

Anton A. Bucher

An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kindbilder

Eine Vierjährige steht im Badezimmer auf einem Schemel, den sie ans Spülbecken geschoben hat; dieses hat sie randvoll mit Wasser gefüllt; eifrig schmeißt sie alles hinein, was gerade herumliegt: Papas Rasierpinsel, Mamas Lippenstift. Das Wasser verspritzt Fliesen und Frottiertücher ... die Mutter tritt ein.

Wie wird sie reagieren? Das kann ganz unterschiedlich sein, aber eines ist gewiss: Ihre Reaktion hängt ab von ihrem Bild dieses Kindes! Sieht sie in ihm eine boshafte Chaotin, dann wohl so: Runter, Klaps auf den Handrücken, erhobener Zeigefinger! Anders hingegen, wenn sie die Vierjährige als kleine Physikerin wahrnimmt, die durch ihr eigenes Experimentieren elementare physikalische Gesetzmäßigkeiten entdecken will: Was schwimmt, was nicht? Möglicherweise wird sie das Mädchen gewähren lassen.

Wie wir mit Kindern interagieren, hängt maßgeblich davon ab, über welches Bild von ihnen wir verfügen, und zwar *des* Kindes generell, aber auch des jeweiligen, individuellen Kindes. Deshalb war es angemessen, dass ein traditionelles Studium der (geisteswissenschaftlichen) Pädagogik nicht nur mit philosophisch-pädagogischer Anthropologie begann, sondern diese als »Schlüssel jedes pädagogischen Systems« würdigte. »Denn wir begreifen die Geschichte der Pädagogik ... von der ständigen Wandlung und Erneuerung des Menschenbildes her, aus dem sich ... das Ganze der pädagogischen Vorstellungen ... jedes Mal neu entfaltet.«¹

Dennoch geriet die Pädagogische Anthropologie in den sechziger Jahren in eine Krise.² Nicht nur, dass ihr vorgehalten wurde, zu unspezifisch nach dem Wesen des Menschen gefragt und zu wenig bedacht zu haben, dass der Mensch sein Dasein als Kind beginnt, »vom Kind also abstammt«³ – das lässt sich mit einer »Anthropologie der Lebensalter«⁴ bzw. »des Kindes«⁵ korrigieren. Folgenschwerer war Brezinkas Vor-

1 O.F. Bollnow, *Die Pädagogik der deutschen Romantik*, Stuttgart 1952, 25.

2 Exemplarisch der Diskussionsband von E. König und H. Ramsenthaler (Hg.), *Diskussion pädagogische Anthropologie*, München 1980.

3 H. Roth, *Pädagogische Anthropologie II: Entwicklung und Erziehung*, Hannover 1971, 41f.

4 I. Bock, *Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. Eine Einführung*, München 1984.

5 M. Langeveld, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Stuttgart 1971, 11 beklagte das Fehlen einer Anthropologie des Kindes.

wurf, Pädagogische Anthropologie operiere mit unklaren Begriffen und Leerformeln, sodass sie »die kritische logisch-systematische Arbeit an der Erziehungswissenschaft eher behindere als fördere«;⁶ aber auch der Vorwurf der Ideologiefälligkeit und A-Historizität von Menschenbildern.⁷ Dennoch blieb die Menschenbild-Thematik virulent, wenn auch nicht immer explizit, sondern unter neuen, populäreren Begriffen, speziell »subjektive Theorie«⁸ oder »(intuitive, implizite) Alltagstheorie«.⁹ Manfred Tücke beginnt seine Pädagogische Psychologie, indem er herausstreicht, wie »massiv« unser pädagogisches Handeln von »Alltagstheorien« über die SchülerInnen beeinflusst wird.¹⁰ Auch hinter dem von der Religionspädagogik zusehends stärker und wohlwollend aufgegriffenen (qualitativen) Forschungsprogramm »Subjektive Theorien« steht notabene ein entsprechendes Menschenbild: dass er/sie als »scientist« zu würdigen sei.¹¹

Dieser Beitrag versucht zunächst eine definitorische Annäherung an »Kindbild«,¹² das oft schlagwortartig und ohne Präzisierungen verwendet wird (Abschnitt 1). Sodann ist zu fragen, wie solche Kindbilder entstehen (2), bevor einige Kindbilder im aktuellen religionspädagogischen Diskurs rekonstruiert (3)¹³ und abschließende Überlegungen darüber angestellt werden, dass Kindbilder stets auch falsch und dennoch unverzichtbar sind.

6 W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim/Basel 1971, 40.

7 Dazu E. Weber, Pädagogik. Eine Einführung, Band 1, Teil 1: Pädagogische Anthropologie, Donauwörth 1995, 36–39.

8 Nachhaltig propagiert von N. Groeben, Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien, Tübingen 1988; für die Religionspädagogik rezipiert: u.a. N. Ammermann, Religiosität und Kontingenzbewältigung. Empirische und konstrukttheoretische Umsetzungen für Religionspädagogik und Seelsorge, Münster 2000, bes. 17–39.

9 H. Hierdeis und Th. Hug, Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung, Bad Heilbrunn 1992.

10 M. Tücke, Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule, Münster 1998, 25.

11 G. Kelly, Die Psychologie der persönlichen Konstrukte (Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften 33), Paderborn 1986, 19.

12 Ausführlicher: G. Scholz, Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit, Opladen 1994.

13 Rekonstruktionen von Menschen- bzw. Kindbildern, speziell im Werk bedeutender PädagogInnen, aber auch bei DichterInnen, sind ein klassischer Topos, exemplarisch: H. Roth, Pestalozzis Bild vom Menschen, Zürich 1985; Ch. Wulf (Hg.), Anthropologisches Denken in der Pädagogik, Weinheim 1996, mit Beiträgen zum Menschenbild bei Rousseau, Goethe, Campe, Wilhelm von Humboldt u.a.; Cl. Roesch, Das Bild des Kindes in der deutschsprachigen Lyrik nach 1945 unter besonderer Berücksichtigung der 70er und 80er Jahre (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 2), Frankfurt/M. 1989.

1 Das Konstrukt »Kindbild«, seine Dimensionen

Es ist dem Menschen eigentümlich, seine Wahrnehmungen und Erfahrungen kognitiv zu modellieren und Begriffe, Konstrukte bzw. – so die GehirnforscherInnen – neuronale Netze zu bilden, die ihrerseits wieder präfigurieren, wie Wirklichkeit perzipiert und gedeutet wird. Auch zu »Kind« entwickeln Personen solche Konstrukte, die, in Anlehnung an »Menschenbild«, deshalb als »Kindbild« bezeichnet werden, weil man sich dieses »als etwas Gestalthaftes und Anschauliches, als ein inhaltlich konkretisiertes ›Bild‹ vorstellt«. ¹⁴ Kindbilder beinhalten mehr oder weniger explizierte Annahmen darüber, wie Kinder wesentlich oder typischerweise *sind*, aber auch darüber, wie sie idealiter *sein sollten*. Motivation für pädagogische Interventionen entsteht zumal dann, wenn zwischen der registrierten Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen und den »normativ sich auswirkenden Vorstellungen über Kindheit und Jugend« – als was Hornstein das Bild des Kindes bzw. des Jugendlichen definierte ¹⁵ – Diskrepanzen wahrgenommen werden.

Das Veto, das empirisch-analytische ErziehungswissenschaftlerInnen über Konstrukte wie »Menschen-« oder »Kindbild« aussprachen, ergab sich vor allem deswegen, weil in diese nahezu alles aufgenommen werden kann, was mit dem Menschen bzw. dem Kinde zu tun hat – und das ist »unüberschaubar«. ¹⁶ Um »Kindbild« zu präzisieren und eine gewisse Vergleichbarkeit der diversen Kindbilder zu ermöglichen, sind Dimensionen herauszuarbeiten, so: Dauer der Kindheit, ihre Wertung, typische Kompetenzen oder Inkompetenzen von Kindern. ¹⁷

Kindbilder beinhalten Annahmen darüber, wie lange ein Kind Kind ist. In der Tat beurteilen wir ein Verhalten unterschiedlich, wenn wir als dessen Subjekt ein Kind, und nicht einen Jugendlichen oder (kleinen) Erwachsenen, identifizieren. Auch wurde (und wird) die Dauer der Kindheit unterschiedlich lang angesetzt, mit teils massiven Konsequenzen. Im Mittelalter seien die Kinder, sobald sie entwöhnt waren, voll und ganz in die Welt der Erwachsenen integriert und als »kleine Erwachsene« betrachtet ¹⁸ und auch so behandelt worden, schlimmstenfalls bis zur Todesstrafe. Dem jungen Ulrich Bräker wurde schon im Alter von sieben Jahren zugemutet, auf der Alm monatelang allein für eine Ziegenherde

14 Weber, Pädagogik, 25.

15 W. Hornstein, Kindheit – Jugend. In: Christoph Wulf (Hg.), Wörterbuch der Erziehung, München 1974, 316.

16 Brezinka, Erziehungswissenschaft, 40.

17 W. Hornstein, Das schutzbedürftige Kind. Zur historischen Entwicklung des Kindheitsbildes und der Praxis des Kinderschutzes. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten 1, Opladen 1994, 573–586 nennt zusätzlich: »Vorstellungen; was Kindern gut tut, ihnen schadet, sie gefährdet ...«

18 Ph. Ariès, Geschichte der Kindheit, München 1975.

verantwortlich zu sein.¹⁹ Auch wenn die These, Kindheit sei dem Mittelalter fremd gewesen, so nicht zutrifft²⁰ – das bürgerliche Zeitalter brachte eine faktische Verlängerung der Kindheit. In den letzten Jahrzehnten sei diese aber wieder rückgängig gemacht worden. Zu Beginn der 80er Jahre alarmierte Neil Postman die pädagogische Öffentlichkeit mit der These, »bei vielen Erwachsenen (habe) sich die Auffassung von der Persönlichkeit des Kindes gewandelt und (sei) heute der im 14. Jahrhundert vorherrschenden Auffassung nicht unähnlich, nämlich dass Kinder kleine Erwachsene sind.«²¹ Aber auch dahinter steht ein bestimmtes Bild des Kindes, nämlich dass ihm die Geheimnisse der Erwachsenenwelt noch verschlossen sein sollen; aber das Fernsehen habe sie »aus dem Garten der Kindheit« vertrieben, weil es ihnen »die Frucht des Erwachsenenwissens zugänglich macht.«²² Wie lang Kindheit angesetzt wird, ergibt sich aus dem Bild des Kindes.²³

Kindbilder sind »stark affektiv getönt«²⁴ und beinhalten *Wertungen*, speziell die, ob Kinder »gut« oder »böse« seien. Beide Topoi ziehen sich durch die gesamte abendländische Geschichte. Letzterer seit Gen 8,21 (»das Trachten des Menschen ist böse von Jugend an«) über Augustinus' Erbsündenkind (»Ist doch niemand vor dir von Sünde rein, auch kein Kindlein, das nicht älter ist als einen Tag«²⁵), über die besessenen Hexen- und Teufelskinder des Spätmittelalters, die mitunter verbrannt wurden,²⁶ über die eigensinnigen und zu brechenden Kinder der Schwarzen Pädagogik²⁷ und die »schwierigen Kinder« des 19. Jahrhunderts²⁸ bis hin zu den verhaltensgestörten und aggressiven »Rambokindern« der Gegenwart.²⁹ Eine gleich lange Tradition weist das Bild des guten, ja heiligen Kindes auf, angefangen mit dem göttlichen Kind in der Antike,

19 U. Bräker, *Lebensgeschichte und natürliche Abenteuer des armen Mannes im Tockenburg*, Stuttgart 1985.

20 S. Shahar, *Kindheit im Mittelalter*, Zürich/München 1991; K. Arnold, *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance*, Paderborn 1980.

21 N. Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt/M. 1983, 154.

22 Ebd. 114.

23 M.S. Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt/M. 1999, bes. 192f.

24 R. Hagen, *Kinder, wie sie im Buche stehen*, München 1967, 8.

25 A. Augustinus, *Bekenntnisse*, Zürich 1950, 38.

26 H. Weber, *Die besessenen Kinder. Teufelsglaube und Exorzismus in der Geschichte der Kindheit*, Stuttgart 1999, bes. 111–149.

27 K. Rutschky, *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt/M. 1977; R. Pallah, *Die Kunst Kinder zu kneten. Ein Rezeptbuch der Pädagogik*, Frankfurt/M. 1997.

28 R. Göppel; »Der Friederich, der Friederich ...« *Das Bild des »schwierigen Kindes« in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts*, Würzburg 1989.

29 Spiegel 49 (1995), 40–63. Zum Überblick: D. Richter, *Hexen, kleine Teufel, Schwererziehbare. Zur Kulturgeschichte des »bösen« Kindes*. In: *Deutsches Jugendzentrum* (Hg.), *Was für Kinder? Aufwachsen in Deutschland*, München 1993, 195–203.

etwa bei Vergil,³⁰ über die gesunden und unschuldigen Kinder gemäß Pelagius zum heiligen Jesuskind des Spätmittelalters, das plastisch nachgestaltet und von Nonnen wie Margareta Ebner geherzt und gestillt wurde,³¹ bis hin zum »von Natur aus guten« Émile des Jean-Jacques Rousseau und den unschuldigen und ahnungsvollen Kindern der Romantik, die ein »goldenes Zeitalter« (Novalis) brächten.³²

Kindbilder beinhalten Annahmen darüber, welches die besonderen *Kompetenzen* bzw. Inkompetenzen von Kindern sind. Diese wurden und werden unterschiedlichst konkretisiert: Aristoteles beispielsweise hielt dafür, Kinder seien zum Gebrauch der Vernunft nicht in der Lage und könnten infolgedessen auch »noch nicht glücklich« sein.³³ Anders hingegen sahen dies die Romantiker, etwa Jean Paul, der in seiner »Levana« Kinder ausdrücklich als »Philosophen« wahr-nahm³⁴ und ihrer »wunderkräftigen Phantasie« attestierte, einen »kindlichen Himmel« entstehen zu lassen,³⁵ sodass ihre Einbildungskraft von »schöpferischer Allgewalt« sei (August Wilhelm Schlegel).³⁶ »Negative« Kindheitsbilder, gemäß denen Kinder nicht nur moralisch bedenklich bzw. böse, sondern auch unvollkommen und defizitär seien, muten ihnen in der Regel weniger wünschenswerte Kompetenzen zu, wenn überhaupt; die romantischen Bilder hingegen solche (göttlichen) Fähigkeiten, die die Erwachsenen, weil vom »Höchsten« (Kindheit) ins »kalte und enge Leben« heruntergekommen, längst verloren hätten.³⁷

Es frappiert, wie unterschiedlichst Kinder gesehen wurden und werden. Aber warum?

30 E. Norden, *Die Geburt des Kindes. Geschichte einer religiösen Idee*, Berlin 1924; aus der Perspektive der Analytischen Psychologie C.G. Jungs: P. Schwarzenau, *Das göttliche Kind. Der Mythos vom Neubeginn*, Stuttgart 1984; neuerdings G. Gut, *Der neue Kindgott. Symbol der totalen Menschwerdung und Krönung des christlichen Gottesbildes*, Bern u.a. 2000.

31 L. Zenetti, *Das Jesuskind. Verehrung und Darstellung*, München 1987.

32 Die Literatur zum romantischen Kindbild ist Legion: M.S. Baader, *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Neuwied 1996; H. Ullrich, *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*, Bad Heilbrunn 1999; V. Gastreich, *Kindheit als absolute Mystik. Eine literaturwissenschaftliche Untersuchung romantischer Ideale*, Frankfurt/M. 2002.

33 Nikomachische Ethik 1144 b 8, 1099 b 32.

34 J. Paul, Jean Paul Friedrich Richters *Levana* nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken, Langensalza 1910, 62.

35 Ebd., 81f.

36 Aus: Baader, *Idee*, 118.

37 Jean Paul (Anm. 34), 61.

2 Wie Erwachsene Kindbilder konstruieren

Wie kommen Erwachsene dazu, solche Kindbilder zu entwerfen, die man auch als »Entwürfe und Vorstellungen« definieren könnte, »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)«?³⁸ Gewiss entwickeln auch Kinder intuitive Theorien über die Kindheit³⁹ und gehen sie eigenständig mit der von Hartmut von Hentig gestellten Frage um: »Wie lange dauert sie?«⁴⁰ – Vorschulkindern zufolge übrigens »sehr lang, bis 20 Jahre«.⁴¹ Aber die erzieherisch wirksam werdenden Kindbilder liegen in der Definitionsmacht, die Erwachsene über Kinder haben. Lenzen unterstreicht zu Recht: »Über Kindheit zu reden heißt, dass Erwachsene reden«, sodass sich die Forschungsaufgabe ergibt, »danach zu suchen, wie sich in den Phasen des Erwachsenenlebens der Begriff von Kindheit herausbildet« und verändert.⁴²

Damit ist ein höchst komplexes, pädagogisch relevantes Unterfangen angesprochen, das freilich erst noch zu realisieren wäre, zu dem aber einige Bausteine beigetragen werden können:

a) Kindbilder werden von unseren Kindheitserinnerungen beeinflusst. Wir alle sind Kinder gewesen und erinnern uns an diese Jahre, einige glasklar, andere trübe, einige mit nostalgischer Sehnsucht,⁴³ andere hingegen verbittert, beschämt, traumatisiert, so in den mannigfaltigen literarischen Gestaltungen »versehrter Kindheiten«,⁴⁴ die in den letzten Jahren Konjunktur hatten (bspw. Frank Mc Court⁴⁵). In den narrativen Inter-

38 Dieter Richter, Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/M. 1987, 19.

39 Empirische Skizzen bei Ursula Arnold u.a., Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997, die Schulkinder auch danach fragten, was ihnen am Kindsein besonders gefalle, bspw. »Dass man nicht so arbeiten muss« (24), oder: »Also ich finde wirklich diese Phantasie von Kindern ... einfach schön« (36).

40 H. von Hentig, Vorwort. In: *Ariès*, Geschichte, 31.

41 A.A. Bucher, »Ein Kind, das ist man lang«. Kindheit und Kindsein aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen, *EvErz* 44 (1992), 214–227.

42 D. Lenzen, Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten, Reinbek 1985, 11f.; R. Kränzl-Nagl / H. Wintersberger, Über die Bilder von Kindheit, Medien – Impulse 25 (1998), 4–12, hier: 7.

43 So in den romantischen Kindheitsautobiographien: Zum Überblick: A.A. Bucher, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim 2001, 52–55.

44 H.-H. Ewers, Die Literatur der versehrten Kindheit. Von Jung-Stilling und Karl Philipp Moritz zu Franz Kafka und Rainer Maria Rilke – ein Überblick, in: R. Cordes (Hg.), Welt der Kinder – Kinder der Welt. Kindheitsbilder in der Kinder- und Erwachsenenliteratur, Schwerte 1989, 86–112.

45 F. Mc Court, Die Asche meiner Mutter. Irische Erinnerungen, Wiedenbrück 1996.

views, die Fuhs mit Eltern und LehrerInnen über ihre Kindheit und über heutige Kinder führte, fand er nicht nur, dass viele Erzählende dazu tendierten, ihre eigene Kindheit als »schön« zu verklären, sondern dass sie heutige Kinder auf der Hintergrundfolie ihrer eigenen Kindheit beurteilten.⁴⁶

Bezeichnend ist die Aussage einer 47jährigen Erzieherin: »Sie (die heutigen Kinder) haben nicht die Freiheiten und Freiräume wie wir, sie stehen unter dem Druck, funktionieren zu müssen, und ihre Freizeit wird von den Eltern verplant.«⁴⁷ Deutlich nachweisen ließ sich die Prägung der Kindbilder durch eigene Kindheitserinnerungen in einer Studie darüber, was ErzieherInnen in ihrer eigenen Kindheit besonders beglückte und was sie als wichtig für das Glück heutiger Kinder einstufen. Erwachsene, als Kinder durch Haustiere oder spannende Bücher beglückt, attribuieren diese signifikant häufiger als wichtig für das Glück heutiger Kinder, auch bei Lob, Arbeit u.a.m.⁴⁸

b) Kindbilder wurden und werden durch die massenmediale Berichterstattung über Kinder beeinflusst, durch Zeitschriften, Erziehungsratgeber, dies spätestens seit dem 18. Jahrhundert, als die Kinderzeitschriften aufkamen, so ab 1772 das »Leipziger Wochenblatt für Kinder«.⁴⁹ In diesen wurden oft gefräßige Nascher gesehen, die es mit Abschreckgeschichten zu »temperieren« galt, etwa der von einem Jungen, der zu viel Süßigkeiten zu sich nimmt, eine Blähung erleidet und stirbt.⁵⁰ Und vor allem eigensinnige Wesen, deren Trotz gebrochen werden musste, denn »Eigensinn ist auch ein hässliches Laster«.⁵¹

Ein Vergleich über die beiden letzten Jahrhunderte hinweg zeigt, dass viele Vorwürfe an die Kinder ähnlich blieben. Heutige Kinder werden zwar nicht mehr als naschsuchtig etikettiert, aber als »konsumsüchtig. Sie bewegen Milliarden, terrorisieren die Eltern, erobern die Märkte« – so das Magazin Stern.⁵² Von daher erstaunt wenig, dass ErzieherInnen, als sie heutige Kinder mit der eigenen Kindheitskohorte verglichen, zu 95% der Meinung waren, erstere seien materiell anspruchsvoller geworden.⁵³

c) Kindbilder wurden und werden durch (populär-)wissenschaftliche Theorien beeinflusst, insbesondere die Psychoanalyse Freuds, der, weil er dem Kinde sexuelle Libido zusprach, als »Schänder der Kinderstube«

46 B. Fuhs, *Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit*, Opladen 1999, bes. 136f, 174, 352.

47 Bucher, *Kinder*, 217.

48 Ebd., 226f.

49 Chr. Thoma, *Das »wohltemperierte Kind«*. Wie Kinderzeitschriften Kindheit form(t)en, Frankfurt/M. 1992.

50 Ebd., 204f.; vgl. Richter, *Hexen*, 41–70.

51 Ebd., 207.

52 Stern vom 26.3.1997, Titelcover.

53 Bucher, *Kinder*, 219. Ähnliche Befunde bei M. Fölling-Albers, *Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*, Weinheim 1992, bes. 36f.

gescholten wurde.⁵⁴ Ihm entging nicht: »Das Kind gilt als rein, als unschuldig, und wer es anders beschreibt, darf als ruchloser Frevler an zarten und heiligen Gefühlen der Menschheit verklagt werden.«⁵⁵ Nichtsdestoweniger hat er bewirkt, dass viele Eltern die Oralität des Kindes zulassen, in der Reinlichkeitserziehung auf ungebührlichen Zwang verzichten und genitale Betätigungen nicht bestrafen. Auch pädagogische Theorien beeinflussen Kindbilder, beispielsweise die Anthroposophie.

In einer unveröffentlichten Magisterarbeit zeigte Hubner, dass ErzieherInnen an Waldorfkindergärten ihre Kinder nicht nur für phantasievollere Wesen hielten, sondern »als typische Aktivitäten der Kinder ... häufig phantasievolles Spiel« angaben, wohingegen »die traditionellen Kindergärtnerinnen tendentiell geschlechtstypische Aktivitäten der Kinder schilderten«⁵⁶. Das ist ein gewichtiges Indiz für den »Theoretikomorphismus«, wie ihn Dornes problematisierte: Das Kind hat zu sein, wie es die Theorie festlegt.⁵⁷

d) Die meisten »unserer Vorstellungen vom Kind (sind) die selbstbezogenen Projektionen Erwachsener«.⁵⁸ Bei den negativen Bildern, gemäß denen Kinder sogar als geborene Verbrecher diskreditiert wurden,⁵⁹ projizierten Erwachsene vor allem Regungen und Impulse, die sie selber bedrängen, was zwar Erleichterung und Entlastung verschaffe, aber den empathischen Zugang zum Kind versperre.⁶⁰ Projektionen erfolg(t)en aber auch bei den Kindbildern der Romantik, denen es ohnehin weniger um die Kinder aus Fleisch und Blut ging – diese arbeiteten damals zu Millionen in den Bergwerken und Fabriken –, sondern vielmehr um das ideale Kind.⁶¹

Aber wie kommen Erwachsene dazu, Kinder, die faktisch auch toben und schreien, zu förmlichen Unschuldsengeln hochzustilisieren, die entweder im Spiel die Zeit vergessen oder tiefgründig-ahnungsvoll übers Meer in den dämmernden Morgen

54 A. Lorenzer, *Kindheit, Kindheit 1* (1979), 29.

55 S. Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* (Studienausgabe 1), Frankfurt/M. 1969, 308.

56 M. Hubner, *Das Bild des Kindes aus der Sicht von Kindergärtnerinnen verschiedener vorschulischer Einrichtungen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg 1987.

57 M. Dornes, *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*, Frankfurt/M. 1993, 23f.

58 G. Devereux, *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, München 1967, 227.

59 So von O. Mönkemöller, *Das pathologische Kind.*, in: M. Lobsien, *Experimentelle praktische Schülerkunde*, Leipzig/Berlin 1916, 246–282.

60 L. de Mause, *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*, Frankfurt/M. 1980, 20 nannte dies die projektive Reaktion von Eltern auf Kindern.

61 Bereits H. Kind, *Das Kind in der Ideologie und der Dichtung der deutschen Romantik*, Dresden 1936, 51 unterstrich: »Das Kind ist vor allem ein Phantasiegebilde, nicht aber eine durch den Verstand erschlossene Realität.«

blicken, so die kleine Perthes auf dem Gemälde von Otto Philipp Runge? Weil die erwachsenen AutorInnen unter der Enge der bürgerlichen und zusehends hektischer werdenden Lebenswelt litten und ihre Sehnsucht nach Glück, Unschuld, Zeitentho benheit in die Kinder hineinprojizierten. Der romantische Kindheitsmythos nährte ihre Hoffnung, die Schranken der »defizitären, entstellten Welt«⁶² zu sprengen und zur »zweiten, höheren Kindheit« und damit ins »wiedergefundene Paradies« zu gelangen.⁶³ Das Kind, völlig »unbehülflich« (Pestalozzi) in die Welt tretend, wurde (und wird) zum Heilsbringer mystifiziert, dies auch in so erfolgreichen Geschichten des 20. Jahrhunderts wie »Momo« oder neuerdings in den Kind-in-uns-Therapien⁶⁴ sowie in Spielarten der New Age-Spiritualität, etwa bei Armstrong, der kleine Kinder als »spirituelle Heiler« würdigt. Aber ob Kinder so sein wollen – es hat sie niemand gefragt!

3 Rekonstruktion von Kindbildern in der aktuellen Religionspädagogik

Auch religionspädagogische Entwürfe und Konzepte basieren auf entsprechenden Kindbildern; dies hat für die evangelische Religionspädagogik Friedrich Schweitzer in »Kind und Religion« ebenso umfassend wie eindrucksvoll herausgearbeitet.⁶⁵ Welches sind in der Religionspädagogik aktuell vorherrschende Kindbilder?⁶⁶ Weitestgehend verschwunden ist das Bild des bösen, ja teuflischen Kindes, wie es zu Beginn des 17. Jahrhunderts der Theologe Johann Arndt von der Kanzel verkündete: Das Kind als »Wust aller Laster ... gräulicher Wurm«, weil voll von »eigen Lob, eigen Rache ... Hoffahrt«.⁶⁷ Doch auch die jüngere Religionspädagogik problematisierte die Kinder, zwar nicht als »böse«, sondern zunächst als beschädigte Opfer entfremdender gesellschaftlicher Verhältnisse, denen der problemorientierte bzw. therapeutische Religionsunterricht zu begegnen versuchte; dieser erscheint umso plausibler, je therapiebedürftiger die Kinder gesehen bzw. oft geredet werden. Bedenkenswert ist vor allem die Anfälligkeit von (Religions-)LehrerInnen für das Bild des verhaltensgestörten, egozentrischen Kindes.⁶⁸ Die von Englert und Güth befragten ReligionslehrerInnen sagten Kindern mehr-

62 Richter, Hexen, 254.

63 Novalis, Werke in einem Band, München 1981, 378.

64 J. Bradshaw, Das Kind in uns, München 1994, bes. 352: »Das Kind als Imago Dei«.

65 F. Schweitzer, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

66 In der katholischen Religionspädagogik steht eine umfassende Rekonstruktion von Kindbildern aus. Gute Ansätze bei F.J. Bäumer, Religionspädagogische Vorstellungen vom Kind im Spiegel didaktischer Entwicklungen. Eine Problemanzeige, RpB 25/1992, 110–125.

67 Aus Richter, Hexen, 196.

68 Auch Fuhs, Kinderwelten, 109–114 fand, dass LehrerInnen ein deutlich düsteres Bild heutiger Kinder zeichnen als Eltern.

heitlich (um die 80%) nach, »unkonzentriert, gemeinschaftsunfähig, rücksichtslos« zu sein.⁶⁹

Aber überwiegend sind die Kinder in der Religionspädagogik gut, oft geradezu romantisch erhöht, so in der von Montessori beeinflussten. Sofia Cavalletti, über die »Natur des Kindes« nachdenkend, gerät ins Schwärmen: »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.«⁷⁰ Wiederum das göttliche Kind! Und wiederum wird die »Natur« des Kindes mit einem Bild verwechselt! Romantische Züge eignen auch dem Bild des Kindes bei Hubertus Halbfas, attestiert er ihm doch, eine »ursprünglich archetypischen Bildwelt« in sich zu tragen⁷¹ und mit besonderen Intuitionskräften ausgestattet zu sein, sodass intellektuelle Anstrengungen (speziell an Symbolen) nachgeordnet seien.⁷²

Vom romantischen Kindheitsmythos beeinflusst ist auch das aktuelle Programm einer »Kindertheologie«,⁷³ in dem der Wechsel hin zur Perspektive der Kinder⁷⁴ radikalisiert wird. Kinder werden nicht als leere Gefäße gesehen, in die die KatechetInnen das depositum fidei zu hinterlegen haben,⁷⁵ aber auch nicht als Adressaten, zu denen sich ReligionspädagogInnen herunterbeugen und die sie abholen müssten, sondern als eigenständige TheologInnen, die Erwachsenen zu denken und zu lernen geben. Allerdings ist auch hier unterblieben, Kinder selber zu fragen, ob sie sich als »TheologInnen« verstehen, was man ihnen ohnehin operational und verständlich umschreiben müsste.

Auch ein weiteres populäres Kindbild ist eine Setzung erwachsener ReligionspädagogInnen: das aktive Kind, das unbeirrt Stufen der Moral, der Kognition, des religiösen Urteils, der Perspektivenübernahme etc. erklimmt, nicht von Erwachsenen gezogen, sondern von ihnen allenfalls begleitet, aus eigenen Kräften und bestrebt, auf einer höheren Ebene »Äquilibria« (Gleichgewichte) herzustellen. Dabei lässt es, das »Kind

69 R. Englert und R. Güth, »Kinder zum Nachdenken bringen«. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1998, bes. 70.

70 S. Cavalletti, Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik, Freiburg i.Br. 1994, 11; dazu S. Heine, Montessori und die Vergottung des Kindes, in: W. Harth-Peter (Hg.): »Kinder sind anders«. Maria Montessoris Bild vom Kind auf dem Prüfstand, Würzburg 1997, 227–242.

71 H. Halbfas, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Düsseldorf 1989, 332.

72 Ders.: Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf 1983, 107 u.ö.

73 A.A. Bucher u.a. (Hg.), Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch der Kindertheologie 1), Stuttgart 2001.

74 Synode der EKD, Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.

75 Deutsche Bischofskonferenz 1924: Es sei »Aufgabe des Katecheten als Boten Gottes, den Kindern das Glaubensgut zu bringen, nicht Aufgabe der Kinder, es zu erarbeiten«, aus H. Fox, Katholische Religion, München 1986, 149.

des Fortschritts«,⁷⁶ Heteronomie und Egozentrität hinter sich und öffnen sich ihm, wie bei einer Gipfelwanderung, immer mehr die Weiten der Freiheit und Universalität.

Aber was ist mit jenen Kindern, die keine Stufen erklimmen wollen, sondern in einem dies anzielenden Religionsunterricht lieber Papierflieger falten und diese herumschießen, ihre angeblich »natürliche Dissidenz«⁷⁷ praktizierend? Und erst recht mit jenen, die es, weil vom Down-Syndrom betroffen oder aus anderen Gründen, nicht können? Der Prüfstein von Menschen- bzw. Kindbildern ist der behinderte Mitmensch.⁷⁸ Und spätestens hier zeigt sich, dass jedwede Rede von der »Natur des Kindes« eine ungebührliche Verallgemeinerung über die konkreten Kinder hinweg und damit auch falsch ist.

4 Falsch und unverzichtbar

Kindbilder sind vielfach »weit entfernt von dem, was Kinder tatsächlich »sind««,⁷⁹ sie sagen ebenso viel, wenn nicht noch mehr darüber aus, wie die Erwachsenen sind. Schlimmstenfalls geraten sie zu einem Prokrustesbett, in das Kinder hineingezwängt werden, indem Verhaltensweisen, die dem Ideal nicht entsprechen, für Kinder aber sinnhaft sind, extinguiert werden. Mit den Füßen auf den Boden stampfen, Geschirr zerschlagen, schreien – das sieht das romantische Kindbild nicht vor, aber jedes Kind tut es, einmal oder öfter.

Wäre es von daher nicht angemessen, das biblische Bildverbot zumindest im Hinblick auf Kindbilder zu exekutieren und die Botschaft von Frischs Drama »Andorra« zu beherzigen: »Die Liebe befreit aus jeglichem Bildnis«?⁸⁰ Das lässt sich zwar plausibel fordern, aber nicht realisieren. »Ohne Bilder kann man nicht erziehen«.⁸¹ Denn Erziehen ist als intentionales Handeln auf Ziele und Leitbilder angewiesen. Ohne die Leitlinien eines Kindbildes wären wir in pädagogischen Situationen, die Dauerreflexion nicht zulassen, sondern spontan Entscheidungen fordern, schlicht handlungsunfähig. Aber möglich ist, sich der eigenen Bilder – als Bilder – bewusst zu werden und der Gefahr der pädagogischen Idolatrie zu entgehen. »Das Kind hat das Recht«, forderte Korzcak, »so zu

76 Scholz, Konstruktion, 41f.

77 H. Saner, Geburt und Phantasie. Von der natürlichen Dissidenz des Kindes, Basel 2¹⁹⁸⁷, bes. 103f, wo er auch auf die Angst der Erwachsenen vor dem Kind hinweist.

78 U. Haeberlin, Das Menschenbild für die Heilpädagogik, Bern 1986; W. Grüntgens, Menschenbilder in den Sonderpädagogiken, Frankfurt/M. u.a. 1996.

79 J. Oelkers, Kinder sind anders, in W. Harth-Peter (Hg), Kinder, 255.

80 M. Frisch, Tagebuch 1946–1949, Zürich 1970, 30.

81 Oelkers, Kinder, 255.

sein, wie es ist».⁸² Keines unserer Kindbilder schöpft den Reichtum dieses »Es ist, wie es ist« aus – aber auch das ist ein Bild!

Dr. Anton Bucher ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Salzburg.

82 J. Korczak, Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1974, 74.