

## 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.