 61.

<sup>24</sup> Ebd.

Mysterium der Dinge, besonders der naturalen einzudringen: „Libre, pur et innocent, sans attache ni limite, il (l' enfant) est totalement présent dans le temps, dans la nature. Il communique directement avec les êtres et les choses, les comprend par l'interieur.“<sup>25</sup>

'Anfällig' für solche Romantizismen waren (und sind) Theologen und Religionspädagogen. Meiler würdigt in seiner Dissertation „Grundformen und Fehlformen der Religiosität und Gläubigkeit des Kindes“ das Kind als den „wesentlich religiöse(n) Mensch(en) ... vom Kinde können wir lernen. ... Das Kind offenbart dem Menschen, woher er stammt und wohin er will.“<sup>26</sup> Auch die italienische Religionspädagogin Sofia Cavalletti gerät ins Schwärmen, wenn sie die tiefe Religiosität des Kindes beschreibt: „Denn das Kind hat einen besonders großen Reichtum an Liebe und ein ebenso großes Verlangen danach, geliebt zu werden, so als gäbe es hier eine Entsprechung der Natur des Kindes und der Natur Gottes, der die Liebe ist.“<sup>27</sup> Bei Cavalletti kommt die Deifizierung des Kindes nicht von ungefähr; sie steht im Banne von Maria Montessori, die das Kind als „ewigen Messias“ würdigte, „der immer wieder unter die gefallen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen“<sup>28</sup>.

Zweifellos haben viele VertreterInnen romantischer Kindheitsmythen für wirkliche Kinder Hervorragendes geleistet. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob ihnen wirklich gerecht wird, wer sie mystifiziert, ja deifiziert. Kann sich ein solches Bild, auch wenn es noch so wohlwollend gemeint ist, nicht als Fessel erweisen, die impulsive Regungen: Zorn, Neid, Wut, Zweifel, wie jedes Kind sie kennt,<sup>29</sup> einschnürt? Wird nicht einer (Religions-)Pädagogik Vorschub geleistet, die die Faktizität des Bösen ausblendet<sup>30</sup> und in der Gefahr steht, nette, aber brüchige Verhaltensfassaden aufzubauen?

Auch beim romantischen Kindbild stellt sich die Frage, welche wirklichen Triebfedern hinter ihm stehen. Neben der aufrichtigen Liebe zum Kind können es auch Abwehrmechanismen sein, Verdrängungen und Umdeutungen dessen, was in der Kindheit möglicherweise selber zu erleiden war: „Das Märchen von der seligen Kindheit ist schlichtweg eine glatte Lüge.“<sup>31</sup> Was erwachsene 'Romantiker' als Vorzug des Kindseins würdigen, kann von Kindern gegenteilig empfunden werden, etwa die magischen und animistischen Elemente des

<sup>25</sup> Chombart de Lauwe, M.J., Un monde autre: L' enfance. De ses représentations à son mythe, Paris 1979, 35.

<sup>26</sup> Meiler, W., Grundformen und Fehlformen der Religiosität und Gläubigkeit des Kindes, Würzburg 1967, 51.

<sup>27</sup> Cavalletti, S., Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik, Freiburg i.Br. 1994, 11.

<sup>28</sup> Montessori, M., Kinder sind anders, Frankfurt/M. u.a. 1980, 303.

<sup>29</sup> Dazu Kegan, R., Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986, bes. Kap. 5 „Wachstum und Verlust des impulsiven Selbst“ (179-213).

<sup>30</sup> Dazu Jaschke, H., Böse Kinder – böse Eltern? Erziehung zwischen Ohnmacht und Gewalt, Mainz 1990.

<sup>31</sup> Ebd. 48.

kindlichen Weltbildes – sie können dämonische Züge annehmen –, oder die Unwissenheit – sie kann tiefe Ängste hervorrufen. Ebenfalls nicht auszuschließen sind Projektionen: Das ideale Selbst, im eigenen Leben nicht oder nur fragmentarisch verwirklicht, wird ins Kind hineinverlegt und von diesem erwartet, dem Bilde zu entsprechen.<sup>32</sup>

Auch das romantische Bild des Kindes sagt somit zumindest ebenso viel über den Erwachsenen wie über Kinder selber aus. Denn Kindbilder sind „keine Phänomene, die sich unmittelbar aus der Natur des Kindes ergeben. Sie stellen vielmehr symbolische Konstruktionen dar“<sup>33</sup> – auch religionspädagogische Bilder des Kindes!

### *Das nach religionspädagogischen Interessen gestaltete Kind:*

Eine umfassende Rekonstruktion der Kindbilder innerhalb der jüngeren katholischen Religionspädagogik steht aus.<sup>34</sup> Daß aber solche Konzepte von der Interessenlage erwachsener ReligionspädagogInnen abhängen, ist nicht zu übersehen. Nachdem bis in die sechziger Jahre noch und noch das Bild bzw. Klischee des braven Kindes vorherrschte, wird in einem Religionsbuch aus dem Jahre 1974 – ein halbes Jahrzehnt nach 1968 – schon mit Drittkläßlern das Erziehverhalten der Eltern kritisch hinterfragt.<sup>35</sup> Offensichtlich wurden Kinder nun als wesentlich kritischere Wesen gesehen, ihnen mehr Rechte und auch Kompetenzen zugestanden, ohne daß sie aber gefragt worden wären, ob sie wirklich Ideologiekritik der Erziehung betreiben wollen.<sup>36</sup>

In jüngerer Zeit gewann, nicht zuletzt aufgrund einiger symboldidaktischer Ansätze, die Auffassung Zuspruch, Kinder seien besonders „intuitiv“<sup>37</sup>, sie vermöchten mit dem Herzen ebenso gut zu sehen wie mit dem dritten Auge. Auch hier wäre zu fragen, ob nicht das allenthalben feststellbare Bedürfnis Erwachsener nach einem (mitunter esoterischen) Hintersinn in Kinder hineinprojiziert wird. Wollen Kinder, die die Welt vor allem über die Sinne begreifen und konkret wahrnehmen, nicht zuerst mit den beiden wirklichen Augen sehen?

<sup>32</sup> Dazu bereits Richter, H.E., Eltern, Kind und Neurose, Reinbek 1969.

<sup>33</sup> Gloger-Tipelt, G./Tipelt, R., Kindheit und kindliche Entwicklung als soziale Konstruktionen, in: Bildung und Erziehung 39 (1986), 149-164, hier 159.

<sup>34</sup> Gute Ansätze bei Bäumer, F.J., Religionspädagogische Vorstellungen vom Kind im Spiegel didaktischer Entwicklungen. Eine Problemanzeige, in: Religionspädagogische Beiträge 25/1992, 110-125. In der evangelischen Religionspädagogik ist die gründliche Studie von Schweitzer, F., Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992, einzusehen.

<sup>35</sup> Exodus. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Herausgegeben vom Deutschen Katechetenverein, München/Düsseldorf 1974, 10 ff.

<sup>36</sup> Kritisch fragt dies auch Nipkow, K.E., Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 471 an.

<sup>37</sup> Halbfas, H., Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 1, Zürich/Köln 1983, 107: „Die Kinder erfassen intuitiv die Aussageabsicht ...“

Auch die im Anschluß an Piaget entwickelten strukturgenetischen Ansätze in Religionspsychologie und -pädagogik basieren auf einem entsprechenden Bild des Kindes: Dieses sei – von sich aus – aktiv und bestrebt, seine Wahrnehmungen, Kognitionen und auch Emotionen zu strukturieren bzw. zu äquilibrieren und insgesamt zu religiöser Mündigkeit zu gelangen.<sup>38</sup> Es sind die anthropologischen Setzungen der Aufklärung,<sup>39</sup> die die Wahrnehmung des Kindes filtern. Auch wenn diese Sicht weitestgehend mit dem Bild des Kindes in der aktuellen Entwicklungspsychologie übereinstimmt,<sup>40</sup> muß man sich bewußt sein, daß es sich wiederum um eine soziale Konstruktion handelt, die ebenfalls darauf zu prüfen wäre, ob und inwieweit sie dem subjektiven Selbstverständnis von Kindern – die ja als Subjekte zu respektieren sind – gerecht wird. Vielleicht wollen Kinder selber weder Philosophen noch Theologen sein – sondern schlicht: Kinder?

Insgesamt ergibt sich eine paradoxe Situation: Einerseits ist in der Pädagogik, auch der religiösen, ein Menschen- bzw. Kindbild unumgänglich: Erziehung braucht, um sich zu orientieren, immer ein bestimmtes Ideal; selbst die Wahrnehmung pädagogischer Alltagssituationen hängt von den Kindbildern ab, die die beteiligten Akteure an sie herantragen. Andererseits können solche Bilder zum Gehäuse werden, was Max Frisch in seinem Tagebuch 1946 – 1949 erörtert und im Schauspiel „Andorra“ dramatisch ausgestaltet hat. Demgegenüber beteuert er unter Bezugnahme auf das alttestamentliche Bilder- verbot: „Die Liebe befreit aus jeglichem Bildnis“ – infolgedessen sind Bilder vom Kinde (und vom Menschen) immer wieder zu hinterfragen und kritisch darauf zu prüfen, wieviele Projektionen oder selbstbezogene Wünsche in sie eingegangen sind.

## 2. Universale Phänomene des Kindseins

Genau in dieser Situation legen sich phänomenologische Zugänge zum Kindsein nahe, wie sie im folgenden nur kurz anskizziert werden. Diese scheinen mir nicht nur deshalb wichtig, weil am Kongreß der Wandel des Kindseins extensiver thematisiert wurde als das Bleibende,<sup>41</sup> darüber hinaus können sie einer pädagogischen Sehnsucht sowie der Empathie mit Kindern förderlich

<sup>38</sup> Oser, F., *Wieviel Religion braucht der Mensch. Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*, Gütersloh 1988.

<sup>39</sup> Dazu Fetzer, R.L., *Struktur und Genese. Jean Piagets Transformation der Philosophie*, Bern 1988.

<sup>40</sup> Nebst anderen: Youniss, J., *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*, hg. von L. Krappmann/H. Oswald, Frankfurt/M. 1994; Bennet, M. (Hg.), *The child as psychologist. An introduction to the development of social cognition*, New York u.a. 1993.

<sup>41</sup> Vorzüglicher Überblick bei Rolff, H.G./Zimmermann, P., *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*, Weinheim<sup>2</sup>1990; Preuss-Lausitz, U. u.a., *Kriegskinder – Konsumkinder – Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*, Weinheim, <sup>3</sup>1991; Büchner, P. u.a. (Hg.), *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien*, Opladen 1990.

sein. Phänomenologische Zugänge zum Kindsein, wie sie nicht nur – wenn gleich eher selten – bei PädagogInnen zu finden sind, sondern auch bei Dichtern, versuchen „das ‚sich Zeigende‘ zu beschreiben, so etwa das ‚Kind‘, wie es sich vor allen theoretischen Konstruktionen der Kognitionstheorie oder der Psychoanalyse dem unbefangenen ‚denkenden Schauen‘ zeigt“<sup>42</sup>. Konkret gilt wahr-zu-nehmen, was Kindsein ausmacht, und auch Erlebnisweisen zu beschreiben, die gleichsam kindheitsanthropologische Grundkonstanten sind.<sup>43</sup>

### *Kindsein ist Aufschauen*

Für die meisten Erwachsenen ist es selbstverständlich, auf Kinder herabzuschauen; auch ist vielen von uns eher unbehaglich, wenn wir zu jemandem aufschauen müssen. Aber genau das tun die Kinder über Jahre: Sie schauen auf und suchen, wenn nicht Schwerwiegendes sie bereits verletzt hat, vertrauensvoll den Augenkontakt. Ein vorzüglicher Indikator für wirkliche pädagogische Eignung besteht m.E. darin, ob Erwachsene den Kinderblicken offen begegnen, ihnen standhalten können.

### *Kindsein ist gehäufte Erstmaligkeit*

Das erste Mal am Meer, das erste Mal auf dem Rücken eines Ponys sitzen, das erste Mal auswärts, bei einem Freund/einer Freundin übernachten, das erste Mal beim Zahnarzt, im Spital, in einem Flugzeug; das erste Mal in der Schule, und das erste Mal die Kommunion – in kaum einer Lebensphase wird so oft Erstmaligkeit erfahren wie in der Kindheit.

### *Kindsein ist Erobern neuer Räume.*

Mit der Erstmaligkeit verbunden ist das Entdecken neuer Räume, die von Kindern ohnehin anders, intensiver erlebt zu werden scheinen, was eindrücklich der phänomenologisch vorgehende Pädagoge Martinus Langeveld beschrieben hat: „Der Dachboden kann sich gänzlich vom Haus absondern und ein ‚Schiff‘ werden, das auf unsicheren Wellen kreuzt.“<sup>44</sup> In meiner Kindheit war ein banales, verrostetes Rohr, das in eine nicht mehr benützte, am Waldrand stehende unterirdische Brunnstube führte, der Eingang zur Hölle: Wenn wir hineinlärnten und das Echo widerhallte, waren das die Teufel. Diese Ambivalenz des Raumerlebens – zwischen vertrauter und heller Welt und den dunklen, verbotenen und gerade deshalb reizenden Zonen – hat

<sup>42</sup> Rittelmeyer, C., Die Phänomenologie im Kanon der Wissenschaften: Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Erkenntnismethode, in: Lippitz/Rittelmeyer (Anm. 1), 11. – Gänzliche Unbefangenheit kann realiter nicht erreicht werden; jedes Verstehen setzt ein Vor-Urteil voraus.

<sup>43</sup> Dazu Liegle, L., Welten der Kindheit und Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung, München 1987, 21-26, sowie die in Anm. 1 genannten Autoren.

<sup>44</sup> Langeveld, M., Die geheime Stelle im Leben des Kindes, in: Ders., Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1966, 76.

eindrücklich Hermann Hesse zu Beginn seines Kindheits- und Entwicklungsromans „Demian“ beschrieben:

„Zwei Welten liefen dort durcheinander, von zwei Polen her kamen Tag und Nacht. Die eine Welt war das Vaterhaus ... Die andere Welt indessen begann schon mitten in unserem eigenen Hause und war völlig anders, roch anders. In dieser zweiten Welt gab es Geistergeschichten und Skandalgerüchte ...“<sup>45</sup>

Auch wenn die Verhäuslichung der Kindheit bzw. ihre Verinselung dieses ambivalente Raumerleben erschweren – von der Möglichkeit, *gefahrlos* in neue Räume vorzustoßen, ganz zu schweigen –, so scheinen doch auch jüngere Kinder ein Bedürfnis nach gelegentlicher Privatheit zu haben: „Sie schaffen sich selbst Orte, in denen sie sich vor den Augen von Erwachsenen sicher wissen ... sie bauen sich eine 'eigene Welt'“<sup>46</sup> – und sei es auch nur in der Weise, daß sie mit Tüchern und dergleichen ihre eigenen Nischen herstellen; sei es in irgendwelchen Kellerräumen selbst von Hochhaussiedlungen.

### *Kindsein ist intensivere Leiblichkeit*

Piaget, als er in den zwanziger Jahren die kindlichen Theorien zum Denken und Bewußtsein untersuchte, führte mit vielen Kindern Interviews wie das folgende: „Womit denkst du?“ – „*Mit dem Mund.*“ – „Kannst Du auch denken, wenn der Mund geschlossen ist?“ – „*Nein*“<sup>47</sup>. Merleau-Ponty, auch wenn er sich als Antipode Piagets verstand, gab ihm diesbezüglich recht: „Darin liegt kein Widerspruch ... denn die Kehle ist noch kein Komplex vibrierender Bänder.“<sup>48</sup> *Vielmehr empfinden Kinder ihr Denken leiblich*; was sie kognitiv-affektiv bewegt, setzen sie oftmals sogleich in Gestik und Bewegung um; wird ihnen erzählt, wie der Wolf Rotkäppchen verschlingt, öffnen sie selber den Mund; erfahren sie, etwa in der Form eines Verbotes, Widerstand, beginnen sie mit den Fäusten auf den Boden zu trommeln etc. Dieser intensiveren und spontaneren Leiblichkeit müßte in erzieherischen Handlungsfeldern stärker Rechnung getragen werden; aber gerade die Schule hat sich, wie Horst Rumpf wiederholt angeklagt hat, dadurch hervorgetan, „coenästhetische Wahrnehmung“ zu unterdrücken und „die Menschen möglichst unabhängig zu machen von Regungen und Kundgaben pathischer Leiblichkeit“<sup>49</sup>.

### *Kindsein ist Spiel*

Wo immer Kinder waren und Kinder sind, da war und ist das Spiel. „Spielen, vom frühen Erkunden des Kleinkindes bis hin zu den Spielen älterer Kinder, scheint ein universaler Zug der normalen Kindheit zu sein.“<sup>50</sup> Kinder, die

<sup>45</sup> Hesse, H., *Demian*, in: *Ders.*, Gesammelte Werke 5, Frankfurt/M. 1970, 9 f.

<sup>46</sup> Lippitz, W., Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraumes, in: *Lippitz/Rittelmeyer* (Anm. 1), 101.

<sup>47</sup> Piaget, J., *Das Weltbild des Kindes*, Frankfurt/M. u.a. 1980, 44.

<sup>48</sup> Merleau-Ponty, M., *Die Struktur des Verhaltens*, Berlin u.a. 1976, 218.

<sup>49</sup> Rumpf, H., *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über Schule*, München 1981, 35, 47. – Theologisch wäre weiter zu bedenken, daß der menschliche Leib präsentatives Symbol bzw. Realsymbol ist.

nicht (mehr) spielen können – sei es aufgrund von Armut, Beschaffungskriminalität (Straßenkinder), Kriegs- oder Familientraumas – gelten für viele nicht mehr als Kinder. Bereits Plato beobachtete: „Die Spiele der Kinder ergeben sich in diesem Alter (nach dem 3. Lebensjahr) ganz natürlich, indem sie diese fast von selbst erfinden, wenn sie zusammenkommen.“<sup>51</sup> Schon in der Antike wurden Spielzeuge hergestellt, desgleichen im Mittelalter, das angeblich Kindheit nicht gekannt habe.<sup>52</sup> Und auch in den entsetzlichsten Höllen, in die Kinder je gestoßen wurden, in den Konzentrations- und Vernichtungslagern, haben sie gespielt, mit einfachsten, ja ergreifenden Mitteln: mit Erde, Steinen, Abfällen und Knochen von Menschen.<sup>53</sup>

Gerade ein Blick in die Geschichte der pädagogischen Deutung des Kinderspiels zeigt, wie wichtig ein phänomenologischer Zugang zum Kindsein ist. Für diesen ist evident: Kinder spielen. Und wie eine Mehrheit von 390 von uns dazu befragten Schulkindern meinte: „Aus Spaß“, „weil es ihnen Freude macht“ – kurz: aufgrund intrinsischer Motivation. Damit kontrastiert, wieviele Deutungen Erwachsene in das Kinderspiel hineingelegt haben, die wiederum mehr über deren Weltbild und vorgefaßten Theorien aussagt als über das Phänomen Spiel selber: Für August Hermann Francke, den bedeutenden Pädagogen des Pietismus, war es sündhaft, eine Eingebung des Teufels – und infolgedessen pädagogisch zu unterbinden.<sup>54</sup> Freud sah im Spiel symbolische Bewältigungsversuche libidinöser Regungen.

#### *Kindsein ist spielerische Umgestaltung der Welt*

Was in Kinderzimmern auch beobachtet werden kann: Kinder ziehen sich Felle über den Kopf, kriechen auf allen vieren und blöken; der Teppich wird zur Wiese. Ein Junge setzt sich in eine große Kartonschachtel, erzeugt Fluggeräusche und dazwischen den Lärm von Laserkanonen – er steuert das Raumschiff Enterprise. Auf Spielplätzen oder in Hinterhöfen: Jungens rennen, als Gendarmen, hinter einem Räuber her; wie aus Holzknebeln auf ihn 'geschossen' wird, fällt er um und liegt 'tot' da. Ein Merkmal des Kinderspiels ist die in ihm geschehende Umgestaltung der Welt, der oftmals flinke Wechsel zwischen „Wirklichkeit“ und „Spiel“, eine Unterscheidung, die aber am Erleben des Kindes, weil Spiel „Wirklichkeit“ *sui generis* ist, vorbei geht. Dies zeigt sich auch daran, daß Kinder, selbst wenn sie sehen, wie ein ihnen bekannter Mann das Niklauskostüm anzieht, diesen für den wirklichen Sankt Nikolaus halten, sobald er sich den Bart umgelegt und die rote Mütze aufgesetzt hat.

<sup>50</sup> Tucker, N., Was ist ein Kind? Das Kind und seine Entwicklung, Stuttgart 1979, 64.

<sup>51</sup> Nomoi 794 a.

<sup>52</sup> Dazu Retter, H., Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel, Weinheim 1979.

<sup>53</sup> Dazu Oerter, R., Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz, München 1994, 248-254.

<sup>54</sup> Dazu Scheurl, H. (Hg.), Das Spiel. Theorien des Spiels, Band 2, Weinheim 1991, 15.

*Kindsein ist Aktivität und Kreativität*

Ein Säugling, der in der Wiege liegt, unfähig, sich selbst zu versorgen, den Ort zu wechseln, sich die Kleider auszuziehen – und fünf Jahre später ein Kind, das potentiell weit mehr grammatikalisch richtige Sätze sagen kann als es gehört hat,<sup>55</sup> das auf Bäume klettert, den Hauswart austrickst, die Bedienung des Videogerätes ebenso beherrscht wie die des Game-Boy – diese Entwicklungsfortschritte, tausendfach vollzogen, erweisen sich – gründlich betrachtet – als Mysterium. Dahinter stehen aber nicht nur (neuronale) Reifungsprozesse, nicht nur entsprechende Konditionierungen durch eine mehr oder weniger anregende Umwelt – von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Aktivität auch schon der kleinen Kinder. Es ist ergreifend zuzuschauen, wie Einjährige laufen lernen wollen, wie sie hinstürzen und sich aufraffen, immer wieder, immer wieder. Die Auffassung, wonach Kinder vernunftlos und passiv seien, Noch-nicht-wirkliche-Menschen, ist in der Entwicklungspsychologie gründlich überholt. Dem gegenüber gilt: „Babies sind klüger“<sup>56</sup>, und die jüngere Entwicklungspsychologie gesteht ein, Kinder tendenziell unterschätzt zu haben.

Der Anspruch, alle Merkmale des Kindseins aufzulisten, die als universal gelten können, wurde nicht erhoben. Auch ist abzuwarten, ob sich der am Kongreß wiederholt und in mannigfaltigen Bereichen beschriebene Wandel der Kindheit an ihnen schadlos hält. Auch Anthropologie ist in historischer Perspektive zu sehen.<sup>57</sup> Führt die fortschreitende Mediatisierung auch der Kinderwelt letztlich nicht doch dazu, daß Kinder das Spielen verlernen, wie dies bereits Neil Postman konstatieren zu dürfen glaubte?<sup>58</sup> Dagegen spricht zwar, daß gerade das Fernsehen neue Spielinhalte liefern kann, Helden wie Batman oder die Turtles. Aber noch ist nicht abzusehen, wie sich neue Technologien wie *space-reality* auf das zukünftige Kinderleben auswirken werden. Werden Kinder künftig vor allem von den Weltenräumen der Computer aufgesogen und nicht mehr selber reale Räume erkunden und erobern?<sup>59</sup> Daraus ergibt sich, daß sich ein stärker phänomenologischer Zugang zur Kindheit auch an kindheitssoziologischen Erkenntnissen orientieren sollte.

### 3. Abschließende Thesen

Das Referat sollte verdeutlichen, daß (religions-)pädagogisches Handeln stets von Kindbildern gesteuert wird, derer wir uns selten bewußt sind und auch

<sup>55</sup> Dazu *Grimm, H.*, Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen, in: *R. Oerter/L. Montada (Hg.)*, Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, München 1987, 635.

<sup>56</sup> *Trotter, R.J.*, Babies sind klüger, in: *Psychologie heute (Hg.)*, Klein sein, groß werden, Weinheim 1987, 7-20.

<sup>57</sup> Dazu die Veröffentlichungen des Instituts für historische Anthropologie, bes. *Martin, J./Nitschke, A. (Hg.)*, Zur Sozialgeschichte der Kindheit, Freiburg i.Br. 1986.

<sup>58</sup> *Postman, N.*, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1983.

<sup>59</sup> *Büchner (Anm. 41)*, 92.

nicht permanent bewußt sein können: Im konkreten pädagogischen Alltag ist Dauerreflexion nicht möglich, ja sie wäre schädlich. Wünschenswert aber ist, diese Bilder – die letztlich Spiegel von uns sind – gelegentlich zu reflektieren. Ein konkretes Forschungsdesiderat besteht m.E. darin, die Kindbilder auch in den verschiedenen katholisch-religionspädagogischen Ansätzen aufzuarbeiten, wie dies Schweitzer für die Geschichte der evangelischen Religionspädagogik demonstriert hat.

Innerhalb der Religionspädagogik spielt die phänomenologische Betrachtungsweise keine nennenswerte Rolle.<sup>60</sup> Sie wäre zu fördern, konkret: zu fragen: Wo und wie begegnen Kinder hier und heute Religion? Wo und wie begegnet ihnen das Wort der Worte, nämlich „Gott“? Wo und wie machen sie unmittelbare Erfahrungen mit naturalen Symbolen?<sup>61</sup> Es wäre ein lohnendes Unterfangen, entsprechende alltagspädagogische Situation aufzuspüren und sie zuerst einmal, im Sinne auch qualitativer Daten, zu beschreiben;<sup>62</sup> das könnte viele gängige, auch als theoretisch abgesicherte Selbstverständlichkeiten ins Wanken bringen.

Phänomenologische Zugänge intendieren ein vertiefteres Verstehen des Kindes, das nichts ins Raster vorgefertigter Theorien eingezwängt werden soll. Damit können sie auch *der* pädagogischen Kardinaltugend förderlich sein, der immer wieder zu leistenden Empathie.

Gerade in der religiösen Erziehung zeigt sich immer wieder: Sie scheitert. Notwendig ist damit auch ein realistisches Bewußtsein über die Grenzen pädagogischer Machbarkeit. Deren Grenze ist der Eigen-Sinn des Kindes. Folgenden Versen aus Goethes „Hermann und Dorothea“ ist nichts hinzuzufügen:

*„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen.  
So wie Gott sie uns gab, so müssen wir sie haben und lieben.“*

<sup>60</sup> Nach wie vor: *Langeveld, M.*, Kind und Glaube, 1959.

<sup>61</sup> Dazu *Stachel, G.*, Zeigen und Erzählen. Präsentative Symbole in der religiösen Erziehung, in: *V. Hertle u.a. (Hg.)*, Spuren entdecken. Zum Umgang mit Symbolen, München 1987, 97-107.

<sup>62</sup> Dazu: *Comenius-Institut (Hg.)*, Religion in der Lebensgeschichte, Gütersloh 1993.

*Eckart Gottwald*

### AG 3: Kindliche Freizeit-Vermarktung und Selbstbestimmung

Die AG hat die beiden Kurzreferate<sup>1</sup> von Wolfgang Fleckenstein: „Seh(n)-süchte des Kindes, Medienwelt und Kinderwelt (Thesenpapier)“ und Eckart Gottwald: „Kinderkultur als religionspädagogische Herausforderung. Eine Problemanzeige“ zur Kenntnis genommen und diskutiert. Beide Referate thematisierten unabhängig voneinander die Massenmedien, speziell das Fernsehen und seinen Einfluß auf kindliches Erleben und Verhalten, als religionspädagogische Herausforderung, setzten dabei aber unterschiedliche Akzente. *W. Fleckenstein* betont den prägenden Einfluß der Medien auf das Selbst- und Wirklichkeitsverständnis von Kindern und Erwachsenen und die Funktion des Fernsehens als Projektionsfläche und Spiegel für Ängste, Hoffnungen, Befürchtungen und unerfüllte Sehnsüchte der Kinder angesichts nachlassender Einbindung in Familie und Freizeitgruppe. Er problematisiert damit die Sozialisationsfunktion der Medien jenseits ausreichender pädagogischer Kontrolle und fordert deshalb mehr medienpädagogische Begleitung der Kinder. *Fleckenstein* verweist aber auch auf religiöse Themen und Fragmente, Anspielungen und Symbole in den Informations- und Unterhaltungssendungen der Medien und in der Werbung und sucht nach Wegen, die hiervon ausgehenden widersprüchlichen und ambivalenten Folgen für die religiösen Vorstellungen und Einstellungen von Kindern zu bearbeiten. Er plädiert deshalb für ein problemorientiertes, zugleich medienkritisches und religionspädagogisches Aufarbeiten dieser Zusammenhänge in Schule und Religionsunterricht.

*E. Gottwald* rückt die Teilnahme von Kindern an der Massenkommunikation in einen lebensweltlichen Zusammenhang. Er thematisiert Mediennutzung und Freizeitverhalten der Kinder als deren aktive Partizipation an den Symbolprozessen der Alltagskultur und ordnet sie den kindlichen Bemühungen zu, die persönlichen Entwicklungsaufgaben und subjektiven Orientierungsfragen im täglichen Leben zu bewältigen. In ihrem Bemühen, sich die impliziten und expliziten Sinn- und Leitbilder der Trivialkultur anzueignen und subjektiv für ihre Alltagsbewältigung zu nutzen, müssen die Kinder medienpädagogisch wie religionspädagogisch unterstützt und kritisch begleitet werden. Nur so können sie allmählich fähig werden, sich auch mit ihrer religiösen Sozialisation auseinanderzusetzen und sich dem Glaubenszeugnis der Kirchen und fremder Religionen zu stellen. Die vielfältigen „Botschaften“ der Medien, darin stimmen beide Referate in der Konsequenz überein, bilden nicht nur eine problematische Konkurrenz, sondern auch einen produktiven Kontext für die religiöse Bildung und Erziehung.

<sup>1</sup> *Anm. d. Schriftl.:* Aus technischen Gründen hier in umgekehrter Reihenfolge gedruckt.

Eckart Gottwald

## Kinderkultur als religionspädagogische Herausforderung.

### Eine Problemanzeige

Kinder leben in vielfältigen Symbolzusammenhängen des Alltags. Besonders an den massenmedialen Symbolprozessen nehmen sie erlebend und handelnd teil. In den fiktiven und realen Geschichten z.B. der Fernsehunterhaltung, aber auch in der Werbung begegnen sie gelegentlich explizit religiöser Praxis, religiösen Symbolen, Inhalten und Bedeutungen, öfter aber implizit symbolisch-mythischen bzw. religions-äquivalenten Geschichten und Sinnbildern. Sie nehmen diese selektiv wahr und nutzen sie spielerisch zur Bearbeitung ihrer subjektiven Entwicklungsaufgaben und Alltagsthemen.

Religionspädagogisch ist der Umgang der Kinder mit den symbolischen Materialien ihrer Alltags- und Lebenswelt zweifach bedeutsam: Sie „lernen“ Formen und Materialien impliziter wie expliziter Religion bzw. erfahren Elemente religiöser Sozialisation außerhalb der sozialen Kontrolle von Familie, Schule und Kirche; und sie erproben und nutzen diese Materialien im Rahmen ihrer persönlichen Identitätsarbeit und Alltagsorientierung.

Religionspädagogisches Handeln muß deshalb die symbolischen und religiösen Implikationen kindlichen Freizeitverhaltens sorgfältig wahrnehmen, prüfen und in ihren Konsequenzen bedenken.

### 1. „Freizeit“ von Kindern, „Vermarktung“ und „Selbstbestimmung“

*Freizeit:* Sozialgeschichtlich ein Produkt der Industrialisierung, wird „Freizeit“ einerseits durch die Freisetzung von notwendiger, existenzsichernder Arbeit und damit andererseits durch die prinzipielle Möglichkeit, in dieser Zeit frei für selbstbestimmte Tätigkeiten zu sein, definiert. „Kindliche Freizeit“ beschreibt – nach der allgemeinen Beseitigung existenznotwendiger Kinderarbeit – denjenigen Bereich im Alltag der Kinder, der nicht von formalen oder institutionalisierten Erziehungsbemühungen der Erwachsenen wie der Schule oder etwa häuslichen Pflichten vereinnahmt wird. Problematisch bleibt die Ausgrenzung kindlicher Freizeit aus anderen Bereichen des Alltags von Kindern unter der Frage, ob Kinder in „ihrer“ Freizeit tatsächlich frei über ihr Tun und Lassen bestimmen können, oder ob sie auch in dieser Zeit den Erziehungsbemühungen Erwachsener direkt oder indirekt unterworfen sind. D.h. zu fragen bleibt, ob wir Erwachsenen auch nur zeitweilig darauf verzichten können, die Kinder wenigstens mittelbar erziehen zu wollen.

*Vermarktung kindlicher Bedürfnisse, Wünsche und Phantasien:* „Vermarktung“ im Sinne von „marketing“ zielt im Verständnis moderner Ökonomie auf den Absatz von Waren oder Dienstleistungen besonders dann, wenn bei Überangebot und deshalb von Käufern bestimmten Märkten über die vorhandene Nachfrage hinaus zusätzliche Bedürfnisse bei den Konsumenten geweckt

und damit weitere Absatzmöglichkeiten geschaffen werden sollen. Vermarktung im Zusammenhang mit „kindlicher Freizeit“ meint inhaltlich wohl nicht die Verdinglichung der Kindheit oder der kindlichen Freizeit zur Ware, sondern eher ihre Instrumentalisierung als Markt für kommerzielle Waren-, Dienstleistungs- und Unterhaltungsangebote. Gegenüber dem Anspruch auf „Selbstbestimmung“ wird „Vermarktung“ deutlich kulturkritisch-wertend gebraucht: Damit wird der Einfluß und die mögliche Dominanz kommerzieller Interessen auf das alltägliche Erleben und Verhalten von Kindern problematisiert.

In dieser Hinsicht befinden wir uns heute in einer historisch wohl extremen und weiterhin eskalierenden Situation, denn an Kinder adressierte kommerzielle Angebote kommen in immer größerer Vielzahl und im Überfluß auf den Markt. Letzteres gilt auch für nicht-kommerzielle Unterhaltungs- und Bildungsangebote jeder Art.

*Selbstbestimmung von Kindern:* „Selbstbestimmung“, ein anthropologisch-politischer bzw. praktisch-philosophischer Begriff, zielt auf Handlungen, die von autonomen Subjekten ausgehen. In der Sozialpsychologie gilt ein Verhalten als selbstbestimmt, wenn es eigener Einsicht und Entscheidung entspringt; Selbstbestimmung bildet insofern eine notwendige Voraussetzung für „Mündigkeit“.<sup>1</sup> In den Erziehungswissenschaften bezeichnet der Begriff spätestens seit den 60er Jahren normativ eine zentrale Dimension des Zielspektrums erzieherischen Handelns, nämlich den Erwerb elementarer sozialer und kultureller Fähigkeiten als Grundlage für die Emanzipation und Autonomie der Person als Subjekt. In der antiautoritären Bewegung wird er programmatisch gegen jede Form der Einmischung Erwachsener in das Verhalten der Kinder gebraucht.<sup>2</sup> Die ideologiekritisch orientierten Erziehungswissenschaftler jener Zeit benutzen ihn, um den herrschaftsbedingten Mißbrauch von Sozialisationsvorgängen als „Unterdrückungsmechanismen“ zu kritisieren. In der Aufarbeitung der Freizeitproblematik z.B. sollten Schülerinnen und Schüler lernen, „den Zusammenhang von Produktion, Konsum und gesellschaftlicher Verteilung, die Selbstbestimmung und Fremdbestimmung ihres eigenen Freizeitkonsums, zu durchschauen“.<sup>3</sup>

## 2. Freizeit-Verhalten von Kinder heute: „Spielen“ und „Fernsehen“ dominieren

*Freizeitprioritäten:* Neben „Spielen“ ganz allgemein gilt Kindern vor allem „Fernsehen“ als beliebteste Freizeitbeschäftigung; erst danach nennen sie mit abnehmender Häufigkeit auch Radfahren, Sport treiben, Lesen und andere

<sup>1</sup> Vgl. Psychologie in der Erziehungswissenschaft, hg. v. K. Heller und H. Nickel, Bd. 2, Stuttgart 1978, 296.

<sup>2</sup> Ebd., 296 f.

<sup>3</sup> Vgl. z.B. Neues Handbuch des Religionsunterrichts, hg. v. G. Otto u.a. Hamburg, <sup>4</sup>1972, 242.

Aktivitäten. Nach den häuslichen Aufgaben für die Schule bildet Fernsehen die wohl regelmäßige Aktivität in ihrer Freizeit.<sup>4</sup>

*Fernsehen:* Kinder sehen durchschnittlich täglich ca. 1 1/2 bis 1 3/4 Stunden fern; jährlich kommen statistisch einige Minuten täglicher Fernsehzeit dazu.<sup>5</sup> Täglich sehen 82% aller Kinder fern, Jungen etwas häufiger als Mädchen, die jüngeren etwas weniger als die älteren.<sup>6</sup>

(Zum Vergleich: Erwachsene wendeten 1990 für die Nutzung von Medien täglich 5 1/2 bis 6 Stunden auf, die Westdeutschen für Fernsehen 2.13 Std., die Ostdeutschen 2.47 Std., für Hörfunk 2.57 Std. [West] und 3.00 Std. [Ost], für die Lektüre der Tageszeitung 0.30 Std. [West] und 0.35 Std. [Ost].<sup>7</sup>)

Kinder sehen nach eigenen Angaben am liebsten „Zeichentrickfilme“ vor „Werbung“, erst dann folgen „Kindersendungen“, „Tiersendungen“, „Lustige Filme“, „Action“, „Quiz“ u.ä.; Jungen bevorzugen mehr Action, Western, Science Fiction, Technik und Sport, Mädchen dagegen Unterhaltungs- und Familienserien sowie Popmusik.<sup>8</sup> 53% der Kinder sehen jeden oder fast jeden Tag Werbung, darunter 42% der 6-7 jährigen.<sup>9</sup>

*Werbung:* Zwischen 3% (ARD) und 22% (SAT 1) der einzelnen Fernsehprogramme sind Werbung. So sendeten in einer ausgewählten Woche Tele5 211 Minuten, SAT1 330 Minuten reine Werbung. 7-22% der Werbung sind eindeutig an Kinder gerichtet. Dieser Anteil steigt Samstag- und Sonntagmorgen auf ca. 50%. Beworben werden vor allem Spielsachen, Süßigkeiten und Getränke. In 23% der Spots wirken Kinder mit, bei 2/3 der Spots spielen sie die Hauptrolle, bei der Hälfte sind sie alleinige Darsteller. Auch dieser Anteil steigt am Wochenende auf ca. 40% Spots mit Kindern und 83% mit Kindern in der Hauptrolle.<sup>10</sup> Entsprechend wird die Werbung vor allem zwischen den Kinderprogrammen plaziert.

Die Wirkung von Werbung auf Kinder, also ihr „Vermarktungs“-Effekt, ist quantitativ kaum zu bestimmen. Qualitativ dagegen ist festzustellen, daß Kinder über Werbung recht gut Bescheid wissen und ihre Funktion als Verkaufshilfe kennen. Allerdings beurteilen sie Fernsehwerbung in erster Linie nach ihrem Unterhaltungswert, nicht so sehr als Produktinformation oder Kaufimpuls.<sup>11</sup>

<sup>4</sup> Vgl. W. Klingler/Th. Windgasse, Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung von 6-13jährigen, in: Media Perspektiven 1994, H. 1,2-13, ebd. 3, (nach Kinder und Medien 1990).

<sup>5</sup> Vgl., ebd., 8.

<sup>6</sup> Ebd., 3.

<sup>7</sup> Vgl. Media Perspektiven. Basisdaten, Daten zur Mediensituation in Deutschland 1993 (Frankfurt/Main), 74.

<sup>8</sup> Vgl. Klingler/Windgasse, a.a.O., 4.

<sup>9</sup> Ebd., 8.

<sup>10</sup> Vgl. K. Neumann-Braun/D.J. Brauner, Kinder unter Werbedruck, in: medien praktisch 1994, H.2, 10-14, und ARD Forschungsdienst. Funktionen von Werbung für Kinder und Jugendliche, in: Media Perspektiven 1994, H.6, 311-314, ebd. 311.

**Kaufkraft:** Die (Fernseh-)Werbung wird nicht zufällig so massiert an Kinder gerichtet. Ca. 8 Millionen 7-15jährige in der Bundesrepublik erhalten in den alten Bundesländern durchschnittlich DM 36,--, in den neuen DM 20,-- Taschengeld. Sie verfügen damit über ca. DM 11 Milliarden eigenes Budget. Davon sparen sie nur einen geringen Teil. Über die Verwendung von weiteren DM 9-10 Milliarden Kaufkraft entscheiden sie durch direkte Beeinflussung der Eltern mit. (Als eigene Konsumentengruppe werden sie auch „Skippies“ = „School Kids with income and purchasing power“ genannt.)<sup>12</sup> Sie kaufen selbständig vor allem Unterhaltungselektronik einschließlich Computern, Gameboys, CDs etc. sowie Süßwaren. Eltern kaufen auf ihren Einfluß hin bestimmte Artikel und Marken an Lebensmitteln und Getränken. Kinder verfügen dementsprechend über ein ausgeprägtes Markenbewußtsein nicht nur bei Kinderartikeln, sondern allgemein bei Waren des täglichen Bedarfs und bei Luxusartikeln.

### 3. Kinderkultur als Herausforderung kindlichen Erlebens und Handelns

*Das „Konsum- und Mediennetz“ (B. Bachmair) als Teil alltäglicher Kinderkultur:* Kinder und Jugendliche leben –kaum anders als Erwachsene –in einem „Konsum- und Mediennetz“<sup>13</sup>, das aus den Produkten der Konsum-, Freizeit- und Unterhaltungsindustrie geknüpft ist. Dieses Netz wird aus der Sicht der Kinder durch die vielfältigen Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote nicht-kommerzieller Institutionen und Organisationen ergänzt. Die Gesamtheit aller dieser Angebote prägt die kulturelle Lebenswelt, in der die Kinder heute leben und mit der sie alltäglich umgehen.

*Kinderkultur als Partizipation an der „Produktion, Distribution und Konsumtion von Bedeutungen“ (H. Hengst):* In der Beurteilung der Partizipation der Kinder an der Alltagskultur und speziell an der Medienkommunikation ist in jüngster Zeit ein Perspektivwechsel eingetreten. Die quantitativ arbeitende Medienwirkungsforschung der 60er und 70er Jahre ging noch von der einseitigen Wirkung einzelner Sendungen und Programmformen auf ein bestimmtes Publikum aus, sie begriff Massenkommunikation als Einbahngeschehen vom Sender zum Empfänger und Medienwirkung als einseitige Beeinflussung der Zuschauer und Zuschauerinnen durch das Programm. Neuere kommunikationswissenschaftlich orientierte Forschungen dagegen gehen von der dialogischen Struktur und vom symbolischen Charakter der Massenkommunikation aus, sie fragen nach dem Verhalten der Zuschauerinnen und Zuschauer und betrachten dieses als Teil des sozialen und kommunikativen Handelns. Dieses

<sup>11</sup> Vgl. Klingler/Windgasse, a.a.O., 6, und ARD Forschungsdienst, a.a.O., 311f.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., 311.

<sup>13</sup> B. Bachmair, Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. Eine Bestandsaufnahme in der Grundschule. Teil 1: Fernsehspuren im Handeln von Kindern, Kassel 1984, 13f.

ist eingebunden in biographische und situative Zusammenhänge und trägt zur Alltagsorientierung und zum Selbst- und Wirklichkeitsberstehen bei. M. Charlton und K. Neumann betonen dies paradigmatisch im Ansatz ihrer qualitativ orientierten strukturanalytischen Forschungen zum Fernsehverhalten von Kindern:

„Wir verstehen den Menschen, der Medien benutzt, als eine Person, die sich in gewissen Grenzen selbst dafür entscheiden kann, welche Medieninformation sie gebrauchen will, und die den Medienkonsum in den Dienst der Bewältigung ihres Alltags stellt.“ Und: „Menschen setzen sich aktiv mit Medien auseinander; sie sind Subjekt und nicht Objekt der Medienwirkung.“<sup>14</sup>

Nach ihren Einzelfall-Untersuchungen nutzen Kinder die Medienprogramme aktiv zur Bewältigung ihrer Alltagssituationen und zur Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben, ihrer Bedürfnisse, Ängste, Sehnsüchte etc.<sup>15</sup> Sie partizipieren an der Alltagskultur, indem sie sich in den elementaren Vorgängen des Wahrnehmens, des Sich-Aneignens und Sich-Äußerns mittels ihrer sozio-emotionalen und sozialen Fertigkeiten<sup>16</sup> dieser kulturellen Umwelt stellen und interagierend mit ihr umgehen. Im Laufe ihrer Entwicklung besetzen sie z.B. Produkte, Aktivitäten und Beziehungen (Markenartikel; Moden; Musikstile u.ä.) mit Wertungen und Bedeutungen, in denen sie Aspekte ihres Lebensgefühls und Elemente ihrer Identität ausdrücken.<sup>17</sup>

Zu vergleichbaren Einsichten kommt die Kinderkultur-Forschung.<sup>18</sup> Sie versucht, die komplexen und ambivalenten Wechselbeziehungen zwischen der historisch- konkreten Soziokultur einerseits und dem Verhalten der Kinder in ihrer alltäglichen Lebenswelt andererseits ganzheitlich wahrzunehmen und zu reflektieren. Kinderkultur wird dabei verstanden als die „Gesamtheit der Lebensbedingungen“ in der Gesellschaft, soweit sie das Kindsein und das kindliche Verhalten konstitutiv bedingen und als „Kultur für Kinder“ auch spezielle Arrangements und Angebote für Kinder einschließen; als Kinderkultur gilt aber auch „die Kulturarbeit, die Kinder im Alltag leisten“, also der Beitrag, den Kinder durch ihre subjektive Auseinandersetzung „vor allem mit den Zumutungen und Widersprüchen der jeweiligen Kindheitskonstruktionen“ zur Gestaltung der für sie relevanten Alltagswirklichkeit leisten.<sup>19</sup> So sind schon die Kinder in der Regel in die alltäglichen Prozesse symbolischer

<sup>14</sup> M. Charlton/K. Neumann, Medienkosum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung. Mit fünf Falldarstellungen, München/Weinheim 1986, 8.

<sup>15</sup> Vgl. z.B. die Einzelstudien von Charlton/Neumann, ebd., 91ff.

<sup>16</sup> Vgl. z.B. M. Argyle, Soziale Interaktion, Köln 21972, 177 u.ö.

<sup>17</sup> Vgl. z.B. D. Baacke u.a., Kinder und Werbung, Stuttgart 1993 (Schriftenreihe des BMFJ Bd. 12).

<sup>18</sup> Vgl. z.B. H. Hengst, Kinderkultur – Kulturarbeit mit Kindern. Eine tour d'horizon, in: Von für und mit Kids. Kinderkultur in europäischer Perspektive, hg. v. H. Hengst, München 1993, 13-34.

<sup>19</sup> Ebd., 22.

Kommunikation und der Sinnkonstruktion bzw. des Alltagsaufbaus eingebunden. Denn

„...sowohl bei der sogenannten Kultur der Kinder wie bei der für Kinder handelt es sich um komplexe Prozesse der Produktion, Distribution und Konsumtion von Bedeutungen, an denen, mit (auch historisch) wechselnden Anteilen, irgendwie – direkt oder auch anonym – immer Erwachsene und Kinder mitwirken.“<sup>20</sup>

In dieser veränderten Perspektive der Betrachtung erscheinen nun auch die Phänomene der „Vermarktung“ kindlicher Freizeit in einem neuen Licht: Sie können einerseits – z.B. bei Übermaß, Mißbrauch, Kompensation für sozio-emotionale Defizite oder Sucht – „fremdbestimmend“ wirken, sie können aber auch – bei befriedigenden sozialen und psychischen Voraussetzungen – von den Kindern als Supermarkt für symbolische Materialien und schließlich „als eine Art Baustelle für die eigene Identitätsarbeit benutzt“<sup>21</sup> werden, dies besonders, wenn die Begegnung und Auseinandersetzung der Kinder mit den Symbolwelten der Alltagskultur medienpädagogisch begleitet und schließlich auch religionspädagogisch wahrgenommen und bearbeitet wird.

#### 4. Kinderkultur und die Didaktik der religiösen Kommunikation

*Bildung als Bewahren, Aufklären, Handeln und Wahrnehmen im Umgang mit den Sinnbildern der Alltagskultur:* Konsum- und Mediensozialisation wirken heute auf die Kinder ein, ohne daß sie durch Eltern, Lehrer und Erzieher wirksam gesteuert oder kontrolliert werden. Deshalb verfolgen Konsum- und Medienerziehung das Ziel, Kinder zwar vor Überforderung und Schäden durch das Übermaß an jederzeit und überall zugänglichen Konsum- und Unterhaltungsangeboten zu bewahren, vor allem aber, sie durch konsum- und medienkundliche bzw. -kritische Information über Zusammenhänge, Vorgänge und Hintergründe „aufzuklären“. Durch „handlungsorientiertes Lernen“ sollen sie sich schließlich zu mündigen und kritischen Nutzern heranbilden, um insgesamt das soziokulturelle Geschehen differenziert „wahrnehmen“ und daran verantwortlich partizipieren zu können.<sup>22</sup>

*Didaktik der religiösen Kommunikation im Kontext alltagskultureller Symbolbildung:* Die Beteiligung der Kinder an der „Produktion, Distribution und Konsumtion“ alltagskultureller „Bedeutungen“ umfaßt auch ihre Teilnahme an der Frömmigkeitspraxis und die Begegnung mit deren symbolischen Ausdrucksformen. Die erstere bildet insofern den lebensweltlichen Kontext der religiösen Bildung. Kinder müssen deshalb Gelegenheiten und Anregungen finden, sich der Prozesse der Symbolbildung und des Symbolgebrauchs

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Ders., *Kinderkultur in der Mediengesellschaft*, in: *Medienpädagogik und Kommunikationskultur*, hg. v. I. de Haen, Frankfurt/M. 1984, 15-35, ebd. 25.

<sup>22</sup> Vgl. E. Gottwald, *Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindearbeit*, in: *Methodisches Kompendium zum Religionsunterricht*, hg. von G. Adam und R. Lachmann, Göttingen 1993, 284-296.

in alltagspraktischen wie in religiösen Zusammenhängen kritisch bewußt zu werden und deren vielfältige Möglichkeiten zu erproben. Religiöse Bildung versteht deshalb die alltagskulturellen Orientierungen der Kinder an Leitbildern und Werten des Warenkonsums, der Medienunterhaltung und der Freizeitgestaltung nicht einfach als säkulare oder materialistisch bestimmte Konkurrenz oder als durch Fremdbestimmung aufgenötigten Ersatz für religiöse Bindungen, sondern respektiert sie zunächst als für die Kinder wichtige Materialien und Versuche zur Sinngebung im Alltag, die sie in ihren jeweils aktuellen Befindlichkeiten, Situationen und Entwicklungsschritten durchaus „schützen, stärken und trösten“, allerdings negativ auch „in die Enge führen“, also ihre Orientierungssuche und Identitätsarbeit hemmen oder sogar schädigen können.<sup>23</sup> Als „Didaktik der religiösen Kommunikation“ fördert sie die Begegnung, aber auch die kritische Auseinandersetzung mit diesen Symbolen und Sinnbildern und setzt sie zu den Glaubensvorstellungen, Aussagen und Praktiken der Religionsgemeinschaften in Beziehung.

Die Didaktik der religiösen Kommunikation regt und leitet also systematisch zur Begegnung und Auseinandersetzung mit der eigenen und mit fremden Formen von Religion und Religiosität im lebensweltlichen Kontext an. Sie fördert die Wahrnehmung, Erprobung und Aneignung vor allem christlicher Glaubensvorstellungen und Orientierungen. Sie thematisiert damit unmißverständlich die konkreten Bedingungen der religiösen bzw. religions-äquivalenten Sozialisation in der gegenwärtigen Gesellschaft und konfrontiert die Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden mit den Fragen der persönlichen Konfessionalität und kirchlichen Bindung unter den Bedingungen der kulturellen und religiösen Pluralität in der modernen Gesellschaft. Sie zielt darauf, die Kinder zu befähigen, die symbolischen Gehalte und Bedeutungen der Trivialekultur ebenso kritisch zu verstehen und sich anzueignen wie die Aussagen und Bedeutungen der großen Religionen und der christlichen Kirchen. Sie unterstützt so die Jugendlichen und Heranwachsenden, zu eigenen Positionen zu finden. Sie begleitet sie dabei, sich in der modernen Freizeit-, Medien- und Konsumgesellschaft zu orientieren und unter den Bedingungen der multikulturellen und pluralistischen Lebenswelt und angesichts der sich wandelnden Formen und Funktionen von Religion<sup>24</sup> sprach- und bekenntnisfähig zu werden, damit sie schließlich zu eigenständigen religiösen und Glaubenserfahrungen finden können.

<sup>23</sup> Y. Spiegel, *Glaube wie er leibt und lebt*, Bd. 1-3, München 1984, bes. Bd. 1, 27ff und 66ff.

<sup>24</sup> Vgl. z.B. P.L. Berger, *Der Zwang zur Häresie*, Frankfurt/M. 1980, und Th. Luckmann, *Die unsichtbare religio*, Frankfurt/M. 1991.

## Seh(n)süchte des Kindes. Medienwelt und Kinderwelt<sup>1</sup>

1. *Grundlegende Ausgangsthese:* Die Religionspädagogik tut sich schwer, die Medienthematik in ihr religionspädagogisches Problembewußtsein zu integrieren und diese als ureigenste Herausforderung zu begreifen.

Ein Indiz dafür mag die Tagung des AfR-AKK-Kongreß 1994 sein, die unter dem Thema „Kindsein heute als religionspädagogische Herausforderung“ den Aspekt „Medien“ (bei insgesamt 5 Hauptreferaten und 12 verschiedenen Arbeitsgruppen) ausklammerte, obgleich man allenhalben von einer „Medienkindheit“ spricht.

2. *Grundlegende Ausgangsthese:* Medien in ihrer Omnipräsenz prägen unser und der Kinder Selbst- und Weltverständnis. Sie sind nicht nur tagtägliche Begleiter, sie bestimmen unseren Tagesablauf und sie diktieren unser Lebensgefühl. Medien haben als konstituierender Sozialisationsfaktor in allen (religiösen) Entwicklungsphasen und bei allen Vermittlungsbemühungen an prägendem Einfluß gewonnen.

Ein kurzer Blick in einen ganz normalen Tagesablauf mag dies illustrieren: Schon früh am Morgen weckt uns und die Kinder der Radiowecker, der uns auch gleich einen „Ohrwurm“ für den Vormittag aus der letzten Hitparade einimpft. Noch vor dem Verlassen des Hauses läuft das Frühstücksfernsehen so nebenbei, um mit den neuesten Schreckensmeldungen aus aller Welt zu konfrontieren. In der Schule werden die Unterrichtsstoffe häufig schon über „interessant“ aufbereitete AV-Medien präsentiert oder Medien sind selbst bereits aktiver Unterrichtsgegenstand, wie bei der Computertechnik. Die nachmittägliche Freizeitgestaltung ist besonders für Kinder und Jugendliche weitgehend durch Medien geprägt. Radio, CD-Player, Schallplattenspieler, Video- und Computerspiele oder das Fernsehen wechseln sich gegenseitig ab. Als Betthupferl bietet sich je nach Alter der Videorecorder oder die Kinderstunde der Privatsender an, die so gegen 15.00 Uhr beginnt und mit den Nachrichten noch lange nicht enden muß.

3. *Grundlegende Ausgangsthese:* Die Sehnsüchte der Kinder finden in den vielfältigen Veränderungen der gesellschaftlichen und familiären Strukturen häufig keine Erfüllungsmöglichkeiten mehr. Sie werden daher gleichsam auf die Mattscheibe projiziert und äußern sich dann in einer beinahe unstillbaren Sehnsucht der Kinder. Medien geben uns einen direkten Zugang zu den Lebens-Vorstellungen und Lebens-Einstellungen der Rezipienten. Sie zeigen uns, was die Menschen-Kinder unserer Zeit beschäftigt und umtreibt, was sie erhoffen, wonach sie sich sehnen. Die Sehnsüchte unserer Kinder spiegeln

<sup>1</sup>Thesenpapier zum AfR-AKK-Kongreß 1994 in Leitershofen „Kindsein heute als religionspädagogische Herausforderung“, Arbeitsgruppe 3: Kindliche Freizeit – Vermarktung und Fremdbestimmung?

etwas von ihren Ängsten, Hoffnungen und Befürchtungen und Wünschen wieder; sie verraten uns etwas über ihre Sehnsüchte.<sup>2</sup>

*Exemplarische Thesen: Seh(n)süchte des Kindes in der Familienwelt*

1. Kinder sehnen sich nach emotionaler Nähe und Zuwendung. Zu Zeiten der Großfamilie vermochte dies auch die Großmutter zu gewähren. Heute greifen Kinder auf die Medien zurück, wenn die Eltern keine Zeit für sie haben. In der Kleinstfamilie gibt es keine Ausweichmöglichkeit. Ein Neunjähriger hat dies bei einer von Werner Glogauer durchgeführten Studie auf den Punkt gebracht: „Der Fernseher ist mein bester Freund.“<sup>3</sup>

2. In früheren Jahren eignete sich das Kind die Struktur der Gesellschaft und der Welt, ausgehend vom gesicherten Nest der Familie, gleichsam in konzentrischen Kreisen an. Das Heraustreten aus der Familie war direkt abhängig vom Alter des Kindes und es bezog sich lange Zeit beinahe ausschließlich auf den Nahbereich des Kindes. Mit jedem Schritt aus der Familie heraus, in den Kindergarten, in die Schule, in den Beruf, in die Ehe eignete sich das „Kind“ – zumeist mit Hilfe der Eltern u.a. – einen neuen Lebensraum an.

Spätestens mit dem Medienzeitalter wandelt sich diese Aneignungsstruktur gänzlich, wobei andere Faktoren (s.o.) diesen Prozeß unterstützen. Das Kind ist heute von Kindesbeinen an eigentlich allen gesellschaftlichen, sozialpolitischen und persönlichkeitspezifischen Aspekten des gesamten Lebens über das Medium Fernsehen ausgesetzt. Es fehlt ein langsam sich erweiternder Horizont gesellschaftlicher Wirklichkeit; und das Kind ist meist alleine, ohne elterliche Stütze einem „global village“ ausgesetzt. Es schwimmt von Anfang an hilflos in einer unübersichtlichen Bilderflut-Gesellschaft.

3. Die Medien, die unsere Erde zu einem „globalen Dorf“ machen, haben allerdings keinen Ortsmittelpunkt mehr, den früher die Kirche markierte. Sie zeigen eine „Patchwork-Welt“<sup>4</sup>, ein buntes, farbiges, beinahe wahllos zusammengesetztes Muster von Teilwelten. Unterstützt wird dieses Phänomen durch die Aufhebung von natürlichen Grenzen und Rhythmen wie Ort, Raum und Zeit, die allesamt aufgehoben scheinen.

Entsprechend bilden diejenigen, die in dieser Medienwelt aufwachsen, eine „Patchwork- Identität“<sup>5</sup> aus, eine auf den situativen Stimulus ausgerichtete

<sup>2</sup> Theunert, H. u.a., Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg (Schriftenreihe der Hamburgischen Anstalt für neue Medien – HAM; Bd. 5), Berlin 1992, 19f.

<sup>3</sup> Glogauer, W., Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videospiele, Videofilme u.a. bei 6- bis 10jährigen Kindern und Jugendlichen, Weinheim 1993, 9.

<sup>4</sup> Kortzfleisch, S. von, Die auf den Wellen reiten. Schöne neue Medienwelt – und die Welt der jungen Menschen, in: Riess, R./Fiedler, K. (Hg.), Die verletzlischen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, Gütersloh 1993, 333-345, hier 337.

<sup>5</sup> Kortzfleisch, 341.

und damit schillernde, fließende Identität, die ohne Personkern auszukommen scheint.

4. Angesichts der Entwicklung, daß das Fernsehen häufig eine Babysitterfunktion übernimmt und die Kinder wahllos in alle Bereiche des Lebens hineinschauen können, müssen wir nicht nur von einem „Verschwinden der Kindheit“ (Neil Postman), sondern ebenso sehr von einem „Verschwinden der Familie“ sprechen. Die Fernsehbedürfnisse werden zumeist alleine erfüllt. Zweit- und Drittgeräte forcieren dieses Auseinanderdriften der Familienmitglieder zusätzlich.

#### *Exemplarische Thesen: Seh(n)süchte des Kindes in der Freizeitwelt*

1. Fragt man Kinder nach ihren Lieblingstätigkeiten, rangieren Spiel, Sport und Zusammensein mit Freunden in den meisten Fällen immer noch vor dem Fernsehen.<sup>6</sup> Kinder sehnen sich also nach gemeinschaftlichem Erleben. Das Fernsehen unterminiert jedoch diese Sehnsüchte. Denn die Berufstätigkeit der Eltern, immer häufigeres selbstbezogenes Freizeitverhalten von Vätern und Müttern,<sup>7</sup> fehlende Geschwister, beengter Wohnraum und viele andere Faktoren werden scheinbar durch das Fernsehen aufgefangen.

2. Kinder und besonders Jugendliche reagieren auf eine reizarme, unbefriedigende Reißbrett-Umwelt mit dem totalen Rückzug auf die eigene Person. Waren sie zu früheren Zeiten tatsächlich auch auf sich selbst zurückgeworfen, bedienen sie sich heute häufig der Medien, die sie – etwa über den Kopfhörer des walk-mans – gänzlich von der Außenwelt selbst dann abschotten, wenn sie sich im Großstadtgewühl befinden. Ihrer Sehnsucht nach einer befriedigenden Existenz geben sie keine Chancen mehr und so wählen sie den Weg der Betäubung und leben ihre Seh- bzw. Hörsucht in der Abkapselung des Einzelgängers.<sup>8</sup>

3. Kinder die viel Zeit mit Medien zubringen, haben damit weniger Zeit für zwischenmenschliche Kontakte – unabhängig von den Inhalten. Medien können a-sozial machen. Auch wenn in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes, in denen es auf die Grunderfahrung des Angenommenseins ankommt, das Fernsehen noch nicht als eigentlicher Sozialisationsfaktor anzusehen ist, hat es dennoch eine indirekte Bedeutung für das Kind. Indem die einzelnen Familienmitglieder viel Zeit für den täglichen Fernsehkonsum aufwenden, leidet zugleich die Zuwendung zum Kind.<sup>9</sup>

Diese potentielle Asozialität steht religiösen Vermittlungsbemühungen um prosoziales Verhalten direkt im Wege.

<sup>6</sup> Vgl. *Einsiedler, W.*, Grundschulkind und die Lebenswelt Medien (Berichte und Arbeiten aus dem Insitut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg; Nr. 75), Nürnberg 1993, 8; vgl. auch *Glogauer, Medien*, 92-94.

<sup>7</sup> Vgl. *Einsiedler, Grundschulkind*, 2.

<sup>8</sup> *Glogauer, Medien*, 14.

<sup>9</sup> Vgl. *Merkert, R.*, Der Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt unter dem Einfluß des Fernsehens, in: *Stimmen der Zeit* 109 (1984), 827-838, hier 832.

4. Kinder werden in der (Religions-)Pädagogik als wertzuschätzende Persönlichkeiten angesehen, die jedoch der Unterstützung, der Kompetenzaneignung für den späteren Beruf, der Erziehung zur reifen Person und der Anleitung bei der Gewinnung einer ausgeprägten Persönlichkeit bedürf(t)en.

Demgegenüber geht die Unterhaltungsindustrie mit ihren Konsummedien der Kinderindustrie von einem völlig anderen Kindheitsbegriff aus. Sie sehen Kinder inzwischen als autonome, selbständige, kompetente und fertige Personen an, die sich auch entsprechend gegenüber den Angeboten des Marktes verhalten. Deshalb zielen die Werbesendungen des Vorabendprogrammes direkt auf die Kinder, indem sie Kinder selbst in „ihren“ Bedürfnissen ansprechen, um sie dann zu animieren, daß ihre Eltern diese Wünsche erfüllen.<sup>10</sup>

5. Entscheidend ist nun aber nicht nur, ob das Kind quantitativ viel sieht, sondern auch, was es für Fernsehsendungen sieht. Kinder schauen dabei nicht wahllos fern. „Welche Fernsehinhalte bzw. -figuren für ein Kind bedeutsam sind, bestimmen sein aktuelles handlungsleitendes Thema... Themen wie zum Beispiel 'stark sein' oder 'Geborgenheit suchen' als Selbstbilder oder Handlungsentwürfe sind altersbedingte Bedürfnisse, denen Kinder Ausdruck verleihen wollen. Aber auch geschlechtsspezifische Themen, z.B. was gehört zum Mann-sein, was zum Frau-sein, und aktuelle Problemlagen in der Familie oder dem sozialen Umfeld, sind Themen, mit denen Kinder sich beschäftigen. Solche Themen werden für Kinder handlungsleitend und motivieren sie, Entwicklungsaufgaben oder innere ungelöste Probleme zu bewältigen. Neben ihren alltäglichen Zusammenhängen suchen sie auch im Fernsehen Elemente und Symbole zur Bearbeitung ihrer Themen.“<sup>11</sup>

#### *Exemplarische Thesen: Seh(n)süchte des Kindes in der Schulwelt/Welt des Religionsunterrichts*

1. Religiöse Erziehung sieht sich mit den Worten Adolf Exelers vorrangig „als Hilfe zur Menschwerdung“. Medien nehmen indirekten und direkten Einfluß auf diesen Selbstwertungsprozeß junger Menschen.

Auf einem Fortbildungskurs in Gars hat ein 20-jähriger Jugendlicher folgende Medienerfahrung erzählt: „Im Urlaub haben wir (gleichaltrige Jugendliche) dieses Jahr einen Segelturn gemacht und einen Film darüber gedreht. Als ich mich nachher auf Video gesehen habe, fand ich mich einfach schrecklich. Wie ich dasteh', wie ich spreche, wie ich mich bewege – einfach schrecklich!“

Diese Situation macht deutlich, welche Diskrepanz Kinder und Jugendliche heute immer mehr erleben: Auf der einen Seite die Glitzerwelt der Fernsehhelden, gestilt, modisch up to date, perfekt in der Bewegung und Selbstdarstellung, immer den „richtigen“ Satz auf den Lippen – und dann ich kleiner,

<sup>10</sup> Vgl. Böhnisch, L., Sozialpädagogik des Kinder- und Jugendalters. Eine Einführung, Weinheim/München 1992, 127.

<sup>11</sup> Theunert u. a., Vergnügen, 75f.

unsicherer, fehlerhafter und ach so wenig perfekte Mensch, der auf der Suche nach seinem Ich ständig in der Gefahr ist, Idolen hinterherzuschauen.<sup>12</sup>

Können wir das Ziel der Hilfe zur Menschwerdung eigentlich überhaupt erreichen, ohne Jugendliche erleben zu lassen, in aktiver Medienarbeit, wie diese Helden des Films und des Fernsehens regelrecht gemacht werden, mit allen Mitteln der filmischen Kunst inszeniert werden? Die besondere Chance aktiver Medienarbeit liegt ja gerade darin, die eigene Lebenssituation zu „betrachten“<sup>13</sup> und neu zu bestimmen.

2. Unbestritten sind Elternhaus und Schule die entscheidenden medienpädagogischen Handlungsfelder. Macht sich der RU dieses Anliegen zu eigen, bietet sich hierbei die besondere Chance, Eltern das Gefühl zu geben, mit ihnen Hand in Hand zu arbeiten. Wo haben wir im heutigen religionspädagogischen Bemühen die Gewißheit, mit dem Elternhaus an einem Strang zu ziehen? Und Eltern sehen die Notwendigkeit dieser Fragen, stehen ihnen aber oft hilflos bis resigantiv gegenüber.

3. SchülerInnen wünschen sich sehr häufig, wenn man sie nach Veränderungen im Religionsunterricht fragt: „Mehr Filme!“ Trägt man diesem Wunsch Rechnung, sehe ich dahinter – bei verantwortlicher didaktischer Aufbereitung – zunächst weniger die Gefahr, eine gewisse Wohnzimmeratmosphäre in den RU hineinzutragen, sondern eher die besondere Chance, daß SchülerInnen heute gerade Medien gegenüber sehr offen und unvoreingenommen sind. Diese Unbekümmertheit und Offenheit gilt es zu nutzen. Bisher waren sie allerdings eine oberflächliche Betrachtungsweise gewohnt, die aufgebrochen werden muß. Diese Haltung wird nicht zuletzt auch durch manche (Religions-) LehrerInnen unterstützt, die Medien eher als Disziplinierungsmittel („Dann sind sie wenigstens einigermaßen ruhig.“) einsetzen.

4. Nur sehr wenige sind bereit, sich in der religiösen Bildung auf Medien-Arbeit einzulassen und dabei einerseits die Gefahren (nicht einfach als schnelle Vorurteile und bequeme Schuldzuweisungen) realistisch abschätzen zu lernen und andererseits die mittlerweile erprobten positiven Folgewirkungen für religiöse Lernprozesse<sup>14</sup> anzuerkennen.

<sup>12</sup> Die prägende Wirkung des Fernsehens ist nicht direkt offensichtlich, sondern es tritt allzuoft ein sog. „Schlummereffekt“ (Kohnstamm, R., *Praktische Psychologie des Schulkindes*. Eine Einführung, Bern u.a. 1988, 106.) ein, der ein latentes Modellernen bewirkt. Mit diesem Phänomen erklärt man beispielsweise den zunehmenden Alkoholkonsum unter jungen Menschen, die über den Bildschirm gesehen haben, daß reiche, erfolgreiche Menschen fortwährend ein Glas in Händen halten; also ist Alkohol ein erstrebenswertes Zeichen, das für Erfolg steht.

<sup>13</sup> Vgl. Tulodziecki, G., *Medienerziehung in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb. 1988, 165.

<sup>14</sup> Vgl. Krosch, A., *Ein eigener Video zur Adventszeit*, in: Kat BI 114 (1989), 806f. Ebenso Braun, H. u.a., *Verfilmung von Gleichnissen im Unterricht*, in: KatBI 116 (1991), 484-488. Ohne die Zeitproblematik ließe sich aktive Videoarbeit in der letzten Schulwoche vor den Sommerferien als Projektunterricht sinnvoll einplanen. Über einen religionspädagogisch-didaktischen Part wäre noch eigens nachzudenken. Aber meist haben in dieser notenlosen

Allerdings: Einfach nur einen Film zu zeigen und damit zu meinen, man komme dann mit seinen Inhalten als ReligionslehrerIn automatisch wieder an, ist ein Schlag ins Wasser, der obengenannte Schuldzuweisungen hervorrufen mag. Wer aber mit Medien nicht einfach vordergründig Tribut an die moderne Mediengesellschaft zu zollen gewillt ist oder im Gegensatz dazu nach Rattenfängermanier den SchülerInnen etwas unterzubeln versucht, sondern sogar theologisch fundiert das Bild Gottes in Jesus Christus (vgl. Kol 1,15) zum Anlaß nimmt, gemeinsam mit SchülerInnen Epiphanie in den einfachen Dingen, auch den (profanen) Mediendarstellungen, nachzuspüren, der wird seine Bemühungen in „Sachen“ Religion mit Hilfe der Medien(didaktik) in besonderer Weise auch als einen medienpädagogisch wichtigen Dienst an SchülerInnen verstehen.

*Exemplarische Thesen: Seh(n)süchte des Kindes und die Erwachsenenwelt*

1. Man spricht von den Medien als der vierten Macht im Staat, ein wesentlicher Wirtschaftsfaktor sind sie in mehrfacher Hinsicht allemal. Und Medien machen Meinung. In einer vom Pluralismus gekennzeichneten Gesellschaft suggerieren sie Wertneutralität, die es nicht geben kann. Medien bieten z.B. als wirtschaftliche Unternehmen nicht die Vielfalt der Rollen oder Lebensentwürfe; sie präsentieren vielmehr das, was bei der Mehrzahl des Publikums ankommt. Hierdurch wird indirekt der Aufbau einer eigenen, individuellen Identität eher behindert und auf klischeehafte Gesellschaftsrollen festgelegt.

2. Kinder werden heute über die Medien mit Themen konfrontiert, die weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen. Ein besonderes Problem sind Gewaltdarstellungen.

Wie schwer sich Kinder tun, das, was sie wahrgenommen haben, entsprechend realitätskonform zu verarbeiten, mag ein Beispiel aus Schweden belegen, das zugleich zeigt, daß Gewaltdarstellungen im Fernsehen durchaus von eminenter Bedeutung für die gesamte Lebenseinstellung des Kindes sein können. Eine Untersuchung bei Sechs- bis Zehnjährigen konnte den Einfluß des Fernsehens auf das Weltbild von „Fernseh-Kindern“ verdeutlichen. 40% der Kinder dieses Alters antworteten auf die Frage: „Was ist die häufigste Todesursache?“, nicht etwa Krankheit oder Altersschwäche, sondern ihrer fernsehgeprägten Vorstellungen nach sind es Mord und Totschlag, die in den meisten Fällen das menschliche Leben beenden.<sup>15</sup>

Gerade Gewaltdarstellungen in den Medien sind im Blick auf die Wirkungen von Bildern ein großes gesellschaftliches Problem geworden, dem wir uns als Christen, die wir für die Notleidenden einzustehen versuchen, stellen müssen. Und dies heißt insbesondere, die Wirkungen medialer Gewalt ins Bewußtsein zu bringen. Bei aller Schwierigkeit und Widersprüchlichkeit der Untersuchungsergebnisse in diesem Umfeld ist es m.E. nicht letztlich entscheidend,

Pufferzone AV-Medien allzuoft eine Beruhigungsfunktion.

<sup>15</sup> Vgl. Burghardt, J., Die neue Welt der Kinder: Monster, Medien, Mikrochips. Was Eltern über Spielzeug, Fernsehen, Video und Computer wissen sollten, Nettetal 1988, 25.

ob Gewaltdarstellungen nun eher zur Nachahmung (Imitations- oder Stimulationsthese) einladen oder eher eine Befreiung von entsprechender Verhaltensbereitschaft (Katharsisthese) bewirken. Dies mag individuell sehr unterschiedlich sein.<sup>16</sup> Das weit größere Problem ist meiner Ansicht nach ein Abstumpfungsprozeß, der die Schwelle für Gewalt immer höher schraubt und die alltägliche Selbstverständlichkeit von Gewalt nahe legt. Dieser Gewöhnungsfaktor allein rechtfertigt deutlichere Positionen.

### *Exemplarische Thesen: Seh(n)süchte des Kindes und die Welt der Religion/Kirche*

1. In diesem Flickerlteppich der Medien findet sich hin und wieder auch ein „Fetzen“ von Religion. Sie ist aber nicht mehr integrierender Bestandteil der Medienwelt. Da aber nur das noch Wirklichkeit beanspruchen kann, was in den Medien vorkommt, darf also Religion noch hoffen?

Religion(en) und Kirche(n) tauchen in der Medienlandschaft in jüngster Zeit wieder verstärkt auf. Beinahe hatte man mit einem solchen Aufflackern schon nicht mehr zu rechnen gewagt. Jedoch haben so manche amtliche Kirchenvertreter Schwierigkeiten mit der Art der Präsentation von Religion und Kirche in den sogenannten Unterhaltungssendungen (bsp.-weise: „Oh' Gott, Herr Pfarrer“). Hier wird ein Bild von Kirchen-Gemeinde, Priestern und Christsein gezeigt, das herkömmlichen Vorstellung nicht entspricht. Häufig werden deshalb solche Sendungen im besten Falle belächelt.

Wir tun gut daran, die Sendungen, in denen Religion und Kirche thematisiert werden, besonders zu beachten, da an ihnen etwas von den Vorstellungen der Zuschauer von Kirche, Gemeinde und Gemeindeleitung offenkundig wird. Pfarrerserien bis hin zu Jesusfilmen haben großen Zuspruch erfahren und sind offensichtlich auf ein grundmenschlich-religiöses Bedürfnis getroffen, das man schon nicht mehr vorhanden glaubte. So wäre es m.E. lohnenswert, solche Serien etwa auf ihr Gemeindeverständnis oder ihr Priesterbild einmal näher zu untersuchen, um von dorthin möglicherweise Rückschlüsse für die eigene Praxis zu gewinnen. Rückschlüsse in zweierlei Richtung: einmal, um Mißdeutungen und Mißverständnissen zu begegnen und zum anderen, um die unterschwellig zu Tage tretenden Hoffnungen und Wünsche der Menschen aufzugreifen.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Es spielen grundsätzliche Voraussetzungen wie Alter, Geschlecht, Charakter, soziale Verhältnisse, Vorerfahrungen, Intelligenz, Norm- und Wertsystem, Schichtzugehörigkeit u.ä., aber auch situative Bedingungen wie Müdigkeit, Abgespanntheit, Gereiztheit, Aufnahmebereitschaft, Geselligkeit u.ä. eine Rolle.

<sup>17</sup> Im Blick auf die Medien allgemein konstatiert der Würzburger Synodenbeschluß „Die Beteiligung der Laien an der Verkündigung“: „Vielen erscheint die Verkündigung aber auch zu wenig auf Fragen der Gegenwart bezogen. Da diese Fragen heute durch die Medien in jedes Haus getragen werden, erwartet man mit Recht, daß sie auch im Gottesdienst zur Sprache kommen und vom Evangelium her bedacht werden. Man ist enttäuscht, wenn die Predigt, die doch für alle bestimmt ist, sich zu wenig auf das einläßt, was alle bewegt. Durch den Umgang mit den Massenmedien sind die Gläubigen mehr als früher geneigt, die Verkündigung daran zu messen, ob sie die Lebensfragen der heutigen Gesellschaft und des

2. Auf der anderen Seite hat die Werbebranche „die Grundsymbole der Schöpfung, die im Laufe des Kirchenjahres und auch von den Sakramenten aufgegriffen werden“<sup>18</sup>, neu entdeckt. Diese Tendenz birgt auch Gefahren in sich: „Die religiösen Anspielungen der Werbung sind ähnlich wie die Baalskulte zu verstehen. Sie versprechen etwas, wenn der Mensch das Entsprechende tut. Die sittliche Dimension wird nicht angesprochen, die Gefährdung des Menschen von innen her und die Ambivalenz der Natursymbole unterschlagen.“<sup>19</sup>

So hat etwa Fritz Tillmanns, Amsterdam, in einem Artikel „Religiöse Symbole im Werbefernsehen“ deutlich zu machen versucht, wie sehr etwa das Symbol „Wasser“ durch die Werbung einseitig interpretiert wird, bevor ein religiöses Verstehen der Taufe möglich ist, aber auf dieses unbestreitbar Auswirkungen hat. Wie will ein Kind oder ein Erwachsener ein Taufverständnis von Neugeborenen werden entwickeln, wenn Wasser für ihn durch die Werbung das reine Naturprodukt schlechthin ist. Der Erneuerungsgedanke durch die Taufe kommt damit schlicht nicht ins Bewußtsein.

3. Wenn Kinder und Erwachsene gleichermaßen fernsehen, greift etwas, was Horst Eberhard Richter in ganz anderem Kontext als „Gotteskomplex“ betitelt hat. Menschen suchen untergründig über die Medien, so zu sein wie Gott. Medien vermitteln ihnen den Eindruck von Göttlichkeit in scheinbarer Präsenz und Omnipotenz.

Die Psychologin Jirina Prekop berichtet in diesem Zusammenhang die bedenkenswerte Episode des kleinen Alexander, die an einem kleinen Punkt zugleich die Bedeutsamkeit der Medien für die religiöse Früherziehung offenzulegen vermag: „Zu seinem zweiten Geburtstag bekam er (Alexander; W.F.) einen Kassettenrecorder geschenkt. Er ließ die Sänger lauter singen, verstummen oder sich wiederholen. Es muß für den Zweijährigen ein phantastisches Gefühl gewesen sein, durch Knopfdruck die Großen der Welt im Griff zu haben.“<sup>20</sup>

Die Fernbedienung des Fernsehers ist ähnlich zu deuten.

Unabhängig nun davon, wie sinnvoll ein Attribut wie „allmächtig“ für Gott ist,<sup>21</sup> dieses Beispiel macht anschaulich, wie intensiv bereits Kinder im frühesten Alter heute durch technische Medien die Erfahrung eigener (All-)Macht erfahren und wie schwierig es dann sein mag, eine absolute Größe

einzelnen erkennt und lösen hilft.“ (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i.Br. 1976, 153-185, hier 170.) Hier wird die Beachtung der Medien, die Lebensfragen aufgreifen, geradezu zur pastoralen Notwendigkeit.

<sup>18</sup> Bieger, E., Die Artikulation des Religiösen in Zeitungen, Hörfunk und Fernsehen, in: *Diakonia* 22 (1991), 327-331, hier 328.

<sup>19</sup> Bieger, 329.

<sup>20</sup> Der kleine Tyrann. Welchen Halt brauchen Kinder?, München 1988, 100.

<sup>21</sup> Vgl. den in diesem Zusammenhang überaus interessanten Artikel von N. Scholl, Die Rede von der Allmacht Gottes angesichts des Leids, in: *KatBl* 115 (1990), 764-773, der vor allem zu zeigen vermag, wie spärlich die biblische Tradition diesbezüglich ist.

anzuerkennen, zumal auch gesellschaftlich in weiten Kreisen dieser Beherrschbarkeitswahn nicht überwunden ist.

4. „Es darf vermutet werden, daß ein Fernsehkonsum von durchschnittlich zwei Stunden täglich mit der Entfaltung und Erhaltung christlicher Spiritualität nicht kompatibel ist. Der Fernsehkonsum geht auf Kosten der Stille, des Gesprächs, des Gebets.“<sup>22</sup> Sieht man Spiritualität als die notwendige Unterbrechung des Alltags an, um mit dem Grund des Lebens, Gott, in Beziehung zu treten, wird die Konsequenz noch deutlicher. Es fällt auf, daß heute das Fernsehen (oder andere Medien) gerade diese Zeiten der spirituellen Unterbrechungen des Alltags besetzt haben: Morgen-, Tisch- und Abendgebet.

### *Exemplarische These: Seh(n)süchte des Kindes und die Welt der religionspädagogischen Wissenschaft*

1. Fragen der Medien, der sog. „neuen“ besonders, werden uns in Zukunft stärker beschäftigen müssen, da sie einen nicht unerheblichen Einfluß auf unser Zusammenleben, unser Lebensgefühl und unser Selbstverständnis haben (und immer stärker haben werden). Als Religionspädagogen müssen wir uns fragen, ob wir der wachsenden individualgeschichtlichen, lebensgestaltenden und gesellschaftlichen Bedeutung der Medien in Forschung und Ausbildung Rechnung tragen. Meines Wissens gibt es nur erste pilotartige Versuche, das Thema Medien in die theologische Ausbildung zu integrieren.

Handlungsbedarf für ein verändertes religionspädagogisches Problembewußtsein<sup>23</sup> mit Blick auf die Medien bestünde hinsichtlich:

- Medienpädagogik für Kinder/Jugendliche (evtl. Erwachsene und Senioren)
- Medienpädagogik in der Elternarbeit
- Mediendidaktik
- aktive Medienarbeit (auch als Möglichkeit des RUs oder in der Jugendarbeit)
- Medienwirkforschung (bei religiösen Themen im RU und den Massenmedien)
- Medienanalyse (als Spiegel der Gesellschaft).

<sup>22</sup> Kaufmann, F.-X./Stachel, G., Religiöse Sozialisation, in: Böckle, F. u.a. (Hg.), *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*, Teilbd. 25, Freiburg i.Br. 1980, 117-164, hier 148. Zu bedenken wäre allerdings, ob nicht Spiritualität auch medial unterstützt und sogar angeregt werden könnte – durch meditativ-bewußtmachende Inhalte und deren entsprechende Präsentation.

<sup>23</sup> Vgl. Fleckenstein, W., *Medienpädagogik als Aufgabe der Religionspädagogik*. Anfragen an eine zeitgemäße Religionspädagogik, in: *medien praktisch* 18 (1994) H.71, 47-51.



## Kinder erfahren Leid und fragen nach Gott – Wie sollen wir reagieren?<sup>1</sup>

### I. Problemanzeige: Sind Kinder auf christliche Antworten zum Leid ansprechbar?

'Kinder erfahren Leid und fragen nach Gott.' Wirklich? Fragen Kinder nach Gott, wenn sie Leid erfahren? Aufgrund meiner Untersuchungen und Befragungen von Kindern<sup>2</sup> muß ich diese Frage erstaunlicherweise bejahen. Sowohl religiös erzogene Kinder als auch solche ohne jegliche Gottesbeziehung fragen angesichts von Leid nach Gott. Aber führt sie solches Fragen nicht eher von Gott weg als zu Gott hin? Sind sie über den ihrer Meinung nach nicht eingreifenden, nicht helfenden, nicht allmächtigen, sondern ohnmächtigen und schwachen Gott nicht so enttäuscht, daß sie sich entrüstet von ihm abwenden oder gar verleugnen? Führt ihr Postulat nach einem wie Superman machtvoll eingreifenden Gott nicht völlig vom christlichen Gott weg? Nach christlicher Vorstellung schlägt Gott nicht machtvoll mit der Faust dazwischen, sondern leidet mit jedem Leidenden mit, weil er selbst gekreuzigt wurde, gelitten hat und immer wieder neu leidet. Er hilft und tröstet *im* Leid, bewahrt aber keineswegs immer *vor* Leid. Kinder fordern aber einen omnipotenten und souveränen Gott, der (in Bosnien und Tschetschenien) endlich für Frieden und Gerechtigkeit sorgt, der Erdbeben (in Japan, Armenien und Kolumbien) verhindert, der unschuldige Kinder (in Ruanda) vor Verhungern, Foltern und Töten bewahrt und der unschuldige Menschen nicht an grausamen Krankheiten sterben läßt. Läßt sich solche Forderung mit dem christlichen Glauben an Gottes Mitleid und Mitleiden vereinbaren? Wie sieht die Theodizee-Frage von Kindern und wie sieht ihre eigene Antwort auf dieselbe aus?<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Einführungsreferat in der AG 5 „Kind und Leid“

<sup>2</sup> Während des Golfkrieges im Januar 1991 und während des Völkermordes in Ruanda 1994 habe ich mit 17 5-11jährigen Gespräche über die unter diesem Kriegen Leidenden geführt. Außerdem ziehe ich Kinderäußerungen aus den Büchern von R. Sauer, *Kinder fragen nach dem Leid. Hilfen für das Gespräch*, Freiburg 1986, und von R. Schindler, *Was Kinder von Gott erwarten. Gebetstexte von Kindern und was sie uns damit sagen wollen*, Lahr 1993, heran.

<sup>3</sup> A. Bucher vertritt in seinem interessanten Artikel: *Kinder und die Rechtfertigung Gottes? – Ein Stück Kindertheologie*, in: *Schweizer Schule* 10/1992, 7-12, die Meinung, daß Kinder die Theodizee-Frage entsprechend ihrer strukturgegenetischen Entwicklung (im Sinne Fritz Osers) stellen: Auf der 1. Stufe sähen sie in Gott ein allmächtiges Wesen, das konkret in das Weltgeschehen eingreifen könne; auf der 2. Stufe würden sie erkennen, daß sie selbst auf Gott einwirken könnten, damit er Leid verhindere oder eingreife; und auf der 3. Stufe würden sie entsprechend der Einsicht in menschliche Freiheit dem Menschen die Schuld und Verantwortung für das Leid geben. Ich vertrete bei der Erfahrung von Leid und der Frage nach Gott diese Theorie nicht, sondern meine, daß die Art der Leidverarbeitung die religiösen Denkmuster und Gottesbilder prägt und nicht umgekehrt.

Bevor ich Kinderäußerungen zitiere, möchte ich die gängigen Antworten auf die Theodizee-Frage wieder ins Gedächtnis rufen und zu werten versuchen, welche als christliche und welche nicht als christliche gelten könnten.

II. Wie lauten christliche Antworten auf die Frage nach dem Leid? Ich möchte die leidens- bzw. kreuzestheologische Vorstellung von Paulus zum Maßstab eines genuin christlichen Umgangs mit Leiderfahrungen machen.<sup>4</sup> Paulus hat selbst viel gelitten: „In allem erweisen wir uns als Gottesdiener: durch große Standhaftigkeit, in Bedrängnis, in Not, in Angst, unter Schlägen, in Gefängnissen, in Zeiten der Unruhe, unter der Last der Arbeit, in durchwachten Nächten, durch Fasten, durch lautere Gesinnung, durch Erkenntnis, durch Langmut, durch Güte ... Wir sind Sterbende, und siehe: wir leben; wir werden gezüchtigt und doch nicht getötet; uns wird Leid zugefügt und doch sind wir jederzeit fröhlich; wir sind arm und machen doch viele reich; wir haben nichts und haben doch alles.“ (2. Kor 6,4-10; vgl. 1. Kor 4,9-13). Er selbst litt vermutlich unter Epilepsie. Auf diese fürchterlichen Leiderfahrungen war Paulus weder in märtyrerhafter Manie stolz noch bemitleidete er sich. Sondern er spürte, daß der gekreuzigte Christus selbst mit ihm mitlitt und daß er dadurch Christus gleichförmig würde (Phil 3,10; 1. Kor 1,18-25; 2,2). Er betonte, daß Jesus selbst freiwillig Unrecht erlitten und mit seinem Tod und seiner Auferstehung uns Menschen ein neues Gottesverhältnis eröffnet habe. Seitdem würden Christen lieber Unrecht leiden als Unrecht tun. Deshalb tröstete er die Thessalonicher und die Korinther, daß sie in ihrem Leiden Nachahmer seiner selbst und auch Nachahmer Jesu Christi geworden seien (1. Thess 1,6f.; 2. Kor 1,7). Er sagte das alles aus der Überzeugung heraus, daß sich die Macht Gottes in der Ohnmacht des Kreuzes manifestiere (1. Kor 1,22-25). Und so konnte er bekennen: „Gottes Kraft erreicht ihre Vollendung in der Schwachheit. So will ich mich der Schwachheit rühmen, damit die Kraft Christi in mir Wohnung nehme.“ (2. Kor 12,9) – Gott selbst leidet. Deshalb leidet er mit jedem Leidenden mit und leistet ihm Beistand. Dadurch wird der leidende Christ selbst mitleids- und beistandsfähig. – An diesem Glauben messe ich nun andere Vorstellungen vom Leid bzw. Antworten auf die Theodizee-Frage.

Die noch heute relevanten Vorstellungen, Leid sei prinzipiell *unerklärbar*, *ja absurd*, es sei eine *gerechte Strafe* für menschliches Fehlverhalten, es sei *eine Prüfung und neue Lebenschance*, sein Leben zu verändern, und es sei ein *stellvertretendes Leiden*, stammen alle aus dem Alten Testament:<sup>5</sup>

1. Schon im alten Israel gab es die Vorstellung, daß Leid (physisches, psychisches und moralisches) prinzipiell *unerklärbar* sei. Es sei auf die

<sup>4</sup> Vgl. zum folgenden H. Merkel, Krankheit und Leid aus der Sicht des Neuen Testaments, in: M. Oeming (Hg.), Krankheit und Leid in der Sicht der Religionen, Osnabrück 1994, 40ff.

<sup>5</sup> Vgl. zum folgenden auch M. Oeming, Krankheit und Leid in alttestamentlicher Sicht, in: Oeming, a.a.O., 5ff.

dämonischen Schattenseiten in Jahwe zurückzuführen und bliebe dem Menschen deshalb grundsätzlich verborgen. Hiob übernimmt diese Vorstellung (Hiob 42), sieht im Leid aber nicht die dämonischen, sondern gütigen Schattenseiten Jahwes. – Diese These von der Unerklärbarkeit, ja Sinnlosigkeit des Leidens kommt christlich-paulinischer Vorstellung sehr nahe. Denn Leiden hat, wie gezeigt, auch für Paulus keinen Sinn, außer denjenigen, Gottes Beistand zu erfahren. Daß Leiden allerdings der Schattenseite Gottes entspringe, ist keine paulinische Vorstellung. Paulus denkt eben nicht über die Herkunft, sondern nur über die Hinkunft des Leidens nach. Zwar redet das Neue Testament durchaus von Gottes Schattenseiten und Zorn (vgl. Rö 1,18ff.; 2,8; 5,9; 9,22; 1. Thess 2,16; Lk 21,23; Apk 15,5ff.). Aber das wird nicht mit Leid in Zusammenhang gebracht. Deshalb entspricht diese Vorstellung nicht dem christlichen Glauben.

2. Im vorexilischen Israel werden Krankheit und Leid oft als Folge von Schuld und Unreinheit und insofern als *gerechte Strafe* Gottes verstanden, auf die man mit Buße reagieren müsse. – Diese Vorstellung ist nicht nur un-, sondern antipaulinisch, weil dann Christi Leiden, an dem jeder leidende Christ, wie wir sahen, teilhaben sollte, auch als Strafe verstanden werden müßte.
3. Vor allem im nachexilischen Israel wird Leid oft als eine pädagogische Maßnahme verstanden, mit der Gott den Menschen *prüfen*, auf den rechten Weg führen und ihm eine *neue Lebenschance* eröffnen wolle. – Man könnte diese Argumentation bei Paulus zwischen den Zeilen heraushören: Leiden vertiefe den Glauben an Jesus Christus. Das trifft für Paulus auch, wie wir sahen, zu. Aber ein pädagogischer Eros liegt ihm gänzlich fern. Von einer Pädagogie Gottes (wie Luther und Calvin es taten, – allerdings nicht auf das Leid bezogen) würde er nie reden (1. Kor 11,32 ist endzeitlich zu verstehen). Es liegt christlichem Glauben fern, Krankheit und Leid als absichtliche Bewährungsprüfung Gottes anzusehen, – obwohl christliche Märtyrer immer wieder so argumentiert haben. Etwas anderes ist es freilich, wenn der Leidende von sich aus sein Leiden so versteht, daß er darin seinen Glauben bewähren möchte (vgl. Rö 5,3f.; 2. Kor 8,2). Aber daraus läßt sich nicht eine objektive Aussage schließen, daß Gott Leid zur Prüfung und Bewährung schicke. „Inwieweit dienen Wasserstoffbomben zur Reifung und Bewährung unmündiger Kinder?“, fragt R. Sauer mit recht, um das Prüfungsargument ad absurdum zu führen.<sup>6</sup>
4. Schließlich hat Israel Krankheit und Leid noch als *Zeichen stellvertretender Liebe* interpretiert: Eine Einzelperson oder eine Gruppe leide, damit zwischen Jahwe und Israel wieder Versöhnung herrsche. So trösten sich auch heute manche Leidende mit der Gewißheit, daß sie stellvertretend für andere leiden, – wenn auch nicht zur Wiederherstellung des Verhältnisses zwischen Gott und Welt. – Solches interzessorische Leiden mag für

<sup>6</sup> Sauer, Kinder fragen nach dem Leid, 47.

Christus gelten, für Christen ist es m. E. dennoch undenkbar. Leiden kann für Christen keine opferriuelle, heilende Bedeutung haben. Das würde dem Leiden einen Sinn verleihen, den es nicht hat. Sollten Menschen aus stellvertretender Liebe in Gaskammern ermordet worden sein? Ein größerer Zynismus ließe sich kaum denken.

Weitere noch heute gültige Antworten auf die Theodizee-Frage, daß Leid auf *menschliche Schuld* zurückgehe und den Schuldigen die Augen öffnen sollte, daß es von Gott *nur zugelassen, nicht aber gewollt* sei und daß man sich gegen die Sinnlosigkeit des Leides nur *auflehnen* könne, stammen aus der Christentumsgeschichte:

5. Leibniz hat in seinem Essay „Theodizee über Gottes Güte, des Menschen Freiheit und den Ursprung des Bösen“ von 1710 diese Welt als „die beste aller möglichen“ verteidigt und Leid als „*Mangel an Gutem*“ und „*Schuld des Menschen*“, nicht aber Gottes erklärt. Wir wissen, daß diese Auffassung zusammenbrach, als am 1. Nov. 1755 (Allerheiligentag) morgens 9.40 Uhr zur Gottesdienstzeit in Lissabon ein Erdbeben losbrach, das 15.000 Menschen – vorrangig unter Gotteshäusern – unter Trümmern begrub. – Vielleicht kann man manches Leid auf menschliche Schuld zurückführen, keineswegs aber jedes Leid. Täte man das, dann würde man die Furchtbarkeit des Leids nicht ernstnehmen und seine zerstörerische Eigenkraft unterschätzen. Außerdem erklärt die Feststellung menschlicher Schuld das Leid in keiner Weise. Die schreiende Frage, warum Menschen in Gaskammern vernichtet wurden, läßt sich mit der Schuld der Deutschen nicht ausreichend beantworten! Damit würde die Dämonie des Bösen verharmlost werden. – Als christlich-paulinisch kann diese Auffassung schon gar nicht gelten.
6. In demselben Traktat hatte Leibniz auch nachgewiesen, daß Gott Leid nicht wolle, sondern nur *zulasse*. Mit recht fragt R. Sauer aber, wieso Gott denn etwas zulassen könne, was er gar nicht wolle.<sup>7</sup> – Als paulinisch kann solche Vorstellung gewiß nicht gelten. Von einer Zulassung des Leids durch Gott redet das Neue Testament nirgends.
7. Albert Camus hat einmal gesagt: „Ich werde mich bis zum Tode weigern, die Schöpfung zu lieben, in der Kinder gemartert werden.“<sup>8</sup> Er selbst hat daraus bekanntlich die Konsequenz gezogen, daß nicht nur das Leid, sondern die ganze Schöpfung prinzipiell *absurd und sinnlos* sei. Es gäbe nur die Möglichkeit, sich gegen diese Absurdität wie Sisyphus aufzulehnen und in dieser Auflehnung die eigene Tat und Subjektivität zu erkennen. – Diese Vorstellung widerspricht, wie Camus es selbst sagt, Paulus total. Sie hat auch nichts mehr mit der Vorstellung zu tun, daß Leid prinzipiell 'unerklärbar' sei. Leid sei vielmehr absurd und sinnlos. Diese Vorstellung können Christen – im paulinischen Sinn – nicht vertreten.

<sup>7</sup> Sauer, a.a.O., 44f.

<sup>8</sup> A. Camus, Die Pest, Bad Salzig, 208, zitiert nach Sauer, a.a.O., 18.

Von allen Antworten kann ich nur die diejenige von der „Unerklärbarkeit des Leids“ übernehmen, ohne allerdings dem Gedanken von den 'Schattenseiten Gottes' zuzustimmen. Die Vorstellungen, daß Leid eine Strafe, eine Prüfung und neue Chance, ein stellvertretender Akt, eine Folge menschlicher Schuld, von Gott zwar nicht gewollt, aber zugelassen sei oder daß es prinzipiell absurd und sinnlos wäre, kann ich nicht beipflichten. Irgendein Sinn läßt sich im Leid nicht finden. Der Leidende erfährt aber Gottes Mitleid und Mitleiden und kann insofern selbst mitleids- und mitleidensfähig werden. Christen glauben, daß Gottes Macht, nämlich seine mitleidsvolle Liebe, von der Welt als Ohnmacht erachtet und nicht als wahre Macht erkannt wird. Der Satz von Dietrich Bonhoeffer aus dem Tegelers Gefängnis von 1944 hat heute noch immer Bedeutung: „Gott ist ohnmächtig und schwach in der Welt und gerade so ist er bei uns und hilft uns ... Hier liegt der entscheidende Unterschied zu allen Religionen. Die (natürliche) Religiosität des Menschen weist ihn in seiner Not an die Macht Gottes in der Welt. Gott ist (hier) der deus ex machina. Die Bibel (dagegen) weist den Menschen an die Ohnmacht und das Leiden Gottes. Nur der leidende Gott kann helfen.“<sup>9</sup>

Sind Kinder auf solche Vorstellungen ansprechbar oder bevorzugen sie die anderen Vorstellungen von Gottes Strafe, menschlicher Schuld, Gottes Prüfung usw. und fordern sein machtvolles Eingreifen?

### III. Kinder äußern sich über Leid und Gott

Ich entdecke vier Typen unter den Kinderäußerungen:

Typ 1: *Viele Kinder denken magisch-mythisch und wünschen sich ein magisches Eingreifen Gottes.*

Ein 9jähriger (übrigens ein Pfarrerssohn) äußerte während des grauenhaften Golfkrieges: „*Der Gott soll den Sadam totmachen! Und alle, die der Sadam totgemacht hat, soll der Gott wieder lebendig machen. Und dann soll er ganz viele Engel in Bagdad vom Himmel fliegen lassen, die den verhungerten Kindern dort zu Essen geben. Warum tut er das nicht?*“ Der Junge hält an seinem Glauben an Gott fest. Aber er klagt ihn an und mahnt ihn. Er hat von Jesu Totenaufweckung und von Engeln gehört. Beides fordert er jetzt ein. Ebenso fordert eine 8jährige Ulrike Gott zum Eingreifen und Handeln auf: „*Lieber Gott, gib den Armen etwas zu Essen, denn sie haben kein Geld. Sie sind hungrig und durstig. Gott, du bist so groß und wir sind so klein hier. Ich mag dich. Gib auch den Tieren etwas. Sie sind oft hungrig. Amen.*“ (Schindler, 109) Sie ist keineswegs skeptisch, sondern traut Gott alles zu und bittet ihn deshalb um Hilfe und Abhilfe. Ihr Vertrauen auf Gottes Allmacht ist unerschüttert. – Ein anderer 8jähriger ist dagegen etwas skeptischer und zweifelt schon verborgen an Gott, wenn er logisch folgert: „*Wenn Gott allmächtig ist,*

<sup>9</sup> D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, hg. von E. Bethge, München<sup>9</sup>1976, 178, zit. nach Sauer, 61.

warum macht er den Teufel dann nicht tot, dann tun wir nie mehr etwas Böses ...“ (Sauer, 31).

Ein 5jähriger Stefan macht sich über seinen geliebten an Lungenkrebs erkrankten Opa Gedanken: „*Da sind lauter kleine Teufel in Opas Brust. Wenn die ihre Pfeile abschießen, dann tut das dem Opa so weh. Aber wenn ich noch das Gebet wüßte, das richtige Gebet, dann würde ich das dem Opa sagen. Denn nur das Gebet erhört der Gott. Und dann müssen alle Teufel rausfliegen – hui! und dann wird Opa wieder gesund.*“ Stephan hat animistische Vorstellungen: Krankheitserreger wie Viren und Bazillen seien kleine teuflische Lebewesen mit Pfeil und Bogen. Gleichzeitig denkt er magisch: Er meint, Gott mit einem Gebet beschwören und zur Vertreibung der Teufel bewegen zu können. Aber es muß eben ein ganz bestimmtes Gebet sein, das nur er kennt. Aber leider hat er es im Augenblick vergessen. Trotzdem fühlt er sich als magischer Vermittler zwischen Opa, den kleinen Teufeln und Gott. Damit vertritt er gleichzeitig ein mythisch-manichäisches Weltbild von Gott und Teufel.

Typ 2: *Kinder zweifeln angesichts von Leid an Gottes Macht, ja an Gottes Existenz.*

Zwei Mädchen, Franziska und Daniela, 10 und 11 Jahre, haben folgendes Gebet geschrieben: „*Warum läßt du Leute verhungern? Warum tust du denn nichts dagegen? Warum zeigst du Leuten, die nicht an dich glauben, nicht, daß es dich wirklich gibt? Warum sterben so viele Menschen im Krieg? Kannst du ihnen nicht helfen? Vielleicht müssen wir die Not auf Erden beenden. Vielleicht steht es gar nicht in deiner Macht, die Bosheit der Menschen zu stoppen.*“ (Schindler, 108) Die beiden gehen mit Gott ins Gericht und klagen ihn an, – bis sie plötzlich umschalten und realisieren, daß sie angesichts der Schwäche Gottes wohl selbst die Not auf Erden beenden müßten.

Solche Skepsis weitet sich erst im frühen Jugendalter zu direkter Gotteskritik oder gar Gottesleugnung aus: „*Weist du, warum ich nicht an dich glaube? Warum gibst du mir was zu essen und den armen Kindern in Vietnam nichts? So viele Menschen müssen sterben nur deinetwegen. Warum läßt du die Kinder überhaupt leben, wenn sie doch so früh sterben?*“, klagt eine 13jährige Gott an und verleugnet ihn zugleich. Und eine 11jährige bekennt: „*Manchmal, wenn ich im Bett liege, dann denke ich, daß es Gott eigentlich nicht gibt, denn warum mußte mein Vater so früh weg, und dann begreife ich es wirklich nicht mehr, und dann kann ich mich nur auf die Lippen beißen um nicht zu heulen.*“ (Sauer, 29f.) Dieser Typ 2 ist allerdings, so muß ich feststellen, unter Kindern nur selten vertreten. Ein Kinderatheismus ist nur selten zu finden. Die meisten halten an der Existenz Gottes fest.

Typ 3: *Kinder entdecken Gottes Mitleid und fordern kein magisches Eingreifen von ihm.*

Eine 9jährige Jessica betet: „*Lieber Gott, wir danken dir alle, daß wir hier auf der Erde leben können, daß du uns den ganzen Tag beschützt hast und Mitleid mit den armen Menschen hast. Amen*“. Eine gleichaltrige Karin steht

noch immer unter einem Fernseh-Eindruck: „Heute abend habe ich einen Film gesehen, der mich fast zum Weinen gebracht hat. 2.000 Flüchtlingsmenschen wurden mit einem Boot über's Meer zu einer einsamen Insel geführt und dort hinter Gitter gesteckt ... Ich danke Gott dafür, daß er auch diese Menschen in seiner Hand hat.“ Und eine 11jährige Heike betet: „Lieber Gott, bitte mach, daß sich alle Menschen auf der Welt vertragen und keine mehr hungern und verdursten muß, aber auch, daß das Beten zu dir nicht mehr verboten wird. Am allermeisten bitte ich dich, daß du den alten, kranken und behinderten Menschen das Leben leichter machst. Lieber Gott, hab Mitleid, hilf ihnen, bitte. Amen.“ (Schindler, 109. 116. 112).

Gott wird von diesen drei Kindern eine große, ja allmächtige Kompetenz zugesprochen. Aber sie fordern kein magisches Eingreifen von ihm. Sondern sie erbitten seinen Beistand, daß er es Leidenden 'leichter mache'; oder sie stellen fest, daß Gott mit Leidenden 'Mitleid' habe und sie 'in seiner Hand hält'. Bekanntlich haben solche Kinder wie diese drei Mädchen eine große Trost- und Mitleidsfähigkeit, welche sie solche Erwartungen an Gott stellen läßt. Sie denken teils magisch-mythisch, teils realistisch. Und gerade diese Mischung befähigt sie zu Mitleid und Trostspendung.

Typ 4: *Kinder geben Menschen die Schuld am Leid und halten Leid für 'normal'.*

Bei dem Gespräch, das ich in der Zeit des Golfkrieges mit Kindern führte und an dem auch der bereits zitierte Pfarrerssohn teilgenommen hatte, ging es um die Schuldfrage. Ein Kind äußerte: „Die müssen alle so fürchterlich sterben, weil der Hussein so ein Tyrann ist.“ Ein anderes widersprach spontan: „Nee, die müssen sterben, weil wir unser Öl haben wollen.“ Und ein drittes warf dann sozusagen zur Versöhnung dazwischen: „Krieg gibt es immer. Menschen bringen sich immer um.“ Niemand gab Gott die Schuld. In dieser realen Kriegssituation argumentierten die Kinder weder magisch noch mythisch oder animistisch. Sie führten keine bösen Teufel oder irgendein höheres strafanimistisches Prinzip an, welche das Kriegsleid verursacht hätte. Sondern sie benannten ganz realistisch als Ursache den Diktator Hussein oder unseren Ölkonsum oder die menschliche aggressive Natur.

Ich schließe daraus, daß Kinder ganz realistische Ursachen benennen, wenn sie sich das Leid erklären können. Bleibt es ihnen dagegen unerklärlich, dann erklären sie es magisch, mythisch und animistisch. Dann richten und hadern sie mit Gott. Andernfalls geben sie Menschen die Schuld am Leid und halten zudem Leid für 'normal'. – So reagierte auch die 9jährige Schwester des 5jährigen Stefan, der sich den Lungenkrebs seines Opas zu erklären versuchte, indem sie einwandte: „Teufel gibt's doch gar nicht! Und so kleine erst recht nicht! Hätte Opa nicht so viel geraucht, dann wäre er nicht krank geworden.“ Auch sie gibt, da sie sich die Krankheit des Großvaters genau erklären kann, Menschen die Schuld am Leid.

*Ich fasse meine Beobachtungen zusammen:*

- a) Die meisten, aber keineswegs alle Kinder stellen sich Gott *allmächtig* vor und erwarten sein magisches Eingreifen für Gerechtigkeit, Frieden und Wahrhaftigkeit. Diesen ist der (paulinische) Gedanke, daß Gottes (Liebes-) Macht gerade in menschlicher Schwachheit liege, fremd.
- b) Eine Minderheit von dieser Gruppe *klagt Gottes Nichtstun an*. Diese Kinder hadern und richten mit Gott. Manche erwarten angesichts seines Nichtstuns schon gar nichts mehr von ihm. Und eine Minderheit von dieser Minderheit wiederum zweifelt an Gottes Hilfsfähigkeit, ja, an seiner Existenz. Letzteres betrifft aber nur sehr wenige Kinder (Typ 2).
- c) Manche Kinder haben *dualistische* Vorstellungen: Neben Gott gibt es das Böse oder gar den Teufel, gegen die Gott kämpfen muß. Je kleiner die Kinder sind, desto dualistischer denken sie. Mit zunehmendem Alter nimmt dieser mythische Dualismus ab und der Monismus zu: Sie glauben, daß Gott oder ein höheres Prinzip den Tun-Ergehens-Zusammenhang im Sinne von gerechtem Lohn und gerechter Strafe regelt. Irgendeine Ursache für das Leid, so meinen sie, wird schon vorliegen (Typ 1, 2 und 4).
- d) Eine weitere Minderheit der Kinder ist offen für den Gedanken, daß Gott mit Leidenden *mitleidet*, sie tröstet, begleitet und in seiner Hand hält. Mit *Jesu Leiden* bringen sie diesen Gedanken allerdings nicht in Zusammenhang. Das Verhältnis zu Gott wird nicht über Jesus Christus aufgebaut. Und deshalb wird Gottes Mitleid auch nicht mit Jesu Leiden in Zusammenhang gebracht (Typ 3).
- e) Lassen sich eindeutige Ursachen für das Leid finden, dann übernehmen Kinder diese und lassen ihr magisches, animistisches und mythisches Denken fallen. Sie geben dann Menschen oder anderen *'natürlichen und normalen' Ursachen* die Schuld (Typ 4).

#### IV. Wie sollte man auf diese Vorstellungen religionspädagogisch reagieren?

Wir stehen vor einem Dilemma: Einerseits fördern die magischen, mythischen und animistischen Denkmuster der Kinder die Vorstellung von einem omnipotenten Superman-Gott und verhindern die Vorstellung, daß Gottes Stärke in menschlicher Schwäche vorzufinden sei. Andererseits ermöglichen diese Denkmuster die Vorstellungen von Gottes Mitleid und Mitleiden – z. B. in Form von mitmenschlichen Engeln, die Gott sendet. Sollen wir diese Denkmuster also fördern oder bremsen?

Ich bin überzeugt, daß nicht diese Denkmuster die Leidverarbeitung der Kinder prägen, sondern daß die kindlichen Leiderfahrungen die Denkmuster beeinflussen. Freilich gebe auch ich zu, daß es sich um archetypische Denkmuster handelt, welche die Kinder schon vor ihren Leiderfahrungen kollektiv übernommen haben. Aber die individuellen Leiderfahrungen formen die kollektiven individuell um. Manche Kinder entwickeln, wie gezeigt, die

Vorstellung von z.B. einem Tun-Ergehens-Zusammenhang oder diejenige von einem universalen Prinzip ausgleichender Gerechtigkeit oder diejenige von einem mitleidenden Gott oder diejenige von Engeln im Alltag.

Es besteht eine Chance, Kinder von der Vorstellung eines omnipotent eingreifenden Superman-Gottes allmählich abzubringen und sie vorsichtig zu dem Gedanken hinzuführen, daß Gottes mitleidende Liebe seine Stärke ist. Allerdings müßte man Kinder durch Jesuserzählungen und -begegnungen zu dieser Überzeugung bringen.

Dabei entsteht vermutlich ein harter Konflikt im Kinde zwischen seiner 'natürlichen' Vorstellung von Gottes Allmacht und der 'neuen' Vorstellung, daß Gottes Allmacht aus augenscheinlich ohnmächtig erscheinender Liebe besteht. Aber solcher Konflikt kann den Kindern nicht erspart bleiben. Leiderfahrungen sollten religionspädagogisch so aufgearbeitet werden, daß Gottes Liebe als mitleidende und tröstende Liebe erscheint, so wie Jesus Christus durch sein Leiden mit allen Leidenden mitgelitten und sie getröstet hat. Die Vorstellung von Engeln kann dabei durchaus mit herangezogen werden.

Solche Erziehung ist verbunden mit einer vorsichtigen Überführung des magisch-mythischen in ein realistisches Denken. Gerade der Zustand eines halbmagischen und halbrealistischen Denkens ist für die notwendige „religiöse Logik“<sup>10</sup> außerordentlich hilfreich. Kinder sind dann in der Lage, Gott sowohl außerhalb als auch mitten in der Welt zu denken. Vielleicht können sie es sogar verstehen, was mit der Aussage gemeint ist, daß Gott zugleich mächtig und ohnmächtig ist. Manche Kinder haben zu Paulus einen direkteren Zugang als Erwachsene. Sie haben oft eher die Einsicht als Erwachsene, daß ein Leidender stark sein kann, wenn ein lieber Mensch neben ihm sitzt und ihm tröstend die Hand hält. Sie sind für dialektisches Empfinden offener, als wir es wahrhaben wollen. Alles hängt aber davon ab, wie der Übergang vom magisch-mythischen zum realistischen Denken gelingt.

Ich wünsche mir, daß wir sogar mit Kindern das Gebet von Christoph Öttinger beten können:

*Herr, gib mir Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann.*

*Gib mir Mut, Dinge zu ändern, die ich ändern kann.*

*Gib mir die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden.*

<sup>10</sup> Vgl. Sauer, a.a.O., 62.



### 1. Kinder erfahren Leid

Auf mannigfache Weise widerfährt dem Kind Leid, und zwar von Anbeginn seines Lebens. Alles kann dabei zum Anlaß für Leiden werden. Bei diesem kindlichen Leid kann es sich um physisches, psychisches oder strukturelles Leid handeln, wobei oft das eine mit dem anderen unlösbar verbunden sein wird, so daß diese Unterscheidungen eher analytischer Art sind. Schon das Baby verspürt Schmerzen beim Wachsen seiner Zähne. Das körperbehinderte Kind leidet nicht nur unter seiner physischen Deformation, aufgrund seiner Behinderung sind auch seine sozialen Kontakte eingeschränkt. Nicht selten wird es von seinen Alterskameraden beschimpft und verspottet, so daß für dieses Kind jeder Schulbesuch zu einem Spießrutenlaufen wird. „Spastis sind alle doof“, so urteilten zwei sieben- bzw. achtjährige Kinder über ihren spastischen Nachbarjungen. „Deshalb sind sie Spastis. Der Rainer ist besonders doof. Deshalb geht es ihm so schlecht.“ Gnadenlos beurteilen und verurteilen sie einen Behinderten. Hier sitzen Gesunde über einen Kranken zu Gericht. Ihre Begründung lautet: „Der Rainer ist ein Spasti, weil er mal was Böses getan hat – oder weil sein doofer Papa mal was Böses getan hat.“ Deshalb verdient er in ihren Augen die gerechte Strafe. Sie bedienen sich dabei alter vertrauter Erklärungsmuster.

Schwere Krankheiten wie Krebs können Kinder früh befallen und sind oft unheilbar: es gibt eigene Krebskliniken für Kinder. Aus dem Munde dieser Kinder können wir die sie bedrängende Frage vernehmen: „Warum muß ich das alles erleiden? So viel Böses habe ich doch noch gar nicht getan!“ Wieviel Gewalt müssen Kinder in unserer Zeit über sich ergehen lassen: 100 Kinder werden im Jahr in Deutschland zu Tode geprügelt. Mehr als 300.000 Kinder tragen aufgrund von Schlägen schwere körperliche Schäden davon. Die sexuelle Gewalt gegen Kinder nimmt zu. 1992 sind für Deutschland etwa 50.000 Sexualdelikte in Familien festgestellt worden; die Dunkelziffer dürfte viel höher liegen, weil Kinder Angst haben, ihre Eltern anzuzeigen. Die steigende Zahl von Ehescheidungen trifft das kleine Kind am härtesten: Jedes dritte 13jährige Kind ist ein „Scheidungsopfer“ (P. Struck). In der Bundesrepublik wächst jedes 6. bis 7. Kind mit nur einem Elternteil auf; nur 14% mit dem Vater. Knapp die Hälfte der Alleinerziehenden mit Kindern unter 18 Jahren sind geschieden. Ein Drittel der Alleinerziehungen lebt von der Sozialhilfe. So gesellt sich zu der seelischen noch eine materielle und soziale Not. Alleinerziehende haben oft nur ein Kind. Dieses wächst geschwisterlos auf, so daß es oft zu einer engen symbiotischen Beziehung zwischen dem/der Alleinerziehenden und dem Kind kommt (R. Lempp). Dies aber erschwert den Reifungsprozeß des Kindes.

Wir ahnen nicht, wie vielen Kleinkindern die nötige Zuwendung von seiten der Eltern vorenthalten wird, so daß kein Selbstwertgefühl aufgebaut werden kann. Vielen Kindern wird nicht „das Himmelsbrot des Selbstseins“ durch einen liebenden Menschen gereicht, um ein schönes Bild von Martin Buber aufzugreifen. Als ein Arzt Kindern die Scheu vor der Untersuchung anlässlich ihrer Einschulung nehmen wollte, begrüßte er sie mit den Worten: „Da kommt aber ein liebes Kind!“ In einem Fall widersprach ein Kind: „Nein“, sagte der Junge, „ich bin der böse Friedrich.“ Wie oft wird er das zu hören bekommen haben; er konnte noch nicht lesen und nicht schreiben, aber er konnte sich schon nicht mehr lieben. Vielleicht war er in seinem Geschlecht von den Eltern nicht gewollt, vielleicht war er ihnen in ihrer Lebensplanung im Wege. Immer wieder bekam er zu hören: „Du kannst nichts, du tust nichts, aus dir wird nichts, du bist ein Nichts!“ Aber keiner hatte zu ihm gesagt: „Gut, daß es dich gibt!“ Viele Heimkinder müssen die gleiche bittere Erfahrung machen, die manchmal ihr ganzes Leben verdüstert hat. Dies mag mit ein Grund dafür sein, daß sie sich später schwer tun, eine dauerhafte Beziehung zu einem Lebenspartner aufzubauen. Diese Kinder müssen die Empfindung haben, daß sie ihren Eltern eine Last bedeuten.

Die Benachteiligung eines Kindes auf Grund seiner Geschlechtszugehörigkeit kann im Kind Haß gegen die eigenen Eltern auslösen. Ein solcher Haß auf die Mutter schlägt uns aus der Autobiographie von D. Lessing „Unter der Haut“ entgegen.<sup>1</sup> Über ihrer Kindheit, schreibt sie, habe „eine dunkelgraue Wolke wie Giftgas gelegen.“ Mit der Geburtszange sei sie ins Dasein gezogen worden; die Mutter bevorzugte den Bruder. Jedes Jahr sterben Schätzungen zufolge etwa 1,5 Millionen Mädchen in der ganzen Welt nur wegen ihres Geschlechtes. Mädchen werden in den Entwicklungsländern so stark benachteiligt, daß ihre Überlebenschancen beeinträchtigt sind. Dagegen werden in vielen Gesellschaften die Jungen bevorzugt, weil sie die Abstammungslinie fortsetzen. Aus diesem Grunde feiern viele Eltern die Geburt eines Sohnes, bedauern dagegen die einer Tochter. Pro Jahr versuchen in der Bundesrepublik 13.000 Kinder und Jugendliche den Selbstmord, bei 1000 endet er tödlich. Kindesmißhandlungen bis hin zu Kindestötungen (von der Abtreibung im Mutterschoß ganz abgesehen) werfen ein dunkles Licht auf das viel gepriesene „Jahrhundert des Kindes“, an dessen Ende wir jetzt stehen. Bei all dem habe ich bisher noch nicht von den Kinder in der sog. Zweiten und Dritten Welt gesprochen, die in der Mehrzahl in Armut und sozialem Elend aufwachsen, sie sind täglich vom Tod bedroht. Oft wachsen sie ohne Eltern auf und haben keine Lebensperspektive. Hier begegnen wir dem strukturell bedingtem Leid. Die Beziehungskrise unserer Gesellschaft geht auch an den Kindern nicht spurlos vorbei; es gibt nicht wenige unter ihnen, die keine Freundin bzw. keinen Freund haben, die einsam sind und als Ersatz sich mit den Medien begnügen, um so ihre Einsamkeit aushalten und kompensieren zu können.

<sup>1</sup> D. Lessing, Unter der Haut. Autobiographie 1919-1940, Hamburg 1994.

Viele Eltern setzen ihre Kinder einem Leistungsdruck aus, der schon das Leben im Kindergarten überschattet und sich in der Schule vermehrt fortsetzt. Entsprechen Kinder diesen hohen Erwartungen nicht, werden sie als Versager abgestempelt: „Ich kam mir zu Hause immer wie ein Dubel vor“, berichtet ein Schüler, „wenn ich helfen mußte, stellte ich es immer verkehrt an. Dann wurde ich ausgelacht ... In der Schule wurde es immer schlimmer. Ich konnte machen, was ich wollte, es kam einfach alles schief heraus ...“ Viele Schüler sind den Spielregeln der erbarmungslosen Wettbewerbsgesellschaft nicht gewachsen. Der schulische Mißerfolg führt möglicherweise zu einer starken Verletzung des Selbstwertgefühls; dieses kann, nach außen gerichtet, zur Steigerung des schon vorhandenen Aggressionspotentials führen.

Nicht nur der Tod eines nahen Verwandten, schon der Tod des geliebten Haustieres berührt das Kind stark, Trennungssängste im Hinblick auf Mutter und Vater steigen in ihm auf. Auf diese Weise ahnt das Kind, wie gefährdet und wie wenig behaust der Mensch in dieser Welt lebt.

So widerfährt dem Kind auf mannigfache Weise Leid, und oft fühlt es sich damit alleingelassen, es muß selbst damit fertig werden, weil ihm die Umwelt den nötigen Beistand versagt. Man möchte das Kind nicht belasten und es in einer sog. heilen Welt heranwachsen lassen, als ob es diese, von keinem Dunkel überschattete Welt für das Kind gibt. Schon früh wird es mit den harten Realitäten des Lebens konfrontiert. Daher würden wir ihm einen schlechten Dienst erweisen, wenn wir ihm die leidvolle Wirklichkeit vorenthalten. Es braucht zu deren Bewältigung unsere Hilfe.

## 2. Kinder verursachen Leid

In der Literatur begegnet uns immer wieder die romantische Vision vom „heiligen Kind“ (E. Key), vom Kind als Heilsbringer, zum Beispiel neuerdings in den Büchern von Astrid Lindgren, Michael Ende und Gudrun Pausewang (vgl. ihren Roman „Die Wolke“). Diese Vorstellungen lassen sich auf die Französische Revolution zurückführen, wo ein neues positives Kindheitsbild entsteht. Das Kind erfährt jetzt eine beträchtliche Aufwertung, es ist nicht länger Träger der Erbsünde, ihm wird die Erlösung (von den gesellschaftlichen Zwängen) zugewiesen. Das Motiv vom Kind als Retter und Erlöser erreicht in der romantischen Literatur seinen Höhepunkt.<sup>2</sup> Vor der „Hoheit und Majestät des Kindes“ sollten Väter und Mütter ihre Stirn in den Staub beugen, forderte Anfang dieses Jahrhunderts die schwedische Reformpädagogin E. Key. Aber trotz all dieser schönen, idealistisch klingenden Worte sieht die Wirklichkeit anders, nüchterner aus. Kinder sind nicht so unschuldig und naiv, wie es sich die Erwachsenen oft einreden. Sie können unter Umständen ganz schön grausam und gewalttätig sein. Sie erleiden nicht nur Böses von anderen Menschen, sie fügen auch anderen Leid zu. Diese Seite

<sup>2</sup> Vgl. H. Chr. Harten, Kindheitsgeschichte als Utopiegeschichte, in: Was für Kinder, München 1993, 43-50.

der Leidproblematik wird aus einer falschen Kindheitsnostalgie heraus oft zu wenig beachtet. In der BRD werden 5% der 3-6-jährigen bereits als „gewalttätig“ beschrieben. In vielen Kindergärten liegt die Quote sogar schon bei 20%. 70% aller Erzieherinnen geben im Laufe ihres Arbeitslebens ihren Beruf auf, mit der Begründung, sie würden mit dem wachsenden aggressiven Verhalten der Kinder nicht mehr fertig. In der Grundschule üben 5% der Schüler Gewalt gegen Sachen, und 15-20% gegen Personen aus. Wieweit das Fernsehen für das Anwachsen der Gewaltspirale bei Kindern (und Jugendlichen) verantwortlich gemacht werden kann, ist umstritten. Bedeutsamer für das Entstehen der Gewalt gegenüber Personen und Sachen dürfte die familiäre Atmosphäre und der elterliche Erziehungsstil sein. Schüler, deren Selbstwertgefühl auf Grund der familiären Situation beschädigt worden ist, kompensieren oft ihren grauen Alltag mit Hilfe des Konsums von Gewaltszenen in Film und Fernsehen. Bei ihnen ist die Hemmschwelle gegenüber der Gewalt stark herabgesetzt, so daß sie leicht zur Nachahmung des im Fernsehen und Video Gezeigten neigen. Bevorzugte Opfer ihrer Aggressionen sind Schwächere, Fremde und Behinderte.

Was uns besonders betroffen machen muß, ist die Tatsache, daß die Gewalt ausübenden Kinder über kein Unrechtsbewußtsein mehr verfügen, sie sind zu Schuldgefühlen oft nicht mehr fähig. Die Hemmschwelle für Aggression wird immer geringer.<sup>3</sup> Die Gewalt kann sich, wie jüngste Beispiele nicht nur in Amerika und England gezeigt haben, bis zum Mord steigern. So klagte kürzlich der amerikanische Verbrechensforscher James Fox: „Zehnjährige Kinder morden – und empfinden noch nicht einmal ein Schuldgefühl... Zu viele leben nur für das Heute, sterben für das Heute und morden für das Heute.“ In den vergangenen Jahren sind in allen Teilen des Landes 135.000 Handfeuerwaffen in die Schule mitgebracht worden. Die „Gang“ ist für die jugendlichen Schwerverbrecher ihre Familie, da diese weitgehend ausgefallen ist bzw. versagt hat. Jugendliche Banden liefern sich regelrechte Schlachten. Ihre Mitglieder haben keine Hoffnung mehr, es geht für sie um das nackte Überleben um jeden Preis. In einem Fernsehbeitrag des Senders Freies Berlin vom 3.6.1992 zum Thema „Gewalt an Hauptschulen“ wurde ein Schüler gefragt: „Was magst Du denn an Dir?“ Er antwortete brutal und offen: „In mir ist nur Scheiße!“ Wie tief muß dieser Schüler in seinem Leben verletzt worden sein, so daß er am Leben leidet und sich selbst haßt. Die Kinder und Jugendlichen geben im Grunde aber nur die Schädigungen weiter, die sie in ihrer Kindheit zu Hause und in der Gesellschaft erfahren haben. Und deren Eltern sind wiederum oft das Produkt negativer familiärer und gesellschaftlicher Sozialisation. Hier schließt sich ein Teufelskreis des sozialen und strukturellen Leids.

<sup>3</sup> Ich beziehe mich hier auf das Buch von P. Struck, *Erziehung gegen Gewalt*, Luchterhand Verlag 1993.

### 3. Kindliche Antwortversuche auf die Frage nach dem Leid

Wie verarbeiten Kinder das ihnen widerfahrene Leid, das über sie hereinbricht? Verfügen sie über geistige Abwehrmechanismen, die es ihnen ermöglichen, das Leid zu verstehen, ohne an Gott irre zu werden?

Es wird die Meinung vertreten, Kinder seien noch nicht zu einer distanzierten Stellungnahme zum Leidproblem fähig, sie könnten das Leid noch nicht wie die Erwachsenen einordnen und würden daher von Leid unmittelbar betroffen und oft viel tiefer verwundet. Weil sie dem Leid wehrlos ausgeliefert sind, hat man das Leiden der Kinder als das „absolute Übel“ (F. Heidsieck) bezeichnet. Gerade diese Wehrlosigkeit leidender Kinder löste bei A. Camus und F. Dostojewski einen leidenschaftlichen Protest aus und führte bei ihnen zur Anklage gegenüber Gott: „Ich werde mich bis in den Tod hinein weigern, die Schöpfung zu lieben, in der Kinder gemartert werden“, bekennt A. Camus. Und ähnlich lautete die Anklage Dostojewskis in seinem Roman „Die Gebrüder Karamasoff“.

Zu anderen Ergebnissen gelangen Untersuchungen auf der Grundlage der strukturalistischen Entwicklungspsychologie. So ist A. Bucher in einer empirischen Erhebung der Frage nachgegangen, wie Kinder und Jugendliche das Problem Gott und das Leid zu bewältigen versuchen.<sup>4</sup> Befragt wurden Kinder und Jugendliche, je ungefähr 30 in den Altersgruppen von 5-7, 11-13 und 15-17. Dabei erwiesen sich die Kinder als tiefeschürfende Philosophen und Theologen, sie gaben Antworten, die auch den Erwachsenen nicht fremd sind, wenn sie sich auch einer einfacheren, bildhaften Ausdrucksweise bedienen. Ihnen wurde eine moderne Dilemmageschichte vorgelegt, zu der sie Stellung nehmen sollten.

Die jüngeren Kinder führten das Leid einzig und allein auf den allmächtigen Gott zurück, mitunter aber auch auf den Teufel, eine Folge ihrer religiösen Erziehung. In diesem Alter können sie sich noch keine Einflußmöglichkeiten des Menschen auf Gott vorstellen; alles macht Gott, das Gute wie das Böse. Anthropomorphes und artifizielles Denken verbirgt sich hinter den Äußerungen der Kinder. Ältere Kinder führen das Leid dagegen auf menschliches Versagen zurück, für das die Menschen bestraft werden. Nun kann der Mensch auf Gott Einfluß nehmen, entsprechend wird er von Gott belohnt bzw. bestraft (Leid). So erweist sich das Leid als Strafe Gottes für das menschliche Versagen. Die Heranwachsenden (15-17) erblicken im Menschen den Verursacher von Leid. Nicht Gottes Wille hat das Leid bewirkt, sondern der Mensch, der über Freiheit verfügt. („Die Menschen haben das alles bewirkt.“) In der gegenwärtigen Theologie begegnet uns dieses Erklärungsmodell recht häufig (z.B. bei G. Greshake und N. Brantschen, aber auch bei vielen Religionspädagogen). Er findet einen Widerhall im Katechismus der Katholischen Kirche (Nr. 403). Wenn die Freiheit des Menschen für das Leid in der Welt

<sup>4</sup> A. Bucher, Kinder und die Rechtfertigung Gottes? Ein Stück Kindertheologie, in: schweizer schule 10/92, 7-12.

verantwortlich gemacht wird, dann verwandelt sich die Theodizee in eine Anthropodizee. Beim Studium dieser Äußerungen von Kindern und Jugendlichen zu dem leidigen Theodizeeproblem fällt auf, wie gering eigentlich der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen ist, alle drei Antwortmodelle finden sich auch bei Erwachsenen. Sowohl das Bild vom allmächtigen Gott ist bei ihnen immer noch tief verankert wie auch der Rückgriff auf die Freiheit des Menschen, die der Preis der Liebe Gottes ist, so daß der Mißbrauch dieser Freiheit von Gott in Kauf genommen wird. (Das Leid als Preis der Freiheit.)

#### 4. Abschließende Bemerkungen

Alle Antwortversuche von Kindern und Erwachsenen führen letztlich in eine Sackgasse, sie lösen das Problem nicht, das K. Rahner zugespitzt in die Frage gekleidet hat: „Warum läßt Gott uns leiden?“ Wohlgermerkt, er fragt nicht, warum läßt Gott das Leiden zu; denn er nimmt nicht seine Zuflucht zu der fragwürdigen Unterscheidung zwischen Zulassen und Wollen bei Gott. Das Problem des Leidens angesichts eines mächtigen, gütigen und gerechten Schöpfergottes bleibt das Geheimnis schlechthin, hier stößt die menschliche Vernunft an unübersteigbare Grenzen.

Hilfe können wir dem Kind nicht auf intellektuellem Gebiet gewähren, das sollten wir ihm gegenüber offen zugeben. Auf der Ebene affektiver Beziehungen können wir jedoch dem Kind beistehen, so daß es nicht am Leid zu zerbrechen braucht. Die Autobiographie von J. Lusseyran „Das wiedergefundene Licht“ zeigt uns einen Weg, wie man bei einem leidenden Kind Vertrauen stiften kann. Auf diese Weise verleihen wir ihm eine „magische Rüstung, die Schutz gewährt für das ganze Leben“<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> J. Lusseyran, *Das wiedergefundene Licht*, (GTB 155) Gütersloh <sup>5</sup>1977, 7f.

Michael Fuchs-Hug

## Kindsein und Familie vor 200 Jahren.

*Imagination und Wirklichkeit, gezeigt am Beispiel von Joh. H. Pestalozzis Volksroman „Lienhard und Gertrud“<sup>1</sup>*

### 0. Defizitbeschreibungen von Kindheit und Familie

Auf vielerlei Arten wird heute in der westlichen Welt der Untergang der Kindheit und der Familie beschworen. Es ist, um nur einige Beispiele zu nennen, die Rede von einem gestörten Verhältnis unserer Gesellschaft zum Kind (Packard 1989, 23ff), der einsamen Kindheit (ebd., 66), der Erosion der Familie (Aebli 1985, 298), vom pädagogischen Funktionsverlust der Familie (Zdarzil 1978, 99), von einer Kindheit, die im Gefolge der sich ausbreitenden Medienpräsenz verschwinde (Postman 1985), von der vaterlosen Kindheit (Bronfenbrenner 1974) u.a.m. Die Liste mit Defizitannahmen ließe sich beliebig erweitern. Führt man sich diese und ähnliche Defizitbeschreibungen vor Augen, so liegt bald einmal der Schluß nahe, daß das Kindsein und insbesondere das Aufwachsen in der Familie heute problematisch wie noch nie sein muß.

Der historisch gebildete Pädagoge wird gegenüber bloßen Defizitbeschreibungen in bezug auf das Aufwachsen von Kindern in der Postmoderne allerdings skeptisch sein und für relative Gelassenheit plädieren. Kindheit ist unter den Bedingungen der Postmoderne im großen Durchschnitt wohl kaum defizitärer oder gar schlimmer, sondern ganz einfach anders geworden.<sup>2</sup> Ich will dies nachfolgend anhand zweier Thesen, die zugleich die zwei Hauptteile meines Artikels bilden, zu zeigen versuchen.

Die *erste These* lautet: Wenn immer in pädagogischer Absicht über Familie geredet wird, geschieht dies eher in Anlehnung an ein Ideal als in Anlehnung an die konkrete Wirklichkeit einer Epoche. Das hat mit einem für die Pädagogik typischen Diskursmuster zu tun, welches mit einer starken Spannung zwischen Imagination und Realität arbeitet. Diese Spannung ist eine Folge der impliziten religiösen Denkstruktur der Pädagogik und garantiert ihr, daß die Realität gegenüber der Imagination regelmäßig als defizitär einklagbar bleibt, was nötig ist, um nicht in reiner Deskriptivität zu verharren, sondern auch normgebend sein zu können.

<sup>1</sup> Ausgefaltete Version eines Thesenreferates, gehalten im Arbeitskreis 7 (Kindsein im Umbruch der Familie) der gemeinsamen Jahrestagung der AKK und des AfR in Leitershofen, 16.-19. September 1994. *Anm. d. Schriftleiters:* Die Schreibweise „ss“ wurde, wo erforderlich, in „ß“ geändert.

<sup>2</sup> Damit ist nicht gesagt – und das soll zu Beginn gleich deutlich herausgehoben werden – daß es in der westlichen Welt nicht Millionen von Kindern gäbe, die unter psychisch, körperlich oder materiell dramatischen Bedingungen aufwachsen. Die Verbesserung dieser Bedingungen verdient selbstverständlich unsere gespannte Aufmerksamkeit und politische Tatkraft.

In der *zweiten These* will ich die erste These untermauern, indem ich mittels der Gegenüberstellung einer Familienidylle aus Pestalozzis Volksroman „Lienhard und Gertrud“ und sozialgeschichtlichen Daten des ausgehenden 18. Jahrhunderts zeigen werde, daß das Auseinanderklaffen von Imagination und Wirklichkeit zu Beginn der Neuzeit in der Pädagogik schon als konstitutives Element vorhanden war und damit zu den Grundbeständen der pädagogischen Tradition gehört. Das Beispiel vermag auch zu zeigen, daß die „ideale Familie“, geprägt von „Häuslichkeit“, „Mütterlichkeit“ und „Moral“, schon damals empirisch kaum existiert hat und eine Relativierung der heutigen Defizitwahrnehmungen in bezug auf die familiäre Sozialisation aus diesem Grund angebracht ist.

## 1. Die Antinomie von Imagination und Realität als Bestandteil pädagogischer Semantik

### 1.1 *Imagination und Wirklichkeit*

stehen in der Pädagogik in einem Spannungsverhältnis. Dieses Spannungsverhältnis ist eine Folge der religiösen Struktur dieser Wissenschaft (vgl. Osterwalder 1992). Wer zur kulturwissenschaftlichen Erfassung der jüdisch-christlichen Tradition einen strukturalistischen Zugriff wählt, der erkennt beispielsweise mit Ernst Cassierer (1987, 147), daß die Prophetie der hebräischen Bibel ein wesentliches Element, das fortan der abendländischen Kultur kaum mehr verloren geht, in die religiöse Denkfom einbringt: den Zukunftsbezug. Nach Cassierer gestalten die Propheten das bis dahin rein an der Natur und der kosmologischen Einbettung orientierte Denken der Menschheit dahingehend um, daß die Geschichte der Menschheit nicht mehr „als Vergangenheitsgeschichte, sondern als religiöse Zukunftsgeschichte gefaßt“ wird (ebd., 147). Indem die Prophetie gleichzeitig einen starken ethischen Zug aufweist und das Verhältnis des Menschen zu Gott unmißverständlich als ein „geistig-sittliche[s] Verhältnis zwischen 'Ich' und 'Du'“ faßt (ebd., 288), wird ein fortan sehr wirkungsvolles Denkmuster in die Kultur eingebracht, das, zuerst transportiert durch das Gedankengut des Christentums, später dann radikalisiert durch die Aufklärung,<sup>3</sup> in die Pädagogik einfließt: *Bei der Gestaltung von pädagogischer Zukunft werden ethisch anzustrebende Zielpunkte unter weitgehender Ausblendung von Realität imaginiert*. Dieser Zustand ist für die Pädagogik typisch und konstituiert ein Argumentationsmuster, das Oelkers (1992) „binär-oppositionell“ nennt: binär, weil zwei mögliche Zustände geschildert werden, oppositionell, weil der eine gegen den anderen Zustand ausgespielt wird. Dabei wird in der Regel die *bestehende Wirklichkeit* in der *Semantik des Zerfalls* beschrieben und *moralisch negativ* besetzt (ohne auf die

<sup>3</sup> Die Aufklärung säkularisiert den prophetischen Heilsgedanken und bindet ihn nicht mehr an ein metaphysisches Heilsgeschehen, sondern an die Erziehung. Von der *richtigen* Erziehung verspricht sie sich die *bessere* Zukunft des Menschen oder gar die Höherbildung der menschlichen Gattung.

positiven Seiten von Zerfall aufmerksam zu machen), *die anzustrebende, zu konstruierende Wirklichkeit moralisch positiv* (und zwar *nur* positiv) geschildert. Dieses Muster spielt regelmäßig auch dann, wenn in pädagogischer Absicht von der primären Sozialisationsinstanz der westlichen Erziehung, der Familie, gesprochen wird. Familienbilder fallen dabei besonders kulturkritisch aus. Z.B. so: „Kinder, so scheint es, kommen in der Reihenfolge hinter beidseitigen Karrieren, der Reise nach Übersee, den Rückzahlungen für das Eigenheim, dem Auto und den Renovierungen“ (Ochiltree 1990, 109, zit. nach Büttner, Elschenbroich/Ende 1993, 104-105). Trotz der Tatsache, daß sich unsere Kultur auf einen Typus generativen Verhaltens zubewegt, „bei dem möglich scheint, daß Kinder nur geboren werden, wenn die Erwachsenen das wollen“ (Mollenhauer 1985, 17), scheint sich deren Lage gegenüber „früheren Zeiten“ – was immer man genau unter dieser Zeitangabe verstehen mag – nicht wesentlich zum Guten gewendet zu haben.<sup>4</sup> Angesichts der prinzipiellen Möglichkeiten, wie Kinder auf dem Hintergrund einer industriellen Wohlstandsgesellschaft aufwachsen könnten, scheint die Wirklichkeit heute besonders defizitär zu sein.

### 1.2 Bilder von Kindheit und Familie

sind im pädagogischen Diskurs eminent wichtig, weil sie als handlungsleitende Kognitionen (Laucken 1974) Wirksamkeit entfalten, z.B. bei Politikerinnen und Politikern. Unter Bildern verstehe ich mit Thomas Ziehe kulturell vermittelte, im öffentlichen Diskurs entstehende, typisierte und in der Regel emotional hoch besetzte Imaginationen (Ziehe 1992, 63). Bilder beschreiben weniger eine *tatsächliche* gesellschaftliche Wirklichkeit, sondern sind, um Richters Definition des Begriffs „Kindheitsbilder“ aufzunehmen, „*Entwürfe und Vorstellungen, die sich eine Epoche, eine soziale Gruppe oder auch ein Einzelner von Kindern macht* (und die individuell und gesellschaftlich außerordentlich wirksam sein und das Verhalten gegenüber 'wirklichen' Kindern durchaus beeinflussen können)“ (Richter 1987, 19; Hervorhebung M.F.). Dasselbe, was Richter hier für das Kindheitsbild festlegt, gilt auch für Familienbilder. Das Problematische an Kindheits- und Familienbildern ist, daß sie, weil der Anteil an Traditions- und Wunschdenken recht hoch sein kann, auch dann noch als handlungsleitende Kognitionen die Realität beeinflussen, wenn sich die Realität als solche bereits ganz anders oder zumindest differenzierter als das Bild präsentiert. Diese Lage scheint mir für unser

<sup>4</sup> Ergänzend zu Mollenhauer ist allerdings anzumerken, daß die rationale Kontrolle des Kinderwunsches nicht erst ein Ergebnis der heutigen Zeit ist. Hauser (1989, 230) kommt nach der Analyse von Volkszählungsunterlagen von 1870 zum etwas überraschenden Schluß, daß im Basler Bläsi-Quartier, einem typischen Arbeiterquartier, die Familien mit null bis zwei Kindern bei weitem überwiegen, wobei leider nicht ausgemacht werden kann, wie groß der Anteil der Kindersterblichkeit an dieser Situation ist. Die Zahlen im einzelnen: Von 314 Familien waren 79 ohne Kinder, 83 hatten je ein Kind, 84 Familien hatten zwei Kinder, 30 Familien hatten drei und 23 Familien vier Kinder. 28 Familien hatten entweder fünf oder sechs, und vier Familien hatten sieben Kinder.

heutiges Reden über die Familie und das Aufwachsen von Kindern in ihr charakteristisch zu sein. Die große Leistung des UNO-Jahres der Familie war (mindestens in der Schweiz) die, daß vor allem auf journalistischer Ebene für eine breite Öffentlichkeit aufgezeigt wurde, daß sich Familie auf außerordentlich vielfältige Weise konkretisieren kann. Wortschöpfungen wie „Patchwork-Familie“, „Fortsetzungsfamilie“, „Lebensabschnittsgefährtentum“, „klassische Familie“, „moderne Familie“, „Einelternfamilie“ u.a.m. zeigen den tatsächlich existierenden Reichtum verschiedener familiärer Gesellungsformen auf. Allerdings hinken unsere inneren Bilder, die uns in unserem pädagogischen, pastoralen und politischen Handeln leiten, hinter der Realität weit zurück und sind – in der Schweiz – von den Familienbildern unserer lokalen historischen Größen wie Jeremias Gotthelf, Elisabeth Müller, Johanna Spyri, Johann Heinrich Pestalozzi, um nur einige wenige zu nennen, mitgeprägt. Unter einer Familie stellen wir uns nach wie vor die Familie der Kummerbuben (Müller 1965) oder der Turnachkinder (Bindschedler 1965) vor. Das durch diese Tradition perpetuierte Familienideal entspringt dem Ideal des evangelischen Pfarrhauses, entstammen doch die Autorinnen und Autoren teilweise diesem Milieu oder stehen ihm nahe. Noch heute ist die schweizerische Familienpolitik weitgehend von dieser Pfarrhausidylle bestimmt und orientiert sich am entsprechenden Muster: Eine Familie besteht aus einem berufstätigem Vater, einer nicht außer Haus berufstätigen Mutter, zwei Knaben, einem Mädchen, einem Berner Sennenhund, einem Kanarienvogel, diversen Meerschweinchen, einem eigenen Haus mit Garten. Empirisch wurde dieses Ideal nie mit einer gewissen Breitenwirkung gelebt, und heute stimmt dieses Bild sowieso nicht mehr mit der Realität überein.

## 2. Die Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit,

zwischen den ethisch-emotionell anrührenden Bildern von Kindheit und Familie und der „schmuddeligen Wirklichkeit“, um mit Hartmut von Hentig zu sprechen, ist – ich habe es in der Einführung erwähnt – keineswegs neu, sondern gehört seit langer Zeit zu den konstituierenden Elementen von pädagogischen Auseinandersetzungen. Das soll nun anhand eines konkreten Beispiels illustriert werden. Für die Seite des *Ideals* ziehe ich einige Textpassagen aus Pestalozzis Erziehungsroman „Lienhard und Gertrud“ heran, die damals gelebte *Wirklichkeit* soll anhand einiger sozialgeschichtlicher Daten kontrafaktisch dagegegenghalten werden.

### 2.1 Mit der guten Gertrud und ihrer Familie

stellt Johann Heinrich Pestalozzi den Leserinnen und Lesern seines Volksromans „Lienhard und Gertrud“ (1781) unzweifelhaft ein Ideal vor Augen. Gertrud ist die Frau des Tagelöhners Lienhard, mit dem sie mehrere Kinder großzieht: „*Gertrud ist die beste Frau im Dorf – aber sie und ihre blühenden Kinder waren in Gefahr, ihres Vaters und ihrer Hütte beraubt zu werden, getrennt, verschupft ins äußerste Elend zu sinken, weil Lienhard den Wein*

nicht meiden konnte.“ (§ 1) Lienhard, von einem geschäftstüchtigen Wirt und Vogt immer wieder zum übermäßigen Alkoholgenuß verführt, wird durch seine Frau aus dem Elend befreit, denn diese ergreift in einer dunklen Stunde die Initiative, geht zum Landesfürsten Arner, erwirkt dort, daß Lienhard eine feste Anstellung bekommt und der Wirt bestraft wird. In § 31 schildert dann Pestalozzi den „Abend vor einem Festtage, im Hause einer rechtschaffenen Mutter“:

*„Gertrud war noch allein bei ihren Kindern. Die Vorfälle der Woche und der morndrige festliche Morgen erfüllten ihr Herz. In sich selbst geschlossen und still bereitete sie das Nachtessen ... und bereitete alles auf morgen, damit denn am heiligen Tage sie nichts mehr zerstreue. Und da sie ihre Geschäfte vollendet hatte, setzte sie sich mit ihren Lieben an Tisch, um mit ihnen zu beten. Es war alle Samstage ihre Gewohnheit, den Kindern in der Abendgebetsstunde ihre Fehler und auch die Vorfälle der Woche, die ihnen wichtig und erbaulich sein konnten, ans Herz zu legen.“*

Nach Dankgebeten und Vorsätzen, die sie zusammen mit ihren Kindern für die nächste Woche entwickelt, folgt in § 34 die Gewissenserforschung unter dem Titel „So ein Unterricht wird verstanden und geht ans Herz, aber es gibt ihn eine Mutter“:

*„Mutter: Aber ihr Lieben! Wie ist's in dieser Woche mit dem Rechtun gegangen? Die Kinder sehen eines das andere an, und schweigen. ...*

*Niclas! Wie ist's dir in dieser Woche gegangen?*

*Niclas: Ich weiß nichts Böses.*

*Mutter: Denkst du nicht mehr dran, daß du am Montag das Grüteli umgestosen hast?*

*Niclas: Ich hab's nicht mit Fleiß getan, Mutter!*

*Mutter: Wenn du es noch gar mit Fleiß getan hättest, schämtest du dich nicht, das zu sagen?*

*Niclas: Es tut mir leid! Ich will's nicht mehr tun, Mutter!*

*Mutter: Wenn du einmal groß sein, und so, wie jetzt, nicht Achtung geben wirst, was um und an dir ist, so wirst du es mit deinem großen Schaden lernen müssen. Schon unter den Knaben kommen die Unbedachtsamen immer in Händel und Streit – und so muß ich fürchten, mein lieber Niclas! daß du dir mit deinem unbedachtsamen Wesen viel Unglück und Sorgen auf den Hals ziehen werdest.*

*Niclas: Ich will gewiß achtgeben, Mutter!*

*Mutter: Tue es doch mein Lieber! und glaub mir, dieses unbedachtsame Wesen würde dich gewiß unglücklich machen.*

*Niclas: Liebe, liebe Mutter! Ich weiß es und ich glaub es, und ich will gewiß achtgeben.“*

Im nächsten Kapitel verstößt Niclas gegen seinen Vorsatz, stößt das Grüteli in einem Gedränge wieder um. Zur Strafe muß er ohne Essen ins Bett:

„Jetzt gab sie noch den Kindern ihr Nachtessen, und ging dann mit ihnen in ihre Kammer, wo Niclas noch weinte.

*Nimm dich doch ein andermal in acht, lieber, lieber Niclas! sagte ihm die Mutter.*

*Und Niclas! Verzeih mir's doch, meine liebe, liebe Mutter! Verzeih mir's doch und küsse mich; ich will gern nichts zu Nacht essen. Da küßte Gertrud ihren Niclas und eine heiße Träne floß auf sein Antlitz, als sie ihm sagte: O Niclas! Niclas! Werde bedachtsam – Niclas mit beiden Händen umschlingt den Hals der Mutter und sagt: O Mutter! Mutter! Verzeih mir.*

*Gertrud segnete noch ihre Kinder, und ging wieder in ihre Stube. Jetzt war sie ganz allein – Eine kleine Lampe leuchtete nur schwach in der Stube, und ihr Herz war feierlich still, und ihre Stille war ein Gebet, das unaussprechlich ohne Worte ihr Innerstes bewegte. Empfindungen von Gott und von seiner Güte!“ (Aus § 36.)*

Soweit die Idylle. Drei zentrale Topoi sind erkennbar:

*Häuslichkeit* (die sog. Physiokraten in der Schweiz versuchten, die ganze Gesellschaft von der Einheit „Haus“ aus zu verstehen), *Mütterlichkeit* (die starke Mutter, die ihre Familie 'führt') und *Moral*, die den Kindern im Dialog vermittelt wird. Diese drei Topoi finden sich z.B. auch bei Gotthelf, der schreibt: „Die *Weiber* sind der Sauerteig des *Hauses*, und von ihnen nimmt das ganze Haus Geschmack und Geruch an. Und *das Haus* ist die Pflanzschule künftiger Geschlechter. Es ist die *Mutter* nicht nur die Gebärerin des Leibes ihrer Kinder, sondern sie ist auch die Leiterin ihrer Seele, sie prägt die ersten Eindrücke denselben ein. Das weibliche Geschlecht ist darum von so hoher, gewaltiger Bedeutung durch sein Walten im Haus, für *Sitte, Zucht und Frömmigkeit...*“ (Gotthelf 1978, 618; Hervorhebungen M.F.)

## 2.2 Die Wirklichkeit der ländlichen Schweiz im 17./18. Jahrhundert

sah allerdings anders aus, als die Welt, die uns in in den Romanen Pestalozzis und Gotthelfs in pädagogischer Absicht geschildert wird. Die drei eben erwähnten Topoi wurden in jener Zeit zwar mannigfaltig in der pädagogischen Literatur als Zielzustände imaginiert, die Realität aber präsentierte sich anders, gegenüber den Imaginationen defizitär. Um dies zu zeigen, führe ich nachfolgend einige sozialgeschichtlich relevante Daten auf.

Die ländliche Gesellschaft der Schweiz war in fünf Stände unterteilt: in *Vollbauern* (sie verfügten über einen Zug [= Pferdegespann], konnten also ohne fremde Hilfe pflügen), in *Halbbauern* ( $1/2$  Zug), in *Tauner/Tagelöhner*, in besitzlose *Hintersassen* und ins *Gesinde*. Das Verhältnis zwischen Bauern und Taunern war in Kirchberg (Kanton Bern) 8 : 24. Von Männedorf im Kanton Zürich berichtet Hauser (1987, 34), daß im 19. Jahrhundert im ganzen Dorf nur ein einziger Pflug und eine Egge zur Verfügung standen. Lebte also in derjenigen Zeit, in der Pestalozzi seinen Volksroman schrieb (im ausgehenden 18. Jahrhundert), der große Teil der Bevölkerung und der Kinder in den unbegüterten Ständen der Halbbauern, Tauner und Hintersassen, so ist beizu-

fügen, daß bis ins ausgehende 17. Jahrhundert die *Bevölkerung* immerhin konstant war und höchstens durch Kriege und Epidemien größere Schwankungen entstanden. Der Grund für die Stabilität war der, daß die Ressourcen der Gesellschaft zu gering für ein Wachstum waren. Eheverbote auf dem Land für Leute ohne Hof, für Dienstpersonal, Soldaten und Reisläufer stützten die Stabilität. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts kam es, ausgelöst durch bessere Ernährungsmöglichkeiten (Landreform, Protoindustrie), auf dem Land zu einem außerordentlichen Bevölkerungswachstum. Die dadurch entstehenden großen Schichten waren sozial nicht stabilisiert durch eine gesicherte Größe des Hofes: Sie lebten von Dienstbotenarbeit, Protoindustrie etc.

Die Stellung der Kinder veränderte sich damit relativ schnell. Obschon die alte Eidgenossenschaft in den Reiseberichten des 17./18. Jahrhunderts regelmäßig als Hirtengebiet besungen wurde, gehörte sie zu den am stärksten protoindustrialisierten Gebieten des Kontinents (Braun 1984, 110). Durch die damit gegebenen Möglichkeiten wurden Kinder erwerbsfähig (Baumwollzupfen und -spinnen). Die erwerbstätigen Kinder gaben den Eltern einen Teil der Entlohnung für den Unterhalt, die sog. Rast, ab, der Rest wurde behalten. Sehr bald begannen sie, diesen Umstand auszunützen und unabhängig von ihrer Stammfamilie die billigste Rast zu suchen, d.h. jene Familie, wo sie für die Rast wenig bezahlen mußten: Sie wurden so zu *Rastkindern*. Die Tragweite des Problems läßt sich daran ablesen, daß sich 1777 die Zürcher Kirche veranlaßt sah, das Aufnehmen von unkonfirmierten Rastkindern zu verbieten.

Neben diesen soziologischen Daten ist es interessant, einige Informationen aufzuführen, die Rückschlüsse über die Qualität der Familienbeziehungen zulassen. Protokolle der *Chorgerichte* bzw. der sog. *Stillstände* erlauben vorsichtige Rückschlüsse in diese Richtung. Im Kanton Bern weist etwa die Geschäftsordnung des Stillstandes von Arch-Leuzigen folgende Haupttraktanden aus: Streitigkeiten mit Nachbarn (machte 20% aller Geschäfte aus), Fluchen und Gotteslästerung bzw. - bezweiflung, *Roheit der Männer* gegenüber den Frauen, *Vergnügungssucht*, liederliche Haushaltsführung. Sabbatbrechungen, *Trunkenheit*, Halsstarrigkeit, *schlechte Kinderzucht*, nächtliches Herumschweifen, unerträgliche Unerkannntnuß, unbußfertiges Leben, Verspottung und Vermüpfung, Tabakrauchen (aus: Weißkopf 1985). Neben diesen Daten, die auf eine geringe (männliche) Hemmschwelle in bezug auf körperliche Gewalt schließen lassen, läßt sich namentlich von der Familienrealität der Tauner noch folgendes stichwortartig aussagen:

- *Die Väter* der Taunerfamilien blieben oft die ganze Woche an ihren Arbeitsplätzen. Holzknechte, Bergarbeiter oder Störendhandwerker konnten nicht täglich zu ihren Familien zurückkehren. Der „tatsächliche Zeitraum, der von einer Familie gemeinsam verbracht wurde“, war äußerst gering (Sandgruber 1982), es gab also schon damals die Realität der „vaterlosen“ Familien.

- *Wohnverhältnisse*: Die Taunerhäuser hatten zwei Räume: Küche und Schlafzimmer. Das Leben spielte sich, vor allem im Winter, auf engstem Raum ab.
- *Essen* war ein sozial differenzierendes Merkmal. „Schon beim Brot, das man selber herstellte, mußte gespart werden.“ (Weber 1984, 23)
- *Generatives Verhalten*: In Taunerfamilien lebten oft 5 bis 10 Kinder (ohne die bei der Geburt verstorbenen); viele Kinder waren keine Wunschkinder (vgl. Weber 1984, 24).
- *Erziehungsgrundsätze und -mittel*:
  - Kinder mußten so schnell wie möglich arbeitstauglich werden. über die Sabbat- und Sittenmandate übte die protestantische Kirche einen bestimmenden Einfluß auf die Arbeitsgesinnung aus. „Schwelgen, Müßiggang sind die Quelle allen Übels, heißt es in den Mandaten, den Predigten.“ (Hauser 1987, 39) Dieses protestantische Arbeitsethos wirkte sich auf die Realität der Kinder aus. So vertrat etwa bei der Gründung des Zürcher Waisenhauses die Kommission die Ansicht, schon siebenjährige Kinder sollten zum Arbeiten angehalten werden, damit sie sich daran gewöhnen (Hauser 1956, 5). Kinderarbeit war nicht nur geduldet, sondern nötig. Die Arbeit gehörte zu einer rechten christlichen Lebensführung (Hauser 1987, 40). Zeit zum Spielen<sup>5</sup> hatten nur die Kleinkinder (ebd., 207).
  - Die Erziehung erfolgte vorwiegend nonverbal, was auch auch für die Moralerziehung galt: Körperstrafen waren vorherrschend, nicht Belehrungen durch Worte wie bei „Lienhard und Gertrud“. Erziehungsprozesse vollzogen sich „naturwüchsig“, d.h. ohne bewußtes Eingreifen und gezielte Formung und Ausbildung kindlicher Fähigkeiten. „Children were punished in a variety of ways and for a variety of reasons: as punishment, as training, as encouragement, to instill fear or respect, or simply to satisfy the malicious pleasure of an older or bigger person“, stellt Walvin (1982, 46) für England fest. Auch in der Schweiz war die Erziehung alles andere als zimmerlich, und die Rute war ein anerkanntes Erziehungsmittel (Hauser 1987, 208).
  - Bewußte Erziehungsgrundsätze waren Erziehung zu Arbeitsamkeit, Frömmigkeit, Bescheidenheit und Gehorsam (Weber 1984, 28).

Füllt man diese wenigen sozialgeschichtlichen Daten mit Leben, so wird schnell evident, daß die drei Topoi „Häuslichkeit“, „Mütterlichkeit“ und „Moralerziehung durch Dialog“, die in Pestalozzis Schilderung der Taunerfrau „Gertrud“ stilisiert wurden, mehr utopischer Imagination als bodenständiger Realität verpflichtet waren.

<sup>5</sup> Traditionelle Kinderspiele waren das Schlitteln [= rodeln], das Kluckern mit Marmeln, Reifeln, Seilspringen, Stelzengehen und das Spielen mit Windrädchen (vgl. Mathys, [1983]).

### 3. Fazit

- Bild und Wirklichkeit sind im pädagogischen Diskurs nicht deckungsgleich. Das wird im Vergleich des Pestalozzi-Textes mit seiner Zeit deutlich.
- Das Familienleben war in den letzten Jahrhunderten wohl kaum jemals so, wie es die pädagogische Idyllik stilisiert hat. Es ist für viele moderne Zeitgenoss(inn)en immer wieder überraschend festzustellen, daß schon die Taunerfamilien des 18. Jahrhunderts über weite Zeiträume „vaterlos“ waren. Das Zurkenntnisnehmen derartiger Realitäten kann für die Diskussionen unserer Zeit entkrampfend wirken.
- Imagination und Deskription sind zwar zwei Seiten derselben pädagogischen Medaille, die Pädagogik favorisiert allerdings die Imagination klar. Dies ist so, weil Pädagogik sich am Erreichen positiver Ziele, wie immer letztere auch gefällt sein mögen, orientiert und von der Vorstellung des Gelingens – nicht des Scheiterns – erzieherischer Prozesse ausgeht (Oelkers 1985, 18), aus motivationalen Gründen wohl ausgehen muß.
- Pädagogische Imaginationen und Bilder sind als handlungsleitende Kognitionen unersetzbar. Problematisch werden diese Bilder dann, wenn sie sich zu weit von der Realität entfernen. Diese Gefahr besteht, ausgelöst durch die Dynamisierung der Gesellschaft (Herzog 1994, 213), heute durchaus. Nach wie vor wird von Seiten der Kirchen und der Politik einseitig das Aufwachsen in der sog. traditionellen Familie als einziges Ideal imaginiert, ohne darauf zu achten, daß einerseits auch diese Familienform ihre Leiden hervorbringt, wovon die moderne Literatur von Peter Weiss bis Thomas Bernhard beredt Zeugnis gibt, und ohne darauf zu reflektieren, daß andererseits das Aufwachsen in neuen Familienformen und unter veränderten Kulturbedingungen auch spezifische Qualitäten enthalten dürfte, die vielleicht noch nicht entdeckt sind. Es kommt m.E. für die Zukunft der westlichen Welt viel darauf an, daß wir Pädagogen und Religionspädagogen die in der Welt empirisch vorfindlichen Elemente des Aufwachsens von Kindern in unser Denken aufnehmen, uns darauf einstellen (statt sie lediglich abzuwehren) und daraus neue, zukunftsweisende Imaginationen entwickeln. Diese Bilder sind nötig, um die Realität auf neue, an einer zeitgenössischen Humanität orientierte Ideale hin umzugestalten.

### Literatur

- Aebli, H., Bildungsaufgaben vor einer veränderten Arbeitswelt, in: *Wirtschaft und Recht*, 37/ Nr. 2, 287-299, 1985.
- Bindschedler, Ida, *Die Turnachkinder im Sommer*, Verlag Huber, Frauenfeld 1965.
- Bindschedler, Ida, *Die Turnachkinder im Winter*, Verlag Huber, Frauenfeld 1965.
- Braun, R., *Das ausgehende Ancien Régime*, Göttingen / Zürich 1984.
- Bronfenbrenner, U., *The Origins of Alienation*, in: *Scientific American*, August 1974, 56ff.

- Büttner, Ch., Elschenbroich, Donata, Ende, A. (Hrsg.)*, Kinderbilder -Männerbilder. Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen. Jahrbuch der Kindheit, Band 10. , Weinheim und Basel 1993.
- Cassierer, E.*, Philosophie der symbolischen Formen, zweiter Teil: Das mythische Denken, Darmstadt 1987<sup>8</sup>.
- Gotthelf, J.*, Wie fünf Mädchen jämmerlich im Branntwein umkommen, in: Kleinere Erzählungen, Ex Libris Buchverlag, Zürich 1978.
- Hauser, A.*, Zur Geschichte der Kinderarbeit in der Schweiz. ETH, Kultur- und staatswissenschaftliche Schriften, Heft 94, Zürich 1956.
- Hauser, A.*, Was für ein Leben. Schweizer Alltag vom 15. bis 18. Jahrhundert. Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich 1987.
- Hauser, A.*, Das Neue kommt. Schweizer Alltag im 19. Jahrhundert. Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich 1989.
- Herzog, W.*, Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie – Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 12/2, 206-223, 1994.
- Laucken, U.*, Naive Verhaltenstheorie, Stuttgart 1974.
- Mathys, F.K.*, Ist die schwarze Köchin da? Alte Kinderspiele, Frauenfeld 1983.
- Müller, Elisabeth*, Die sechs Kummerbuben, Franke Verlag, Bern 1965.
- Ochiltree, Gay*, Children in Australian Families, Longman Cheshire, Melbourne 1990.
- Oelkers, J.*, Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht, Weinheim/München 1985.
- Oelkers, J.*, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 1992<sup>2</sup>.
- Osterwalder, F.*, Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, 1992, 426-454.
- Packard, V.*, Verlust der Geborgenheit. Unsere kinderkranken Gesellschaft. Was die Vernachlässigung der Familie für unsere Kinder und die Zukunft der Gesellschaft bedeutet, München/Bern 1989.
- Pestalozzi, J.H.*, Lienhard und Gertrud. Hier zitiert nach der Edition des Winkler Verlages, München, hrsgg. von Cepl-Kaufmann, Gertrude und Windfuhr, M., 1781 (Original).
- Postman, N.*, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a.M. 1985<sup>11</sup> (Amerik. Original: *The Disappearance of Childhood*, New York 1982).
- Richter, D.*, Das fremde Kind. Zur Entstehung des Kindheitsbildes des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt a.M. 1987.
- Sandgruber, R.*, Die Agrarrevolution in Österreich, in: *Hoffmann, A. (Hrsg.)*, Österreich-Ungarn als Agrarstaat, Wien 1978.
- Walvin, J.*, A Child's World. A Social History of English Childhood, Penguin Books, Harmondsworth 1982 .
- Weber, Therese*, Häuslerkindheit. Autobiographische Erzählungen, Wien/Köln/ Graz 1984.
- Weißkopf, T.*, Idee – Person – Wirklichkeit: John Locke und Jean-Jacques Rousseau. Vorlesungsmanuskript, unveröffentlicht, Bern 1985.
- Zdarzil, H.*, Pädagogische Anthropologie, Graz/Wien/Köln 1978.
- Ziehe, T.*, Gegen einen Kindheitsfundamentalismus. Einige Beobachtungen und Thesen eines Aussenstehenden, in: Pädagogik, Nr. 7-8 (Juli/August), 1992, 63-65.

## Was Grundschulkindern zum Thema „Kirche“ einfällt<sup>1</sup>

Seit der von Klaus Wegenast proklamierten „empirischen Wendung in der Religionspädagogik“<sup>2</sup> ist es üblich, religionspädagogisch fragliche Phänomene auch mittels empirischer Methoden zu erhellen. So ist es denn auch konsequent, wenn die prekäre Frage nach der „Weitergabe des Glaubens“<sup>3</sup> nicht nur bezogen wird auf die Inhalte dieses Glaubens, sondern auch auf seine Institutionalisierung in der sozialen Größe „Kirche“. Dies geschieht zwar in Bezug auf die erwachsenen Kirchenmitglieder,<sup>4</sup> auch bei den als in dieser Frage als problematisch angesehenen Jugendlichen,<sup>5</sup> nicht aber bislang bei Kindern. Dies überrascht etwas, weil die religiöse Entwicklung im Kindesalter derzeit ja ein besonderes Interesse findet.<sup>6</sup> Dabei dominiert wohl eindeutig die Gottesfrage.<sup>7</sup> Andere Themen, z.B. die Entstehung einer Christologie<sup>8</sup> oder die Wahrnehmung von Kirche, sind bisher noch wenig bearbeitet.

Dabei ist die Wahrnehmung von „Kirche“ im Kindesalter durchaus wichtig und auch von den Veränderungen des Aufwachsens in den letzten Jahren

<sup>1</sup> Bei der Beschaffung der Bilder halfen mir dankenswerterweise Dr. Franz-Heinrich Beyer, Ulrike König, Gabi Rutkowsky.

<sup>2</sup> K. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: *ders.*, Glaube – Schule – Wirklichkeit. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts, Gütersloh 1970, 41-58.

<sup>3</sup> Vgl. E. Feifel, Tradierung und Vermittlung des Glaubens als historisches Problem, in: *ders./W. Kasper (Hg.)*, Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 53-100.

<sup>4</sup> In der EKD inzwischen schon regelmäßig, als jüngstes Beispiel vgl. Studien- und Planungsgruppe der EKD (Hg.): Fremde Heimat Kirche. Ansichten ihrer Mitglieder, Hannover 1993.

<sup>5</sup> Vgl. A. Feige, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche, Hannover 1982. Zum Thema auch die Notiz von F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Die vergessene Dimension pädagogischer Biographieforschung, *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), 235-252, hier 246f.

<sup>6</sup> Als Überblick F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987. Vgl. die Synopse der verschiedenen Ansätze S. 196, dazu auch meinen Erweiterungsvorschlag in: G. Büttner, Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse, Stuttgart 1991, 208f.

<sup>7</sup> Genannt seien V. Merz (Hg.), *Alter Gott für neue Kinder?* Freiburg/Schweiz 1994 u.a., mit dem empirischen Beitrag von A.A. Bucher, *Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen*, 79-100; F. Oser, *Die Entstehung Gottes im Kinde. Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren*, Zürich 1992. Die Fokussierung auf die Gottesfrage wird auch nahegelegt von der jüngsten EKD-Denkschrift: *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994, 17f.

<sup>8</sup> Anregend hier die Kinderaufsätze in W. Kramer, 1.-6. Schuljahr (Unter- und Mittelstufe) *Religiöse Vorstellungen von Kindern. Aufsätze von Primarschülern als Spiegel religiöser Vorstellungen und Empfindungen*, in: *Religionsunterricht und Lebenskunde* 16 (1987), 4ff, vgl. auch meinen Beitrag: *Wie sollen wir unseren Kindern Jesus Christus lehren? in: Lebendige Katechese*, im Ersch.

durchaus berührt. Denn in dem Maße wie die religiöse Sozialisation weniger durch die familiäre Frömmigkeit weitervermittelt wird, wird auch die Begegnung mit den Inhalten des christlichen Glaubens wohl vermehrt über kirchliche Institutionen wie Kindergarten, Kinderkirche, Jugendarbeit und Religionsunterricht weitergegeben. Dazu kommen dann natürlich noch die Medien, vor allem das Fernsehen.

Doch wie tritt eine Institution wie Kirche ins Leben der Kinder? Interessanterweise gibt es eine Reihe von Studien aus den 60er und 70er Jahren, die die Wahrnehmung politischer Personen und Institutionen bei Kindern untersuchen.<sup>9</sup> Doch ein entscheidender Differenzpunkt liegt in der Tatsache, die auch durch die folgende Studie bestärkt wird, daß Kirche im Gegensatz zu Politik nicht in den großen Repräsentanten der Medienwelt erscheint, sondern in den Personen und Institutionen vor Ort. Kirche, dies kann man wohl sicher sagen, ist für Kinder die Ortsgemeinde.

Mangels anderweitiger empirischer Vorarbeiten habe ich versucht, etwas von dem zu erheben, was Kinder mit dem Thema Kirche verbinden. Nun sind Interviews mit Grundschulkindern nicht einfach, zumal mit einem Mikrophon in der Hand. Von daher habe ich mich für das Medium „Kinderbild“ entschieden. Methodisch ist dazu anzumerken, daß hierbei natürlich zahlreiche Fehlerquellen zu berücksichtigen sind. Wird nur das Thema „Kirche“ vorgegeben, muß man damit rechnen, nur ein Bild des Gebäudes zu erhalten. Gibt man ein Beispiel dafür, wie man sich die Zeichnung vorstellt, fixiert dies die Kinder auf die genannten Begriffe. Ansonsten spielt auch die Orientierung an der jeweiligen NachbarIn eine wichtige Rolle. So gesehen überrascht es nicht, daß in den drei Klassen, aus denen meine Bilder stammen, jeweils bestimmte Grundthemen dominieren. Allerdings läßt die jeweilige Akzentsetzung in Einzelpunkten dann doch eine Differenzierung zu.

Meine Bilder stammen aus einer dritten Klasse eines Dorfes aus dem ländlichen Teil Baden-Württembergs, einer vierten Klasse einer Stadt im Großraum Frankfurt/Main und einer größeren Stadt in Mecklenburg. – Ich präsentiere in einem ersten Schritt einige statistische Beobachtungen und biete dann eine eher qualitative Auswertung nach zentralen bzw. auffälligen Themen.

### Statistik

Taunusstadt 4. Kl.	ev. 7	kath. 8	sonst. 6
Neckardorf 3. Kl.	ev. 8	kath. 7	sonst. 2
Ostseestadt			sonst. 17*
Σ	15	15	25

Insgesamt 55 Bilder

\* In Ostseestadt gibt es für diese Klasse keinen Religions-

unterricht.  
Die Bilder tragen keinen Hinweis bzgl. möglicher Kirchenzugehörigkeit oder auch im Hinblick auf das Geschlecht des Kindes.

<sup>9</sup> Vgl. die deutsche Zusammenfassung der vorwiegend US-amerikanischen Diskussion A. Hainke, Politische Einstellungen und Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen, Tübingen 1971. Besonders eindrücklich für das allmähliche Heraustreten eines eigenständigen Gegenstandsbereiches aus der Vermischung mit Phantasiewesen, Erinnerungsfetzen etc. in R. W. Connell, The Child's Construction of Politics, Melbourne 1971, 9ff.

Motive

	ev.	kath.	sonst.	Σ
Kirchenraum	8	9	1	18
Pfarrer	5	3	4	12
Requisiten d. Gottesdienstes:				
Kreuz, Kerze	10	11	21	42
Gott: Hinweise od. Bild	5	2	3	10
Kruzifixus mit Korpus	3	—	11	14
Eucharist. Elemente	1	6	3	10
Bibel	5	3	11*	19
Singen	6	3	6	15
Glocken	3	3	16	22
Negative Konnotationen				
z.B. Hexenverbrennungen	—	—	9	9
Friedhof	3	3	4	10

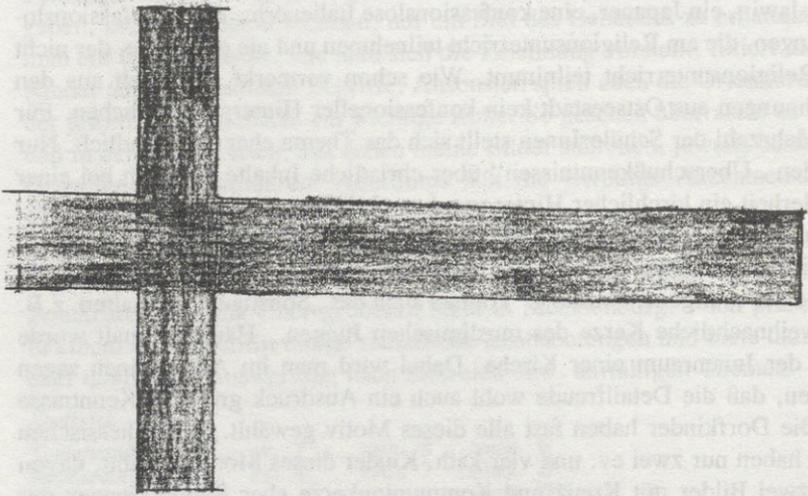
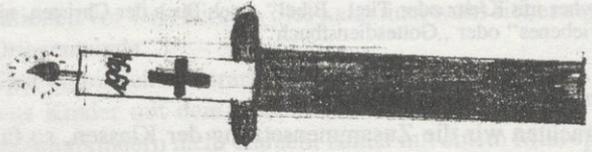
\*Bücher mit Kreuz oder Titel „Bibel“, auch Buch der Christen, nicht „Buch“, „Geschriebenes“ oder „Gottesdienstbuch“.

Kommentar

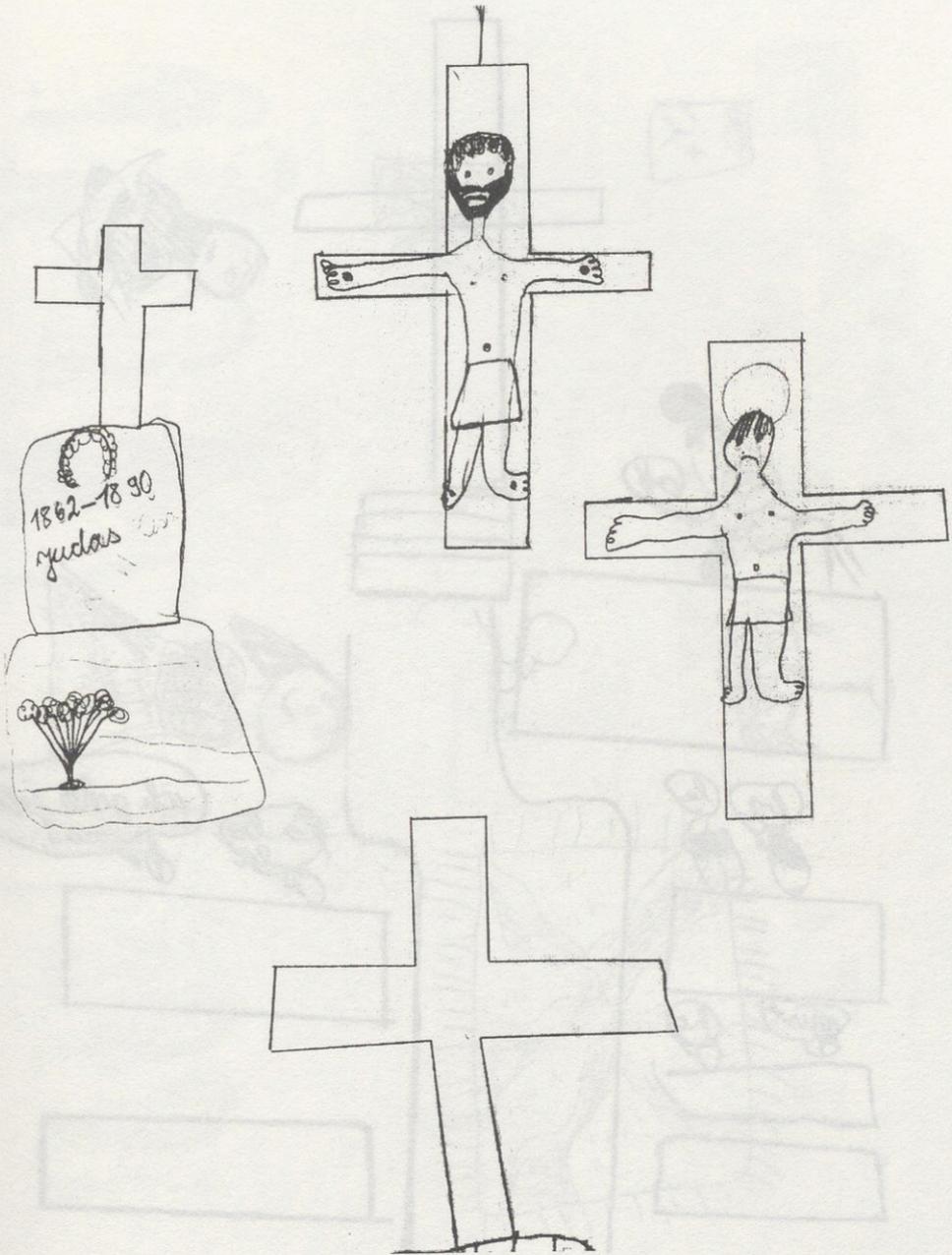
Betrachten wir die Zusammensetzung der Klassen, so fällt auf, daß ev. und kath. Schülerinnen an beiden westdeutschen Orten etwa gleich vertreten sind. Die Anzahl der „Sonstigen“ ist im städtischen Milieu, nicht überraschend, größer. Unter der Rubrik verbergen sich zwei muslimische Kinder, eine Jugoslawin, ein Japaner, eine konfessionslose Italienerin, zwei konfessionslose Jungen, die am Religionsunterricht teilnehmen und ein ev. Junge, der nicht am Religionsunterricht teilnimmt. Wie schon vermerkt, läßt sich aus den Zeichnungen aus Ostseestadt kein konfessioneller Hintergrund erheben. Für die Mehrzahl der SchülerInnen stellt sich das Thema eher sachkundlich. Nur aus den „Überschußkenntnissen“ über christliche Inhalte läßt sich bei einer Minderheit ein kirchlicher Hintergrund erschließen.

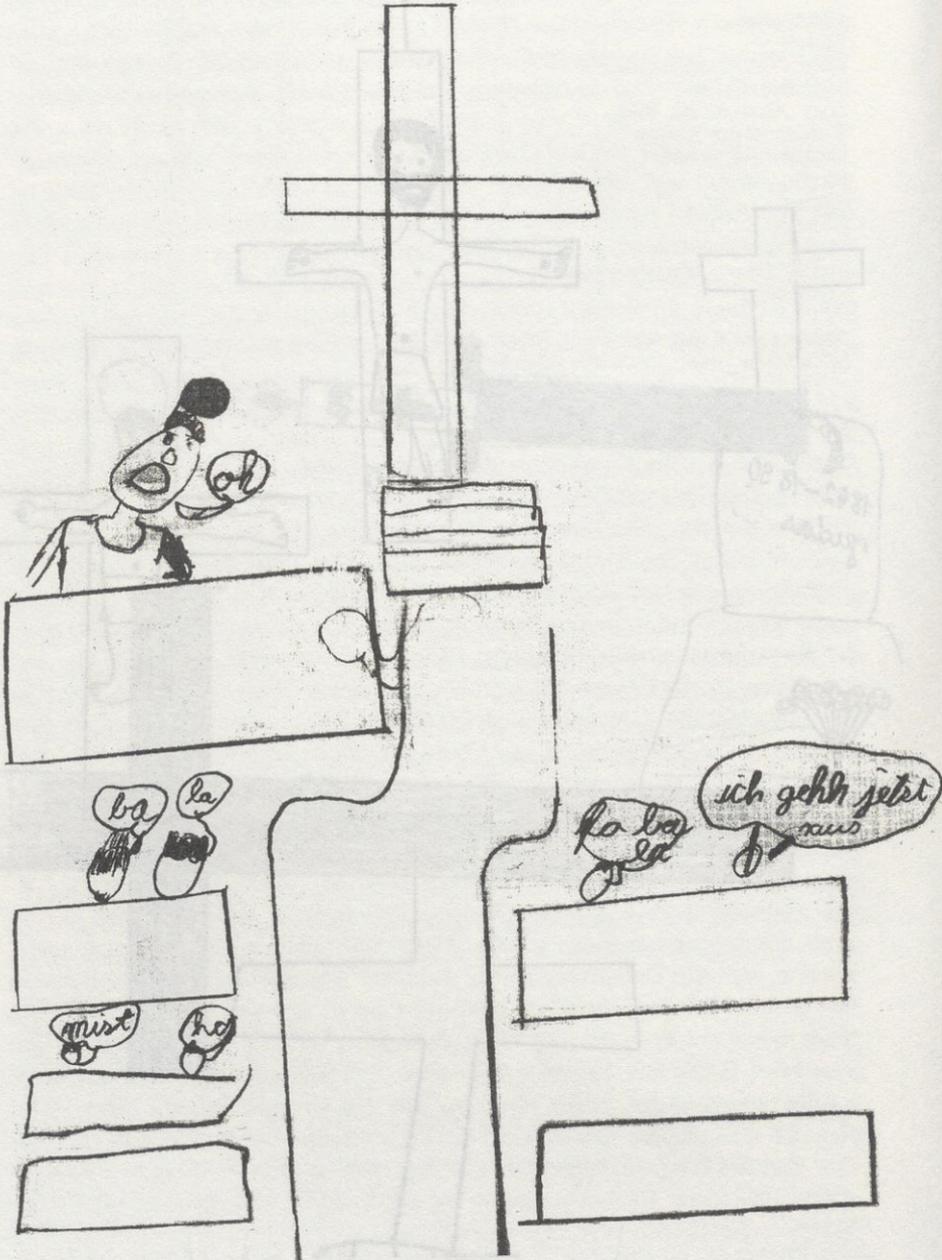
Betrachten wir die quantitative Auswertung, so stehen bei allen Kindern klassische Requisiten wie Kreuz oder Kerzen im Vordergrund. Auf dieser Ebene der „Allgemeinbildung“ können auch die „Sonstigen“ mithalten, z.B. die weihnachtliche Kerze des muslimischen Jungen. Häufig gemalt wurde auch der Innenraum einer Kirche. Dabei wird man im Allgemeinen sagen können, daß die Detailfreude wohl auch ein Ausdruck größerer Kenntnisse ist. Die Dorfkinder haben fast alle dieses Motiv gewählt. In der hessischen Stadt haben nur zwei ev. und vier kath. Kinder dieses Motiv gewählt, davon sind zwei Bilder mit Kreuz und Kommunionkerze eher Reminiszenzen der Erstkommunionfeier. In der Motivauswahl gibt es eigentlich nur einen signifikanten Unterschied. Dies betrifft die Elemente der Eucharistiefeier. Hier ist das Verhältnis 1 : 6 zugunsten der Katholiken. Dies überrascht in dieser Altersstufe nicht. Es ist eher auffällig, daß von den katholischen ViertklässlerInnen nur die Hälfte solche Motive hat.

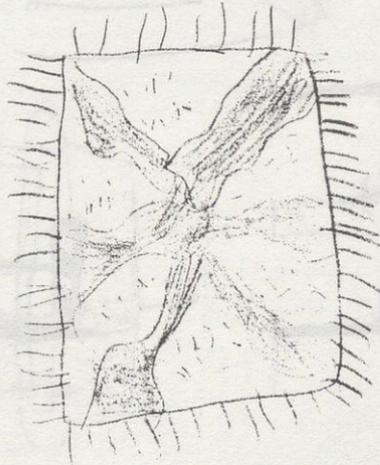
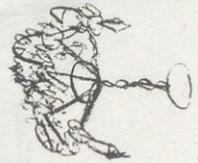
Die volkskirchliche Intaktheit zeigen sehr schön einige Bilder aus Neckardorf. Neben den Requisiten aus dem Kirchenraum tauchen Kinder auf, möglicherweise als Jungschar oder als Religionsunterricht. Ein anderes Bild zeigt Details



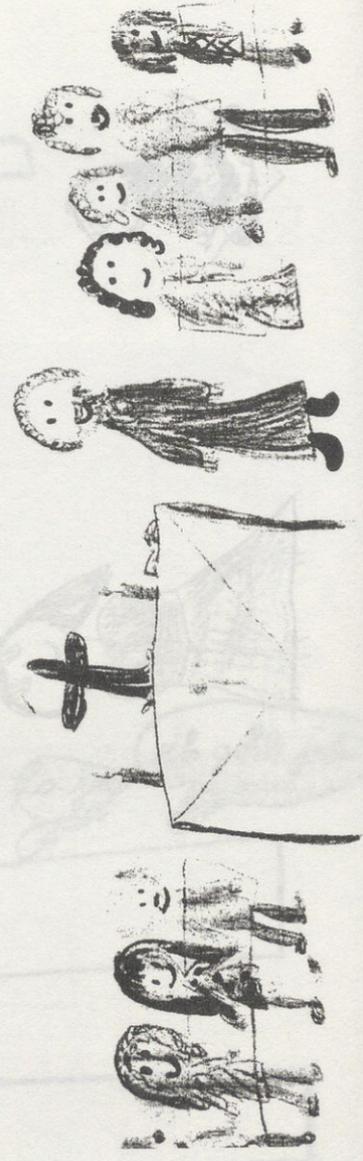
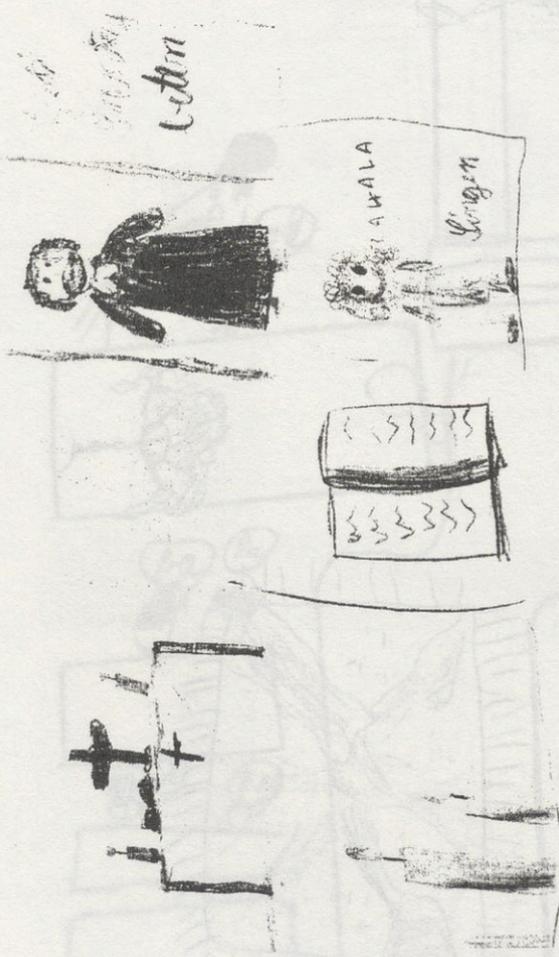
Taususstadt 1



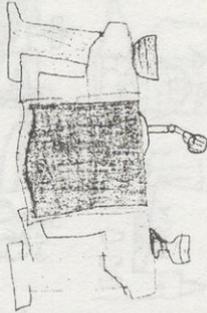
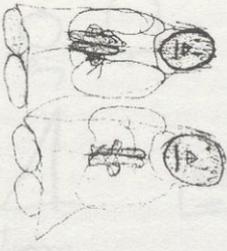




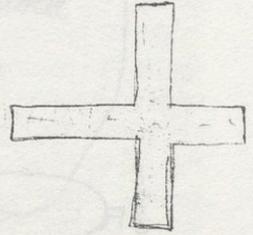
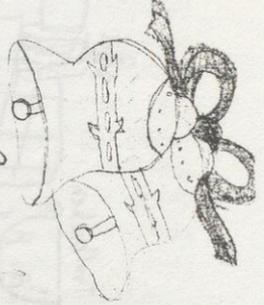
Die Kirche

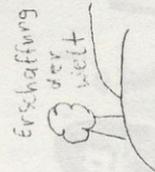
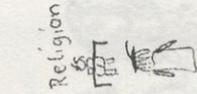
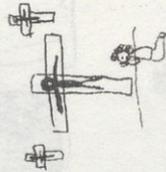
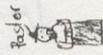
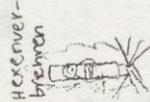
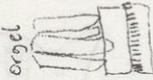
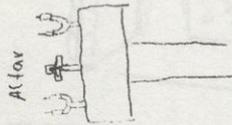


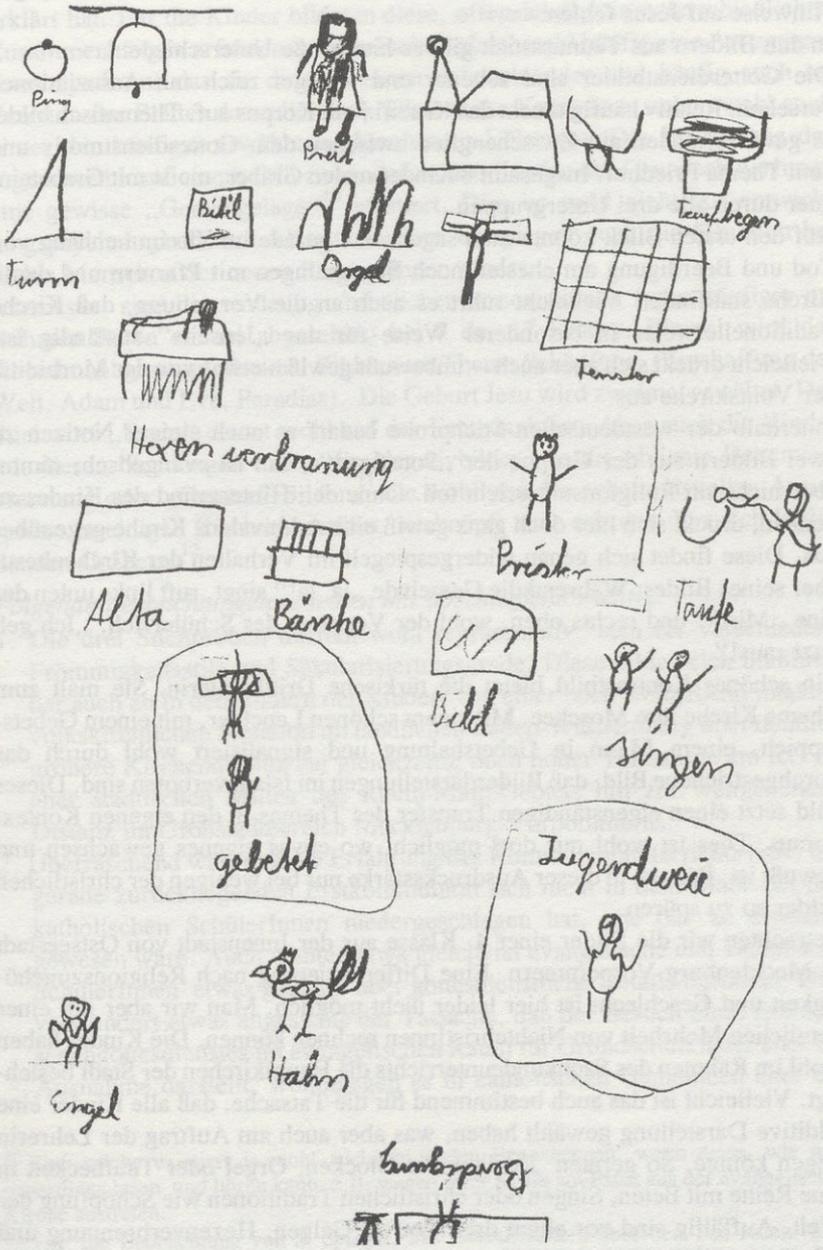
Noni stanten



Glocken







einer Taufe oder neben den Personen der Meßfeier auch Einzelheiten des Altarraumes. Auffällig ist die mehrfache Notiz des Wortes Gott, wohingegen Hinweise auf Jesus fehlen.

In den Bildern aus Taunusstadt gibt es hier große Unterschiede.

Die Gottesdienstbilder sind seltener und weniger reich mit Assoziationen versehen. Relativ häufig taucht das Kruzifix mit Korpus auf. Thematisch bildet es gewissermaßen ein Zwischenglied zwischen dem Gottesdienstmotiv und dem Thema Friedhof. Insgesamt 8 Kinder malen Gräber, meist mit Grabstein, quer durch alle drei Untergruppen.

Auf den ersten Blick könnte man sagen, daß gerade im Zusammenhang von Tod und Beerdigung am ehesten noch Begegnungen mit Pfarrern und damit Kirche stattfindet. Vielleicht rührt es auch an die Vorstellung, daß Kirche traditionellerweise in besonderer Weise für das „Jenseits“ zuständig ist. Vielleicht drückt sich aber auch – unbewußt gewiß – etwas von der Morbidität der Volkskirche aus.

Innerhalb der westdeutschen Stichprobe bedarf es noch einiger Notizen zu zwei Bildern aus der Gruppe der „Sonstigen“. Jan ist evangelisch, nimmt aber nicht am Religionsunterricht teil. Ohne den Hintergrund des Kindes zu kennen, drückt sich hier doch ganz gewiß eine Ambivalenz Kirche gegenüber aus. Diese findet sich genau widergespiegelt im Verhalten der Kirchenbesucher seines Bildes. Während die Gemeinde „la, la!“ singt, ruft links unten der eine „Mist!“ und rechts oben, wohl der Vertreter des Schüler-Ich, „Ich geh jetzt raus!“

Ein schönes Kontrastbild bietet die türkische Drittkläblerin. Sie malt zum Thema Kirche ihre Moschee. Mit einem schönen Leuchter, mit einem Gebets-teppich, einem Mann in Gebetshaltung und signalisiert wohl durch das durchgestrichene Bild, daß Bilderdarstellungen im Islam verboten sind. Dieses Bild setzt einen eigenständigen Transfer des Themas in den eigenen Kontext voraus. Dies ist wohl nur dort möglich, wo etwas eigenes gewachsen und bewußt ist. Dies ist in dieser Ausdrucksstärke nur bei wenigen der christlichen Bilder so zu spüren.

Betrachten wir die Bilder einer 4. Klasse aus der Innenstadt von Ostseestadt in Mecklenburg-Vorpommern. Eine Differenzierung nach Religionszugehörigkeit und Geschlecht ist hier leider nicht möglich. Man wird aber mit einer deutlichen Mehrheit von NichtchristInnen rechnen können. Die Kinder haben wohl im Rahmen des Sachkundeunterrichts die Hauptkirchen der Stadt besichtigt. Vielleicht ist das auch bestimmend für die Tatsache, daß alle Kinder eine additive Darstellung gewählt haben, was aber auch am Auftrag der Lehrerin liegen könnte. So geraten Realien wie Glocken, Orgel oder Taufbecken in eine Reihe mit Beten, Singen oder christlichen Traditionen wie Schöpfung der Welt. Auffällig sind vor allem drei Motive: Galgen, Hexenverbrennung und „Eroberung“. Dabei könnten Hexenverbrennung und „Eroberung“, d. i. wohl Kolonialismus oder Kreuzzüge aus dem Unterricht der Kinder erklärt werden, der diese problematischen Phasen der Kirchengeschichte schon den Grund-

schülerInnen präsentiert hat. Die Galgenszene dürfte sich wohl so erklären, daß man den Kindern auf diese Weise das Phänomen des Kreuzestodes Jesu erklärt hat. Für die Kinder bildeten diese, offensichtlich in unterschiedlichen Zusammenhängen erfahrenen Einzelheiten gleichwohl häufig eine Art aggressives Syndrom, das sie diese Themen nebeneinander und häufig auch im Zentrum des Blattes darstellen ließ. Historische Kenntnisse stehen wohl auch hinter den häufiger erwähnten Mönchen und Nonnen. Die Erwähnung der Jugendweihe auf einem Bild zeigt, daß in den Köpfen der GrundschülerInnen eine gewisse „Gemengelage“<sup>10</sup> existiert. Dies ist wohl nicht nur entwicklungspsychologisch zu erklären, sondern es spiegelt auch die Situation bei vielen Menschen der neuen Bundesländer wieder.

Interessant sind die eindeutig christlichen Assoziationen (vom häufiger erwähnten Beten einmal abgesehen) bei 5 der 17 Kinder. Einmal wird das Abendmahl genannt, dreimal Bilder zum Thema Schöpfung (Erschaffung der Welt, Adam und Eva, Paradies). Die Geburt Jesu wird zweimal erwähnt. Das Stichwort „Ernte“ deutet wohl auf das Erntedankfest. Aber auch die Kinder mit diesen Nennungen haben die Negativbilder wie die obligate Hexenverbrennung oder „Geister“-Bilder,<sup>11</sup> die wohl von der geheimnisvollen Atmosphäre in einigen Kirchen herrührt, verknüpft auch mit den dort sich befindenden Gräbern.<sup>12</sup>

*Folgende Beobachtungen scheinen mir abschließend wichtig:*

1. Die drei Stichproben dürften wohl repräsentativ sein für verschiedene Frömmigkeitsstile und Säkularisierungsgrade. Diese bilden sich unmittelbar auch ab in den Bildern der Kinder, von einer noch weitgehend intakten volkskirchlichen Situation im ländlichen Baden-Württemberg über deutlich größere Kirchendistanz bei gleichzeitig noch hoher Teilnahme am RU im eher städtischen Milieu des Rhein-Main-Gebiets hin zur weitgehenden Distanz im Großstadtbereich Mecklenburg-Vorpommerns.
2. Überraschend war, daß die Erfahrung des Kommunionunterrichts bzw. der gerade zurückliegenden Erstkommunion sich nicht in dem Maße bei den katholischen SchülerInnen niedergeschlagen hat, wie das zu erwarten gewesen wäre. Auch wußten etwa gleichviel evangelische und katholische SchülerInnen etwas genauer über gottesdienstliche Details Bescheid. Dies verwundert etwas angesichts der Tatsache, daß der Besuch eines Erwachsenengottesdienstes im evangelischen Raum für GrundschulKinder eher die Ausnahme darstellt, wohingegen es in katholischen Gemeinden eher das

<sup>10</sup> Eine solche existiert ja wohl auch bei vielen Erwachsenen, wenn diese, wie man neuerdings lesen und hören kann, z. B. wegen ihrer Kritik am Papst aus der evangelischen Kirche austreten.

<sup>11</sup> Vgl. die Beobachtung von S. Spiegel, Mit Grundschulern über den Tod reden. Eine Unterrichtseinheit für das 4. Schuljahr, in: Schönberger Hefte 2/87, 17. Jg, 15-32, hier 16f.

<sup>12</sup> Ein Kind hat konsequenterweise „Denkmale“ mit dem Kreuzeszeichen darauf gemalt.

- Normale ist. Überhaupt fällt es schwer, konfessionelle Differenzen in den Bildern auszumachen.
3. Interessant sind die Beiträge der nichtchristlichen Ausländerkinder. Hier finden wir sowohl Eigenständigkeit (das muslimische Mädchen) wie auch vordergründige Anpassung an christliche Konventionen (der japanische Junge).
  4. Bei den Kindern aus Mecklenburg manifestiert sich das christliche „Proprium“ fast wie hinter einem Schleier aus Wissen über ein Kulturphänomen. Gleichwohl kann man aus einzelnen Bildern einen eher positiveren Grundton erspüren.

Die hier präsentierten Beobachtungen sollten dazu anregen, bei der Untersuchung der religiösen Sozialisation von Kindern auch die soziale Dimension nicht zu vernachlässigen. Hierzu gehört die Erfahrung mit Kirche in ihren verschiedenen Dimensionen und Handlungsfeldern.

Dieses Interesse am religiösen Lernen der Kinder sollte aber nicht nur Sache empirisch arbeitender ReligionspädagogInnen sein, sondern betrifft die Kirchen im Zentrum ihrer Verkündigung. Ulrich Becker, der sich in dieser Frage besonders engagiert hat,<sup>13</sup> zitiert dazu die kritischen Bemerkungen des British Council of Churches:<sup>14</sup> „Erwachsene in nahezu jeder christlichen Tradition setzen voraus, wenn man zur Kirche gehört, dann habe man bestimmte Dinge zu glauben und bestimmte Dinge zu tun. Aber die Dinge, die zu glauben sind, können meist nur Erwachsene verstehen, und die Dinge, die zu tun sind, können meist nur Erwachsene tun. Diese von Erwachsenen her gewonnenen Kategorien von Glaube und Verhalten geben aber keinen passenden Rahmen ab, um den Platz des Kindes in der Kirche zu verstehen.“ So gesehen geht es für die Kirchen wohl nicht nur um eine geschickte Pädagogik, sondern ein Kirchesein, einschließlich der entsprechenden Theologie, vom Kinde aus. Wann und wo dies geschieht, werden wir auch mehr Kinderbilder antreffen, die sich selbst mit hineinmalen in ihre Bilder von Kirche.

<sup>13</sup> Vgl. U. Becker, Kind und Kirche, in: RL 8 (1979), 42-44; ders., Das Kind in der Mitte. Systematische und sozialetische Überlegungen, in: Bildung und Kirche, Münster 1985, 99-115.

<sup>14</sup> The Child in the Church, Oxford 1976, 13; zit. nach U. Becker, Kirche: Anwalt des Kindes in Gemeinde und Gesellschaft, in: Junge Generation ohne Orientierung? Comenius-Institut, Münster 1980, 13-30, hier 18.

I. Einführungsreferat von R. Hoenen/Erfurt: Sind Kinder Ostdeutschlands anders als Kinder Westdeutschlands?<sup>1</sup>

1. Differenzierungen

Seit 1989/1990 verstärkt sich der Trend gemeinsamer Erfahrungen des Kindseins in Gesamtdeutschland, da sich auch die äußeren Lebensverhältnisse einander angleichen. Je jünger die Kinder sind, umso mehr sind die DDR-Verhältnisse vergessen bzw. unbekannt, je stärker DDR-Erfahrungen internalisiert sind, umso größer sind die Unterschiede bei Kindern und Jugendlichen. Daher legt es sich nahe, in den östlichen Bundesländern nach Altersgruppen zu differenzieren:

- Die bis zu etwa 10 Jahre alten Kinder haben kaum noch bewußte eigene DDR-Erfahrungen. Sie haben die Einheitsschule nicht mehr kennengelernt, sondern die sich verändernde Schule mit dem gegliederten Schulsystem. Viele Eltern suchen „gute Schulen“, die ihren Kindern gymnasiale Ausbildungen ermöglichen sollen.
- Die 10-14-Jährigen haben Kindergarten, Schule und Familienverhältnisse der DDR-Zeit bewußt erlebt und können die Veränderungen mit früher vergleichen. Sie und ihre Eltern wenden sich den neuen Angeboten und Chancen zu. So lernen sie vorrangig westliche Fremdsprachen, Russisch dagegen ist kaum noch bekannt. Die Welt der Computer und Videos hält Einzug in die Kinderzimmer. Möglichkeiten, Neues kennenzulernen, werden wahrgenommen, soweit Familien und Schulen dazu finanziell in der Lage sind. Die frühere Schulorganisation wird ziemlich schnell „vergessen“: man muß sich bewußt erinnern an Morgenappelle, Pionierorganisation, Feriencamp usw. (Begegnungen 8, 51ff: „Daß wir so rumlatschen mußten mit so einer Taube in der Hand, oder wie das hieß.“)
- Die Jugendlichen über 15 Jahre werden am stärksten von DDR-Erfahrungen bestimmt. Sie vermissen und suchen die frühere Betreuungsstruktur, für sie war die Welt geschlossener und abgegrenzter, sie suchen nach Alternativen zwischen Ost und West. Für sie haben sich die Freizeitangebote verändert, meist verschlechtert, da für Diskos, Jugendclubs und Gaststätten oft finanzielle Mittel fehlen.

<sup>1</sup> Die Informationen basieren auf Mitteilungen aus Zeitungen und Zeitschriften und auf folgender Literatur: *Heft, G. u.a. (Hg.)*, „Daß kein Krieg mehr ist auf der Welt und daß ich einen Hund kriege“. Kindern aus Ostdeutschland zuhören, (Studien- und Begegnungsstätte der EKD in Berlin) in: *begegnungen 8, 1994* (Kinder zwischen 5 und 12 Jahren aus unterschiedlichen Orten sind befragt und ihre Äußerungen dokumentiert worden). *Degen, R.*, Aufwachsen in schwieriger Zeit. Einsichten einer Tagung zu Kindern Ostdeutschlands, in: *ChrL 1994, H.8-9, 378-379.*

- Die sozialen Verhältnisse verändern sich durch den Umbruch in den meisten Familien: Arbeitslosigkeit, neue Arbeitssuche, Umschulungen und Arbeit außerhalb verändern das familiäre Gefüge. Seit 1990 sind die Geburten um mehr als die Hälfte zurückgegangen, von ca 200.000 im Jahr 1989 auf 80.000 im Jahr 1993. Mehr als die Hälfte der Kinder sind Einzelkinder, die Kinder wachsen einsamer auf. Das bedeutet auch weniger Kinderkrippen- und Kindergartenplätze, Schließung von Kindergärten, ab 1996 weniger Einschulungen, kleine Klassen, Rückgang des Lehrerberarfs in den kommenden Jahren.

## 2. Ähnliche Entwicklungen in Ost und West

Sie lassen sich mit folgenden Stichworten kennzeichnen:

- Konsumhaltung im täglichen Leben, Angebote von Supermarkt und Vergnügungszentren
- Technisierung in Freizeit und Schule: Computer, Video, Fernsehen, Bike, Motorrad, Auto usw.
- Individualisierung: kaum Spiele auf der Straße, Wochenende in Kleinfamilie, mit Kurzreisen
- Sexualisierung des kindlichen Lebens (vgl. Barby-Puppe, Abbau von Tabus durch die Medien)
- Leistungsdruck durch Eltern und Schule stärker als früher, verstärkter Gebrauch von Opiaten
- Aggressivität im Alltag, im Umgang miteinander, um sich durchzusetzen und zu beweisen
- Entfaltung von Begabungen, Kreativität, Emotionalität, Modebewußtsein, vor allem bei Kleidung und Musik

## 3. Besonderheiten des Kindseins in den östlichen Ländern:

- Leiden an den sozialen Verhältnissen mit Verunsicherungen: Die Abwesenheit vieler Väter durch auswärtige Arbeit bzw. Umschulungen beunruhigt viele Kinder. Ihre Hauptsorge ist, daß sich die Eltern nicht trennen. Mütter und Frauen, die nicht arbeiten, sind oft unzufrieden. Die Kinder spüren, wie die Eltern neu ihre finanziellen Mittel planen müssen: einige können sich mehr leisten als andere, die meisten weniger.
- Suche nach Kommunikation und Geborgenheit. Vor allem die Jugendlichen vermissen Betreuungsstrukturen für Schule, Beruf und Freizeit. Sie stehen an Bushaltestellen, an Brücken und Bäumen in den Dörfern, ihnen fehlen Jugendclubs, Sport- und Spielplätze, Möglichkeiten zu Treffs, die sie immer noch suchen. In den Städten gibt es mehr Möglichkeiten, für unterschiedliche Gruppen. Viele Jugendliche sind orientierungs- und lustlos. Sie haben nicht gelernt, sich für sich selbst einzusetzen: „Michael, 17 Jahre alt. Ein Junge aus Halle, der von sich sagt: ich bin rechtsradikal: Mit 'Bock auf nichts' beschreibt er das, was seine Lust ausmacht. 'Leben von heute auf morgen', verkündet er großspurig, 'was soll ich mir 'ne Platte

- machen, wenn ich in den Knast komme'.“ (Mitteldeutsche Zeitung vom 1.4.1994, 3)
- Defizite in der Bildung werden vor allem in den Fremdsprachen, in musischen, kulturellen und religiösen Bereich empfunden. Diese Defiziterfahrung führt zu Minderwertigkeitserfahrungen, provinziellem Verhalten, Abschotten gegenüber allem Fremden (eine Ursache für Ausländerhaß), Zurückhaltung und Ohnmachtsgefühlen. Jugendliche bringen ihr vorhandenes Wissen weniger selbstbewußt und langsamer an. Redegewandtheit und Lust am Diskurs fehlen oft. Kirche ist beispielsweise bei Kindern in Berlin-Hellersdorf kaum bekannt (Begegnungen 8, 43).
  - Kinderängste sind bedingt durch das Alleinsein im Kinderzimmer, durch die von den Medien angeregte Phantasie, durch die oft fehlende Zuwendung der Eltern.
  - Ausgeprägt sind Umweltbewußtsein und Friedenssehnsucht. „Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung (!)“ sind Worte, die sich wie selbstverständlich auch im Sprachgebrauch von Nichtchristen finden! Kinder waren durch das Pionier- und Schulsystem der DDR schon früh einbezogen in Altstoffsammlungen, Hilfsaktionen für Alte und Kranke, allerdings zögerlich in die Analyse von Natur- und Umweltzerstörung. Der Widerspruch, an verstärktem Lärm und an der Umweltverschmutzung der Autos zu leiden, aber selbst ein tolles Auto haben zu wollen, wird von den Kindern noch nicht empfunden.
  - Die Jugend der östlichen Bundesländer verfolgt die jetzige Wirtschafts- und Sozialpolitik kritischer, sie ist schnell zu Aktionen und öffentlich wirksamen Handlungen bereit (Demos, Streik, Unterschriftenaktionen ü.ä.). Sachargumentationen und ungeschützte Kritik gehen häufig zu Lasten von Karrieredenken, das allerdings immer stärker in das Bewußtsein rückt.
  - Ein Neugierverhalten läßt sich feststellen auf Gebieten und an Themen, die in der DDR aus ideologischen Gründen ausgeblendet wurden. Das betrifft auch das Christentum und die Religionen, so daß verschiedene Informationsangebote nötig sind und auch wahrgenommen werden.

## II. Ergänzungen durch weitere Gesprächsbeiträge

*Anna-Katharina Szagun* (Rostock) weist auf die Großstadtphänomene anhand eigener Beobachtungen aus Rostock hin: 350 – 500 Straßenkinder, Jugendkriminalität (ca. 80% der Straftaten von Jugendlichen unter 18 Jahren), Alkoholismus in den Familien.

Besonders auffällig ist eine hierarchische Prägung der Jugendlichen und Studierenden, ihr Abwarteverhalten auf Grund autoritärer Vorerfahrungen und ihre Bewertungspraxis, gerade im Lehrerberuf. Die radikale Zielorientierung ist mehr Last als Befreiung bei Lernprozessen.

*Franz Georg Friemel* (Erfurt) beobachtet ein verändertes Kinderverhalten, das weniger angepaßt ist: Gruppen sind diffuser, lauter, disziplinloser als früher.

Günther Bader (Innsbruck) berichtet aus der Situation Österreichs: Zwischen West- und Ostösterreich, zwischen Stadt und Land ist zu unterscheiden. In den Tälern der Alpen wird das Kindsein von der Entwicklung des Fremdenverkehrs bestimmt: Mehr Einschränkungen werden erfahren durch die Nutzung der Räume und mangelnde Zeit in den Familien als etwa Anregungen durch die fremden Gäste. Zwischen Touristen und einheimischen Kindern gibt es wenig Kontakte. Die Jugendlichen bauen sich ihre eigene Welt in Peer-groups auf. Die Kirchen spüren, daß die Säkularisation Einzug hält: Gottesdienste werden in der Saison mehr von Gästen besucht als von Einheimischen.

### III. Die Diskussion der Hsuptreferate

Konsequenzen für gegenwärtige religionspädagogische Herausforderungen:

1. Dem Subjekt-Sein des Kindes (Krappmann, Bucher) gilt die verstärkte religionspädagogische Aufmerksamkeit in Ost und West. Der kindlichen Suchbewegung, ihren Ahnungen sollte (religions-)pädagogisch so entsprechen werden, daß *Sinn- und Deutungsmuster* durch die Erwachsenen bereitgestellt werden. Wenn die Institutionen, auch die Kirchen, keine Sprachregelungen für solche Muster anbieten, werden sie unbekannt. Das sollten absichtslose Angebote sein, die Freiheit ermöglichen, nicht moralischen Gewissenszwang, der kaum noch Tiefenwirkung erzeugt. Das hat auch Konsequenzen für die Durchführung des Religionsunterrichts in der Schule, während die Gemeinde ihre diesbezüglichen Erfahrungen (Christenlehre, Kinderpastoral, religiöse Bibelwochen) besser nutzen und ausgestalten sollte.
2. Religionspädagogik heute muß sich auf Prozeß (Krappmann, Fraas) und *Wandel* (Schweitzer) stärker einstellen als auf punktuelle Fixierungen. Das gilt gerade auch in der Akzeptanz unterschiedlicher Lebenswelten, die ebenso eine „autoritative Erziehung“ (Krappmann mit Verweis auf Bronfenbrenner) im Sinne eines partnerschaftlich-demokratischen Leitungsstiles erfordert wie den Blick auf das „Bleibende“ (Bucher), das jedoch auf das gesamte Lebensalter ausgeweitet werden sollte: Initiationen, Innovationen, Neugierverhalten, Fragehaltung, Vertrauensvorschuß, symbolische Umgestaltung sind auch notwendige Lernvorgänge für Eltern und Erwachsene in den neuen Bundesländern! Das erfordert den Diskurs zwischen den Generationen und eine verstärkte Erwachsenenbildung.
3. Die Diskussion des religiösen Apriori (im Anschluß an Fraas) löste Fragen nach der erzieherischen Verantwortung für die Kinder und nach dem hermeneutischen Zirkel aus. Wahrnehmen soll Vorrang haben vor dem Wahrhaben. Ohne Zielvorgaben der Erziehenden und Lehrenden sind Bildungsprozesse nicht möglich, doch sie verlangen *Begleitung* (Nastainczyk), herrschaftsfreie Kommunikation, Beziehungs- und Gemeinschaftserlebnisse (Fraas, Schweitzer) gegen den Individualisierungs- und Privatisierungstrend. Für die Lehrenden/West sind vorrangig Lernvorgän-

ge für Beziehungs- und Sozialverhalten zu initiieren und zu aktivieren, für die Lehrenden/Ost Profilierungen zur Professionalität und Glaubwürdigkeit.

4. Die Heterogenität heutiger Kinder und Jugendlicher verlangt pädagogisch vielfältige, vernetzte pädagogische Perspektiven (Nastainczyk). So sollten die Kirchen ihr Potential nutzen, *offene Räume* zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche ihre Lebenswelten entfalten können. Die von Kindern verlassenen Dörfer und die leeren, ungenutzten Kirchengebäude sind abschreckende Zukunftsvisionen. Zur Gestaltung von Lebens- und Wohnräumen für die Heranwachsenden ist religionspädagogische Phantasie gefragt.

Die biblische Erzählung vom Auszug aus Ägypten (Ex 12–15) ist ein zentraler Text für die Kindheit. In der Hand der Kinder und Jugendlichen wird die Geschichte des Auszugs aus Ägypten, der Reise zur Sinai und der Wanderung in der Wüste erzählt. Die biblische Erzählung zwischen Gott und Mensch sucht heute nicht um die religiöse Seite der Geschichte, sondern um die menschliche Seite der Geschichte. Die biblische Erzählung ist ein zentraler Text für die Kindheit. In der Hand der Kinder und Jugendlichen wird die Geschichte des Auszugs aus Ägypten, der Reise zur Sinai und der Wanderung in der Wüste erzählt. Die biblische Erzählung zwischen Gott und Mensch sucht heute nicht um die religiöse Seite der Geschichte, sondern um die menschliche Seite der Geschichte.

Zu dieser Verbindung zwischen Kindheit und Religion gehört auch die biblische Erzählung vom Auszug aus Ägypten, der Reise zur Sinai und der Wanderung in der Wüste. Die biblische Erzählung zwischen Gott und Mensch sucht heute nicht um die religiöse Seite der Geschichte, sondern um die menschliche Seite der Geschichte. Die biblische Erzählung ist ein zentraler Text für die Kindheit. In der Hand der Kinder und Jugendlichen wird die Geschichte des Auszugs aus Ägypten, der Reise zur Sinai und der Wanderung in der Wüste erzählt. Die biblische Erzählung zwischen Gott und Mensch sucht heute nicht um die religiöse Seite der Geschichte, sondern um die menschliche Seite der Geschichte.

### Geburt und Erfrüchtung im ersten Lebensjahr

Die biblische Erzählung vom Auszug aus Ägypten, der Reise zur Sinai und der Wanderung in der Wüste ist ein zentraler Text für die Kindheit. In der Hand der Kinder und Jugendlichen wird die Geschichte des Auszugs aus Ägypten, der Reise zur Sinai und der Wanderung in der Wüste erzählt. Die biblische Erzählung zwischen Gott und Mensch sucht heute nicht um die religiöse Seite der Geschichte, sondern um die menschliche Seite der Geschichte.

Die Krippenpädagogik hat sich in den letzten Jahren in Ost und West unterschiedlich entwickelt. In der DDR wurde die Krippenpädagogik als ein Teil der Kindertagesstättenpädagogik betrachtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde.

1. Die Krippenpädagogik hat sich in den letzten Jahren in Ost und West unterschiedlich entwickelt. In der DDR wurde die Krippenpädagogik als ein Teil der Kindertagesstättenpädagogik betrachtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde.

2. Die Krippenpädagogik hat sich in den letzten Jahren in Ost und West unterschiedlich entwickelt. In der DDR wurde die Krippenpädagogik als ein Teil der Kindertagesstättenpädagogik betrachtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde.

3. Die Krippenpädagogik hat sich in den letzten Jahren in Ost und West unterschiedlich entwickelt. In der DDR wurde die Krippenpädagogik als ein Teil der Kindertagesstättenpädagogik betrachtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde. In der DDR wurden Krippen oft als Teil der Kindertagesstätten eingerichtet, während in der BRD die Krippe als eine eigenständige Einrichtung angesehen wurde.

## Kindliche Sexualität – (k)ein Thema?

Die Religionspädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Lebenswelt des Menschen und das göttliche Geheimnis zusammenzusehen. Anthropologisch gewendet bedeutet dies, daß dabei der ganze Mensch und nicht nur bestimmte geistige oder seelische Bedürfnisse des Menschen in den Blick genommen werden. An diese Sicht von der Ganzheit des Menschen anknüpfend wurde in den letzten Jahren immer stärker eine erfahrungsorientierte, auf das Erleben mit möglichst allen Sinnen basierende Methodik entwickelt, die dem Menschen und dem göttlichen Geheimnis korrelativ gerecht zu werden versuchte. Biblisch begründen läßt sich dies in den Erfahrungen des Volkes Israel, das Gott als einen erlebte, der seine Sinne rühren läßt (Ex 3,7f: er sieht das Elend, hört die Klagen, entreißt sie der Hand der Ägypter und führt sie ins verheißene Land) und der für die Menschen sinnlich erfahrbar wird (Ex 12 – 18: Jahwe rettet aus Ägypten, rettet vor Hunger und Durst, indem er dem Volk in der Wüste Manna, Wachteln und Wasser schenkt,...). Daß die Interaktion zwischen Gott und Mensch auch heute nicht um diese sinnliche Seite verkümmert, ist ein wesentliches Verdienst der Religionspädagogik.

Zu dieser sinnhaft sinnlichen Form der Kommunikation zwischen Gott und Mensch gehört auch Sexualität. Texte, wie z.B. das Hohe Lied der Liebe oder das Buch Hosea geben Zeugnis davon, daß Sexualität nicht allein im Hinblick auf zwischenmenschliches Geschehen gesehen wird, sondern als Möglichkeit, in der sich auch von Gott reden läßt. Sexualität ist so gesehen eine gott-geschenkte Dimension der Kommunikation zwischen Gott und Mensch. Den Menschen in seiner Ganzheit als Leib-Seele-Geist-Subjekt zu sehen, heißt aber auch, ihn als sexuelles Wesen vom Anfang bis zum Ende seines Lebens wahrzunehmen. Ein Blick in die mediale Welt könnte einem nahelegen, daß das Etikett „Sexualität“ nur Männern und Frauen im zeugungsfähigen und gebärfähigen Alter zukommt. Kindliche Sexualität wie auch Sexualität im Alter scheinen kein Thema zu sein. Es zum Thema zu machen, scheint mir eine lohnenswerte religionspädagogische Aufgabe zu sein. In diesem Artikel soll es um das sexuelle Erleben und die psychosexuelle Entwicklung des Kindes vom Lebensantritt bis zur Pubertät gehen. Aufgrund des Umfanges dieses Themas kann dies nur im Aufzeigen einiger Grundlinien geschehen.

### Geburt und Erfahrungen im ersten Lebensjahr

Daß der Mensch ein sexuelles Wesen von Anfang an ist und als solches sexuelles Erleben von Anfang an hat, wissen wir spätestens seit Sigmund Freud. Wurde von Freud die Geburt noch als das erste traumatische Erlebnis eines Kindes in der „neuen Welt“ angesehen, hat sich diese Vorstellung, nicht zuletzt auch durch genaue Beobachtungen von Neugeborenen, stark gewandelt.

„Bei normal verlaufenden Schwangerschaften und Geburten ist im Sinne einer 'evolutionären Logik' davon auszugehen, daß das Kind ohne pränatale oder perinatale Schädigungen mit einer gesunden, vitalen Ausstattung ohne Geburtstrauma auf die Welt kommt. Das 'Geburtstrauma' ist eine 'Männerphantasie' und eine kryptoreligiöse Fortschreibung der jüdisch-christlichen Erbsündenlehre (jede Frau wird schuldig wie Eva. Mit jeder Geburt wird die Urangst, wird ein Urtrauma an das Neugeborene weitergegeben). (...) Die Geburt vermittelt keine 'Urangst' (Freud), sondern ist ein Stimulierungsimpuls, ein genetisch vorgegebener Schritt in einem interaktionalen Entwicklungsgeschehen.“<sup>1</sup>

Dieser Stimulierungsimpuls wird nicht mehr allein als schmerzhaftes Erlebnis gesehen, sondern auch als Lusterlebnis des Säuglings, das durch die intensive Massage beim Durchpressen durch den Geburtskanal gegeben ist. Im Vergleich mit Babies, die durch Kaiserschnitt geboren wurden, zeigt sich, daß diese intensive Massage des ganzen Körpers bewirkt, daß diese Babies schneller und besser trinken lernen und sich besser entwickeln. Dies wiederum begünstigt die psychosexuelle Entwicklung im Säuglingsalter.

Kaum hat das Kind den ersten Atemzug getan, erfährt es von der Wichtigkeit seines Geschlechts. Das Interesse der Anwesenden richtet sich erwartungsvoll auf das, was es zwischen den Beinen hat: Penis oder Scheide, Bub oder Mädchen? An dieses Mädchen- oder Bub-sein sind von Anfang an bewußte wie auch unbewußte Erwartungen geknüpft: wie es (er/sie) einmal sein soll, was es einmal werden soll, ... Genau genommen läßt sich ab diesem Zeitpunkt nicht mehr in der verallgemeinernden Form von „dem Kind“ sprechen. Mit der Geburt erfolgt eine Differenzierung, die Auswirkungen auf die Erziehung als auch auf die Interpretation des Verhaltens des Kindes hat und die das Verhalten dem Kind gegenüber wesentlich beeinflusst und steuert. Die Ausbildung der Geschlechtsidentität und damit verbunden die Entwicklung einer positiv oder negativ verstandenen männlichen oder weiblichen Sexualität nimmt hier seinen Ausgangspunkt.

Im Laufe des ersten Lebensjahres lassen sich zwei wichtige psychosexuelle Erfahrungen ausmachen: das Gefüttertwerden an der Mutterbrust und das spielerische Erforschen der Genitalien. Beim Gefüttertwerden wird durch das orale Lutschen und Saugen die orale Psychosexualität über den ganzen Körper verteilt. Die Haut wird zum bevorzugten Organ. Dies ist unter anderem auch ein wesentlicher Faktor für die Ausbildung des Urvertrauens. Der Hautkontakt zwischen Mutter und Kind verschafft Wohlbehagen und Lust. Einerseits übermittelt die Haut „Berührungen, Geschmack, Geruch und Wärme. Sie grenzt ab, hüllt ein. Und schließlich ist sie mit das wichtigste Medium für nonverbale Kommunikation von Affekten wie Liebe, Furcht, Haß, Ekel und

<sup>1</sup> Petzold, H., Pathogenese im Lebenslauf – der Ansatz der Integrativen Therapie. Auto-referat in: B. Hausmann/U. Meier-Weber, Kreative Medien, Bewegung und bildnerisches Gestalten in der integrativen Kurztherapie mit psychotischen Erwachsenen, in: Petzold/Orth (Hrsg.), Die neuen Kreativitätstherapien, Paderborn 1990, 1024f.

anderen.“<sup>2</sup> Andererseits haben die oralen Erfahrungen „aufgrund der Erotisierung des ganzen Körpers eine enge Verbindung zu genitalen Empfindungen, was auch darin deutlich wird, daß kleine Jungen während des Gestilltwerdens Erektionen haben und bei Mädchen Kontraktionen des unteren Drittels der Scheide festgestellt worden sind“<sup>3</sup>, wie Brierley bereits 1936 entdeckt hat. Für die zukünftige Lust- und Liebesfähigkeit ist ausschlaggebend, daß das Kind in dieser Zeit viel Hautkontakt erfährt und daß dieses Halten, Streicheln, Massieren, Herumschmusen im Sinne eines zärtlichen Dialoges geschieht, wo das Kind die Liebe der Eltern auch körperlich spüren kann.

Zwischen dem 8. und 10. Monat beginnt das Kind mit dem *genital play*. Dies bedeutet, daß die Buben im spielerischen Erkunden ihren Penis entdecken. Die Mädchen entdecken nicht nur ihre Klitoris, sondern auch alle anderen Teile ihrer äußeren Genitalien wie Schamlippen, Vulva und die Öffnung der Vagina. Diese Entdeckungen kommen eher zufällig zustande. Bei *genital play* handelt es sich nicht um gezielte Selbstbefriedigung. Es kann aber als Zeichen für das allgemeine Wohlbefinden des Kindes gewertet werden, wie René Spitz in einer Vergleichsstudie vor einigen Jahrzehnten feststellte. So spielten einjährige Kinder, die sich in ihrer Beziehung zur Mutter aufgehoben fühlten, mit Vorliebe an ihrem Genital. Im Gegensatz dazu konnte man bei emotional vernachlässigten Kindern kaum ein spielerisches Interesse an ihren Genitalien beobachten.<sup>4</sup> Ebenso hält Ruth Cohn frühe autoerotische Erfahrungen der Kinder wichtig, um über die Erfahrung der Selbstliebe anderen gegenüber liebesfähig zu werden. Das angenehme Gefühl, das das Kind beim Anfassen der Genitalien erfährt („es fühlt sich schön an“), bildet die Basis für ein positives Selbstwertgefühl („ich bin schön und mag mich“). Von dieser Selbsterfahrung ausgehend kann das Kind einem Gegenüber ausdrücken: „Ich mag Dich.“<sup>5</sup>

Der lustvolle, erotische Umgang mit dem eigenen Körper ist dem Kind aber nicht schon in die Wiege gelegt worden, sondern muß genauso gelernt werden wie Laufen oder Sprechen. Dabei ist das Kind auf die aufmunternde Unterstützung seiner Bezugspersonen angewiesen.<sup>6</sup> Ob sexuelles Erleben wahrgenommen und positiv bewertet, bzw. unterstützt wird, hat Auswirkungen auf ein befriedigendes Sexual- und Liebesleben im Erwachsenenalter. Daniel N. Stern hat darauf hingewiesen, daß in dieser Phase, wie auch später die

<sup>2</sup> Mertens, W., Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität, Band 1: Geburt bis 4. Lebensjahr, Stuttgart 1994a, 56.

<sup>3</sup> Mertens, 1994a, 60.

<sup>4</sup> Mertens, 1994a, 60f.

<sup>5</sup> Schnack, D./Neutzling, R., Die Prinzenrolle. Über die männliche Sexualität, Reinbek b. H., 1993, 20f.

<sup>6</sup> Ausdrücklich sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß damit kein Herummanipulieren am kindlichen Körper zu verstehen ist. Wer „unter dem Vorwand der ‚Frühförderung‘ an seinem Genital spielt, hat gründlich mißverstanden, was mit zärtlichem Dialog gemeint ist.“ Schnack/Neutzling, 1993, 20

„emotionale Begleitung“ der noch undifferenzierten Affekte des Kindes durch die Bezugsperson von großer Bedeutung ist. Er nennt dies „Attunement“<sup>7</sup>. Reagiert die Bezugsperson auf das *genital play* des Kindes erstaunt, erfreut, verlegen, oder entsetzt, so wird dies die Affekte des Kindes unterschiedlich prägen. (Ist Penis/Scheide anfassen o.k.? Ist es pfui? Ist es peinlich?) „Attunements“ passieren in Bruchteilen von Sekunden und sind in der Regel völlig unbewußt (sie sind oft nur im Film in Zeitlupe nachweisbar). In dieser Affektabstimmung kommt dem Blickkontakt eine zentrale Bedeutung zu, da das Baby sich zuerst über den Blick seiner Bezugspersonen kennenlernt. Es spiegelt sich im „Glanz der Augen der Mutter“, wie Kohut es formulierte. Diese Blickdialoge bleiben das ganze Leben über von Bedeutung für die zwischenmenschliche Kommunikation.<sup>8</sup>

Allerdings erleben die meisten Erwachsenen beim Anblick eines masturbierenden Kindes äußerst widersprüchliche Gefühle. Meist haben diese Gefühle sehr wenig mit dem Kind selber zu tun, sehr viel aber mit der Erfahrung, die die eigene Selbstbefriedigung betreffen. Ob Selbstbefriedigung als Form des Sich-selber-gern-habens von den eigenen Eltern akzeptiert wurde und von den Betroffenen selber auch so erlebt werden konnte, oder ob es eher im Sinne von „Finger weg da! Da greift man nicht hin! Sei kein Schweinderl, ...“ sanktioniert wurde. „In einem solchen Augenblick wird ein verzückt-erregtes oder verschämt-erwisches Kind schnell zur Projektionsfläche für Gefühle wie Scham, Ekel, verbotene orgiastische Leidenschaft usw.“<sup>9</sup>

Eine „richtige“ und stimmige Reaktion der Erwachsenen auf die sexuellen Aktivitäten ihres Kindes kann sich lediglich aus der Reflexion der eigenen Sexualität ergeben. Nach den Beobachtungen von Schnack und Neutzling zeigen sich gerade jene Eltern gegenüber der kindlichen Sexualentwicklung verunsichert, die sich besonders aufgeklärt geben und ihre Kinder frei von Unterdrückung zu lustfähigen Menschen erziehen wollen.<sup>10</sup> Für diese Eltern scheint die Auseinandersetzung mit der Sexualität der Kinder wichtiger zu sein, als über ihre eigene Sexualität nachzudenken. Zugegeben, es ist angenehmer, sich mit schönen Wünschen und Vorstellungen für die Kinder zu beschäftigen als mit den Skrupeln und Ängsten, die die eigene Sexualerziehung möglicherweise begleitet haben und die im Innersten noch immer schlummern und nicht so einfach wegzuwischen sind. Dennoch sehe ich den Ausgangspunkt für eine gelingende Sexualerziehung, daß der Erwachsene sich zuallererst mit dem Erleben der eigenen Sexualität, mit seiner Intimität, seinem Schamverhalten, seinem Lustempfinden, seiner Grenzziehung und all den widersprüchlichen Gefühlen, die damit verbunden sind, auseinandersetzt. Nur allzuleicht

<sup>7</sup> Rahm, D. u. a., Einführung in die Integrative Therapie. Grundlagen und Praxis, Paderborn 1993, 217.

<sup>8</sup> Stern, D.N., Die Lebenserfahrung des Säuglings, Stuttgart <sup>2</sup>1992, bes. 198-230

<sup>9</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 20.

<sup>10</sup> Schnack/Neutzling, 1993 22f.

könnte sich ansonsten das Postulat, daß Lust und Sexualität nur schön und toll sein dürfen, im Kind festsetzen, und die angstmachenden, vielleicht auch negativen Empfindungen, die vor allem später die Pubertät begleiten können, überdecken. Damit kann leicht verhindert werden, daß der junge Mensch seine eigenen Grenzen entdecken und wahrnehmen lernt und sie auch von anderen zu halten einfordert. Dies wiederum könnte zur Folge haben, daß er die Grenzen anderer nur schwer respektieren kann.

Da die Kinder bis zur Pubertät psycho-sexuell an ihre Eltern gebunden bleiben, prägen deren Vorstellungen und Verhaltensweisen in den Bereichen Liebe, Sexualität, Geschlechtsrollen auch das zukünftige Leben ihrer Kinder. Über sie erfährt das Kind, was es heißt, einen anderen Menschen liebend zu begehren, zärtlich zu sein, als Frau/als Mann begehrt zu sein. Neben dieser Vorbildwirkung kommt den Eltern auch die alleinige Verantwortung zu, daß sie ihre Kinder aufgrund von Defiziten in ihrer Liebesbeziehung nicht als ErsatzpartnerIn emotional überfordern oder gar sexuell mißbrauchen. Die Eltern sind verantwortlich, daß das Inzesttabu eingehalten wird.

Ein weiterer Aspekt, der im Blick auf die psychosexuelle Entwicklung von Buben und Mädchen zu beachten ist, wurde von Nancy Chodorow bereits 1978 angeführt: Ihre Beobachtung läßt sich beschreiben als Anwesenheitsdominanz der Mutter im Säuglings- und Kleinkindalter sowie als Abwesenheitsdominanz des Vaters in diesem Alter. Daß die Mutter dasselbe Geschlecht wie ihre Tochter, aber das entgegengesetzte wie ihr Sohn hat, wirkt sich auf Buben und Mädchen in ihrer psychischen und geschlechtlichen Entwicklung unterschiedlich aus. Die Mädchen erfahren von der Mutter im Bereich der Sexualität mehr Kontrolle und werden so leicht zur eigenen autoerotischen Befriedigung benutzt. Die Mütter können ihre Töchter schwerer autonom werden lassen, können sie oft nicht in ihrem Selbstwert unterstützen, sondern übermitteln ihnen Abhängigkeit, oftmals sogar Haß auf das eigene Geschlecht. Was dem kleinen Mädchen fehlt, ist das Begehren im Blick der Mutter. Der, der es begehren könnte, der Vater, ist oft nicht da. Das Mädchen vermißt diese Erfahrung, die Buben mit ihrer Mutter, manchmal sogar im Übermaß erleben können.

„Mangel an Erotisierung und die Sexualisierung der Beziehung bis hin zum sexuellen Mißbrauch des Kindes oder der Heranwachsenden sind wohl die beiden häufigen Erscheinungsformen in der Beziehung eines Vaters mit seiner Tochter; die körperlich liebevolle, durchaus auch erotische Beziehung eher eine Seltenheit.“<sup>11</sup>

Die Erfahrung des Begehrtwerdens ist eine wichtige Voraussetzung, um selber begehren zu können. Eine Erfahrung, die vor allem den Mädchen durch den fehlenden Vater abgeht. Allein die Anwesenheit des Vaters bedeutet noch nicht das Heil, sondern es bedarf der Ergänzung durch die Mutter, die dem Mädchen Selbstwert vermittelt. „Die 'wahre' Lösung für das Dilemma des weiblichen

<sup>11</sup> Mertens, 1994a,74.

Begehrens setzt eine Mutter voraus, die sich als sexuelles Subjekt artikuliert: die also ihr eigenes Begehren zum Ausdruck bringt. " Diese Lösung bedeutet aber ein Auf-den-Kopf-stellen herkömmlicher traditioneller Rollenbilder.

„Wenn Mutter und Vater (...) nicht gleichwertig sind, stehen die Eltern-Identifikationen zwangsläufig in einem Gegensatz. Beim Kleinkind beginnt die Erfahrung einer Spaltung zwischen der haltenden Mutter und dem erregenden Vater (...) als eine Möglichkeit, den Konflikt zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit zu lösen. Diese Spaltung kann nur behoben werden, wenn beide Elternpersonen eine gegengeschlechtliche Identifikation beibehalten haben und folglich als Beispiel der Integration und nicht der Komplementarität fungieren können. Unter solchen Bedingungen würde die Neigung des Kindes, die paradoxen Elemente der Differenzierung voneinander abzuspalten, nicht durch das System der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit verstärkt. Die Beziehung zu den Eltern wäre ein Beispiel für Integration und für das Aushalten der Spannung, nicht für deren Aufbrechen in Ungleichheit und Einseitigkeit. Sie würde den Kindern ein nicht-defensives Ideal der Ablösung und Differenzierung bieten – einen Ausweg aus der sexuellen Machtbeziehung, in der die eine Seite abgewertet und der anderen untergeordnet wird.“<sup>12</sup>

## Erfahrungen im 2. Lebensjahr

Mit dem zweiten Lebensjahr beginnt eine Zeit des Forschens. Das Laufenlernen und die damit verbundene Beweglichkeit bieten den Mädchen und Buben auch neue Möglichkeiten, ihr Geschlecht zu entdecken, sowohl auf taktile als auch auf visuelle Weise. Das Mädchen hat dabei größere Schwierigkeiten als der Bub, auch wenn sie sich vornüberbeugt und zwischen die Beine blickt. Doch der Forscherdrang läßt sie bald mit den Händen ihre Genitalien inspizieren. Sobald Mädchen und Bub Interesse an ihren Genitalien zeigen, werden sie ihnen benannt. Meist wird ihnen aber nur ein Name für Penis oder Scheide genannt, selten erhalten auch die Hodensäcke, Schamlippen und Klitoris einen Namen. Schlimmstenfalls heißt es lapidar „da unten“. Von den Auswirkungen dieser Namenlosigkeit der Geschlechtsteile können Generationen von Menschen klagen, denen noch heute die Worte fehlen, um ohne Peinlichkeitsgefühle über sexuelle Vorgänge sprechen zu können.

Der Bub lernt in dieser Zeit des Aufrechtgehens und -stehens seine Schließmuskeln zu kontrollieren und die Lustgefühle beim Urinieren werden stärker, was in der psychoanalytischen Literatur urethrale Erotik genannt wird. Damit verbunden zeigt der Sohn vermehrtes Interesse am väterlichen Urinstrahl. „Väter helfen ihren Söhnen, indem sie ihnen beibringen, wie man aufrecht stehend uriniert und ihren Stolz äußern, wenn ihr kleiner Sohn ebenfalls einen Strahl produzieren kann.“<sup>13</sup> Diese positive Unterstützung des Vaters wird für die Identifikation des Buben mit der männlichen Geschlechts-

<sup>12</sup> Benjamin, J., Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht, Frankfurt 1993 112f.

<sup>13</sup> Mertens, 1994a, 101.

rolle zunehmend wichtig. Emotional labile, unsensible, autoritäre und abwesende Väter betrügen ihre Söhne um die Chance, daß sie außer den Erfahrungen mit dem mütterlichen Körper auch einen Zugang zum männlichen Körper und damit zum eigenen Geschlecht bekommen. Sie verweisen sie entweder an die Mutter zurück, von der sie sich gerade loslösen möchten oder drängen sie, ihre coole Supermännlichkeit – im Sinne der Identifizierung mit dem Agressor – zu übernehmen bzw. hinterlassen ihren Söhnen ein so löchriges Vaterbild, daß diese es nur mit ihrer idealisierenden Phantasie auffüllen können. Die Folgen sind fatal. Sind diese Buben einmal zu Männern herangewachsen, besteht für sie Sexualität „weitgehend nur in der phallisch-narzißtischen Eroberung einer Frau, aber nicht im genitalen, liebevollen und fürsorglichen Interesse an ihr.“<sup>14</sup> Zusammenschauend kann gesagt werden, daß solche Väter ihren Söhnen zweierlei vorenthalten: ein positives Vor-Bild eines erotischen Mannes und eine stimmige Orientierung in der Beziehung zur Mutter, die schöne spätere Aussichten erahnen läßt.

„Wenn die Körperbeherrschung ihren Höhepunkt erreicht hat, kommt es – weitgehend in Folge der auf Entdeckung und Manipulation gerichteten Neigungen dieses Lebensabschnittes – nicht selten dazu, daß das Kleinkind seine Genitalien streichelt. Viele Kleinkinder praktizieren diese frühe Erscheinungsform genitaler Reizung, bevor sie mittags und abends einschlafen. Die Rhythmen der Selbstbefriedigung sind langsam. Sie beruhigen das Kind. Sie sind nicht begleitet von der orgiastischen Entladung, die typisch für die Sexualität des Erwachsenen ist. Auch sind die Körperbewegungen des sich selbstbefriedigenden Kleinkindes nicht so wild und heftig wie bei dem Kind von zwei oder dreieinhalb Jahren. Die Genitalien werden leicht berührt oder gerieben, außerdem wird die Darmmuskulatur spielerisch angespannt und entspannt.“<sup>15</sup>

Das Erlernen der Sprache ist ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt im zweiten Lebensjahr. Das Kind lernt Namen zu gebrauchen und besitzanzeigende Fürwörter (mein, mich) zu verwenden. Damit verbunden wird die Kern-Geschlechtsidentität grundgelegt: „Kinder erkennen in diesem Alter, daß ihr Selbst als objektive Entität in Geschlechtskategorien ('Junge', 'Mädchen') eingeordnet werden kann.“<sup>16</sup> Unterstützt wird dies noch durch die geschlechtsspezifische Kleidung und die sprachliche Etikettierung von Buberl oder Mäderl.

### Erfahrungen im Alter von 2-6 Jahren

Zunächst existiert noch keine zusammenhängende Sicht vom eigenen Körper, sondern das Kind nimmt einzelne Leibbereiche an sich wahr. Die Vorstellungen über das eigene Geschlecht sind noch nicht festgelegt. Ähnlich, wie es das Phänomen Tod nicht als endgültiges Ereignis fassen kann, sondern

<sup>14</sup> Mertens, 1994a, 150.

<sup>15</sup> Kaplan, zit. n. Rahm, 1993, 220f.

<sup>16</sup> Mertens, 1994a, 84.

annimmt, daß Tote wieder lebendig werden können, gilt dies auch für das Geschlecht. Das Mädchen hat zunächst noch die Vorstellung, daß es ein Bub werden kann, und ein Bub, daß er ein Mädchen werden kann. In diesem Altersabschnitt kommt es zur Entwicklung der Geschlechtsidentität. Die früheste Leistung, die bereits in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres passieren kann, besteht darin, daß es sich selbst und anderen das Geschlecht zuordnen kann („Bub“, „Mädchen“, „Frau“, „Mann“) In einem nächsten Lernschritt erkennt das Kind, daß das Geschlecht über längere Zeit erhalten bleibt und gelangt dann langsam zu der Ansicht, daß das Geschlecht nicht verändert werden kann, auch wenn man es sich wünscht. Den letzten Akt dieser Geschlechtsrollenentwicklung, die nach Kohlberg mit dem fünften Lebensjahr abgeschlossen ist, bildet die Erkenntnis, daß das Geschlecht auch dann unverändert bleibt, wenn sich Einstellungen, Aktivitäten (z.B., wenn Buben gerne kochen und mit Puppen spielen oder Mädchen nur mit Panzerfahrzeugen spielen) und die äußere Erscheinung verändern. Dieser Prozeß der Geschlechtsdifferenzierung darf aber nicht nur im Sinne einer rein kognitiven Aneignung verstanden werden, sondern als ein Prozeß, der von den Gefühlen des Verlustes, des Nichtwahr-haben-Wollens und des Neides bei beiden Geschlechtern, und nicht nur des „Penisneides“<sup>17</sup> bei den Mädchen, begleitet ist.<sup>18</sup> Zur Einsicht zu gelangen, keine Kinder wie Mädchen und Frauen bekommen zu können oder nicht wie die Buben und Männer im Stehen urinieren zu können, bedeutet für das Kind eine große narzißtische Enttäuschung, die bewältigt werden muß. Daß ein positives Rollenangebot von seiten des eigenen als auch des anderen Geschlechts in Person des Vaters und der Mutter dabei sehr hilfreich ist, sei noch einmal ausdrücklich erwähnt.

### Erfahrungen im Alter zwischen 6 und 10 Jahren

Die Zeit zwischen dem sechsten und zehnten Lebensjahr wird in der psychoanalytischen Tradition „Latenzphase“ genannt. Damit soll ausgedrückt werden, daß sich in dieser Zeit keine wesentlichen psychosexuellen Entwicklungsschritte beobachten lassen und die sexuellen Wünsche und Aktivitäten der Kinder sehr vermindert sind. Auch in hormoneller Hinsicht scheint sich nichts Großartiges zu ereignen. Eine Zeit der Ruhe vor der Sturm, die Erikson sogar als „psychosexuelles Moratorium“ bezeichnete. Schläft das sexuelle Interesse in dieser Zeit tatsächlich oder ist das Mädchen/der Bub nicht vielmehr dabei,

<sup>17</sup> „Der Neid ist ein Zeichen mißlungener Identifikation. Der Wunsch nach dem fehlenden Phallus – eben der Neid, der den Frauen unterstellt wird – ist in Wahrheit eine Sehnsucht nach jener homoerotischen Bindung, die dem kleinen Jungen möglich ist: es ist die Sehnsucht nach eben dieser identifikatorischen Liebe, und darum kennt die Literatur so viele Geschichten von Frauen, deren Liebe einem Helden galt, genau wie sie selbst es sein wollten. Es ist der Wunsch nach Gefolgschaft, nach dem Dienst am Idol, nach der Unterordnung unter ein Ideal.“ *Benjamin*, Die Fesseln der Liebe, 109.

<sup>18</sup> *Mertens, W.*, Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität, Band 2: Kindheit und Adoleszenz, Stuttgart 1994b, 41f.

seine erlernten geschlechtsrollentypischen Verhaltensmuster in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen vorsichtig zu erproben? „Wir glauben, daß das sexuelle Interesse keineswegs schläft, weder in der Phantasie der Kinder noch praktisch. Die psycho-sexuelle Entwicklung differenziert sich vielmehr vor dem Hintergrund der zahlreicher werdenden Beziehungen. Aber sie wird auch einem forcierten Anpassungsprozeß an öffentliche Normen unterzogen.“<sup>19</sup> Zwar werden die Beziehungen nach außen hin weniger stark sexualisiert, wie dies z.B. bei den Vier- und Fünfjährigen anzutreffen ist. Daraus geringeres sexuelles Interesse ableiten zu wollen scheint mir zu kurz zu greifen. Daß das sexuelle Interesse nicht schläft, zeigen die beliebten Doktorspiele, die zwar schon früher praktiziert werden können, aber vor allem im diesem Alter die Lust am Erkunden des anderen, vor allem auch des anderen Geschlechts zeigen. Was aber für die Mädchen und Buben dazukommt ist, daß sie merken, daß von Erwachsenen eine gewisse Erwartungsdruck im Hinblick auf gewünschtes Verhalten verstärkt spürbar wird. Sanktionen, wie „Das macht man nicht“ „Dazu bist du doch schon zu alt“, „Ein richtiger Bub, ein ordentliches Mädchen macht dieses oder jenes (nicht)“, ... kriegen in dieser Phase ein stärkeres Gewicht und bleiben auch nicht ohne Auswirkungen auf das Erleben von Sexualität. Viele Wünsche müssen in die Phantasie verlegt werden bzw. ins geheime autoerotische Handeln. Beobachten läßt sich in diesem Altersabschnitt, daß sich Buben und Mädchen voneinander stärker abzugrenzen beginnen, wobei Buben dabei noch strikter vorgehen als die Mädchen. Die Trennung ist im Alter von 6 – 9 Jahren durch gemeinsame Aktivitäten immer wieder überwindbar. Die Geschlechterdifferenzierung hat zur Folge, daß geschlechtsstereotypes Verhalten ausgiebigst eingeübt wird. Die Mädchen spielen mit ihren Puppen, entwickeln großes Interesse an der Pflege und am Umgang mit Tieren, wie Hasen, Meerschweinchen, Katzen und natürlich den heißgeliebten Pferden, die zu streicheln, putzen, füttern und zu reiten der Tag nie lang genug sein kann. Das Beherrschen dieses großen Tieres verlangt viel Einfühlungsvermögen und Beziehung. Die Buben hingegen üben sich in weniger zärtlichen Tätigkeiten. Sie sind dabei ständig auf der Flucht oder im Kampf mit irgendetwas oder -jemandem und schonen dabei weder sich selber noch ihr Material. Dauernd geht irgendetwas kaputt: einmal ist es die Hose, dann das Knie oder das neuerworbene Skateboard. Die Mädchen beginnen sich in dieser Zeit bestimmte Rituale wie Geheimzeichen, Geheimsprachen und dgl. für ihre Gruppe auszudenken, die nicht zuletzt den Zweck haben, Zugehörigkeit oder Ausschluß zu signalisieren. „Die Jungen begrüßen sich nicht mehr mit einem einfachen 'Hallo' oder per Handschlag, sondern mit angedeuteten Kampftritten haarscharf am Hals vorbei. Coolsein heißt die oberste Maxime (...) Es reicht auch nicht, etwas gut zu können, sondern es gilt unerbittlich, der Beste, der Größte, der Dreisteste und der Lauteste zu sein.“<sup>20</sup> Das heißt für die stilleren und einfühlsamen Buben, daß

<sup>19</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 67f.

sie harten Zeiten entgegensehen, in denen es einiges an Niederlagen und Demütigungen einzustecken gilt.

Für die Buben bedeutet dies, daß sie in ihrer Entwicklung einer männlichen Identität über lange Strecken ohne Zärtlichkeiten auskommen müssen. Und das, wo die Sehnsucht im stillen doch riesengroß ist. Oder wie sollen die Mädchenfoppereien sonst eingeordnet werden? Mädchen zu ärgern, bedeutet, daß man mit den Mädchen Kontakt aufnehmen kann, ohne Angst haben zu müssen, daß man dafür gehänselt wird. Es in der Gruppe zu tun, bietet einen gewissen Schutz. Denn, in diesem Alter zu sagen: „Ich mag dich“ oder „Ich bin verliebt in dich“ bedeutet nicht mehr allein „Ich mag gern mit dir zusammen sein“, sondern läßt sofort die Welt der Erwachsenen durchspüren und die ist für sie ja noch nicht vorgesehen. Das Lustigmachen über das andere Geschlecht bietet zumindest eine legitimierte Form, in der man sich mit ihm auseinandersetzen darf. Zufriedenstellend ist dies aber nicht, wenn man sich nichts sehnlicher wünscht, als mit dem Anderen oder der Anderen zusammenzusein, Gedanken, Dinge auszutauschen und gemeinsam zu spielen.

Dieses Dilemma haben sich die Kinder nicht selber geschaffen. Wenn Kinder den normalen Umgang mit dem anderen Geschlecht nicht schaffen, so hat dies seine Ursachen nicht nur im Hänseln durch die eigenen Geschlechtsgenossen, sondern hat seine Ursachen auch im Verhalten der Erwachsenen, die in bezug auf kindlich-verliebt und liebendes Verhalten sehr oft eine Sexualisierung vornehmen. Die Botschaft, die die Kinder dadurch erhalten, ist jene, daß sexuelle Liebesbeziehungen den Erwachsenen vorbehalten sind und, daß alle anderen Liebesbeziehungen noch keine „wirklichen“ Liebesbeziehungen sind.<sup>21</sup>

„Sieht man einmal von dem Wunsch nach genitaler Vereinigung ab, sind, (...) auch bei Achtjährigen bereits alle anderen tiefen Empfindungen, die zur Liebe gehören, entfaltet: Sie sehnen sich nach angstfreier Nähe und Zärtlichkeit, sie erwarten Treue und Verlässlichkeit, sie leiden unter Trennung und Enttäuschung und bemühen sich mit all ihren emotionalen und sozialen Fähigkeiten, Beziehungen zu pflegen und zu gestalten. Daß Kinder große emotionale Fähigkeiten besitzen, zeigen schließlich die Jungenfreundschaften und die Mädchenfreundschaften, die wahrhaftige Liebesbeziehungen sein können, mit vielen Glücksmomenten und Tragödien von Treuebruch und Eifersucht. Jungen und Mädchen haben aber nicht nur den Wunsch nach einem Busenfreund oder einer Busenfreundin, sondern sie wollen auch vom anderen Geschlecht gesehen, gemocht und – begehrt werden.“<sup>22</sup>

Der Ausweg bleibt die Flucht in die Phantasie, in homoerotische Erlebnisse mit Gleichaltrigen oder zur Zärtlichkeitstankstelle „Eltern“, die für die Mädchen öfter zum Auftanken bereitsteht als für die Buben. Vor allem das Anschmiegen und Kuschneln beim Vater ist den Buben verwehrt – aus Angst

<sup>20</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 64.

<sup>21</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 89.

<sup>22</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 91.

vor Verweichlichung oder Homophobie? Was dem Vier- oder Fünfjährigen im Herumbalgen und -tollen mit dem Vater an körperlicher Nähe erfahrbar war, scheint durch die magische Grenze des Schuleintritts verwirkt zu sein.<sup>23</sup> Und genau dies würde er sich so gerne wünschen, als Ausgleich zu den harten Leistungs- und Durchsetzungskämpfen in der täglichen Cliqueswelt. Was den Buben verwehrt wird, scheinen Mädchen ganz leicht zu bekommen.

Doch gibt es auch hier eine Kehrseite. Wenn bei den Mädchen zwar keine Angst vor Verzärtlichung da ist, kann es sehr leicht passieren, daß es nicht nur dann zärtliche Zuwendungen bekommt, wann es das selber will, sondern auch dann für Zärtlichkeiten zur Verfügung stehen muß, wenn es selber gar nicht will. „Sei doch kein so ein widerborstiges Kind, ich will doch nur lieb sein zu dir“ kann Kinder zu einem Verhalten zwingen, die sie ihre eigene Grenze überschreiten lassen. So lernt das Mädchen in der Entwicklung seiner Geschlechtsidentität, daß es in erster Linie nicht um seine Bedürfnisse geht, sondern um die Befriedigung der Bedürfnisse der anderen. Es hat einmal mehr erfahren, daß sein Begehren oder Nichtbegehren zweitrangig ist. Auch wenn auf die kindlichen Bedürfnisse der Buben und Mädchen ganz unterschiedlich reagiert wird, scheint mir die Ursache dieselbe zu sein: Die kindliche Erotik und das Bedürfnis nach Zärtlichkeit wird nicht richtig wahr- und ernstgenommen und wird in beiden Fällen zu schnell im Sinne der Erwachsenenwelt sexualisiert. Empathisches Verhalten den Kindern gegenüber fehlt.

## Die Zeit der Geschlechtsreife

### Weibliche Pubertät

Nach traditioneller Entwicklungspsychologie schließt an die Latenzphase die Adoleszenz an. Betrachtet man nun die Entwicklung von Buben und Mädchen genauer, so läßt sich beobachten, daß „die Abfolge der analogen Ereignisse bei den Geschlechtern verschieden ist“<sup>24</sup>. Daraus folgernd legt sich eine getrennte Betrachtung der weiblichen wie männlichen sexuellen Entwicklung anstelle einer parallelen und zeitgleichen nahe.

Große Bedeutung erlangen in diesem Lebensabschnitt die körperlichen Veränderungen, die man an sich selbst und an anderen beobachten kann. Zunächst beginnt sich die Brust zu entwickeln und geht so der Menarche voraus. Diese erlebt das Mädchen zwischen 10 und 16 Jahren. Dabei bedeutet die erste Menstruation nicht den Beginn der Pubertät sondern eher den Abschluß einer körperlichen Veränderung, die vor ungefähr vier Jahren begonnen hat, bei manchen Mädchen also weit in die „Latenzphase“ hineinreichen kann.<sup>25</sup> Die körperlichen Veränderungen können von unterschiedlichen Gefühlen begleitet

<sup>23</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 53.

<sup>24</sup> Hageman-White, C., Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz, in: K. Flaake/V. King (Hrsg.), Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt 1992, 66.

<sup>25</sup> Hagemann-White, 1992, 66.

sein. Bei der einen entsteht Stolz über das Zeichen des Frauseins, bei anderen wiederum ist Ablehnung und Haß auf die „Unförmigkeit“ des eigenen Körpers vorhanden. Dies läßt sich im äußeren Erscheinungsbild und im Auftreten deutlich ablesen. Während die einen ihre Brüste unter engen Leiberln stolz zur Schau tragen, bemühen sich die anderen unter weiten Pullovern und durch eingeknickte Schultern das Zeichen ihrer Weiblichkeit zu verbergen. Hinter diesem Verhalten steckt das Erleben des Mädchen, „daß ihre Körperveränderungen von der Umwelt bemerkt und bewertet werden. Das Mädchen erfährt eine befremdliche, von eigenen inneren Impulsen unabhängige Sexualisierung ihres Körpers: Was sie für andere darstellt, hat keine Beziehung zu dem, was sie selbst fühlt oder tut. (...) Für das Mädchen in der frühen Pubertät trifft (...) Sexualität als etwas ein, was andere an ihr entdecken.“<sup>26</sup> Die unterschiedlichen Reaktionen zeigen, wie Mädchen mit diesen Zuschreibungen zurechtkommen. Die einen sehen sich selber bereits gerne als dieses sexuell begehrten Wesen und wollen diese Rolle ausprobieren und genießen. Sie beginnen mit den Burschen zu flirten, lassen sich vom Bruder oder Vater gerne als große Schwester oder Tochter ausführen und registrieren die Bemerkungen der Verwandten über das Erwachsensein mit Stolz. Die anderen fühlen sich durch anzügliche Bemerkungen fremder Männer, Aussagen des eigenen Bruders oder Vaters über ihre Figur, ... ausgenutzt und benützt für deren Späße und Phantasien. Das Gerede der Onkel und Tanten, wie groß und gut entwickelt sie schon seien, finden sie widerlich. Sie lehnen diese weibliche Rolle, vor allem in den erfahrenen Zuschreibungen als für sie unpassend, ja ekelig ab.

In dieser Zeit wird für das Mädchen ihr weibliches *alter ego* in der Gestalt der Mutter von Bedeutung. Wie die eigene Mutter mit ihrem Frausein zurechtkommt, hat Modellcharakter für die Tochter. Viele Mütter sehen beim Auftreten der ersten körperlichen Veränderungen, bzw. oft auch erst beim Eintritt der ersten Blutung die Zeit gekommen, ihre Tochter in die Geheimnisse des Frauseins einzuweihen. Dafür versuchen sie einen geeigneten Zeitpunkt und eine geeignete Gelegenheit zu finden. „Die Intimität der Einweihungssituation und der Ausschluß der Männer konstituieren eine Gemeinsamkeit zwischen Mutter und Tochter, die auf einem aufgrund der Zugehörigkeit zu demselben Geschlecht geteilten Wissen und einer gemeinsamen körperlichen Erfahrung beruht.“<sup>27</sup> Viele Mädchen empfinden diese Situationen als peinlich. Während sich die Mutter verbal um normales Verhalten bemüht, nehmen ihre Töchter an den nonverbalen Signalen ihrer Mutter wahr, daß Menstruation und Sexualität für sie nicht diese Selbstverständlichkeit besitzen, die sie ihnen hier vermitteln möchte. So holt die eigene Sexualitätsgeschichte die Mutter in Konfrontation mit der Sexualität der Tochter wieder ein.<sup>28</sup> Diese Erfahrungen

<sup>26</sup> Hagemann-White, 1992, 71.

<sup>27</sup> Helfferich, C., Jugend Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität, Opladen 1994, 91.

gibt sie an ihre Tochter unbewußt weiter. Darin kann das Mädchen auch die Flüsterstimme seiner Großmutter hören.

Eine wichtige Funktion in dieser für viele so „stürmischen“ Phase übernehmen die engen Kontakte zu Freundinnen. Man übernachtet abwechselnd beieinander, experimentiert mit Kleidung, Frisur, Make-up und Auftreten. Freundschaften sind bei Mädchen stärker ausgeprägt als bei den Buben. In diesem Freundeskreis werden alle wichtigen Dinge abgehandelt: von den Vorteilen, Tampons oder Binden zu verwenden, Menstruationsbeschwerden, Selbstbefriedigung, die Verehrung gemeinsamer Idole sowie die ausführliche Diskussion über Liebenswertes und Verachtenswertes der gleichaltrigen Vertreter des anderen Geschlechts. Wenn die ersten Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht gemacht sind, bleibt die Freundin weiterhin wichtig, um mit ihr vor allem die diffusen oder unangenehmen Erfahrungen zu besprechen. Am allernotwendigsten wird sie aber, wenn die Tragödie einer zerbrochenen Beziehung eintritt. In diesen innigen Mädchenfreundschaften haben Zärtlichkeit und Erotik einen ganz festen Platz nicht zuletzt auch deshalb, weil sie gesellschaftlich nicht als sexuell definiert werden und der Austausch von Küßchen und Berührungen nicht sanktioniert werden, sondern als selbstverständlich akzeptiert werden.

### *Männliche Pubertät*

Die Pubertät beginnt bei Buben im Vergleich mit den Mädchen im Durchschnitt zwei Jahre später. Während bei den Mädchen die Geschlechtsreife der Endpunkt einer Entwicklung ist, bildet sie bei den Buben den Ausgangspunkt. „Die Pubertät beginnt bei männlichen Jugendlichen mit der potentiellen Fortpflanzungsfähigkeit, der ersten Ejakulation; der Beginn steht daher erlebnismäßig mit der eigenen Sexualität in Zusammenhang. Erst danach beginnt die Verwandlung des Körpers durch schnelles Wachstum, Körperbehaarung und Gestaltveränderung.“<sup>29</sup> Die männliche Pubertät reicht somit sehr oft in die psychoanalytisch definierte eigentliche Adoleszenzphase. Der erste Samenerguß erfolgt oft im Schlaf und kann sehr verunsichern. Da ist etwas geschehen, das sich nicht steuern läßt.

„Der Penis wird immer handhabbarer. Das Bewußtsein wird klarer, daß man ihn bei Bedarf stimulieren kann, zum Beispiel als Einschlafmittel. Gleichzeitig festigt sich im Jungen das Gebot, daß eine Erektion möglichst kein öffentliches Ereignis sein sollte. Er macht die leidige männliche Erfahrung, daß man ihm eine sexuelle Erregtheit unter Umständen ansehen kann, auch wenn er das nicht will. Bald lernt er erste Techniken und Ablenkungsmanöver, eine plötzliche und unerwartete Erektion zu verbergen oder wieder wegzumachen.“<sup>30</sup>

Ähnlich wie bei den Mädchen können die körperlichen Veränderungen auch bei den Buben von unterschiedlichen Gefühlen begleitet sein. Auf der einen

<sup>28</sup> Helfferich, 1994, 91.

<sup>29</sup> Hagemann-White 1992, 66.

<sup>30</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 68.

Seite erfüllt es ihn mit Stolz, die Zeichen der Männlichkeit, wie Bartwuchs und einen längeren Penis als seine Altersgenossen mit ihrem kleinen kindlichen Gehänge zu besitzen. Sollte er zu denen gehören, die wegen ihres kindlichen Körpers noch als „Milchbubi“ bezeichnet werden, so wird er sich nichts sehnlicher als diese körperlichen Veränderungen wünschen. Die andere Seite der Männlichkeit ist begleitet von der Angst, daß sich dieses „Ding“ im ungeeignetsten Moment selbständig machen könnte. Allein die Vorstellung solcher Situationen ist schrecklich peinlich.

Wenn sich die Väter angesichts der erwachenden Männlichkeit ihren Söhnen gegenüber verpflichtet fühlen, sie in das Mannsein einzuweihen, so geschieht dies weniger über intime verbale Einweisung und Aufklärung wie bei den Mädchen, sondern eher in „der Schaffung rein praktischer Erfahrungsmöglichkeiten und Gelegenheiten, an den Männerangelegenheiten teilzunehmen: Der Junge wird mitgenommen und eingeführt in die Orte der Männer.“<sup>31</sup> Alkohol kann dabei eine zentrale Rolle spielen. Das erste Bier, das der Vater mit seinem Sohn in der Öffentlichkeit trinkt, läßt ihn seinen Sohn stolz in der Erwachsenenwelt präsentieren. Alkohol kann im Jugendlichenalter eine wichtige Rolle einnehmen. Trinkfestigkeit kann zum Männlichkeitsbeweis werden.<sup>32</sup> Ein abwesender Vater wirkt sich für den Sohn in dieser Phase sehr schmerzhaft aus, wo er auf der Suche nach der Festigung seiner Geschlechtsidentität ist und Anleihe an einem Modell im Verhalten zum anderen Geschlecht nehmen möchte. Dazu muß dann allein die Gruppe Gleichaltriger herhalten.

„Was in einer Jungenfreundschaft passiert, ist im Grunde die Suche nach der Sicherheit des eigenen Geschlechts im Schutze des gleichen Geschlechts. Die intime seelische Nähe zum anderen Jungen kann unter der Bedingung von Gleichheit und Gleichrangigkeit den Weg freimachen zu sexuellen Handlungen. Die Jungen haben das Bedürfnis, sich gemeinsam mit einem unbedrohlichen Partner der Vollständigkeit und der entwicklungsgemäßen Funktionstüchtigkeit ihrer Genitalien zu vergewissern. Außerdem kann das alles großen Spaß machen, und die Aura des Verbotenen und Heimlichen erhöht den Reiz sexueller Spiele noch zusätzlich.“<sup>33</sup>

Da in den Bubenfreundschaft zärtliche Berührungen, nicht zuletzt auch durch gesellschaftliche Normierung, tabu sind, müssen die Buben andere Formen finden, um diese Defizite aufzufüllen. Sie finden sie in den spielerischen Raufereien, die das Bedürfnis nach Körperkontakt befriedigen und bei denen es auch zu Erektionen kommen kann. „Gelegentlich ist die sexuelle Erregung das einzige Motiv, sich auf dem Boden zu wälzen, um in sicherer Deckung etwas Nähe genießen zu können.“<sup>34</sup>

<sup>31</sup> Helfferich, 1994, 94.

<sup>32</sup> Helfferich, 1994, 89.

<sup>33</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 69.

<sup>34</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 71.

In der Beziehung zum anderen Geschlecht übernehmen diese Peergroups ebenfalls eine wichtige Funktion. Aufgrund fehlender positiver Vorbildwirkung legen solche Gruppen in der Erprobung männlicher Rollen Verhaltensweisen an den Tag, die allein in der Abwertung alles Weiblichen zu bestehen scheinen. Diese jungen Machos und Supermänner, die ihre Anleihe sehr oft aus der Welt der starken mächtigen und aggressiven Filmhelden nehmen, gefallen sich besonders gut darin, in abfälliger Weise über die „Weiber“ zu reden oder den erwachsenen Frauen Unflätigkeiten nachzurufen. Diese sexistischen Verhaltensweisen signalisieren gleichzeitig, daß ihre Gedanken ständig um das andere Geschlecht kreisen, sie aber anscheinend keine andere Form des Umgangs damit als die der Abwertung kennen. „Viele Jungen treibt es jetzt mit der gleichen Geheitztheit zu den Mädchen hin, mit der sie bisher vor ihnen geflohen sind.“<sup>35</sup> Sozial mithalten zu können bedeutet, sich ein Mädchen „aufzureißen“. Die „Eroberung“ eines Mädchens erfolgt meist noch immer nach den ungeschriebenen aber unerbittlich für jeden ohne Ausnahme geltenden Gesetzen: der Beste, Schnellste sein zu sollen und jetzt auch der beste Liebhaber zu sein.

#### *Verhältnis der Geschlechter zueinander*

Die ersten Beziehungen, die sich schüchtern und verstohlen anbahnen, sind oft sehr zarte Pflänzchen, die aufregend und kribbelig schön erlebt werden können. Sie können aber auch sehr tiefe Wunden hinterlassen, wenn Vertrauen, Sich-anvertrauen mißbraucht wird. Dies geschieht dann, wenn der Bursch in prahlerischer Weise seinen sozialen Erfolg in seiner Peergroup oder in der ganzen Klasse als leichte „Beute“ feiert. In den männlichen Jugendlichengruppen wird jetzt sehr viel vom „Aufreißen“, „Rumkriegen“, ... erzählt. Ebenso enttäuschend kann es für einen Buben sein, wenn er seinem Mädchen seine Unsicherheit und Angst gesteht, und dies, o Schmach und Schande, auf Umwegen (weil die Freundin nicht dichtgehalten hat, ...) seine Freunde erfahren.

Trotz der Ähnlichkeit in den Erfahrungen, die Buben und Mädchen machen können, sind sie in den Auswirkungen doch sehr unterschiedlich. Dies hängt vor allem damit zusammen, daß die Geschlechtsidentität von Mädchen „stärker von der Anerkennung durch Männer als durch andere Frauen abhängig [ist]. Die Geschlechtsidentität von Jungen ist vor allem von der Anerkennung durch andere Jungen und weniger von der Anerkennung durch Mädchen abhängig.“<sup>36</sup> Da kann ihr die beste Freundin schon hundertmal bestätigt haben, daß sie ihre Figur total in Ordnung findet, es zählt nur, wenn „er“ es auch sagt. Hingegen sagt „sie“ ihm, wie sehr sie seinen muskulösen Körper bewundert, ist es ihm zwar nicht unangenehm, aber Geltung erlangt es erst, wenn ihn die Freunde als starken Mann akzeptieren. Im Verhältnis der Geschlechter prägen anfänglich Unsicherheit und Angst den Umgang mitein-

<sup>35</sup> Schnack/Neutzling, 1993, 109.

<sup>36</sup> Helfferich, 1994, 79f.

ander. Verstärkt wird diese Angst oft durch die Reaktionen der Erwachsenen, wenn sie das „Miteinander-gehen“, das in den ersten Kontakten noch nicht eindeutig sexuelle Absichten verfolgt, mißverstehen und ihren Kindern sexuelle Tabus aufrichten („Komm mir ja nicht mit einem Kind nach Hause“). Diese Reaktionen der Eltern lösen bei den Kindern sehr oft das Gefühl aus, überhaupt nicht verstanden zu werden. Dieses Gefühl wird auch von Wut und Zorn begleitet. Sie sind gekränkt: Was denken die eigentlich von mir? Die genital-sexuellen Erfahrungen wie auch die Erfahrungen mit gegengeschlechtlicher Freundschaft können zeitlich gesehen sehr unterschiedlich gemacht werden. Während die einen ihre ersten Erfahrungen mit 11, 12 oder 14 Jahren machen, machen sie andere erst mit 18 Jahren.

*Zusammenfassend* läßt sich sagen, daß Sexualität in der Biographie eines Mädchen oder Buben ab Beginn des Lebenseintrittes in diese Welt eine wichtige Rolle spielt. Da menschliche Sexualität sich aber nicht auf triebhaftes Verhalten reduzieren läßt, sondern eine wesentliche Funktion in der Kommunikation zwischen den Geschlechtern hat, gibt es verschiedene Formen, sich darin auszudrücken. Diese Formen müssen aber erst im Laufe des Lebens gelernt werden.<sup>37</sup> Mit diesem Lernen dann zu beginnen, wenn die körperlichen Veränderungen sichtbar werden, d.h. wenn die sekundären Geschlechtsmerkmale zu wachsen beginnen, scheint bereits sehr spät, zu spät zu sein. Aufklärung als punktuelle(s) Ereignis(se) kann immer nur als Ergänzung gesehen werden. Wesentliches passiert schon früher, unabhängig davon, ob kindliche Sexualität ein Thema ist oder nicht. Nichtwahrhabenwollen oder Leugnen der kindlichen Sexualität übermittelt dem Buben oder dem Mädchen auch eine Botschaft, und wenn es nur die Botschaft ist, daß Sexualität Erwachsenensache ist, oder etwas Verbotenes, oder ... Wenn das Kind die eigene Sexualität nicht als etwas Befremdendes, Abgespaltenes erleben soll, braucht es Erziehungspersonen, die die sexuellen Erlebnisse und Aktivitäten ihres Kindes positiv wahrnehmen können, weil sie selber Erotik und Sexualität im Umgang mit anderen Männern und Frauen als etwas Spannendes und Aufregendes erleben können und die ihren Kindern eine Atmosphäre der Geborgenheit und Zärtlichkeit schaffen können, sodaß Sexualität im Kontext liebender Beziehungen gelebt und erlebbar wird. Sexualerziehung wird somit zu einem Erziehungspostulat, das nicht nur in einer bestimmten Phase, in der sich dann Eltern und ErzieherInnen in „aufklärerischer“ Weise auf die Heranwachsenden stürzen, gefordert ist, sondern das gemäß der psychosexuellen Entwicklung die Mädchen und Buben darin unterstützt, sich als sexuelle Wesen erfahren zu lernen, sexuelles Eigenleben zu entwickeln, eigene Grenzen und die Grenzen anderer akzeptieren zu lernen, um die Bedeutung von Scham und Intimität zu erfahren. Dabei brauchen sie Vorbilder und Modelle in bezug auf die Ausbildung der eigenen Geschlechtsidentität als auch

<sup>37</sup> Bartholomäus, W., Lust aus Liebe. Die Vielfalt sexuellen Erlebens, München 1993, 297ff.

die Unterstützung in ihrem Selbstwert, sodaß sich die Buben, aber vor allem die Mädchen nicht in Komplementarität zum anderen Geschlecht verstehen, sondern als autonome Geschöpfe sehen, die aus ihrem Selbstwert heraus andere begehren und sich selbst begehren lassen können. Die Voraussetzung, daß diese positive Unterstützung von der Erwachsenenseite her gelingen kann, besteht in der Reflexion der eigenen Sexualitätsgeschichte und -erziehung. Nur so kann vermieden werden, daß die Kinder als Projektionsschirm für elterliche Ängste oder Wünsche herhalten müssen oder sogar mißbraucht werden.

Während Frauen in den letzten Jahren, angeregt durch feministische Forschung und bewußtseinsbildende Arbeit, begonnen haben, über Sexualität, Selbstwert, Rollenbild, ... nachzudenken und miteinander zu sprechen, sehe ich auf der männlichen Seite keine vergleichbaren Aktivitäten. Die zottigen Sprüche, die in manchen Männerrunden von sich gegeben werden, können nicht als Zeichen der Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität gewertet werden, sondern zeigen eher den Versuch, sich eine vertiefte Auseinandersetzung mit sich selbst vom Leibe zu halten. Dem Vater diese Auseinandersetzung nicht zu ersparen, scheint mir im Hinblick auf die psychosexuelle Entwicklung seiner Tochter, seines Sohnes eine drängende und dringende Forderung zu sein. Vielleicht müßte sein Sohn dann nicht mehr so heftig gegen alles Weibliche rebellieren? Und vielleicht müßte seine Tochter nicht allein im Begehrtwerden den Maßstab für ihre Wertschätzung sehen, sondern könnte lernen, selber begehren zu dürfen?



## Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext.

### *SchülerInnen zu Modellen interreligiöser Kommunikation – ein deutsch-niederländischer Vergleich*

In diesem Forschungsbericht fragen wir nach Interaktionsformen der Religionen untereinander und konstruieren dazu drei Modelle. Wir möchten uns nicht in alle Verästelungen theologischer und philosophischer Theoriebildung verlieren. Es ist evident, daß zahlreiche Zwischenformen bestehen und eine Vielzahl von Nuancen denkbar sind. Es geht uns darum, in typisierender Absicht drei Kernmodelle herauszudestillieren, die unseres Erachtens hinreichend voneinander abgrenzbar sind (I). Mit diesen drei Modellen, stellt man sie sich in der Unterrichtspraxis vor, sind zugleich unterschiedliche Perspektiven religiöser Bildung verbunden und es ist nicht uninteressant, wie Schülerinnen und Schüler sie beurteilen. Dazu greifen wir auf eine vergleichende Untersuchung in Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und den Niederlanden zurück, deren Befunde wir analysieren und evaluieren (II).<sup>1</sup>

### I. Modelle interreligiöser Interaktionsformen

Zuallererst wollen wir beschreiben, was Mitglieder der großen Religionen voneinander denken, welche Gefühle und welchen Respekt sie einander entgegenbringen. Wir sind an den „native speakers“ in den Religionen interessiert.<sup>2</sup> Wir tun dies unter drei Überschriften: Das monoreligiöse Modell, das multireligiöse Modell und das interreligiöse Modell.

#### *1. Das monoreligiöse Modell*

Was impliziert das monoreligiöse Modell? Um nicht mißverstanden zu werden, wollen wir sogleich klarstellen, daß Menschen, die dieses Modell bevorzugen, nicht denken, daß es nur eine einzig wahre Religion gibt ('religio vera') und daß die anderen Religionen vollkommen ungerechtfertigt, falsch, oder gar minderwertig, unperfekt, unvollständig oder vorläufig sind. Vielleicht denken Fundamentalisten in diese Richtung. Sie klammern sich an eine exklusive Vorstellung: Es gibt nur eine absolute und universale Religion – und das ist die eigene. Oder anders gesagt: das ist ihre Interpretation ihrer Religion. Ausgehend von einer fundamentalistischen Perspektive ist der Terminus 'monoreligiös' ein Pleonasmus, weil dieser einschließt, daß andere Religionen existieren und die eigene nur eine unter vielen ist. Und dies kann, von einem fundamentalistischen Standpunkt aus betrachtet, nicht möglich sein. Wenn es

<sup>1</sup> Diese Untersuchung ist eine Pilotstudie für ein Teilprojekt innerhalb eines umfassenderen Forschungsprogramms „Multikulturelle Gesellschaft und Interreligiöser Dialog“ der Fachgruppe Praktische Theologie an der Kath. Universität Nijmegen.

<sup>2</sup> Zu Tendenzen in der theologischen Literatur vgl. H.-G. Ziebertz, Religions in Dialogue, in: Journal of Empirical Theology 5(1992) 1, 85-95.

einen Berührungspunkt zwischen der eigenen wahren Religion und den anderen falschen und minderwertigen 'Religionen' gibt, dann ist es der 'konfessionelle Dialog', wie er durch John Hick charakterisiert wurde.<sup>3</sup> Ausgehend von dieser Reflexion scheint es, daß das monoreligiöse Modell auf der Vorstellung beruht, daß man auf viele unterschiedliche Religionen Rücksicht nehmen sollte und daß sie faktisch und rechtens miteinander kommunizieren. Allerdings lautet dann die Frage, wie *ist* oder besser, wie *sollte* dieser Austausch entwickelt und realisiert werden? Die erste Basis des monoreligiösen Modells ist die sogenannte 'inklusive Annäherung'. Hiermit greifen wir einen Begriff auf, der über Karl Rahners Arbeiten eingeführt wurde und sich in dem, was inhaltlich damit gemeint ist, in den einschlägigen Dokumenten des Zweiten Vatikanischen Konzils finden läßt.<sup>4</sup> Hinter dieser Perspektive verbirgt sich die Einsicht, daß man den Mitgliedern fremder Religionen gegenüber positiv eingestellt und ihnen offen begegnen sollte, weil ihr persönlicher Glaube belebende Gedanken und Elemente der christlichen Religion beinhalten kann, auch wenn sie sich dessen nicht bewußt sind. Vor diesem Verständnishorizont können sie als 'anonyme ChristInnen' bezeichnet werden. Darum können sie erlöst werden und in Gottes Gnade leben. Diese Interpretation kann man als 'sanfte Inklusion' bezeichnen, weil sie den persönlichen Glauben von religiösen Individuen *in* den nicht-christlichen Religionen berücksichtigt.<sup>5</sup>

Im Gegensatz dazu nimmt die 'harte Inklusion' nicht-christlicher Religionen nicht so viel Rücksicht auf die 'fides qua' des individuellen Glaubens, sondern auf die 'fides quae' des Glaubenssystems dieser Religionen. Der Beweggrund ist jedoch derselbe. Den nicht-christlichen Religionen muß man positiv gegenüberstehen, weil ihr Glaubenssystem einige wertvolle Ideen, Elemente und Teile enthält, die zum Kern des Christentums gehören, obwohl die christlichen Spuren in diesen Glaubenssystemen nicht als solche erkannt werden. Vor diesem Hintergrund können die nicht-christlichen Religionen, zumindest teilweise, als Formen anonymen Christentums bezeichnet werden. Die Grundgedanken der 'sanften' und 'harten Inklusion' finden sich im Prinzip der Inkarnation wieder, in der Christus sich universal in allem, was zum Wertvollen in dieser Welt gehört, vergegenwärtigt hat.<sup>6</sup> Kritisch aus der Sicht eines Fundamentalisten gesprochen, hat in diesem Modell die Inkarnation

<sup>3</sup> J. Hick, *God Has Many Names*, Philadelphia 1982.

<sup>4</sup> Vgl. die entsprechenden Beiträge bzw. Kapitel in: K. Rahner, *Schriften zur Theologie* Bd. 12, Einsiedeln 1975; *ders.*, *Schriften zur Theologie* Bd. 13, Einsiedeln 1978; sowie *ders.*, *Grundkurs des Glaubens, Einführung in den Begriff des Christentums*, Freiburg 1976.

<sup>5</sup> Vgl. H. Waldenfels, *Ist der christliche Glaube der einzig wahre?*, in: *Stimmen der Zeit* 112 (1987), 463-475.

<sup>6</sup> John Hick nennt diese Annäherung die 'zweite Anpassung' des konfessionellen Dialogs, in: *Trinity and Incarnation in the Light of Religious Pluralism*, in: J. Hick/E. Meltzer (Hg.), *Three Faith – One God*, New York, 204.

Christi nur einen gnoseologischen-kognitiven Charakter, weil ihr die Funktion zukommt, die christlichen Elemente der Erlösung und Gnade zu verbildlichen, wie sie bereits in den anderen Religionen gegenwärtig sind.<sup>7</sup>

Es liegt auf der Hand, daß das monoreligiöse Modell mit einer Unterrichtspraxis wie dem klassischen konfessionellen Religionsunterricht in Verbindung gebracht wird. Daß bis in die sechziger und siebziger Jahre der 'harte Inklusivismus' vorherrschte, ist als Spiegel der Zeit nachvollziehbar. Daß sich danach der 'weiche Inklusivismus' durchsetzte, ist vor dem Hintergrund der Entwicklungen nach dem Konzil zu verstehen. Wahrscheinlich sind diese Konzepte, bei regionalen Verschiebungen, bis in die achtziger Jahre und teilweise heute noch nicht nur Papier, sondern beschreiben zugleich auf adäquate Weise die Praxis des Religionsunterrichts. Wir werden später noch untersuchen, wie sich SchülerInnen dazu stellen.

## 2. Das multireligiöse Modell

Das multireligiöse Modell unterscheidet sich in vielen Punkten vom monoreligiösen Modell. Das betrifft nicht nur die Zielsetzung der religiösen Interaktion, sondern auch die einzelnen Schritte, dieses Ziel zu erreichen. Das Ziel ist nicht, wie im monoreligiösen Modell, 'religiöse Wahrheit' – etwa die Wahrheit über Gottes wirkliche Existenz, über die Attribute wie Allmächtigkeit, Gerechtigkeit und Liebe sowie sein Handeln in der Geschichte der Menschheit. Das Ziel des multireligiösen Modells ist der Vergleich. Es intendiert weder Eifer in der Wahrheitssuche, noch die Suche nach dem eigentlichen Sinn. Die eigentliche Quelle ist die Neugier und das Streben nach Wissen. Ziel ist es, kulturelle Information über religiöse Erfahrungen, Gefühle und religiöses Verhalten zu erhalten, um die Beweggründe religiöser Menschen zu verstehen, zu denen man sich persönlich hingezogen fühlt oder nicht. Diese Daten werden miteinander verglichen, einerseits, um Einsichten in die Unterschiede der Religionen zu erhalten und andererseits, um Ähnlichkeiten feststellen zu können.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht möglich, die unterschiedlichen Religionen in eine bestimmte hierarchische Reihenfolge einzuordnen, denn das Kriterium für diese Einteilung ist nicht das Engagement des Einzelnen für eine bestimmte Religion, sondern es sind sogenannte 'objektive Kriterien' (z.B. die Ausprägung der Frauenemanzipation). Von daher läßt sich sagen, daß eine Religion progressiver ist als die andere. Zum Beispiel überlebt aus der Sicht eines religiösen Evolutionsprozesses nur die stärkste Religion, denn Religionen entstehen und vergehen.<sup>8</sup> Oder man spricht von der 'Familienzugehörigkeit' der Religionen: einige Religionen können dann mehr zum Kern der Familie gezählt werden als andere.<sup>9</sup> Schließlich sind es die Perspektiven von Rationa-

<sup>7</sup> Vgl. J.B. Metz, *Christelijke mensbetrokkenheid, Over de denkvorm van Thomas van Aquino*, Hilversum/Antwerpen 1964 (dt.: *Christliche Anthropozentrik*).

<sup>8</sup> J.P. Mostert, *Reflections on the Future of Religion*, in: G. Pillay (Hg.), *The Future of Religion*, Pretoria 1989, 121-134.

lität und Abstraktion, die herangezogen werden können, wenn es um den Vergleich und die Typisierung von Gottesvorstellungen geht.<sup>10</sup> Die einzelnen Schritte zur Verwirklichung des multireligiösen Modells unterscheiden sich vom monoreligiösen Modell, weil angenommen wird, daß die Weltreligionen prinzipiell gleich konzipiert sind.

Das *eine Extrem* des Gleichheitsprinzips ist die Aussage, daß alle Religionen 'Äste desselben Stammbaumes' sind. Die Wurzeln dieses Stammbaumes greifen in denselben „Urgrund“, daß allen Religionen menschliche Ziele zugrunde liegen, die auf das absolute (philosophisches Gleichgewicht) oder auf die Tatsache hinweisen, daß alle Religionen emotionaler Ausdruck der menschlichen Suche nach vollkommenem Glück und Freude (psychologisches Gleichgewicht) sind.<sup>11</sup>

Anstelle der Metapher vom Stammbaum und seinen Ästen können wir auch eine andere mit demselben Sinn gebrauchen, die 'Linsenmetapher'.<sup>12</sup> Man könnte sagen, daß Religionen unterschiedliche 'Linsen' darstellen, durch die Menschen ihre Beziehung zum philosophisch Absoluten oder zur psychologisch perfekten Freude sehen.<sup>13</sup>

Das *andere Extrem* des Gleichheitsprinzips ist das des religiösen Relativismus. Er besagt, daß das religiöse Engagement einzelner auf den kulturellen Kontext, in dem er/sie lebt, reduziert werden kann; zum Beispiel auf den kulturellen Kontext von ChristInnen 'im Westen', von MuslimInnen in arabischen und/oder afrikanischen Ländern und von HinduistInnen im indischen Kontext, usw. Streng genommen kann man mit dem Gleichheitsprinzip noch einen Schritt weitergehen. Der religiöse Relativismus kann in einen religiösen Indifferentismus münden. Dem ist es nicht wichtig, diesen oder jenen Glauben oder überhaupt einen Glauben zu haben. So führt das Gleichheitsprinzip zum religiösen Agnostizismus, für den Religion dann nur als ein kulturelles Phänomen in Erscheinung tritt, das gleichwohl die Neugier wecken kann, mit

<sup>9</sup> Vgl. R.B. Edwards, Reason and Religion, New York 1972.

<sup>10</sup> Vgl. L. Laeyendecker, Het vervagend Godsbeeld, Enkele sociologische opmerkingen, in: W.A. Arts u.a. (Hg.), Tempora mutantur, Baarn 1992, 28-50. Zur Rationalitätsproblematik: M. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriß der verstehenden Soziologie, 1. Halbband, Tübingen 1980; J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. I-II, Frankfurt 1982.

<sup>11</sup> Vgl. dazu auch H.-G. Ziebertz, Interreligiöses Lernen, in: Kat.Bl. 116 (1991) 5, 316-327; ders., Zwischen Superiorität und Relativität, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 3 (1993), 5-20.

<sup>12</sup> J. Hick, Trinity and Incarnation in the Light of Religious Pluralism, in: Hick/Meltzer, Three Faith, 204.

<sup>13</sup> Vgl. auch P. Knitter, Het christendom als religie: waar en absoluut? Een rooms-katholieke benadering, in: Concilium 16 (1980) 6, 19-30; ders., No Other Name? A Critical Survey of Christian Attitudes Toward the World Religions, New York 1988; ders., Wohin der Dialog führt, Grundlagen zu einer Theologie der Religionen, in: Evang. Komm. 10 (1990), 606-610.

Hilfe dieser Religion Antworten auf die dringenden kognitiven Bedürfnisse zu finden.

Diese Art der distanzierten Neugier findet man sehr häufig unter jungen Leuten in Nordeuropa. Wir konnten sie auch bei StudentInnen an der Universität Nijmegen feststellen.<sup>14</sup> Junge Leute, auch solche, die in christlichem Sinn oft als säkularisiert und absolut atheistisch bezeichnet werden, sind nicht prinzipiell „gegen Religion“, im Gegenteil, viele betrachten Religion als ein interessantes historisches und kulturelles Phänomen. 'Interessant', 'sehr interessant', das sind wiederkehrende Schlagwörter. Es verwundert, daß die Zahl der TheologiestudentInnen in den nördlichen, westeuropäischen Ländern dramatisch sinkt, währenddessen das akademische Interesse der StudentInnen an verschiedenen Aspekten der Religion, das letztendlich kein religiöses Engagement verlangt, stabil zu sein scheint.

Verlängert man das Gleichheitsprinzip unterrichtsmethodisch, führt es zwangsläufig zu Konzepten, die in Deutschland immer wieder diskutiert worden sind, sich aber letztlich fachlich und politisch nicht durchsetzen konnten. Die angestrebte Objektivität und prinzipielle Distanz der Reflexion religiöser Gegenstände, die sich, der Wahrheitsfrage enthoben, gleichsam wie ein Balkendiagramm nebeneinander aufbauen, können zwar nach äußeren und inneren Kennzeichen miteinander verglichen werden, doch das „committment“ der Schülerinnen und Schüler bleibt dem „Nachhauseweg“ vorbehalten. Innere Beteiligung anzufühlen und auszubauen, ist kein Ziel des multireligiösen Konzeptes. In den Niederlanden verhält es sich etwas anders. Dort hat der Religionsunterricht an vielen Schulen eine Wendung genommen, die dem multireligiösen Modell entspricht.<sup>15</sup>

Dort ist in den achtziger Jahren das monoreligiöse Modell vom multireligiösen Modell abgelöst worden.

### 3. Das interreligiöse Modell

Die Beschreibung des interreligiösen Modells können wir beginnen, indem wir die wichtigsten Argumente vortragen, die gegen das mono- und multireligiöse Modell sprechen, um damit zu begründen, daß, wie eine Reihe theologischer Autoren meint, ein weiteres Modell benötigt wird.

Die fundamentale *Schwäche des monoreligiösen Modells* ist die, daß es die anderen Religionen nicht von ihren zugrundeliegenden Prinzipien, ihren Voraussetzungen und ihrem Selbstverständnis her betrachtet. In der monoreligiösen Perspektive findet die Begegnung mit anderen Religionen unter Rahmenbedingungen statt, die der Sicht der christlichen Religion entsprechen. Die andere Religion wird in den christlichen Verständnishorizont gestellt und an der Inkarnation Jesus Christi in der Welt bemessen und beurteilt. Man

<sup>14</sup> Die Studie ist dokumentiert in: *J.A. van der Ven/B. Biemans*, *Religie in fragmenten*, Een onderzoek onder studenten, Kampen/Weinheim 1994, 240.

<sup>15</sup> Vgl. dazu *H.-G. Ziebertz*, *Religionsunterricht in der Disussion*, in: *rhs* 36 (1993) 3, 186-198

könnte sagen: es steckt zu viel Christentum im monoreligiösen Modell. Oder anders gesagt: die Kriteriologie dieses Modells entspricht zu viel der Ich-Perspektive der christlich Gläubigen. Es gibt darin keine Du-Perspektive der anderen Religionen. Es gibt keinen Perspektivenwechsel, keine Koordination zwischen dem Ich und dem Du.<sup>16</sup> Ziel ist also nicht die Exklusivität der Ich-Perspektive, aber auch nicht die Aufgabe oder Preisgabe dieser Perspektive. Ziel ist die *Relation*, weil davon ausgegangen wird, daß verschiedene Perspektiven einander bereichern können. Anders gesagt: das zugespitzte monoreligiöse Modell kann in ein – nach religiösen Gesichtspunkten – ethnozentrisches Modell auswachsen, das, im extremsten Fall, die eigene religiöse Gruppe befürwortet und andere religiöse Gruppen ins Abseits stellt.<sup>17</sup> Fundamentalistische Strömungen in allen Religionen belegen nur zu deutlich, daß dies keine spekulativen Überlegungen sind.<sup>18</sup>

Die fundamentale *Schwäche des multireligiösen Modells* bezieht sich auf die Tatsache, daß es die religiöse Vielfalt der menschlichen Existenz zugunsten einer anderen Dimension reduziert, so zum Beispiel zugunsten der philosophischen Dimension des menschlichen Strebens nach dem Absoluten oder zugunsten der psychologischen Dimension menschlicher Suche nach vollkommenem Glück. Es ist diese Reduzierung der Religionen, vor der Mircea Eliade gewarnt hat.<sup>19</sup> Um nicht mißverstanden zu werden, wollen wir darauf hinweisen, daß jedes religiöse Phänomen immer auch historische, literarische, psychologische, soziologische und kulturelle Aspekte impliziert. Aber es sollte nicht auf diese Aspekte reduziert werden, weil es zuerst und vorallem um ein religiöses Phänomen geht, d.h., es bezieht sich auf eine Wirklichkeit, die nicht empirisch verifiziert werden kann.<sup>20</sup> Es repräsentiert die menschliche Interaktion mit einer empirisch nicht nachzuweisenden Wirklichkeit, es ist die menschliche Antwort auf Transzendenz.<sup>21</sup> Diese Transzendenz kann viele Ausdrucksformen annehmen, so zum Beispiel die des Theismus, Panentheismus und Pantheismus, oder, was Krüger in seiner interessanten Beschreibung

<sup>16</sup> Die Rolle des Perspektivenwechsels im kommunikativen Handeln hat *Habermas*, Theorie des kommunikativen Handelns, grundlegend herausgearbeitet.

<sup>17</sup> Vgl. *J. Piaget*, Introduction à l'Épistémologie génétique. Tome III: La Pensée Biologique, La Pensée Psychologique et la Pensée Sociologique (dt. Die Entwicklung des Erkennens III), Stuttgart 1975; *J.A. van der Ven*, Vorming in waarden en normen, Kampen 1985; *R. Eisinga/P. Scheepers*, Etnocentrisme in Nederland, Nijmegen 1989.

<sup>18</sup> Vgl. dazu auch *K.E. Nipkow*, 'Oikumene': Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nicht-christlichen Religionen, in: *J. Lähnemann* (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg 1992; *ders.*, Ziele interreligiösen Lernens als multireligiöses Problem, in: *J.A. van der Ven, H.-G. Ziebertz* (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim/Kampen 1994

<sup>19</sup> *M. Eliade*, The Quest, Chicago 1969, 121.

<sup>20</sup> *J. van Baal*, Symbols of Communication, An introduction to the anthropological study of religion, Assen 1971, 3.

<sup>21</sup> *W. van Beek*, Spiegel van de mens, Religie en antropologie, Assen 1982, 3.

des frühen Buddhismus und des frühen Christentums zu erkennen meint, den Metatheismus.<sup>22</sup>

Betrachten wir den kommunikativen Standpunkt des multireligiösen Modells, kann im Zusammenhang mit den Gefahren der Reduktion ein weiterer Einwand formuliert werden. Wie sich das monoreligiöse Modell auf die Ich-Perspektive der christlichen Religion beschränkt und die Du-Perspektive vernachlässigt, riskiert das multireligiöse Modell die Gefahr der restriktiven neutralen Es-Perspektive. Es distanziiert sich vom religiösen Engagement der einzelnen, es abstrahiert und stellt sich über die anderen Religionen, um aus einer nicht-subjektiven Sicht (zum Beispiel) Evolutionsprozesse, Familienzugehörigkeiten oder Rationalität zu bemessen und zu beurteilen. Die akademische Frage, die hierbei auftaucht, lautet, ob man dabei nicht die eigentliche Essenz, den inneren Wert einer jeden Religion verliert, die lautet: Es geht um die menschliche Begegnung mit der Transzendenz. Was könnte fundamentaler sein?

Noch kritischer gefragt: Gibt es überhaupt eine neutrale objektive Es-Perspektive, die nicht die Ich- und Du-Perspektive einschließt? Das ist die Ansicht derjenigen, die die sogenannte Objektivität und Abstraktion verteidigen. Wir meinen, die Es-Perspektive ist ebenso situations- und kontextgebunden wie die Ich- und Du-Perspektive. Zugespitzt gefragt: Ist die Es-Perspektive denn etwas anderes als die Ich-Perspektive akademisch gebildeter und 'aufgeklärter' Menschen auf der westlichen Halbkugel? Ist nicht jegliches Wissen ein persönlich und kulturell konstruiertes Wissen? Verbietet nicht der Grundgedanke des Konstruktivismus die Idee der Es-Perspektive aus sich selbst heraus?<sup>23</sup>

Die Frage also lautet: Gibt es einen anderen Weg, den Religionen zu begegnen? „Anders“, als auf der Basis der Kriteriologie der Ich-Perspektive (der eigenen Religion)? Anders in dem Sinn, daß die Ich-Perspektive zu jeder Zeit und immer wieder mit der Du-Perspektive der anderen Religionen in einen Wechselbezug gestellt wird? Gibt es überhaupt eine andere Möglichkeit, als die des Perspektivenwechsels? Eine Diskussion, die sich hier trefflich anschließen ließe, würde wohl zu dem Ergebnis kommen müssen: Nein, es gibt sie nicht! Und dieser Wechsel der Perspektiven ist die Grundlage des interreligiösen Modells.

Aber was heißt 'Perspektivenwechsel'? Der Begriff enthält einerseits die Beschreibung einer Tätigkeit und andererseits eine Zielbestimmung. Sie lautet, daß Teilnehmende durch praktischen Vollzug die Fähigkeit erwerben, die

<sup>22</sup> Vgl. *J.S. Krüger*, *Metatheism, Early Buddhism and traditional Christian Theism*, Pretoria 1989; *C. Hartshorne*, *The Divine Relativity. A Social Conception of God*, Yale University Press, New Haven and London 1976; *C. Hartshorne/W.L. Reese (Hg.)*, *Philosophers Speak of God*, Chicago 1953; *D. Tracy*, *Blessed Rage for Order, The New Pluralism in Theology*, San Francisco 1975; *J.A. van der Ven*, *God in Nijmegen, Een theologisch perspectief*, in: *Tijdschrift voor Theologie* 32 (1992) 3, 225-249.

<sup>23</sup> *J. Bruner*, *Acts of meaning*, Cambridge Mass. 1990.

eigene Religion nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive der anderen Religion, mit der man Kontakt hat, zu verstehen. Das bedeutet, daß man imstande ist, die eigene Religion aus eigener *und* aus fremder Sicht zu interpretieren.<sup>24</sup>

Aber das ist nur eine Seite der Medaille. Wechsel der Perspektiven bedeutet außerdem, daß man in der Lage ist, die andere Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen. Das interreligiöse Modell umfaßt somit die doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion.<sup>25</sup> Interreligiöses Lernen wäre demnach die religionspädagogisch organisierte Praxis dieses Modells.<sup>26</sup> Wenn wir die zugrundeliegenden Prinzipien und Haltungen des interreligiösen Modells erhellen, geschieht dies vor dem Hintergrund des späten Modernismus, also der Periode, in der wir uns momentan befinden. Den späten Modernismus könnte man auch als einen Modernismus in der Phase der kritischen Selbst-Reflexion charakterisieren, also als einen selbst-kritischen Modernismus oder Postmodernismus. Er verhält sich kritisch gegenüber den großen Erklärungsmodellen der Modernisten, die in den zwei, drei oder vier vorausgegangenen Jahrhunderten geschaffen worden sind.<sup>27</sup> Die Erklärungsmodelle des Modernismus gründeten auf dem Glauben an die logische, wissenschaftliche Rationalität, von der aus nicht nur die Natur, sondern auch die Gesellschaft und der Mensch als Individuum beschrieben, erklärt und mit Hilfe allumfassender Naturgesetze und Theorien, ja selbst mit Hilfe von Universaltheorien, systematisiert wurden.<sup>28</sup>

<sup>24</sup> Das setzt unter anderem auch voraus, daß eine Ich-Perspektive besteht, d.h., daß die Betroffenen sich mit einer Religion (stärker oder schwächer) verbunden fühlen und etwas zu und über ihre Religion sagen können. Diese Kompetenz zu entwickeln, ist zweifelsohne eine Basisaufgabe des Unterrichts.

<sup>25</sup> A. Camps, *Partners in Dialogue, Christianity and Other World Religions*, New York 1983, 44-55.

<sup>26</sup> Die Kompetenz des Perspektivenwechsels ist unterrichtsdidaktisch freilich an alters- und entwicklungsbedingte Voraussetzungen zu relatieren, wie dies die einschlägigen Forschungen von R.L. Selman, *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*, New York 1988, gezeigt haben.

<sup>27</sup> Eine Zeitbeurteilung hängt natürlich vom eigenen Modernismusverständnis ab; vgl. dazu F.-X. Kaufmann, *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen 1989; D. Joubert, *Reflections on Social Values*, Pretoria 1992.

<sup>28</sup> Vgl. J. van Brakel/J.T. van der Brink, *Filosofie van de wetenschappen*, Muiderberg 1988. Die so geschaffenen Kriterien waren universal und generalisierend, raum- und zeitlos. Wenn sich Naturgesetze nicht an die Begrenzung von Raum und Zeit halten, wie John Stuart Mill es formulierte, so werden auf dieselbe Art und Weise soziologische und psychologische Gesetze etabliert, was beispielsweise Auguste Comte vertrat; vgl. näherhin J.S. Mill, *A System of Logic Ratiocinative and Inductive*, *Collected Works*, Vol VIII., Toronto 1973; E. Durkheim, *The Rules of Sociological Method* (org. Les règles de la méthode sociologique), New York 1982, 147-158. Am Anfang dieses Jahrhunderts gab es auch Theologen am Institut für Empirische Theologie in Chicago, die zumindest die theologischen Gesetze im Sinne John Stuart Mills etablierten wollten; vgl. D.C. Macintosh, *Theology as an Empirical Science*, New York 1919; J.A. van der Ven, *Practical Theology:*

In die reflexive und selbst-kritische Struktur des späten Modernismus heutigen Datums, also auch in seine Formen wissenschaftlichen Denkens und in seine Theoriebildung sind hermeneutische Implikationen eingebettet. Darin sind gerade die Unterschiede, Situationsvarianten und der Kontext, in welchem ein Forschungsobjekt steht, einbezogen. Eigentlich ist bereits der Begriff 'Forschungsobjekt' falsch, denn weder läßt sich eine klare Trennung zwischen dem Subjekt (ForscherIn) und dem Objekt (das Zu-Untersuchende) ziehen, noch gibt es ein reines Subjekt oder Objekt, sondern immer nur ein Zusammenspiel von beiden. Humanwissenschaft ist ein Diskurs mit spezifischen Menschen unter besonderen Umständen von Zeit und Raum in einer kennzeichnenden Situationen und einem charakteristischen Kontext. Solch ein „Diskurs über die Gesellschaft verkörpert die repräsentativen Mitglieder *der* Gesellschaft und erweckt einen weiteren Diskurs *in der* Gesellschaft“<sup>29</sup>. In seinem Buch 'Cosmopolis, the Hidden Agenda of Modernity' sagt der Wissenschaftsphilosoph Stephen Toulmin: „Die 'moderne' Betrachtungsweise des Geschriebenen, des Universalen, des Allgemeinen und des Zeitlosen (...) wird zum wiederholten Male dazu aufgerufen, das Mündliche, das Partikulare, das Lokale und das Zeitliche mit einzuschließen.“<sup>30</sup> Es bevorzugt und würdigt das, was sich unterscheidet und variiert, was nicht in eine etablierte Theorie paßt, was einen Unterschied macht und ihn wieder aufhebt, was den Kontext betrifft und aus dem Kontext herausgerissen ist. Es sieht das Wissen, den Glauben, die Werte und Normen als kontextgebundene Konstruktionen von Menschen in gegebener Zeit und gegebenem Raum und sieht diese von unterschiedlichen Standpunkten destruiert, d.h., herausgelöst aus den unterschiedlichen Kontexten. Weiterhin sieht es Institutionen, soziale Strukturen, politische Arrangements als sozial und ideologisch konstruiert, als radikale historische Begebenheiten, denen man kritisch begegnen muß. Diese Institutionen sind natürlich auch von sich aus selbst-reflexiv und selbst-kritisch. Sie müssen sich an das, was der Soziologe Giddens die 'institutionale Reflexion' nennt, halten.<sup>31</sup> Zusammengefaßt: Der Postmodernismus sieht sich selbst als eine selbst-bewußte Kontingenz.<sup>32</sup>

Was bedeutet das für den interreligiösen Dialog im interreligiösen Modell? Es impliziert nicht nur das Streben nach gegenseitigem Verstehen, Toleranz, Respekt, es bedeutet auch Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik. Religionen begegnen sich nicht statisch, sie haben eine Geschichte und kennen eine Pluralität im Innern. Die Forderung nach Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik hat mit der Einsicht zu tun, daß die eigene Religion durch die Geschichte

An Empirical Approach, Kampen 1993, 26-32.

<sup>29</sup> R. Brown, Rhetoric, textuality and the postmodern turn in sociological theory, in: Sociological Theory 8 (1990) 2, 194.

<sup>30</sup> S. Toulmin, Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity, New York 1990, 186.

<sup>31</sup> A. Giddens, The Consequences of Modernity, Cambridge 1991.

<sup>32</sup> Z. Bauman, Philosophical Affinities of Postmodern Sociology, Sociological Review 38 (1990) 3, 431.

hindurch auch eine kontextuelle Konstruktion ist, die, in der Retrospektive, in bestimmten Momenten sogar partielle Selbst-Zerstörung verlangen kann. Dieses Modell impliziert, daß jedenfalls immer wieder nach kritischer Selbst-Rekonstruktion gefragt wird, gleichsam einer nie enden wollenden Spirale. Dies ist ein riskanter Prozeß. Er impliziert die Möglichkeit (von einem monoreligiösen Standpunkt aus könnte gesagt werden: die Gefahr!), von einem religiösen Flügel zum nächsten zu wechseln, von einer religiösen Kongregation zur nächsten, von einer Religion zur nächsten oder einfach vom Glauben zum Nichtglauben. Man kann aber auch sagen: Indem die „gefährlichen“ Eckdaten des interreligiösen Prozesses bekannt sind, kann der interreligiöse Dialog zu einem interessanten, herausfordernden und spannenden Experiment werden. Darin muß sich die skizzierte Gefahr nicht zwingend einstellen und, von Einzelfällen abgesehen, wird sie es auch nicht. Knitter und Pannikar, die den Prozeß des „Passing Over“ beschrieben haben, stellen den Gewinn heraus, den dieser Prozeß für ein tieferes Verständnis der eigenen religiösen Tradition haben kann.<sup>33</sup>

Wie man auch immer zwischen den skizzierten Modellen gewichten will: In unserer postmodernen Zeit wird es vermutlich auf Zukunft hin keine „Religion ohne Interreligiosität“ geben. Das spricht dafür, diesem Aspekt einen elementaren Stellenwert in den Zukunftsüberlegungen um die Möglichkeiten religiöser Bildung in der Schule einzuräumen.

## II. Deutsche und niederländische SchülerInnen zu den Modellen interreligiöser Kommunikation – Empirischer Befund

Wir wollen in diesem Abschnitt den Blick auf den Religionsunterricht lenken. Man könnte seine Praxis nach Lehrplänen und Richtlinien beschreiben, damit aber wohl eher erfassen, was er *soll* und nicht das, was darin faktisch geschieht. Aus einer entsprechenden Untersuchung mit katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen ist bekannt, welche Ausrichtung sie dem Unterricht im Spektrum christlicher und nicht-christlicher Religionen geben wollen.<sup>34</sup>

Von den Lehrkräften, dies soll in Erinnerung gerufen werden, wurde das multireligiöse Modell eindeutig befürwortet. Etwas schwächer (aber noch positiv) beurteilten die LehrerInnen das monoreligiöse Modell und schließlich den interreligiösen Ansatz.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Vgl. P. Knitter, *Ein Gott – Viele Religionen*, München 1988; R. Pannikar, *Der neue religiöse Weg*, München 1990. Der Begriff des „passing over“ ist bereits in den sechziger Jahren von J.S. Dunne in die Diskussion eingebracht worden: vgl. u.a. *Search for God in Time and Memory*, New York 1967f, *The City of the Gods*, New York 1965, *The way of the All on Earth*, New York 1972.

<sup>34</sup> Vgl. dazu H.-G. Ziebertz, *Mono-, Multi-, Interreligiös? Religionen im Religionsunterricht*, in: *Ders.*, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, Weinheim 1994, 105-198.

<sup>35</sup> Die repräsentative Stichprobe wurde in Schleswig-Holstein gezogen. Daß es sowohl in

Im folgenden wollen wir uns an Jugendliche richten und erkunden, wie ihre Präferenzen beschaffen sind. Letztendlich sind sie es, an denen sich die Möglichkeiten und Grenzen des Unterrichts entscheiden.

### 1. Ansatz und Methode der Untersuchung

Wie eingangs erwähnt, handelt es sich um eine Pilotstudie zur Vorbereitung weiterer Projekte, die mit Hilfe quasi-experimenteller Designs in der Schule prozeßhaft untersuchen wollen, inwieweit durch die Interaktion bestimmter Unterrichtsstypen, Materialien u. e. m. interreligiöses Lernen gefördert werden kann. In der vorliegenden Studie wurden in der Zeit vor und nach den Sommerferien 1994 Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 bis 12 an Schulen in Südwest-Holland und in ländlichen und industriellen Gebieten Nordrhein Westfalens befragt. Zur Zeit der Abfassung dieses Beitrags war die Felduntersuchung noch nicht abgeschlossen, so daß wir die folgenden Analysen nur für einen Teil (etwa ein Viertel) der Stichprobe durchführen können.<sup>36</sup>

Grundlage der Studie war ein Fragebogen, der unter anderem 16 Items zu den hier interessierenden Fragen enthielt. Operationalisiert wurden darin die in Abschnitt I besprochenen drei Modelle, zuzüglich eines konfessionellen Modells, worin der monoreligiöse Ansatz eindeutig christlich konfessionell vorgestellt wird. Die SchülerInnen sollten ihr Urteil über die vorliegenden Aussagen abgeben, deren Kern die vorrangige Geltung der eigenen Religion (MONO) in konfessioneller Gestalt (KONFESS) war, die prinzipielle Gleichheit (und damit Relativität) der Religionen (MULTI) und die Notwendigkeit des Dialogs der religiösen Bekenntnisse miteinander, um die offenbarte Wahrheit zu erschließen (INTER).

Wir sind davon ausgegangen, daß der monoreligiöse und konfessionelle Ansatz wenig Unterscheidendes aufweisen, sie bilden, so nehmen wir an, den ersten Pol eines Kontinuums.<sup>37</sup>

Dessen zweiter Pol ist, so glauben wir, das multireligiöse Modell. Während das erste Modell *einer* bestimmten Religion den kriteriologischen Rahmen entnimmt, durch den die anderen Religionen betrachtet werden, vertritt das multireligiöse Modell geradezu das Gegenteil. Es weist die Möglichkeit ab, eine Religion könnte einer anderen überlegen sein und die Kriterien *einer* Religion könnten dazu benutzt werden, andere daran zu messen. Vielmehr wird ein „Standort außerhalb“ vorgegeben, der die Perzeption der Religionen aus Äquidistanz erlauben soll. Diese beiden Modelle stehen auch deshalb einander gegenüber, weil sie völlig unterschiedliche Modi des „commitment“

den Niederlanden als auch in manchen anderen Teilen Deutschlands Nuancierungen geben könnte, ist nicht auszuschließen.

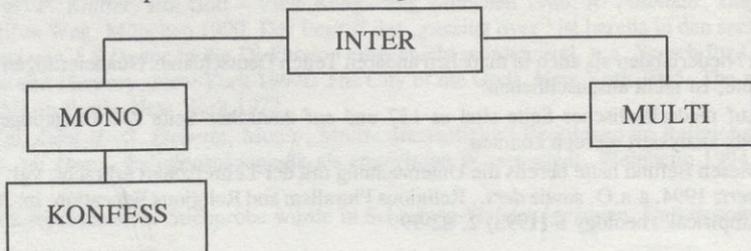
<sup>36</sup> Auf niederländischer Seite sind es 157 und auf deutscher Seite 275 Fragebögen, die bereits analysiert werden konnten.

<sup>37</sup> Diesen Befund hatte bereits die Untersuchung mit der Lehrerschaft erbracht; vgl. H.-G. Ziebertz 1994, a. a. O. sowie *ders.*, Religious Pluralism and Religious Education, in: Journal of Empirical Theology 6 (1993) 2, 82-99.

enthalten. Während das multireligiöse Modell „innere Distanz“ nicht nur möglich macht, sondern methodisch geradezu für nötig hält, wird „commitment“ im monoreligiösen Modell, wenn nicht vorausgesetzt, so doch zumindest angezielt. Daran kann deutlich werden, daß das interreligiöse Modell das multireligiöse nicht an Distanz zum monoreligiösen überbietet, sondern, im Gegenteil, dem monoreligiösen näher steht als das multireligiöse. Das interreligiöse Modell steht sicher auch nicht einfach „zwischen“ den beiden anderen, sondern es überbietet sie in mancherlei Hinsicht. Es impliziert (wie das multireligiöse Modell) Distanz zur eigenen Tradition, aber nur temporal und partiell, damit Perspektivenwechsel überhaupt stattfinden kann. Zugleich impliziert es „commitment“, ohne das die normative Verpflichtung zum Dialog im Zeichen der wechselseitigen Wahrheitsausdeutung keinen Sinn machen würde. Man könnte das interreligiöse Modell auf die Formel bringen: Nachdem wir erkannt haben, daß keine religiöse Tradition ohne weiteres ihren eigenen Anspruch hegemonial auf alle anderen religiösen Traditionen ausdehnen kann, bedarf jede Religion der anderen zur Ausdeutung der eigenen Überlieferung in der Gegenwart und auf Zukunft hin.

Die soeben beschriebenen vier Modelle wurden skaliert nach „völlige Übereinstimmung“, „Übereinstimmung“, „bin ich unsicher“, „eher keine Übereinstimmung“ und „absolut keine Übereinstimmung“. Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, daß mit dieser Skalierung nicht nur die Existenz der operationalisierten vier Modelle gemessen wird, sondern daß innerhalb des Kontinuums zwischen monoreligiös und multireligiös, aber auch zwischen allen anderen Modellen empirisch neue Modelle sichtbar werden können. Es ist zu erwarten, daß die befragten SchülerInnen beispielsweise nicht eindeutig ein Modell befürworten und alle anderen ablehnen. Vielleicht liegt ihnen keines – oder alle. Vielleicht sehen sie die Grenzziehungen, die wir zwischen den vier Modellen vorgenommen haben, ganz anders. Mit anderen Worten: Die Formulierung dieser Modelle orientierte sich vor allem daran, daß sie eindeutig unterscheidbar sind (mit Ausnahme vielleicht des mono- und konfessionell-religiösen Modells) und ein gewisses Spektrum von Modellen abdecken (vgl. Schema 1). Wenn es in den Köpfen der Befragten Zwischenformen geben sollte, sind sie nicht ausgeschlossen, sondern können sie sich zeigen, wenn nur das gesamte Spektrum groß genug ist. Legt man die einschlägige Literatur zugrunde, ist das, so meinen wir, wohl der Fall.

Schema 1: Konzepte in der Untersuchung



Wir möchten noch einen Schritt weitergehen. Im interkulturellen Lernen wird auf die Problematik des Ethnozentrismus hingewiesen. Ethnozentrismus bedeutet, daß der eigenen „Volksgruppe“ (ingroup) positive Wertungen, anderen „Volksgruppen“ (outgroup) hingegen negative Attribute zugeschrieben werden. Wir hatten angedeutet, daß bei einer zugespitzten Auslegung des Exklusivismus der Struktur nach ethnozentristische Perspektiven wirksam sein können. Daher wollen wir am Ende fragen, ob die genannten Modelle interreligiöser Beziehungen mit der Ethnozentrismusproblematik in Verbindung gebracht werden können. Um Ethnozentrismus zu messen, haben wir Items formuliert, die Deutsche mit negativen und positiven Attributen belegt, ebenso einige outgroups wie Türken oder Afrikaner, aber auch Aussiedler oder Asylanter, usw.

## 2. Ergebnisse

Welcher Gestalt sind nun die Interaktionspräferenzen der SchülerInnen mit den Religionen? Wir hatten, wie erwähnt, sowohl vier Items zum konfessionellen Modell als auch vier Items zum monoreligiösen Modell formuliert, ohne daß wir irgendeinen Unterschied zwischen „weicher Inklusivität“ und „harter Inklusivität“ gemacht hatten. Dazu kamen vier Items zum multireligiösen und vier Items zum interreligiösen Modell. Zunächst haben wir die Zuverlässigkeit der vier Skalen überprüft, danach aber noch eine Faktoranalyse durchgeführt, die alle sechzehn Items umfaßte. Eines der Ergebnisse dieser Analyse war, daß in den Augen der SchülerInnen die vier Items des konfessionellen und die vier des monoreligiösen Modells als Einheit betrachtet wurden (die wir weiterhin 'monoreligiös' nennen wollen). Das bedeutet, daß die SchülerInnen keinen Unterschied sahen zwischen beiden Konzepten. Obwohl Rahner für diese Differenz plädierte, die seinerzeit erst die kritische Betrachtung der Exklusivität möglich machte, ist sie für die SchülerInnen, wie zuvor für die LehrerInnen,<sup>38</sup> nicht existent. Dies gilt sowohl für niederländische, als auch für deutsche SchülerInnen.

Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen fördert die Beurteilung des monoreligiösen Modells zutage. Die niederländischen SchülerInnen haben das kombinierte konfessionell-monoreligiöse Modell strikt abgewiesen. Ihre Bewertung lag nur bei 1,54 auf einer 5-Punkt-Skala (Erläuterung s.o.). Die deutschen SchülerInnen haben etwas weniger negativ geurteilt und unterscheiden sich damit signifikant von ihren holländischen Altersgenossen. Ihr Beurteilungswert lag bei 1,80. Im Grunde stehen beide SchülerInnengruppen einem Denkansatz kritisch gegenüber, der ihnen im Kontext der säkularisierten Gesellschaft nicht mehr plausibel erscheint. Sie lehnen es ab, einer Religion einen „Mehrwert“ zuzuerkennen. Ihre Idealvorstellung tendiert geradezu zum Gegenteil. Über der Skalenmitte von Punkt 3, also im positiven Bereich, wird das multireligiöse Modell angesiedelt – und zwar von niederländischen und

<sup>38</sup> Vgl. die vorige Anm.

deutschen SchülerInnen gleichermaßen. Die Aussage, „die Religionen sind alle gleich wertvoll, sie bieten verschiedene Wege zum gleichen Heil an“, können sie am besten unterschreiben. Aber auch hier zeigen sich Unterschiede. Während die deutschen Jugendlichen das multireligiöse Modell gemittelt mit 3,12 bewerten, schießen die holländischen Jugendlichen signifikant darüber hinaus: ihr Mittelwert liegt bei 3,43.

Und was denken unsere SchülerInnen über das interreligiöse Modell? Entdecken Sie überhaupt einen Unterschied zwischen dem interreligiösen Modell und den anderen Ansätzen? Die Antwort ist ein eindeutiges „Ja“. Sie schreiben dem interreligiösen Ansatz eine deutlich andere Rolle zu. Gleichwohl ist die Beurteilung überraschend, sowohl hinsichtlich ihrer Ausprägung, als auch hinsichtlich des nationalen Unterschiedes. Es zeigt sich nämlich, daß die niederländischen Jugendlichen nicht so viel vom interreligiösen Modell halten. Sie bewerten es mit 2,58, d.h., sie beurteilen es negativ, wenn auch nicht ganz so negativ wie das monoreligiöse Modell. Anders die deutschen Jugendlichen. Bei ihnen liegt das interreligiöse Modell gleichauf mit dem multireligiösen. Sie beurteilen es mit 3,13 – also positiv!

*Tabelle 1:* Zustimmungswerte zum mono-, multi- und interreligiösen Modell (1=sehr negativ; 3=Mitte; 5=sehr positiv)

	MONO	MULTI	INTER
Deutsche SchülerInnen	1,80	3,12	3,13
Niederländische SchülerInnen	1,54	3,43	2,58

Tabelle 1 faßt die Werte zusammen. Für die niederländischen SchülerInnen gibt es somit *ein* favorisiertes Modell: das multireligiöse Lernen. Für sie entfällt die Überlegung nach dem Wert und der Wahrheit der Religionen. Sie sehen keine Herausforderung in dem Gedanken, im Dialog mit den Religionen einer Antwort auf diese Fragen näher zu kommen. Noch weniger sind sie davon überzeugt, daß es darauf bereits eine unumstößliche Antwort gibt, wie es vom monoreligiösen Modell angenommen werden könnte. Die Beschäftigung mit Religion soll ihnen selbst nicht zu nahe kommen. Das multireligiöse Modell, das ein „Interesse aus Distanz“ zugesteht, scheint ihnen die beste Form zu sein, mit Religion im Unterricht „umzugehen“. Für die deutschen Schüler gibt es hingegen eine „Doppelspitze“. Objektivierender Umgang mit Religion, aber auch Teilhabe am Gespräch der Religionen miteinander scheint ihnen gleichermaßen wertvoll zu sein.

Bevor wir die Befunde weiter evaluieren, gilt es noch, die Zusammenhänge zwischen den Konzepten zu untersuchen. Wir wissen nun, wie die SchülerInnen sie bewerten, aber wir wissen noch nicht, in welche Beziehung sie diese Konzepte zueinander stellen.

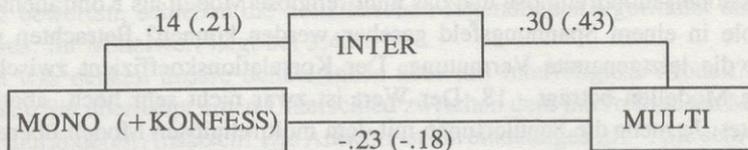
Wenden wir uns zunächst der holländischen Teilstichprobe zu. Wie ist es zu erklären, daß das interreligiöse Modell leicht negativ bewertet wird, zwar

positiver als das monoreligiöse Modell, aber nicht zustimmend positiv wie das multireligiöse Modell? Sollte das interreligiöse Modell eine Art Vermittlerrolle einnehmen zwischen dem konfessionell-monoreligiösen und dem multireligiösen Modell, wie wir eingangs vermutet haben? Und trifft es zu, daß das konfessionell-monoreligiöse und das multireligiöse Modell als Kontrahenten, als Pole in einem Spannungsfeld gesehen werden können? Betrachten wir zuerst die letztgenannte Vermutung. Der Korrelationskoeffizient zwischen beiden Modellen beträgt  $-.18$ . Der Wert ist zwar nicht sehr hoch, aber er bedeutet: Je mehr die SchülerInnen mit dem multireligiösen Modell übereinstimmen, desto mehr lehnen sie das konfessionell-monoreligiöse Modell ab und umgekehrt. Die Zustimmungswerte zeigen, daß das „umgekehrt“ jedoch nur in Einzelfällen zutrifft. Für die befragte SchülerInnengruppe gilt: Ablehnung des monoreligiösen und Zustimmung zum multireligiösen Modell sind wechselseitig voneinander abhängig. Nehmen wir den Korrelationskoeffizienten für die deutsche SchülerInnengruppe dazu ( $-.23$ ), sehen wir, daß sich in den Augen der deutschen Gruppe die beiden Modelle sogar noch stärker ausschließen als für die holländischen AltersgenossInnen.

Die Vermutung, daß das interreligiöse Modell das Spannungsfeld von interreligiösen Beziehungsmustern nicht über das multireligiöse Modell hinaus erweitert, sondern zwischen mono- und multireligiösem Ansatz eine Vermittlerrolle einnimmt, kann bestätigt werden. Es steht in einem positiven Wechselbezug zum monoreligiösen und zum multireligiösen Modell. Für die niederländischen SchülerInnen weist das interreligiöse Modell zum konfessionell-monoreligiösen einen Koeffizienten von  $.21$  auf und zum multireligiösen Modell von  $.43$ . Für die deutschen SchülerInnen stellt sich sowohl die Beziehung zum monoreligiösen als auch zum multireligiösen Modell schwächer dar. Die Koeffizienten liegen im ersten Fall bei  $.14$  und im zweiten Fall bei  $.30$ .

Warum ist der Koeffizient zwischen multi- und interreligiösem Modell bei beiden Schülergruppen jeweils doppelt so groß wie der zwischen dem mono- und interreligiösen Modell? Dies kann damit zu tun haben, daß das multireligiöse Modell als *notwendige* Bedingung für das interreligiöse Modell gesehen wird und diesem implizit ist: es gibt keinen interreligiösen Dialog ohne multireligiöses Wissen und Einsicht. Aber, das multireligiöse Modell ist keine *hinreichende* Bedingung für das interreligiöse Modell, weil das letztgenannte eine – wie auch immer gestaltete – Art der persönlichen Identifikation mit der religiösen Tradition, zu der man sich selbst zählt, voraussetzt. Das wiederum kann als inhärenter Aspekt des konfessionell-monoreligiösen Modells ausgelegt werden, so daß erklärlich ist, warum auch dieses Modell nicht in einer negativen, sondern positiven Beziehung zum interreligiösen Modell steht.

**Tabelle 2:** Korrelationswerte für deutsche und niederländische SchülerInnen  
(für die nl. SchülerInnen Koeffizienten in Klammern)



Und wie verhalten sich diese Modelle nun zur weiter oben angedeuteten Ethnozentrismusproblematik? Gibt es im Denken der SchülerInnen einen Zusammenhang zwischen den analysierten Modellen interreligiöser Beziehungen und positiven Attributen für die „ingroup“ sowie negativen Attributen für die „outgroup“?

**Tabelle 3:** Interreligiöse Beziehungen und Ethnozentrismus (Korrelationen)  
(ns = nicht signifikant)

	MONO	MULTI	INTER
Ingroup positiv	ns	ns	ns
Outgroup negativ	.21	-.21	-.22

In Tabelle 3 können wir zeigen, daß in der Tat Zusammenhänge bestehen. Zwar gibt es keine Zusammenhänge zwischen den interreligiösen Modellen und einer positiven Attribuierung der eigenen Gruppe (ingroup), aber einige signifikante Zusammenhänge mit der negativen Bewertung der outgroup. Sie lassen sich in Kürze auf den folgenden Nenner bringen: Wer dem monoreligiösen Modell positiv gegenübersteht, stimmt auch einer negativen Beurteilung der outgroup zu. Wer hingegen das multi- und interreligiöse Modell bevorzugt, lehnt gleichermaßen eine negative Beurteilung der outgroup ab. Eine ethnozentristische Perspektive verbindet sich in den Augen der SchülerInnen mit dem monoreligiösen Modell, während sich Ethnozentrismus und eine multi- oder interreligiöse Perspektive ausschließen. Eine Beteiligung des Religionsunterrichtes an Initiativen interkulturellen Lernens, so läßt sich schlußfolgern, muß die monoreligiöse Perspektive selber unter Kritik stellen, wie es im ersten Teil dieses Beitrags angedeutet wurde.

### 3. *Schlußbewertung*

Wir sind uns bewußt, daß wir mit diesen Ergebnissen einige Fragen beantworten konnten, aber zugleich viele neue Fragen aufgeworfen haben. Beantworten konnten wir die Frage, wie in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler eine gewünschte Regelung der Beziehungen zwischen den Religionen gestaltet

werden sollte. Ob wir mit den gezeigten Resultaten übereinstimmen oder nicht, sie bestimmen jedenfalls die Ausgangssituation unseres Unterrichts, von der wir ausgehen müssen. Freilich können wir Ziele benennen, die wir angesichts dieser Beginnsituation erreichen wollen. Aber die Ziele sind nicht beliebig. Die hinter uns liegende Tradition monoreligiösen Arbeitens ist nicht einfach reaktivierbar, denn zu negativ beurteilen die SchülerInnen diesen Ansatz. Zudem sollte uns der Zusammenhang dieses Ansatzes mit der Ethnozentrismusproblematik zu denken geben. Wir müssen uns fragen, ob es überhaupt wünschbar sein soll, diesen Ansatz zu reaktivieren, wäre es denn möglich. Wenn wir uns zudem vergegenwärtigen, daß sich von den deutschen SchülerInnen 40,7 Prozent 'katholisch', 6,2 Prozent 'evangelisch', 24,0 Prozent 'christlich' und 16,7 Prozent 'agnostisch' („Ich weiß nicht, ob Gott existiert“) nennen,<sup>39</sup> daß also nur weniger als die Hälfte eine Konfession als Glaubensetikett wählt, spiegelt sich darin der entkonfessionalisierte Kontext, der die Durchführung eines monoreligiösen Modells auf Dauer unterminieren wird. Können wir aber die Position der SchülerInnen teilen und ihr präferiertes multireligiöses Modell zur Zielvorstellung erheben? In den Niederlanden findet dieses Modell Eingang in immer mehr Schulen – konfessionelle (!) Schulen. Insofern spiegeln die niederländischen Schüler wider, was sie im Unterricht überwiegend erfahren. Die deutsche Schülerschaft zeigt hier eine andere Priorität. Für sie ist ein partizipierendes Interesse, wie es das interreligiöse Modell enthält, möglich und wünschbar. Diesem Interesse kann sich die Religionspädagogik sehr wohl anschließen. Das würde bedeuten, die monoreligiöse Tradition des konfessionellen Unterrichts nicht in eine objektivierende Behandlung der Religionen zu überführen, sondern sie auf den interreligiösen Dialog hin zu öffnen.<sup>40</sup> Die Zielvorstellung wäre dann, das „multi“ zugunsten des „inter“ voranzubringen, bei dem auf die Kenntnis der eigenen religiösen Tradition und Bezugnahme auf sie sicher nicht verzichtet werden kann, ja selbst Voraussetzung sind.

<sup>39</sup> Die übrigen 9,4 Prozent entfallen auf andere Kategorien.

<sup>40</sup> Vgl. dazu die Beiträge in: J.A. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim/Kampen 1994.



## Die Kindheit Jesu im Wandel der Geschichte und in der Sicht heutiger Kinder

### Abstract:

Über die Kindheit Jesu schweigen sich die Evangelien aus. Um so vielfältiger präsentieren sich in der Christentumsgeschichte Rekonstruktionen dieser verborgenen Lebensphase Jesu, die jeweils mehr über die jeweilige Epoche, ihre Pädagogik, ihr Bild des idealen Kindes aussagen als über das Kind in Nazareth selber. In diesem Aufsatz werden, zunächst in historischer Perspektive, einige Bilder der Kindheit Jesu ausgebreitet; sodann wird von einer empirischen Pilotstudie berichtet: 97 Kinder, zwischen 9 und 12 Jahre alt, legten offen, wie sie sich Jesus als Kind vorstellen. Die Ergebnisse streuen breit und hängen besonders von den Faktoren „Alter“ und „Kirchlichkeit“ ab.

Zu den Mysterien des christlichen Glaubens gehört, daß Gott die Gestalt eines Kindes angenommen und mit der Menschheit auch die Lebensphase geteilt hat, von der wir – so Hölderlin – „keine Begriffe“ hätten.<sup>1</sup> In besonderer Weise gilt dies von derjenigen Jesu. Matthäus und Lukas erzählen zwar von ihr; aber sie vergegenwärtigen *Wahrheiten* der Legende; geschichtlich betrachtet ist Jesus vielmehr plötzlich da, allein, souverän durch die zurückweichende Menge schreitend, nicht (mehr) eingebunden in eine Herkunftsfamilie, nicht verantwortlich für Frau und Kinder, nicht integriert in eine Dorfgemeinschaft oder politische Vereinigung, nicht beauftragt und legitimiert von einer religiösen Institution.

Die Kindheit Jesu wird für immer im Dunkeln bleiben. Niemandem wird es gelingen, valide zu rekonstruieren, wie Jesus als Junge ausgesehen hat, was und mit wem er spielte und wie er sich seinen Eltern gegenüber verhielt – und umgekehrt. Selbst Lk 2, 51 – „Dann kehrte er mit ihnen nach Nazareth zurück und war ihnen gehorsam“ – ist kein Urgestein des Evangeliums; vielmehr gibt es Indizien, daß die Interaktionen zwischen den Eltern und dem heranwachsenden Jesus zumindest unterschwellig konfliktuös gewesen sein könnten. Immerhin weigerte er sich, als er erwachsen war, seine Mutter und Geschwister als Verwandte anzuerkennen (Mk 3, 31-35). Geschieht nicht auch heute ähnliches, etwa wenn junge Leute in Sekten geraten, die – so die Kinder Gottes – ein afamiliäres Ethos pflegen? Solchen biographischen Einschnitten gingen vielfach problematische Eltern-Kind-Interaktionen voraus.<sup>2</sup>

War dies auch bei Jesus von Nazareth der Fall? Schon die Frage ist verfehlt: es ist und bleibt unmöglich, das Beziehungsgefüge in seiner Herkunftsfamilie zu rekonstruieren:

<sup>1</sup> Hölderlin, F., *Sämtliche Werke und Briefe*, Erster Band, München 1970, 584.

<sup>2</sup> Dazu Schmitz, E./Friebe, S., *Die „Neuen Jugendreligionen“ – öffentliche Akzeptanz und Konversionsmotive*, in: E. Schmitz (Hg.), *Religionspsychologie*, Göttingen 1992, bes. 252: „Dagegen berichteten 73% der NSB (Neo Sannyas Bewegung, A.B.) von gravierenden familiären Beziehungsstörungen während der Adoleszenz.“

„Jesus bringt aus der verborgenen Phase vor seiner prophetischen Wanderschaft nichts hinüber in diese, er läßt sie unbeschrieben ruhen, und wir können sie nicht zu einer Offenbarung machen.“<sup>3</sup>

Solche „Offenbarungen“ sind aber, angefangen mit den apokryphen Kindheitsevangelien und bis auf den heutigen Tag, in Fülle produziert worden. Das Verborgene reizt die Imaginationskraft, die Ein-Bildung, die auch als innere Kreativität zu würdigen ist, vielfach aber Klischees produziert. Die unerzählte Kindheit Jesu wurde zur Kristallkugel, in der Generationen von ChristInnen die Kindheit(en) des Gottessohnes geschaut haben. Diese Ein-Bildungen, sei es von Menschen hier und heute, sei es in der Form tradierter Texte und Bilder, können historische Wahrheit nicht beanspruchen; dafür sind sie zu unterschiedlich, zu offenkundig von Interessen geprägt und kontextuell determiniert. Von zahlreichen Persönlichkeitsvariablen abhängig, sind sie aber psychologischer Analyse zugänglich; sie sagen mehr aus über ihre Schöpfer als über die Kindheit jenes Mannes, von dem Bachl schreibt: „Nie dreht er sich um und kramt in seiner eigenen Tradition.“<sup>4</sup> Ein-Bildungen über die Kindheit Jesu haben sich, über Jahrhunderte hinweg, auch in der Erziehung ausgewirkt und stießen auf das Interesse historisch orientierter PädagogInnen.<sup>5</sup> Im folgenden werden einige Jesu-Kindheiten ausgebreitet und auf ihr *hidden curriculum* befragt. Die Säuglingszeit Jesu bleibt außer acht; im Mittelpunkt steht Jesus in der eigentlichen Kindheit, die im Judentum mit 12/13 Jahren, dem Erreichen der Geschlechtsreife, zu Ende zu gehen pflegte.<sup>6</sup>

## 1. Kindheiten von Jesus<sup>7</sup>

### 1.1 Ein unheimlicher Lehrerschreck: Das Jesuskind in den Apokryphen

Schon die Urkirche füllte die Leerstellen aus, die die Evangelien hinsichtlich der Kindheit und Jugend Jesu offen gelassen hatten. „Überall, wo historische

<sup>3</sup> Bachl, G., *Der schwierige Jesus*, Innsbruck 1994, 52.

<sup>4</sup> Ebd. 52.

<sup>5</sup> Bspw. Nyssen, F., *Lieben Eltern ihre Kinder? Quellendiskussion zur Geschichte der Kindheit*, Frankfurt/M. u.a. 1989, 46, 63-67; *Elschenbroich, D.*, *Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit*, Frankfurt/M. 1977, bes. 73-76.

<sup>6</sup> Dazu: *Oepke, A.*, Art.  $\pi\alpha\iota\varsigma$ , in: *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, Band 5, Stuttgart 1954, 646.

<sup>7</sup> Vgl. auch: *Alvin, L.*, *L'enfance de Jésus*, Paris 1860; *Noye, I.*, *Enfance de Jésus*, in: *Dictionnaire de Spiritualité*, Tome IV, Paris 1960, 651-682; *Landolt-Wegener, E.*, *Zum Motiv der Infantia Christi*, in: *Zeitschrift für Schweizerische Archäologie und Kunstgeschichte* 21 (1961), 164-170; *Hausherr, R.*, *Jesuskind*, in: *Lexikon der christlichen Ikonographie*, Band II, Freiburg i.Br. u.a. 1970, 400-406; *Lange, G.*, *Jesus als Kind*, *Kat BI* 108 (1983), 805-809; *Reents, C.*, *Die Jugend Jesu – Ein Exempel für Lehrer und Knaben*, in: *ru* 15 (1985), H.1. 6-11. Aufschlußreich sind auch Ausführungen zur Heiligen Familie: *Maas-Eward, T.*, *Heilige Familie*, in: *R. Bäumlner, L. Scheffczyk (Hg.)*, *Marienlexikon*, Band 2, Sankt Ottilien 1989, 438-441; *Arnold, K.*, *Die Heilige Familie. Bilder und Verehrung der Heiligen Anna, Maria, Joseph und des Jesuskindes in Kunst, Literatur und Frömmigkeit um 1500*, in: *C. Opitz u.a. (Hg.)*, *Maria in der Welt*, Zürich 1993, 153-174; *Erlemann, H.*, *Die Heilige Familie. Ein Tugendvorbild der Gegenreformation im Wandel*

Lebensbeschreibungen Lücken aufweisen, pflegt die Legende anzusetzen.“<sup>8</sup> Dazu gehört auch das Kindheitsevangelium des Thomas, das „in manchmal geradezu grotesker, grobsinnlicher Weise“<sup>9</sup> von den Wundern erzählt, die Jesus zwischen dem fünften und zwölften Lebensjahr gewirkt habe. Es beginnt harmlos: Jesus formt, an einem Sabbat, aus Lehm zwölf Sperlinge; wie ihn Josef deswegen schalt, erweckt er diese mit einem Händeklatschen und einem „Fort mit Euch“ zum Leben, und sie flattern davon.<sup>10</sup> Jesus wird aber nicht nur als spielendes Kind geschildert, nicht nur als mit unheimlichen Zauberkraften ausgestattet, sondern als unerträglich empfindlich: Der Sohn eines Schriftgelehrten, der ihn beim Spielen mit einem Weidenzweig stört, erleidet das gleiche Schicksal wie später der Feigenbaum, den der erwachsene Jesus Mk 11, 12-14 zufolge verfluchte: Er verdorrt – wird aber kurze Zeit später wieder zum Leben erweckt. Empfindlich ist dieses Jesuskind auch gegenüber den Lehrern, an die Josef, hilflos, sich wendet: er stellt sie mit weisen Reden bloß,<sup>11</sup> bis der eine ausruft: „Weh mir, ich bin in die Enge getrieben, ich Unglückseliger, der ich mir selbst Schaden verursacht habe, indem ich dieses Kind an mich zog.“<sup>12</sup> Erst vom zwölften Lebensjahr an, nachdem er im Tempel die Schriftgelehrten verblüfft hatte, sei er „seinen Eltern untertan“ gewesen; hier übernahm der Verfasser den Text von Lukas.<sup>13</sup>

War Jesus demütig artig, in der Regel damit beschäftigt, der Mutter Maria Wasser ins Haus zu tragen, oder in der Zimmermannswerkstatt die Hobelspäne aufzuwischen? Gemäß diesem Kindheitsevangelium nicht! Vielmehr ist er ein unheimliches und fremdes Kind, das blankes Entsetzen verbreitet und den Tod bringen kann – ein „Aliens“ der Antike<sup>14</sup>. Ein solches Kindbild taugt wenig als Erziehungsideal und ist auch nicht kindgemäß, weil es narzißtische Allmachtsphantasien verstärken kann. In der Tat begegnet es in religionspädagogischen Materialien kaum. Auch ist verständlich, daß dieses Evangelium nicht kanonisiert, sondern massiv kritisiert wurde, was aber nicht verhinderte, daß es, wie die anderen Apokryphen, in der Phantasie und Frömmigkeit des Volkes lebendig blieb.<sup>15</sup> Weiterhin fällt auf, daß Maria die Szenerie kaum betritt; vielmehr bewegt sich der Jesusknabe unbrembar souverän in pädago-

der Zeit, Münster 1993.

<sup>8</sup> Schneemelcher, W., Neutestamentliche Apokryphen in deutscher Übersetzung, I. Band: Evangelien, Tübingen 1987, 330.

<sup>9</sup> Heiligenthal, R., Der Lebensweg Jesu von Nazareth, Stuttgart 1994, 39.

<sup>10</sup> Schneemelder (Anm. 8) 353.

<sup>11</sup> Hinter diesen stehen *gnostische* Spekulationen über die allegorische Bedeutung von Buchstaben.

<sup>12</sup> Ebd. 356.

<sup>13</sup> Ebd. 359.

<sup>14</sup> So der Titel eines Horrorfilmes, in dem ein gleichnamiges Kind unheimlich Verderben bringt.

<sup>15</sup> Noye (Anm. 7), 657; Masser, A., Bibel, Apokryphen und Legenden. Geburt und Kindheit Jesu in der religiösen Epik des deutschen Mittelalters, Berlin 1969.

gisch nicht kontrollierten Zonen und scheint er auf seine Familie nicht angewiesen, im Gegenteil: *Er* ist es, der mit seinen Zauberkraften reiche Ernten einbringt und dem Zimmermann aus der Verlegenheit hilft, indem er ein zu kurz abgesägtes Holzbrett einfach in die Länge zieht.<sup>16</sup>

### 1.2 Die Kindheit Jesu im Mittelalter und der Kult des Jesuskindes

Die These des Kulturhistorikers Philippe Ariès, das Mittelalter habe Kindheit kaum gekannt, avancierte zu pädagogischem Allgemeinwissen.<sup>17</sup> Sollte sie zutreffen, ist kaum zu erwarten, nennenswerten Überlegungen zum Kindsein Jesu zu begegnen. Doch das Gegenteil ist der Fall: Gerade das Jesuskind ist „die wesentlichste Kindergestalt des Mittelalters“<sup>18</sup>; es gibt Indizien, daß dieses Motiv das Sensorium für wirkliche Kinder vertieft hat.

Schon in der romanischen Epoche begegnen plastische Darstellungen des Jesuskindes, wie es, die Weltkugel in der Hand, auf dem Schoß seiner Mutter sitzt, ohne diese anzublicken – ein königliches, majestätisches Kind, oft in den Körperproportionen Erwachsener dargestellt. Eine Änderung bahnte sich um 1100 an; aus dem göttlichen Kind wurde mehr und mehr ein menschliches Kind; gleichzeitig mehren sich die Anzeichen, daß Kinder zärtlich behandelt wurden und das Interesse an Stufen ihrer Entwicklung zunahm.<sup>19</sup> Aus dieser Zeit datieren dichterische Gestaltungen der Kindheit Jesu<sup>20</sup>: vom Zisterzienserabt Aelred von Rievaulx die Schrift „Cum esset Jesus annorum XII“<sup>21</sup>, von Konrad Fussenbrunnen „Die Kindheit Jesu“, die von ihm, als die Familie nach Ägypten floh, zu berichten weiß:

„Von der muoter lief daz chint / spiln, sô im geviel.“<sup>22</sup>

Allerdings stand Fussenbrunnen im Banne des gnostischen Kindheitsevangeliums des Thomas; seine Schrift enthält auch Passagen, in denen das Jesuskind wie ein Erwachsener handelt und von Josef bezeichnenderweise mit „here“

<sup>16</sup> Schneemelcher (Anm. 8), 357.

<sup>17</sup> Ariès, P., *Geschichte der Kindheit*, München 1975. Aufgegriffen wurde seine These unter anderem von den Antipädagogen, die aus ihr herleiteten, auf intentionale Erziehung sei ebenso zu verzichten wie auf Kindheit im Sinne eines pädagogischen Schonraumes. Dazu: Winkler, M., *Vom Ende einer Selbstverständlichkeit. Kindheit, Pädagogik und Antipädagogik*, in: W. Melzer/H. Sünker (Hg.), *Wohl und Wehe der Kinder*, München 1989, 30-52.

<sup>18</sup> Arnold, K., *Kind und Gesellschaft im Mittelalter und Renaissance*, Paderborn 1980, 59.

<sup>19</sup> Mc Laughlin, M., *Überlebende und Stellvertreter: Kinder und Eltern zwischen dem 9. und dem 13. Jahrhundert*, in: L. de Mause (Hg.), *Hört ihr die Kinder weinen*, Frankfurt/M. 1980, 147-262, bes. 192 f.

<sup>20</sup> Überblick: Gray, U., *Das Bild des Kindes im Spiegel der altdutschen Dichtung und Literatur*, Frankfurt/M. 1974, 9-23, das Kapitel „Die Kindheit Jesu“; ausführlicher: Masser (Anm. 15).

<sup>21</sup> Dazu Ruh, U., *Geschichte der abendländischen Mystik I*, München 1990, 333-338. Der Zisterzienserabt schreibt vom Zwölfjährigen, der alleine durch Jerusalem streifte: „Greisinnen küssen ihn, junge Leute umarmen ihn, Kinder erweisen ihm Gefälligkeiten.“ (336)

<sup>22</sup> Fussenbrunnen, K. von, *Die Kindheit Jesu. Kritische Ausgabe von Hans Fromm und Klaus Grubmüller*, Berlin 1973, Vers 1396; dazu auch Elschenbroich (Anm. 5), 75.

angesprochen wird. Im „alten Passional“ aus dem gleichen Zeitraum begegnet „unchintlich“ explizit.<sup>23</sup> Vom Schulkind Jesu erzählt Fussenbrunnen, daß es dem Lehrer eine knifflige Frage stellte, die dieser nicht zu beantworten vermochte, worauf er, wie damals üblich, „in mit dem besemen sluoc“.<sup>24</sup> In späteren literarischen Darstellungen wird Jesus zusehends ein natürliches Kind; im „Marienleben“ des Philipp dem Carthäuser erfreut es sich am „kindisch spil“, in das aber seine „groze wisheit“ einging; auch wird beschimpft, wer das Kindsein Jesu leugnete:

„sî sint esel und affen,  
die daz wellent widerklaffen,  
die sprechent daz er nie erlachte  
noch kindes kurzwil nie gemachte.“<sup>25</sup>

Das kleine Jesuskind hat in der Imagination mehrerer Autoren gespielt; auch wurde es gestillt, gebadet, geherzt und als „chintlich“ wahrgenommen, und nicht nur als „kleiner Erwachsener“, was gegen die These spricht, dem Mittelalter sei ein Sensorium für „Kindlichkeit“ *gänzlich* fremd gewesen.<sup>26</sup> Auch begegnen *bildhafte* Darstellungen der Kindheit Jesu: Eigens zu erwähnen ist ein Tafelbild von Kölner Meistern aus dem 14. Jahrhundert: Der Jesusknabe spielt mit einer Schar von Kindern, von diesen zwar abgehoben durch eine Aureole; aber Erwachsene sind keine zu sehen, auch nicht seine Mutter;<sup>27</sup> man ist versucht, an die These von Ariès zu erinnern, Kinder seien damals, weil weniger beaufsichtigt und pädagogisiert, glücklicher gewesen.<sup>28</sup> Weitere Darstellungen zeigen Jesus in der Werkstatt des Vaters, sei es arbeitend,<sup>29</sup> sei es spielend; ein Tafelbild aus der Zeit um 1400, wie er, als Kleinkind, seinem Verwandten Johannes die Breipfanne wegreißen will, sodaß dieser klagt: „Sichin muoter, Ihesus tuot mier ein Leids.“<sup>30</sup> Als menschliches Kind wird Jesus auch dort dargestellt, wo er mit Brei gefüttert wird, oder wo er, angeleitet von Maria, das Lesen lernt,<sup>31</sup> oder in Begleitung seiner Eltern das erste Mal zur Schule geht.<sup>32</sup> Anders als im Thomasevangelium muß der Jesusknabe diese intellektuellen Kompetenzen erst erwerben. Dies provozierte den Widerspruch

<sup>23</sup> Aus Gray (Anm. 20), 12.

<sup>24</sup> Fussenbrunnen (Anm. 22), Vers. 2980 f.

<sup>25</sup> Bruder Philipps des Carthäusers Marienleben, hg. von H. Rückert, Quedlingburg/Leipzig 1853, Verse 3952 ff.

<sup>26</sup> Arnold (Anm. 18); *Shahar, S.*, Kindheit im Mittelalter, Zürich 1991.

<sup>27</sup> Vgl. die Darstellung in: Lexikon der Christlichen Ikonographie III, Freiburg i.Br. 1971, 77.

<sup>28</sup> So auch die These von *Löffl-Haag, E.*, Hört ihr die Kinder lachen. Zur Kindheit im Spätmittelalter, Pfaffenweiler 1991.

<sup>29</sup> Vgl. die Abbildung in Lexikon der Christlichen Ikonographie II, Freiburg i.Br. 1970, 5.

<sup>30</sup> Aus: *Boockmann, H.*, Die Stadt im späten Mittelalter, München 1986, 329.

<sup>31</sup> Beispiel aus der Zeit um 1400 in: *Schreiner, K.*, Maria, Jungfrau, Mutter, Herrscherin, München 1994, 127.

<sup>32</sup> Ebd. 126.

jener Dogmatiker, die die göttliche Natur des Christus stärker akzentuierten als die menschliche: der Augustinereremit Simon Fidati (um 1280 – 1348) meinte, Jesus habe, anders als seine Altersgenossen, keinen Buchstaben gelernt, sondern diese von Ewigkeit an beherrscht.<sup>33</sup> Trotz diesem theologischen Verdikt scheinen Darstellungen des lernenden Kindes bzw. des Schulkindes Jesu zu Beginn der Renaissance beliebt gewesen zu sein; sie erfüllten „eine zeitgemäße Bildungs- und Erziehungsnorm“.<sup>34</sup> An diesem Jesuskind fällt das Kindliche auf:

„Es (das Jesuskind, A. B.) spielt mit Tieren, Pflanzen, Früchten und Gefährten. Es strampelt und zeigt leichte Unarten, wie sie der Künstler in der eigenen Familie und auf den Gassen seiner Stadt beobachtete.“<sup>35</sup>

Eigens zu erwähnen ist der *Kult des Jesuskindes*, wie er im ausgehenden Mittelalter intensiviert wurde.<sup>36</sup> In Frauenklöstern wurden plastische Jesuskinder angefertigt, eines der ersten von Margarete Ebner in Maria Medingen,<sup>37</sup> ein weiteres von den Benediktinerinnen in Engelberg, später Sarnen.<sup>38</sup> Diese wurden festlich gekleidet, zärtlich herumgetragen, angebetet und um Hilfe angerufen; wiederholt wurden sie als wundertätig erfahren. Einen Höhepunkt erreichte der Kult der Kindheit Jesu zu Beginn des 17. Jahrhunderts; ein Promotor war Kardinal Bérulle: „Il voit surtout les infirmités de l'enfance, mais déifiées en Jésus et devenant en lui source de grâces.“<sup>39</sup> Er verfügte über ein Bild des Kindes, wonach dieses schwach und gebrechlich sei, was oft zur Geringschätzung von Kindern geführt hatte;<sup>40</sup> aber Bérulle wendete diese Schwächen auch des Kindes Jesu ins Positive und trat dafür ein, die christliche Lebensführung an ihnen auszurichten. Beherzigt hat dies Catharine de Jésus (um 1610), Die heilige Kindheit Jesu (Sainte Enfance) wollte sie in sich einprägen lassen, mit dem Effekt „de dépendance et soumission, de nudité et pureté“<sup>41</sup>. Eine gewisse Infantilisierung des Lebensvollzugs Erwachsener ist nicht zu übersehen.

<sup>33</sup> Ebd. 129.

<sup>34</sup> Ebd. 129.

<sup>35</sup> Plessen, M.L./Zahn, P., Zwei Jahrtausende Kindheit, Köln 1979, 54.

<sup>36</sup> Zum Kult des (Jesus-)Kindes: Boas, G., The Cult of Childhood, London 1966, bes. 15-18; Lenzen, D., Mythologie der Kindheit, Reinbek 1985, 193-211; Richter, D., Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder im bürgerlichen Zeitalter, Frankfurt/M. 1987, bes. 18-25.

<sup>37</sup> Abgebildet in: Nyssen (Anm. 5), 68.

<sup>38</sup> Dazu Leuthold-Minder, I., Das Sarnen Jesuskind und die Benediktinerinnen von Sankt Andreas, Sarnen 1967.

<sup>39</sup> Noye (Anm. 7), 666: „Er sieht vor allem die Gebrechen der Kindheit, aber in Jesus göttlich und in ihm eine Quelle der Gnade geworden.“

<sup>40</sup> Dazu Snyders, F., Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich, Paderborn 1970.

<sup>41</sup> Aus Noye (Anm. 7), 667: „Von Abhängigkeit und Unterordnung, von Nacktheit und Reinheit.“

In der Aufklärung sei der Kult der Kindheit Jesu zurückgegangen; gänzlich verschwand er jedoch nicht, ebenso wenig die Verehrung anderer heiliger Kinder, etwa des Anderl von Rinn. Zum Sarner Jesuskind pilgerten die Gläubigen noch in diesem Jahrhundert in Scharen; im 19. Jahrhundert galt der Januar vielerorts als „mois de l' Enfant-Jésus“; auch konstituierten sich in diesen Zeitläufen zahlreiche Kongregationen, die sich dem Jesuskind unterordneten und vielfach karitative Aufgaben an verwaahlerten oder verwaisten Kindern wahrnahmen.

Der Kult des Jesuskindes kam damit vielen wirklichen Kindern zugute. Dennoch war (und ist) er nicht unproblematisch. Kompensierte er – speziell im Falle von Nonnen, insofern sie die Schwangerschaft, die Geburt und das Stillen des Jesuskindes am eigenen Leibe nachempfanden und diese Erlebnisse in erotisch angehauchten Texten festhielten<sup>42</sup> – nicht für eine zu asketische Lebensform? Und resultierte daraus nicht ein Idealbild *des* Kindes, an dem wirkliche Kinder, weil sie sich nicht immer 'göttlich' zu verhalten vermochten, fast unumgänglich scheitern mußten?

Dieser Trend verstärkte sich in der Neuzeit, speziell im 18. Jahrhundert. Nicht nur wurden erste Lehrstühle für Pädagogik eingerichtet; auch wurde die allgemeine Schulpflicht eingeführt und gegen vielfältigen Widerstand durchgesetzt. Die professionelle Pädagogisierung der Kindheit färbte auch auf die von Jesus ab.

### 1.3 Das pädagogische Jesuskind: „das vollendetste Muster aller guten Kinder“<sup>43</sup>

So präsentierten Katechismen und Kinderbibeln vom ausgehenden 18. Jahrhundert an bis weit in das zwanzigste hinein der heranwachsenden Generation den Jesusknaben. Biblische Anknüpfungspunkte waren Ex 20, 12 (Viertes Gebot), sowie Lk 2,51:

„Er war ihnen untertänig' (Lk 2, 51 b). Hieraus haben alle Christen zu erlernen, den Geboten Gottes, der Kirche und ihrerer Aeltern zu gehorsamen.

Der Gehorsam ... ist besser, dann Opfer, und gefällt Gott mehr, als das Fett von Thierenopfern ... Verflucht sind jene Kinder, die ihre Aeltern nicht ehren“<sup>44</sup>, heißt es in dem von Pater Goffine verfaßten „Unterrichtsbuch“<sup>44</sup>, das, wiederholt aufgelegt, Generationen von Lesern das Jesuskind als den gehorsamen Musterknaben schlechthin nahebrachte. Auch in der gut 100 Jahre später erschienenen „Kurzen Biblischen Geschichte für die unteren Schuljahre der katholischen Volksschule“ wurde „und war ihnen untertan“ gesperrt gesetzt und der Perikope der Merkvers angefügt:

<sup>42</sup> Angaben bei Schreiner (Anm. 31), bes. 56; Shahar, S., Die Frau im Mittelalter, Frankfurt/M. 1983, 71-73; Grundmann, H., Religiöse Bewegungen im Mittelalter, Hildesheim 1961, 414 f.

<sup>43</sup> Deharbe, J., Gründliche und leichtfaßliche Erklärung des Katholischen Katechismus. 2. Band: Lehre von den Geboten, Vierte, verbesserte Auflage, Paderborn 1872, 183.

<sup>44</sup> Goffine, P., Unterrichtsbuch oder kurze Auslegung aller Sonn- und Festtäglichen Episteln und Evangelien, Munderkingen 1787, 112.

„Willst Du gefallen Gott, dem Herrn,  
So bete, lerne, folge gern.“<sup>45</sup>

Ähnlich die gleichzeitig in Österreich verwendete „Kurze Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments für die ... Volksschulen“:

„Nach dem Beispiel dein, o Jesus mein,  
Will ich allzeit fromm und folgsam sein.“<sup>46</sup>

In einer „Sonntagschristenlehre“, die der Großonkel des Verfassers, Pfarrherr in einer Luzerner Landgemeinde, vor 60 Jahren redigierte, wird vom Jesusknaben angenommen:

„So hat der göttliche Heiland das vierte Gebot, welches sein Vater einst unter Blitz und Donner verkündet hatte, durch sein Beispiel predigen und lehren wollen.“<sup>47</sup>

Damit werden dem Edukanden Jesus ausdrücklich pädagogische Intentionen zugeschrieben, desgleichen eine zumindest implizite Theorie des Imitationslernens.

In welches Dokument wir auch immer schauen – Schulbibel,<sup>48</sup> Christliche Hauspostille,<sup>49</sup> Katechismus, romanhaftige Darstellung des Lebens Jesu<sup>50</sup> oder Marias<sup>51</sup>, exegetische Abhandlung<sup>52</sup> – Hervorgehoben werden am Jesusknaben regelmäßig:

- unbedingter Gehorsam,
- demütige Frömmigkeit,
- Arbeitsethos (als Folge der protestantischen Ethik?)
- und schulischer Lerneifer.

Kaum vorstellbar, daß dieser Knabe mit Gleichaltrigen gespielt,<sup>53</sup> mit ihnen herumgebalgt oder gerauft hätte, oder in Nischen gepircht wäre, die pädago-

<sup>45</sup> *Knecht, J.F.*, Kurze biblische Geschichte für die unteren Schuljahre der katholischen Volksschule, Freiburg i.Br. 1890, 80f.

<sup>46</sup> *Panholzer, J.*, Kurze Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments, Wien 1901, 46.

<sup>47</sup> Jakob Scherer's Sonntagschristenlehre. Gehalten von Josef Christoph Bucher, 2. Band: Über die Gebote, Hochdorf 1932, 243.

<sup>48</sup> Bspw. *Wiesheu, J.*, Bibelunterricht, Band II: Das Neue Testament, München 1950, 25: „Den oft so schweren Kindergehorsam wollte Jesus 30 Jahre lang vormachen.“

<sup>49</sup> Bspw. *Goffine, L.*, Christliche Hauspostille, Freiburg i.Br. 24. Aufl. 1921, 536: „O lieblichster Jesu, der du durch deine unaussprechlichen Tugenden und das Beispiel deines häuslichen Lebens die von dir auserwählte Familie geheiligt hast ...“

<sup>50</sup> Bspw. *Didon, P.*, Jesus Christus, Regensburg 1905, 199, 202; *Klug, J.*, Der Heiland der Welt. Ein Christusbuch, Paderborn 1923, 147: „O Wort voll unendlicher Größe: 'Er war ihnen untertan'.“

<sup>51</sup> *Patsch, J.*, Maria. Die Mutter des Herrn, Einsiedeln 1953, 158: „Jesus vergalt fortan seiner Mutter und seinem Nährvater alle Liebe und Sorge durch einen pünktlichen Gehorsam, durch eine kindliche Unterwerfung, als wolle er die drei Tage (Suche in Jerusalem, A.B.) vergessen lassen.“

<sup>52</sup> *Grimm, J.*, Geschichte der Kindheit Jesu. Nach den vier Evangelien, Regensburg, dritte, verbesserte Auflage 1906, 419: „So verläuft sein Leben in Nazareth als fortgesetztes Opfer, als unausgesetzte Betätigung seines Gehorsams gegen den Vater, seines unendlichen Mitleids mit der sündigen Welt.“

gisch nicht überwacht werden, „Kontrolllöcher“, wie die Kindheitsforschung sie nennt. Eher wandelt er an der Hand von Josef, der eine Lilie trägt, und Maria durch eine idyllische, zumeist menschenleere Landschaft, im Buch der Offenbarung lesend, das die Gottesmutter aufgeschlagen in ihrer Rechten hält.<sup>54</sup> Auch wird seine Kindheit verhäuslicht und – was kirchlicherseits für die heutige Situation der Familien oft bedauert wird – eine buchstäbliche Einzelkindheit, eingebettet jedoch in den Schoß der Heiligen Familie:

„Die Heilige Familie. Jesus, Maria und Joseph bildeten die wundersamste Familie, die jemals auf Erden lebte und leben wird ... Verkehr der drei Personen untereinander: Joseph sorgte als schlichter Zimmermann mit Fleiß und Umsicht für den täglichen Unterhalt und den äußeren Schutz der Familie; Maria führte emsig und liebevoll die Haushaltung, verehrte Joseph als das Haupt der Familie und lebte in ständiger Anbetung ihres göttlichen Kindes; Jesus diente den Eltern in Demut und kindlicher Verehrung und adelte die körperliche Arbeit durch seine Hilfe bei der Arbeit des Nährvaters. Gemeinsames Beten und Lesen in der Heiligen Schrift, fromme Gespräche, Besuch der Synagoge ...; kein Zwist, kein hartes, unfreundliches Wort; Bemühung eines jeden, den Wünschen des anderen zuvorzukommen... – wahrhaft ein Vorbild jeder christlichen Familie.“<sup>55</sup>

In der Tat: Eine solche Familie ist einzigartig, als Vorbild kaum zu erreichen, in psychoanalytischer Sicht auch gar nicht zu erreichen, weil ein nach außen hin dermaßen konfliktfreies (Familien-)Leben nur zu erkaufen sei mit Verdrängung, Selbstverleugnung und ihren von der Psychologie dokumentierten und erklärten Folgelasten.

Nicht zufällig findet dieses Bild der Heiligen Familie, das seit der Reformation an Bedeutung zunahm und besonders von den Habsburgern gefördert wurde, die dem Kult des Heiligen Hauses in Loreto sehr gewogen waren, gerade zu Beginn der Neuzeit eine dermaßen weite Verbreitung und solche Plausibilität, bis hin zur Gründung des „Allgemeinen Vereins der christlichen Familien zu Ehren der Heiligen Familie von Nazareth“<sup>56</sup> und zur Einführung des entsprechenden Festes im Jahre 1921. In vielem entspricht es dem Ideal der bürgerlichen Familie, wie es sich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts herauszubilden und die „Haus-Familie“ – als Bezeichnung für alle in einem Haus lebenden Menschen – abzulösen begann, wenngleich mit erheblichen schichtspezifischen Verzögerungen. Auch wenn die Familie eine „ursprünglichste Form sozialer Zusammengehörigkeit“ ist,<sup>57</sup> unterlag und unterliegt auch sie Struk-

<sup>53</sup> Ausnahme: *Didon* (Anm. 50), 201, aber die Spiele seien „ruhig“ gewesen.

<sup>54</sup> Zum außerordentlich weit verbreiteten Motiv des „Heiligen Wandels“: *Erlemann* (Anm. 7), 90-120.

<sup>55</sup> *Fassbinder, N./Fassbinder, H.*, Methodisches Handbuch zur Katholischen Schulbibel von Ecker, Zweiter Band: Neues Testament, Düsseldorf, <sup>7</sup>1952, 60 f.

<sup>56</sup> Dazu *Erlemann* (Anm. 7), 167-197. Auf dem Titelblatt der „Die heilige Familie“ betitelten Monatschrift (erstmalig 1893) ist Josef an der Hobelbank zu sehen, Maria am Spinnrad, und Jesus in die Lektüre der Offenbarung versenkt.

<sup>57</sup> *Mitterauer, M./Sieder, R.*, Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der

tur- und Funktionsveränderungen, wie sie in den letzten Jahrzehnten – vor allem aufgrund der Krise der (Kern-)Familie – in historischer Perspektive intensiv untersucht wurden.<sup>58</sup>

Die bürgerliche Familie ist durch „Individualisierung“ gezeichnet,<sup>59</sup> durch „Privatisierung“, sodann durch die „intensivere emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kindern“ bei gleichzeitigem „Vorrücken der Schamgrenzen“<sup>60</sup> und dem Verbergen der elterlichen Sexualität (zuvor in vielen Bauern- und Handwerkerfamilien nicht möglich), sowie durch die „bewußte Erziehung“ in Richtung bürgerlicher Tugenden wie Gehorsam, Aufschieben von Bedürfnisbefriedigung,<sup>61</sup> Fleiß, gesittetes Benehmen, schulisch-berufliche Qualifikation. Letzere wurde notwendig, weil die spätere gesellschaftliche Position durch Herkunft und Standeszugehörigkeit nicht mehr garantiert war, sie mußte durch Bildung erarbeitet werden. Zusehends überprüften Eltern den Umgang ihrer Kinder mit Gleichaltrigen oder dem Gesinde, der oft als bedrohlich empfunden wurde; zusehends wurde Kindheit zur Kinderzimmer- und Familienkindheit, und nicht zuletzt – bedingt durch die außerhäusliche Arbeit der Väter, die sich im Schoße der Familie vor allem erholen wollten – zur Mutterkindheit.

Ohne Zweifel hat sich das bürgerliche Familienbild in vielem als befreiend und fortschrittlich herausgestellt; es intensivierte die innerfamiliären Beziehungen,<sup>62</sup> betonte die Bildung und erhöhte die Sensibilität für die Individualität der Kinder wie der Ehepartner (Liebesheirat anstatt der Standesheirat). Rosenbaum benennt aber auch „repressive und negative Aspekte“<sup>63</sup>, insbesondere den Ausschluß der Frau aus dem öffentlichen Leben; anzufügen wäre auch der der Kinder,<sup>64</sup> auf deren Erziehung zwar großes Gewicht gelegt wurde, die aber vielfach – nicht nur beim Sohn des bekannten Volksschriftstellers und Arztes Schreiber – deren Willen brach, was die damalige Pädagogik mitunter ausdrücklich verlangte.<sup>65</sup>

Familie, München 1991, 22.

<sup>58</sup> Umfangreiche bibliographische Angaben bei *Henecka, H.P.*, Bibliographie zur Soziologie und Pädagogik der Kindheit, Heidelberg 1989, 33-52; *Shorter, E.*, Die Geburt der modernen Familie, Reinbek 1977; *Rosenbaum, H.*, Formen der Familie, Frankfurt/M. 1982; *Berger, B./Berger, P.*, In Verteidigung der bürgerlichen Familie, Frankfurt/M. 1984; *Sieder, R.*, Sozialgeschichte der Familie, Frankfurt/M. 1987; *Hettlage, R.*, Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch, München 1992;

<sup>59</sup> *Rosenbaum* (Anm. 58), bes. 272-280, 358-361.

<sup>60</sup> *Elias, N.*, Über den Prozeß der Zivilisation, Frankfurt/M. 1976, 229.

<sup>61</sup> Symptomatisch ist die Repression der Onanie: *Lütkehaus, L.*, „O Wollust, o Hölle“. Die Onanie. Stationen einer Inquisition, Frankfurt/M. 1992: „Die eigentliche Onanie-Inquisition ist erst eine Schöpfung des 17. und 18. Jahrhunderts“ (19).

<sup>62</sup> Belege bei *Lorenz, A.*, Das deutsche Familienbild in der Malerei, Darmstadt 1985.

<sup>63</sup> *Rosenbaum* (Anm. 58), 380.

<sup>64</sup> So auch die Position von *Ariès* (Anm. 17) bes. 562.

<sup>65</sup> Dazu *Drefsen, W.*, Die pädagogische Maschine, Frankfurt/M. 1982, 118, 122 f.; *Rutschky, K.*, Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erzie-

Genau diese Elemente finden sich in der damaligen Sicht der Kindheit Jesu und der Heiligen Familie, die zur „idealen kleinbürgerlichen Familiengemeinschaft ... funktionalisiert“ worden sei.<sup>66</sup> Bezeichnend ist ein Gesicht der Katharina Emmerick, einer stigmatisierten Visionärin aus Coesfeld (gest. 1824): sie sah, daß „in dem Hause zu Nazareth ... drei Wohnräume abgesondert (waren). ... Jeder lebte sonst meist in seinem Raum allein“<sup>67</sup> – spezielle Kinderzimmer werden in den bürgerlichen Häusern erst seit dem 18. Jahrhundert zur Regel!<sup>68</sup> Die Heilige Familie scheint in einem nachbarslosen Raum gelebt zu haben (ausgenommen die Bedürftigen, die kurz vorbeikommen und mit Almosen wieder weg gehen), auf sich selbst konzentriert, aber emotional eng miteinander verbunden, eine an den drei evangelischen Räten ausgerichtete Familienkultur lebend<sup>69</sup> und diejenigen Tugenden pflegend, die mit der Heraufkunft des Bürgertums einen hohen Stellenwert erhalten hatten. Dazu gehörte nicht nur, daß sich die Frau dem Manne stärker unterordnet – in der Tat machen Marienbilder „aus dem Geist frommen Nazarenertums den Eindruck sittsamer Bürgerstöchter“<sup>70</sup> – sondern auch die Bildung: Jesus, in dem „alle Schätze der Weisheit und Erkenntnis verborgen“ sind (Kol 2,3), avancierte zum Musterschüler, „um uns ein Beispiel zu geben, wie auch wir für die wahre Erkenntnis Sorge tragen sollen“<sup>71</sup>.

Nun kann aber das Abdriften der Familie in die Privatheit für religiöse Institutionen auch nachteilig sein; in der Tat beschreibt Ariès das im 18. Jahrhundert verstärkt aufgekommene „Bedürfnis nach einer Familienandacht“ und daraus entstandene Schwierigkeiten für Pastoren und Pfarrer.<sup>72</sup> Wie Tyrell in einer einleuchtenden soziologischen Analyse dargelegt hat, vermochte aber speziell der Katholizismus an viele Entwicklungen anzuknüpfen: „Es ist klar, daß der Katholizismus die zunächst bürgerliche Sexualdisziplinierung ... nicht nur mitgetragen (hat); sie ist ihm zu einem starken eigenen Motiv geworden.“<sup>73</sup> Es gelang ihm, auf die zusehends in sich geschlossenen Familien Einfluß auszuüben, nicht zuletzt dadurch, daß er sie qua Vorbild „Heilige Familie“ legitimierte.

Auch in religionspädagogischen Materialien wird die Gehorsamkeit des Jesuskinds seiner Familie gegenüber mit demjenigen gekoppelt, den er der Kirche

hung, Frankfurt/M. u.a. 1977, 137 f.

<sup>66</sup> Erlemann (Anm. 7), 201.

<sup>67</sup> Emmerick, K., Visionen, Reußbühl 1970, 383.

<sup>68</sup> Dazu Elias (Anm. 60), 230.

<sup>69</sup> Bezeichnend dafür die Allegorese: Maria : Keuschheit, Josef : Armut, Jesus : Gehorsam; dazu Erlemann (Anm. 7), 89 f.

<sup>70</sup> Schreiner (Anm. 31), 507.

<sup>71</sup> Das Leben Jesu, hg. von der Sankt Josefsbruderschaft, Klagenfurt 1903, 193.

<sup>72</sup> Ariès (Anm. 17), 497.

<sup>73</sup> Tyrell, H., Katholizismus und Familie – Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 33, hg. von A. Hahn, Opladen 1993, bes. 139.

geleistet hat bzw. ihr zu leisten ist. Im „Praktischen Kommentar zur Biblischen Geschichte“ von Knecht ist im Zusammenhang mit der Schilderung der Heiligen Familie – „kein Widerspruch, kein böses Wort wurde gehört“ – zu lesen:

„Voll Freuden schloß Jesus sich ihnen (den wallfahrenden Eltern, A.B.) an, um seinen himmlischen Vater im Tempel zu ehren. Dieses Beispiel Jesu, Marias und Josephs lehrt uns Gehorsam gegen das göttliche Gesetz und Eifer für Gottes Ehre. Auch uns befiehlt Gott durch seine heilige Kirche, daß wir an allen Sonn- und Feiertagen dem Gottesdienst andächtig beiwohnen sollen.“<sup>74</sup>

Das Ideal des artigen Jesuskindes blieb weit in dieses Jahrhundert hinein in Geltung; noch in dem 1950 erschienenen „Handbuch zum Katechismus des Bistums Basel“ heißt es:

„Demütig unterwirft sich Jesus dem Willen von Josef und Maria. Er hätte das gar nicht nötig gehabt. Er war ja der allwissende Gott. Das ist nun das ergreifendste und deutlichste Beispiel, das er allen Kindern der ganzen Welt gibt: Er ist gehorsam.“<sup>75</sup>

Adressaten dieser Gehorsamspädagogik waren nicht nur Kinder, sondern auch *Jugendliche*. Während der Gehorsam eines Kindes selbstverständlich sei, bedeute derjenige „eines Jungmannes ... Tugend“<sup>76</sup>. Jesus sei aus freien Stücken bis ins dreißigste Lebensjahr ein „guter Sohn“ geblieben und habe, nachdem Josef verstorben war, selbstlos für seine Mutter gesorgt. Die Vorsehung habe verfügt, daß Jesus solange wie möglich bei seiner Mutter habe leben dürfen – eine Annahme, die den Psychologen hellhörig machen kann! Die Norm, die Jugend solle „in Stille“ so lange wie möglich im Elternhaus verbracht werden, war naheliegend.<sup>77</sup>

Das bürgerliche Zeitalter entdeckte auch das romantische Naturgefühl, das Einschränkungen durch Industrialisierung, Bürokratisierung und Rationalisierung kompensieren sollte. Auch dieses wurde dem Jesukind zuteil, sei es in dem ebenso erfolgreichen wie umstrittenen „Vie de Jésus“ von Ernest Renan: „Cette nature à la fois riante et grandiose fut toute l'éducation de Jésus“<sup>78</sup>; sei es im „Leben Jesu“:

„Jesus hat lange in der Natur, welche Nazareth umgibt, gelesen wie in einem von Gott gegebenen Buche. Da bewunderte er die Lilien des Feldes, auf die er in der schönen Bergpredigt hinweist.“<sup>79</sup>

<sup>74</sup> Knecht, F., Praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte, siebzehnte, verbesserte Auflage, Freiburg i.Br. 1899, 410 f.

<sup>75</sup> Hüssler, J., Handbuch zum Katechismus des Bistums Basel, Band 3: Von den Geboten, Luzern 1950, 114.

<sup>76</sup> Hophan, O., Die Frohe Botschaft. Leben und Lehren Unseres Herrn, Schwyz 1943, 73f.

<sup>77</sup> Ebd.

<sup>78</sup> Paris 1891, 32: „Diese Natur, einmalig heiter und grandios, war die ganze Erziehung von Jesus.“

<sup>79</sup> Das Leben Jesu (Anm. 71), 194.

Gerade in Jesus einen für die Natur besonders sensiblen Jungen zu sehen, war umso naheliegender, als in der Romantik eine „Naturmythisierung des Kindes“ erfolgte<sup>80</sup>: Kinder seien noch ganz Natur und für sie offen, Erwachsene hingegen, von Arbeit und Alltag in Beschlag genommen, von ihr entfremdet. Bachl hat recht: „Die heutige Problem- und Stimmungslage fördert die Bereitschaft, ihm (Jesus A.B.) das neuzeitliche Naturgefühl zuzuschreiben.“<sup>81</sup> Das hidden-Curriculum der anskizzierten Jesus-Kindheiten liegt auf der Hand: Kinder sollen arbeiten, lernen, sich qualifizieren und sich der weltlichen und kirchlichen Obrigkeit sowie den Eltern bedingungslos unterordnen, und dies weit über die eigentliche Kindheit hinaus:

„Ich habe noch nie einen Menschen gefunden, dem es (das Leben, A.B.) geglückt hätte, wenn er in der Jugend den Kopf gegen die Eltern aufgeworfen hat.“<sup>82</sup>

„Ein gehorsames Kind fördert nicht bloß das Gedeihen der Familie, sondern auch der Kirche und des Staates, indem es der geistlichen und weltlichen Obrigkeit Gehorsam leistet.“<sup>83</sup>

In den letzten Jahrzehnten sind die konfessionellen Milieus jedoch drastisch erodiert worden, sie haben einen Plausibilitätsverlust erlitten, der in seinen Auswirkungen noch nicht abzusehen ist; auch erfolgte ein tiefgreifender Wertewandel; nun mußte auch die Kindheit Jesu anders werden.

#### 1.4 Das Jesuskind nach 1968: Entlegendarisiert, sanft erzogen, ein Kind wie andere

„Jesus aber ging nun mit ihnen nach Nazaret zurück. Er lebte mit ihnen, wie Kinder mit ihren Eltern leben. Er gehorchte ihnen, wie Kinder ihren Eltern gehorchen.“

So beschließt van der Land die für Kinder bestimmte Nacherzählung der Geschichte vom Zwölfjährigen im Tempel.<sup>84</sup> Zwar ist noch vom Gehorchen die Rede, jedoch moderat: alle Eltern wissen, daß Kinder nicht immer folgsam sind, nicht immer gehorchen können; die Trotzphase gehört zum alltagspädagogischen Standardrepertoire. Die Intention der Erzählerin besteht vielmehr darin, das Jesuskind als ein Kind wie andere auch zu schildern. Es tritt aus der heiligen Aura heraus und wird Mittelmaß:

„Als Jesus schon etwas größer war, schaute er seinem Vater bei der Arbeit zu. Der war ein Häuserbauer ... Er lernte bei seinem Vater, wie man Häuser baut. Alle Jungen lernten damals den Beruf, den ihr Vater hatte.“<sup>85</sup>

Jesus spielt wieder:

<sup>80</sup> Richter (Anm. 36), 250.

<sup>81</sup> Bachl (Anm. 3), 66.

<sup>82</sup> Scherer (Anm. 47), 253.

<sup>83</sup> Leben Jesu (Anm. 71), 191.

<sup>84</sup> Land, S. van der, Meine Bilderbibel. Das große Buch von Gott und den Menschen. Deutsche Bearbeitung von E. Beck, Konstanz/Kevelaer 1976, 137.

<sup>85</sup> Zink, J., Der Morgen weiß mehr als der Abend, Stuttgart 1981, 31.

„Als Jesus größer wurde, sah er Josef zu, wie er in seiner Werkstatt arbeitete. Er spielte mit den Hobelspänen, die so schön gekringelt waren.“<sup>86</sup>

In Nacherzählungen von Lk 2,41-52 ist vom Gehorsam oft überhaupt nicht mehr die Rede; Laubi schließt seine ab, indem er die Kinder wissen läßt: „So kehrte Jesus mit seinen Eltern nach Nazareth zurück.“<sup>87</sup> Auch im 1974 erschienenen „Mein kleines Evangelium“ fehlt der Hinweis auf die Untertänigkeit Jesu,<sup>88</sup> dies weniger deshalb, weil die Nacherzählung kurz und karg ist; ausschlaggebend scheint vielmehr die mit dem Stichwort 1968 verbundene Liberalisierung der Erziehung, wie sie der Soziologe Büchner treffend auf die Kurzformel „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ brachte.<sup>89</sup> Der Wandel im Erziehungsverhalten ist ein Topos der jüngeren Kindheits- und Familienforschung:

„Mehrere Untersuchungen über elterliche Erziehungsziele weisen alle in die gleiche Richtung: Während der letzten dreißig Jahre ist ein Wandel von traditionellen Zielen, wie Ehrlichkeit, Sauberkeit und Gehorsam hin zu einer stärkeren Betonung von Selbständigkeit erfolgt.“<sup>90</sup>

Der weiche Erziehungsstil wird auch dem Jesuskind zuteil, Maria zu einer förmlichen Laissez-faire-Mutter. Baudler weiß, daß Josef und Maria, nachdem sie es drei Tage lang gesucht hatten, dieses „ohne viel zu schimpfen“ mit nach Hause nahmen;<sup>91</sup> den Gehorsam (Lk 2, 51b) nennt er nicht.

Auch aktuelle Bilder des Jesuskindes widerspiegeln ihre Zeit. Nicht nur die liberalere Erziehung scheint auf, nicht nur die paidotrope Orientierung (an den Bedürfnissen der Kinder), nicht nur sein Recht, so wie andere Kinder zu sein, sondern auch die (Leistungs-)Schule. Heutige Kindheit ist Schulkindheit, und in einem Comic zum Leben des Jesuskindes aus dem Jahre 1980 ist entlarvend vom „IQ“ sowie davon die Rede, Jesus wäre doch „was für's Gymnasium“.<sup>92</sup> Aus diesem Trend schert jedoch aus, wie der Weltkatechismus die Kindheit Jesu im Schoße der heiligen Familie schildert:

„In seiner Unterordnung unter seine Mutter und seinen Pflegevater erfüllte Jesus das vierte Gebot voll und ganz. Sie war das irdische Bild seines Sohnesgehorsams gegenüber seinem himmlischen Vater. Die alltägliche Unterwerfung Jesu unter Josef und Maria kündigte seine Unterwerfung am Gründonnerstag an und nahm sie vorweg: 'Nicht mein Wille ...' (Lk 22, 42).

<sup>86</sup> Meine Bibel. Teil 2: Geschichten von Jesus. Nacherzählt von I. Willer/E. Gruber, Freiburg i.Br. 65.

<sup>87</sup> Laubi, W./Fuchshuber, A., Kinderbibel, Lahr 1992, 192.

<sup>88</sup> Ebenso: Meine schönsten Bibelgeschichten. Mit Bildern von Kees de Kort, Stuttgart 1992, 82-85; Meine Bibel (Anm. 86), Freiburg i. Br. 1992, 73.

<sup>89</sup> Büchner, P., Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln, in: U. Preuss-Lausitz u.a. (Hg.), Kriegskinder – Konsumkinder – Krisenkinder, Weinheim 1983, 196-212.

<sup>90</sup> Nave-Herz, A., Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt 1994, 61 f.; dazu auch Hofer, M. u.a. (Hg.), Familienbeziehungen – Eltern und Kinder in der Entwicklung, Göttingen 1992.

<sup>91</sup> Baudler, G., Kindern heute Gott erschließen, Paderborn 1986, 103.

<sup>92</sup> Der Messias, Text: Norbert Scholl; Zeichnungen: Julius Senders, Heft 1, Stuttgart 1980.

Mit dem Gehorsam Christi im Alltag des verborgenen Lebens begann schon die Wiederherstellung dessen, was der Ungehorsam Adams zerstört hatte.<sup>93</sup> Redundant begegnen *die* Begriffe, die in den meisten religionspädagogischen Materialien kaum mehr zu finden sind: „Gehorsam“, „Unterwerfung“. Der Katechismus repliziert jenes Bild der Kindheit Jesu, das in der bürgerlichen Epoche vorgeherrscht hatte, vom modernen Lebensgefühl aber als anachronistisch empfunden wird.

## 2. „Er war in der Schule gut, half jedem Kind, er war fromm“

(Schülerin, 9 Jahre) – Wie heutige Kinder das Jesuskind sehen

Ausgewertet wurden die Fragebögen von insgesamt 97 Salzburger Kindern, davon 46 Schülerinnen und 51 Schülern, die gleichmäßig (je ein Viertel) zwischen 9 und 12 Jahre alt sind. Zunächst wurden sie gebeten, folgende offene Frage zu beantworten:

„Wie ich mir Jesus als Kind vorstelle (so zwischen 6 und 12 Jahre alt), was er so gemacht hat, wie er war, wie er sich den Gleichaltrigen und den Eltern gegenüber verhielt, was und wie er lernte, wie er aussah etc.“

Anschließend hatten sie in einem vereinfachten Semantischen Differential – mit Adjektiven wie „gescheit“, „brav“, „fromm“ – sowohl „Jesus war als Kind“ als auch „Heutige Kinder sind im allgemeinen“ zu beurteilen. Abgerundet wurde der Fragebogen mit einer Reihe von Items, die auf die „Kindheit Jesu“, auf das Erziehungsverhalten der Eltern sowie auf die Einstellung gegenüber Erziehungszielen sowie die Kirche bezogen waren.

*Hypothese 1:* Heutige Kinder präferieren ein Bild des Jesuskindes, wonach dieses so war wie sie sind. Wir begründen dies mit dem bereits dargestellten Wandel in der Darstellung der Kindheit Jesu in den religionspädagogischen Materialien der letzten Jahrzehnte sowie mit dem wiederholt beschriebenen Wandel im erzieherischen Umgang mit Kindern.

In der Tat untermauern mehrere offene Antworten unsere Hypothese:

„Er war ein Kind so wie jedes andere. Manchmal machte er Streiche und leste<sup>94</sup> in der Bibel. Zu seinen Eltern glaube ich, daß er brav war. Er half Kindern und war ein guter Freund zu andern.“ (Junge, 12 Jahre)

„Jesus spielte und lachte wie andere Kinder es tuhen.“ (Mädchen, 10)

Viele Befragte schilderten Jesus jedoch als außergewöhnliches Musterkind:

„Er war ein guter Schüler, er hatte fast nur einsen. Er hatte sehr viel Respekt vor seinen Eltern und half ihnen im Haushalt. Er ging jeden Sonntag in die Kirche und betete dreimal am Tag. Er war schlank und hatte braunes Haar ... Zu Freunden ging er nur selten. Er lernte jeden Tag eine Stunde.“ (Mädchen, 11)

<sup>93</sup> Katechismus der Katholischen Kirche, München u.a. 1993, Abs. 532.

<sup>94</sup> Die Rechtschreibung wird beibehalten.

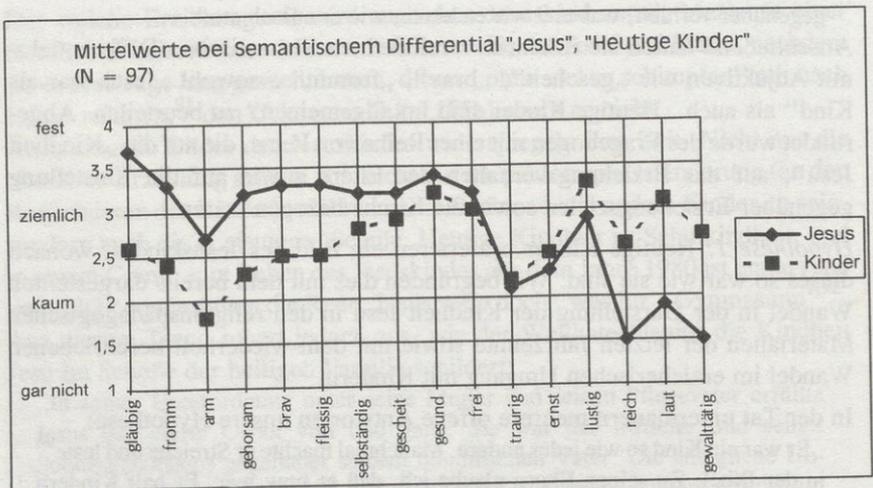
„Nicht beliebt bei den Gleichaltrigen, weil er immer von Gott geredet hatt. er war sehr gut in der Schule. Und er gehorchte seinen Eltern immer. Ich nicht.“  
(Junge, 12)

In der Sicht dieser Kinder zeichnet sich Jesus vor allem durch Gehorsam aus, mehr noch durch vorzügliche schulische Leistungen. Genau gleich, wie heutige Kindheit Schulkindheit ist, ward es auch die von Jesus:

„Er war der beste in der Schule, und die Lehrer waren mit ihm sehr zufrieden.“  
(Mädchen, 11)

Offensichtlich ist das Bild des Jesuskindes, das seit dem ausgehenden 18. Jahrhunderten vorherrschte, nach wie vor präsent. Einige SchülerInnen ahnten, daß Jesus, so betrachtet, tendenziell vereinsamt und von Freunden ausgeschlossen wird: „Nicht beliebt bei Gleichaltrigen.“

Offene Antworten ermöglichen es nicht, die Hypothese statistisch zu überprüfen. Dazu eignet sich aber ein Mittelwertsvergleich der beiden semantischen Differentiale:



In der Sicht der Befragten war das Jesuskind – in der Rangfolge der Mittelwertsdifferenzen – signifikant ( $p < 0.01$ ) gläubiger, frommer, ärmer, gehorsamer, braver, fleissiger, aber auch selbstständiger und gescheiter. Umgekehrt seien heutige Kinder gewalttätiger, lauter, reicher und lustiger. Keine signifikanten Unterschiede ergaben sich bei „traurig“, „frei“, „ernst“ und „gesund“.

Die teilweise parallel verlaufenden Kurven legen die Vermutung nahe, daß die Ankreuzungen der einzelnen Adjektive zusammenhängen: Wer dazu tendiert, heutige Kinder für arm zu halten, dürfte dies auch beim Jesuskind tun. Positive Korrelationen ( $p < 0.05$ ) ergaben sich jedoch bloß bei „gehorsam“, „gläubig“, „fleissig“ und „lustig“. Insgesamt sind die Divergenzen

zwischen dem semantischen Merkmalsraum „Jesus als Kind“ bzw. „Heutige Kinder“ stärker als die Konvergenzen.

Ob Jesus ein Kind wie andere Kinder auch gewesen sei, wurde auch direkt erfragt:

		Code	f%
Jesus war als Kind wie andere Kinder auch	sehr richtig	4	27
	etwas richtig	3	15
	eher nicht richtig	2	24
	gar nicht richtig	1	34
M (Mittelwert) = 2.35; s (Standardabweichung) = 1.20.			

58% lehnten ab, gut ein Drittel entschieden. Auch wenn ein Binomialtest der beiden Merkmalsausprägungen – „dem Item zugestimmt“ ( $x = 40$ ) „dasselbe abgelehnt“ ( $x = 57$ ) – nicht zu einem signifikanten Wert führte ( $p = 0.11$ ), sprechen zumal die Befunde des Semantischen Differentials dafür, die Hypothese zurückzuweisen.

Im Umfeld dieses Items befanden sich weitere Aussagen zur Kindheit Jesu, zur Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsstil, zur Einstellung gegenüber der Kirche und Erziehungszielen, die in gleicher Weise von „sehr richtig“ (4) bis „gar nicht richtig“ (1) beurteilt werden konnten. Die Rohwerte wurden einer Faktoranalyse unterzogen, aufgrund der Ergebnisse folgende Skalen gebildet:

Kurzbezeichnung der Skalen	Durchschnittlicher Item-Mittelwert	Cronbach $\alpha$
1) Jesus gehorsames Vorbild	2.91	0.79
2) Jesus 'normales' Kind	2.17	0.66
3) Kirchlichkeit	2.67	0.79
4) Gute Eltern	3.26	0.63

Skala 1 (*Jesus gehorsames Vorbild*) setzt sich aus folgenden Items zusammen:

	M	s	Zustimmung in % <sup>95</sup>
Jesus hat seinen Eltern immer gehorcht	3.12	1.12	74
Ich nehme mir das Jesuskind als Vorbild	2.87	1.16	63
Kinder sollten so wie Jesus sein	2.55	1.19	53
Kinder sollten ihren Eltern immer gehorchen	3.11	1.08	75

„Jesus als Vorbild“ ist in der Sicht der Befragten mit seinem Gehorsam den Eltern gegenüber gekoppelt, desgleichen damit, „Kinder sollten ihren Eltern immer gehorchen“.

<sup>95</sup> Aufgenommen wurden diejenigen ProbandInnen, die entweder bei 3 „etwas richtig“ oder 4 „sehr richtig“ angekreuzt hatten.

Skala 2: *Jesus 'normales' Kind*

	M	s	%
Jesus war als Kind wie andere Kinder auch	2.35	1.20	41
Jesus hat als Kind mit anderen Kindern auch gestritten	2.04	1.15	34
In der Familie von Jesus gab es auch Streit	2.12	1.11	36

Wer in Jesus ein Kind wie andere sieht, tendiert dazu, ihm zu unterstellen, gestritten zu haben; anders als in der gängigen Idylle sei es auch in der Heiligen Familie zu Konflikten gekommen. Diesen Items wurde erheblich weniger zugestimmt als jenen der Skala 1.

Skala 3: *Kirchlichkeit*

	M	s	%
Die Menschen sollten auf die Kirche hören	2.87	1.10	70
Die Kirche ist mir wichtig	2.76	1.13	63
Meine Eltern beten und gehen zur Kirche	2.40	1.21	47

Die kirchliche Praxis der Eltern hängt mit der subjektiven Relevanz der Kirche und ihrer Normativität zusammen; diese wurden außerordentlich hoch eingestuft.

Skala 4: *Eltern gut*

	M	s	%
Meine Eltern sind freundlich zu mir	3.36	0.99	84
Meine Eltern kommen gut miteinander aus	3.16	1.11	78

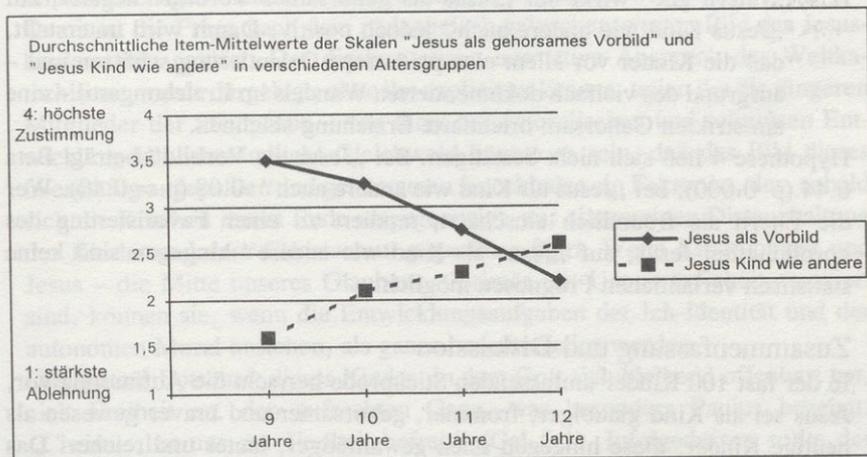
Die hohe Zustimmung ist erfreulich; auch zeigt sich, daß in der Sicht der Kinder ein gutes Verhältnis der Eltern positiv mit ihrer Wahrnehmung als „freundlich ihnen gegenüber“ korreliert.

Ad hoc wurden weitere Hypothesen (*H2 bis H4*) entwickelt und überprüft:

*H2*: Je älter die Kinder, desto stärker sehen sie in Jesus ein Kind wie ihresgleichen bzw. desto weniger ein heteronom strukturiertes Vorbild. Zu begründen ist dies mit der Entwicklungslogik von der Heteronomie zur Autonomie, wie sie von verschiedenen Theorien der menschlichen Entwicklung (speziell im soziomoralischen wie religiösen Sektor) nachgezeichnet wird.<sup>96</sup>

<sup>96</sup> Oser, F./Althof, W., *Moralische Selbstbestimmung*, Stuttgart 1992; Oser, F., *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*, Gütersloh 1988.

Varianzanalysen erbrachten ein hochsignifikantes Ergebnis:



Bei beiden Skalen waren – in der jeweils prognostizierten Richtung – signifikante Altersunterschiede festzustellen; die Neunjährigen stimmen bei „Jesus als Vorbild“ markant zu und lehnen „Jesus Kind wie andere“ deutlich ab; bei den Zwölfjährigen ist das Verhältnis umgekehrt. Bei Skala 1 (Vorbild) erklärt der Faktor „Alter“ nicht weniger als 32% der Varianz, bei der zweiten immerhin 17%.

Als hinreichend reliabel erwiesen sich auch die Skalen „Kirchlichkeit“ ( $\alpha = 0.79$ ) und „Eltern gut“ ( $\alpha = 0.63$ ). Wie wirkt zunächst „Kirchlichkeit“, als unabhängige Variable, auf „Jesus als Vorbild“ bzw. „Kind wie andere“? Wir vermuten:

*H 3:* „Kirchlichkeit“ wirkt auf „Jesus als gehorsames Vorbild“ positiv, auf „Kind wie andere“, das auch gestritten hat, jedoch negativ. Begründet wird dies entwicklungspsychologisch: Jüngere Kinder befinden sich im Stadium der religiösen Heteronomie und verfügen über ein noch weniger hinterfragtes Autoritätskonzept.

Die Hypothese ließ sich durch eine Regressionsanalyse bestätigen: „Kirchlichkeit“ verzeichnet bei „Jesus als Vorbild“ einen Beta-Wert von 0.73 ( $p < 0.000$ ), bei „ein Kind wie andere auch“ jedoch von -0.45 ( $p < 0.000$ ). Das heißt: Je wichtiger die Kinder die Kirche einschätzen, desto stärker sehen sie im Jesuskind ein gehorsames und nachahmenswertes Vorbild bzw. desto weniger eines ihresgleichen. Von daher verwundert es nicht, daß mit steigendem Alter auch die Werte auf der Skala „Kirchlichkeit“ ebenso massiv zurückgehen wie bei „Vorbild“: Von 3.2 bei den Neunjährigen bis 1.9 bei den Zwölfjährigen; der Faktor „Alter“ erklärt 25% der Varianz.

Beim Faktor „Eltern gut“ nahmen wir an:

Beim Faktor „Eltern gut“ nahmen wir an:

H 4: „Eltern gut“ wirkt auf „Jesus als gehorsames Vorbild“ negativ, auf „Jesus Kind wie andere auch“ jedoch positiv. Damit wird unterstellt, daß die Kinder vor allem eine paidotrope Orientierung schätzen und – aufgrund des vielfach dokumentierten Wandels im Erziehungsstil – eine am strikten Gehorsam orientierte Erziehung ablehnen.

Hypothese 4 ließ sich nicht bestätigen. Bei „Jesus als Vorbild“ beträgt Beta 0.44 ( $p = 0.000$ ), bei „Jesus als Kind wie andere auch“  $-0.08$  ( $p = 0.40$ ). Wer die Eltern als freundlich einschätzt, tendiert zu einer Favorisierung des vorbildhaften Jesus; auf „Jesus als Kind wie andere“ hingegen sind keine statistisch verlässlichen Prognosen möglich.

## Zusammenfassung und Diskussion

In der fast 100 Kinder umfassenden Stichprobe herrscht die Auffassung vor, Jesus sei als Kind gläubiger, frommer, gehorsamer und braver gewesen als heutige Kinder; diese hingegen seien gewalttätiger, lauter und reicher. Das Bild des artigen Jesuskindes, wie es in neueren religionspädagogischen Materialien so nicht mehr begegnet, geht zwar mit zunehmendem Alter markant zurück; aber es ist damit gekoppelt, daß Jesus als *Vorbild* wahrgenommen und die Kirche für wichtig eingestuft wird. Je stärker die Kinder in Jesus ein Kind wie ihresgleichen sehen, desto geringer beurteilen sie seine Vorbildfunktion und die Normativität der Kirche.

Welche religionspädagogischen Schlußfolgerungen sind zu ziehen? Soll weiterhin ein menschliches Jesuskind gezeichnet werden, das auch streitet, seine Gefühle zeigt, Streiche ausheckt und nicht immer gehorcht? Oder ist zum Bild des artigen Musterknaben zurückzukehren? Antworten sind schwierig; sie sind für die Altersgruppen zu differenzieren; an den Ergebnissen am bemerkenswertesten ist das hohe Ausmaß an Varianz, das der Faktor „Alter“ erklärt!<sup>97</sup>

In nur wenigen Jahren können Kinder, die Jesus als Vorbild hochhalten und den Eltern wie der Kirche gehorchen wollen, zu solchen heranwachsen, die sich nicht davor scheuen, im Jesuskind einen förmlichen „Punker“ oder „Rambo“ zu sehen (auch wenn dahinter Bluff und Prahlgehebe stehen mögen):

„Er war dick und doof, hatte lila Haare. War sehr schlimm in der Schule. Er kannte keinen Schnee und kein Weihnachten. Er hat ein Kind den Kopf abgeschlagen. Er hatte viele Freundinnen.“ (Schüler, 12 Jahre)

„Rambo.“ (Schüler, 12 Jahre)

Selbstverständlich sagen die Schüler mehr über sich selber aus als über das wirkliche Jesuskind; sie bringen ihre subkulturellen Vorlieben ein, ihre Einstellung zur bzw. gegen die Schule. Wiederum zeigt sich, daß Rekonstruk-

<sup>97</sup> Selbstverständlich wurde auch der Effekt der Geschlechtsvariable überprüft: Schwach signifikante Unterschiede waren bloß bei „Jesus als gehorsames Vorbild“ zu konstatieren; die Mädchen pflichteten den Items geringfügig mehr zu; der Anteil der erklärten Varianz beträgt knapp 3 Prozent.

tionen der Kindheit Jesu das Kolorit ihrer jeweiligen Zeit tragen und darüber hinaus lebensgeschichtlich bedingt sind; im Mittelalter wie auch 1995!

Damit ist die Frage nach dem pädagogisch wünschenswerten Bild des Jesuskindes nicht geklärt. Der diesbezügliche normative Anspruch des Weltkatechismus wurde dargelegt; ohne ihn explizit zu kennen, teilen ihn die jüngeren Mitglieder der Stichprobe – von ihrer soziomoralischen und religiösen Entwicklung her verständlich! Gleichwohl könnte es sein, daß das Bild dieses übermäßig angepaßten und gehorsamen Jesuskindes ein Faktor ist, der, sobald sich die Kindheit ihrem Ende entgegenneigt, zur allgemeinen Distanzhaltung der Kirche und dem Christentum gegenüber führt. Wenn Kirchlichkeit und Jesus – die Mitte unseres Glaubens – primär mit Unterwürfigkeit assoziiert sind, können sie, wenn die Entwicklungsaufgaben der Ich-Identität und der autonomen Moral anstehen, als ganze bedeutungslos werden.

Die spätere Botschaft dieses Kindes, in dem Gott sich bleibend offenbart hat, zielt Freiheit an, den aufrechten Gang, was besonders Paulus bezeugt: „Christus hat uns zur Freiheit befreit“ (Gal 5,1). Infolgedessen sollte der heranwachsenden Generation ein Bild von Jesus (schon als Kind) angeboten werden, wonach er mutig für die Sache des Menschen eintritt und speziell für die Gedemütigten, die Ausgestoßenen und Schwachen Partei ergreift. Auch dieses Bild begegnete bei einigen der befragten Kinder:

„Ich glaube, er war schon als Kind sehr hilfsbereit. Ich glaube, er war nicht immer sehr gehorsam. Und er wußte, was er wollte. Wenn er sich was in den Kopf gesetzt hatte, dann führte er es unter allen Umständen durch. Und wenn wer in Not war, kam er gleich. Aber ich glaube, er war genau so lustig wie andere Kinder“ (Schülerin, 12).

Von diesem Jesus-Bild ist anzunehmen, daß es auch in der Adoleszenz plausibel bleibt. Jedenfalls ist es theologisch legitim und assoziiert es an mündige ChristInnen, die das christliche Hauptgebot der Nächstenliebe unbeirrbar zu realisieren versuchen.

