

Anton A. Bucher

Kinder als Subjekte¹

Eines der faszinierendsten Schauspiele im menschlichen Leben ist es, wenn ein Kind laufen lernt. Am Wohnzimmertisch zieht es sich hoch, blickt zur nahen Couch und wagt, mit den Händen balancierend, den ersten Schritt, ein zweiter gelingt, und ein dritter. Aber jetzt knickt das Knie, das Kind streckt schützend die Arme von sich weg und liegt flach auf dem Bauch. Aber auf allen vieren krabbelt es zurück, zieht sich wieder hoch, neue Schritte gelingen, und es fällt wieder. Und immer wieder, immer wieder, bis es schließlich zur Puppe in der anderen Zimmerecke krabbelt.

Sucht man nach einem Begriff für dieses Handeln, so liegt «Selbsttätigkeit» nahe. Denn das Kind selbst zieht sich hoch, balanciert, geht und fällt – keine Mutter und kein Vater können ihm dies abnehmen. «Selbsttätigkeit» spielt in der neueren Entwicklungspsychologie eine Schlüsselrolle; als Synonyme begegnen auch «aktive Gestaltung» sowie «Konstruktion»².

Ebenso faszinierend sind spielende Kinder. Als 1991 der Golfkrieg ausbrach, konnte ich in einem Hinterhof eine Gruppe von sieben- und achtjährigen Kindern beobachten, die runde Holzklötze zu einem Turm aufschichteten. Als er fertig war, stießen sie ihn um, was

ein fürchterliches Gepolter erzeugte: «Die Bomben sind unten, die Bomben sind unten!», lärmten sie, von den Ängsten der Eltern offensichtlich angesteckt, und begannen ihr Symbolspiel von neuem. Nach mehreren «Würfeln» räumten sie die Holzstücke zuhinterst in einen Schuppen, damit niemand mehr Bomben werfen könne.

Abgesehen vom kathartischen Effekt – Minderung der Angst –, ist in diesem Spiel doch auch folgendes geschehen: Die Kinder haben *gemeinsam* neue Bedeutungen entwickelt und diese den Holzstücken zugeschrieben: Für sie wurden sie «Bomben». Die Kinder haben neuen Sinn entwickelt, diesen miteinander geteilt und sich darüber hinaus stillschweigend an Regeln gehalten: den Turm erst umzustürzen, sobald er fertig war und alle damit einverstanden waren. Im Wegräumen der Hölzer könnte man sogar ein prophetisches Zeichen sehen.

Gemäß diesem Beispiel geschieht die Entwicklung nicht nur durch die Operationen des einzelnen Kindes, sondern wesentlich in Ko-Operation; sie ist nicht nur «einsame» Konstruktion, sondern gemeinsame «Ko-Konstruktion», so der Psychologe Youniss³. Damit sind zwei Schlüsselbegriffe der neueren Entwicklungspsychologie genannt: «Konstruktion» und «Ko-Konstruktion». Beide Konzepte legen es nahe, im Kinde von Anfang an ein Subjekt zu sehen, und zwar nicht ein monadenhaftes und egozentrisches, sondern ein prinzipiell soziales.

Aber ist es wirklich angemessen, den Säugling einen «aktiven Partner» zu nennen, ihn als «soziale Person» zu würdigen?⁴ Belehrt uns der Alltag nicht eines anderen: Das Baby sollte ruhig sein, aber es schreit; es sollte trinken, aber sein Mund liegt lustlos an der Brust, und doch fängt es an zu wimmern und zu schreien, sobald die Mutter es in die Wiege legen möchte. Ist das sozial? Ist es nicht vielmehr Selbstsucht, ja Boshaftigkeit, wie sie dem Kleinkind noch in diesem Jahrhundert nachgesagt wurde, etwa vom Freud-Schüler Glover, der ein «rundum normales kleines Kind» für «durch und durch egozentrisch, gierig, schmutzig ... und ohne jedes moralische Empfinden» hielt und es – nicht genug damit – auch als «rücksichtslos, dominierend und sadistisch» abqualifizierte?⁵ Diese pessi-

mistische Sicht des Kindes hat übrigens prominente theologische Vorläufer, speziell Augustinus, der in seinen «Confessiones» schrieb: «Ist doch niemand vor Dir von Sünde rein, auch kein Kindlein, das nicht älter ist als einen Tag.»⁶

Das gleiche Verhalten von (Klein-)Kindern kann zu sehr unterschiedlichen Beurteilungen durch Erwachsene führen. Diese hängen davon ab, welche Bilder bzw. Alltagstheorien des Kindes an diese herangetragen werden⁷. Zwar basiert auch die Entwicklungspsychologie auf anthropologischen Vorausannahmen, die sich teilweise massiv unterscheiden und historischer Wandlung unterworfen sind; aber sie ist auch beauftragt, Alltagsbilder des Kindes sowie (abstrakte) philosophisch-anthropologische Annahmen kritisch zu hinterfragen und empirische Erkenntnisse beizubringen, die uns dem wirklichen Wesen des Kindes zumindest näherbringen. Im folgenden wird

- der Ansicht, Kinder seien in erster Linie Produkte der Erziehung und der Umwelt, die These gegenübergestellt, daß sie auch die Gestalter ihrer selbst sind;
- gezeigt, daß der in der Geschichte der Erziehung so oft bekämpfte Eigensinn des Kindes auch positiv als dessen eigener Sinn gewürdigt werden kann;
- das Bild des angeblich vernunftlosen (Klein-)Kindes mit Forschungsergebnissen konfrontiert, die das Schlagwort des «kompetenten Babys» rechtfertigen.

Alle drei Bereiche durchzieht die Spannung, ob das Kind als Objekt oder als Subjekt gesehen wird.

1. Kinder: Produkte der Erziehung - Gestalter ihrer selbst?

Werden wir mit einer verhaltensauffälligen Person konfrontiert, sei es direkt, sei es in den Massenmedien, läßt sich die Frage kaum vermeiden: «Wie ist die denn erzogen worden?» Damit wird insinuiert, der Mensch sei - wie schon Kant behauptete - «nichts, als was die Erziehung aus ihm macht»⁸, und ebenso, das Kind sei ein formbares Wesen, ein Objekt, weichem Wachs vergleichbar, in das die Umwelt im allgemeinen, die Erziehung im beson-

deren ihre Siegel einprägt. Diese Sicht hat eine lange Tradition, begegnet bereits im Mittelalter und in der Antike, speziell bei Aristoteles, vor allem aber im angelsächsischen Empirismus, der die dortige Entwicklungspsychologie beeinflusste, speziell den Behaviorismus. Einer seiner prominentesten Vertreter, John B. Watson, schrieb: «Gebt mir ein Dutzend gesunder Kinder, und ich verbürge mich dafür, daß ich irgendeines herausuchen und es zu einem Arzt, einem Rechtsanwalt, einem Künstler, einem Kaufmann, einem Bettler oder einem Dieb machen kann.»⁹ Entlarvend ist das Verb «machen», das, auf das Kind bezogen, dieses zu einem Objekt erniedrigt, das beliebig formbar sei: hinter diesem pädagogischen Allmachtsglauben wirkt die Ideologie der unbeschränkten Plan- und Machbarkeit, wie sie im Gefolge von Aufklärung und technologischer Revolution auch vor der Erziehung und dem Kinde nicht halt machte.

Aber ist das Kind mehr oder weniger ausschließlich Produkt der Erziehung? Gerade die Kirchengeschichte ist reich an Gegenbeispielen. 1181 wurde in Assisi Giovanni Bernardone geboren, den sein Vater Pietro, ein reicher Tuchhändler, «Francesco» zu rufen pflegte. Er erzog ihn dahin, daß er später das Geschäft fortführe und den Reichtum vermehre. Aber dieses so erzogene Kind schleuderte - so die Legende - die wertvollen Purpurrollen aus dem Fenster und lebte in Armut und für die Armen. Auch Rousseau hielt, in seinem pädagogischen Klassiker «Emile», einen «vollen Erfolg» der Erziehung für «unmöglich»¹⁰.

Der Grund dafür besteht darin, daß erzieherische Maßnahmen, bevor sie greifen können, vom Kinde zuallererst wahrgenommen werden müssen. Und dies tut es auf seine Weise. Wird ein Kind, weil es nicht gehorchte, bestraft, kann dies dazu führen, daß es künftig aus Einsicht Gehorsam leistet. Ein anderes Kind hingegen, aus dem gleichen Grund bestraft, kann sich in seiner Annahme bestärkt fühlen, daß sich ihm seine Eltern nur dann zuwenden, wenn es ihnen zuwiderhandelt: Es wird weiterhin trotzen! Anders als vom klassischen Behaviorismus angenommen, bilden sich Reize nicht ohne weiteres als solche im Organismus ab, sondern nur dann, wenn dieser sie

aufnimmt, und darüber hinaus nur so, wie dieser sie deutet¹¹. Wahrnehmen und Deuten – in der kognitiven Entwicklungspsychologie üblicherweise «Assimilation» genannt – sind aber allemal Leistungen des Subjekts, die diesem niemand abnehmen kann, auch nicht die wohlwollendste Erziehung. Deren Grenzen sind damit evident: «Es gibt keine noch so ausgeklügelten pädagogischen Systeme, deren Einwirkungen direkt, d.h. allein, ausschließlich oder vorhersagbar, zu den pädagogisch intendierten Resultaten führen. Dazwischen steht in jedem Fall die autonome Selbstinzanz im Kinde oder Jugendlichen.»¹²

Heißt das, auf Erziehung sei gänzlich zu verzichten, was deutsche und amerikanische AntipädagogInnen publikumswirksam forderten? Keinesfalls! Erziehung wirkt, wenn auch nie gänzlich planbar, sondern insoweit, als der zu Erziehende sie annimmt. Oftmals kann er nicht anders als sich dem Willen der ErzieherInnen beugen, besonders wenn diese autokratisch vorgehen und alles daran setzen, seinen Eigensinn zu brechen.

2. Vom Eigensinn zum eigenen Sinn

«Eigensinn» ist einer der am häufigsten verwendeten Begriffe in der Geschichte der Erziehung. Nach wie vor hat er einen abwertenden Beigeschmack. Über Jahrhunderte hinweg galt die Parole: «Am meisten ist wohl daran gelegen, daß der natürliche Wille gebrochen werde. Daher am allermeisten hierauf zu sehen», so August Hermann Francke zu Beginn des 18. Jahrhunderts¹³. Der Eigensinn zeige sich bereits im Zorneschrei des Neugeborenen und wurde oft als direkte Manifestation der Erbsünde erklärt. Nicht zu zählen sind die in pädagogischer Absicht verwendeten Geschichten von eigensinnigen Kindern, die in aller Regel schauerlich enden, etwa die vom «Eispeter», die Wilhelm Busch erzählt und bebildert hat: Peter will, trotz der elterlichen Warnung, in grimmiger Kälte Schlittschuh laufen. Aber auf dem See erfriert er, wird von den Eltern gefunden und in die warme Stube getragen, wo er zu Brei zerrinnt.

Aber ist nicht schon das Wort «Eigensinn» ein Beleg dafür, daß auch frühere Generatio-

nen im Kinde nicht nur ein passives Objekt gesehen haben? Diese Anfrage scheint um so wichtiger, als die These von Philippe Ariès, die Eigen-Art von Kind und Kindheit sei im Mittelalter weitgehend unbekannt gewesen und erst in der beginnenden Neuzeit entdeckt worden, nach wie vor weit verbreitet ist – trotz sachhaltiger und überzeugender Kritik!¹⁴ Auch frühere Generationen scheinen wahrgenommen zu haben, daß Kinder anders sind: vielfach eben eigensinnig, widerspenstig, sperrig. Wenn als pädagogische Maxime galt, den Eigenwillen zu brechen, wenn er nicht zu biegen sei, setzt dies einen genuinen Willen voraus; die ursprüngliche Subjektivität des Kindes, die empathisch allerdings noch wenig nachvollzogen wurde, sollte zu einem Objekt domestiziert werden.

Es gehört zu den Verdiensten von Reformpädagogik und Entwicklungspsychologie – die von Anfang an einen engen Schulterschluss vollzogen –, den Eigensinn der Kinder positiv gesehen zu haben: als der dem Kind eigene Sinn. Diesen baut es in seiner Interaktion mit Mit- und Umwelt eigenständig auf. Insofern ist das Kind aktiv, schöpferisch, kurz: Subjekt. Die immense entwicklungspsychologische Forschung hat überzeugend nachgewiesen, daß das Kind die Dinge auf seine Weise wahrnimmt und ein eigenständiges Weltbild rekonstruiert. Piaget (1897–1981), der wohl bedeutendste Entwicklungspsychologe dieses Jahrhunderts, spricht ausdrücklich vom «Aufbau der Wirklichkeit» durch das Kind¹⁵. Minutiös hat er dargelegt, wie Kinder durch ihr Tun kognitive Strukturen aufbauen, wie sie den Zahlbegriff und die Raumkonzepte entwickeln oder wie sie ihren Zeitbegriff konstruieren: Anfänglich ist dieser keineswegs eine abstrakte Folge von Intervallen, sondern mit konkreten Ereignissen identisch; deshalb können jüngere Kinder gar nicht anders fragen als: «Wie oft muß ich noch schlafen bis zum Geburtstag?» Auch die moralische Entwicklung wird inzwischen wesentlich differenzierter gesehen als gemäß der traditionellen Auffassung, wonach vom siebten Lebensjahr an zwischen Gut und Böse unterschieden werden könne, was zum Empfang der Eucharistie berechtige; diese Fähigkeit entwickeln Kinder schon deutlich früher, und sie führt zu dem

für sie charakteristischen «moralischen Universum», in dem genau feststeht, wer die Guten und wer die Bösen sind – ähnlich wie in den Märchen oder in beliebten Fernsehserien wie «Knight Rider», in der Michael Knight und sein sprechendes Auto KITT immer die Guten sind.

Auch die Schleier, die über der religiösen Vorstellungswelt der Kinder lagen, sind zumindest teilweise gelüftet. Wie Kinder, wenn sie kontingente Lebensereignisse zu bewältigen haben, ihre Gottesbeziehung strukturieren, hat Fritz Oser mit seiner Entwicklungstheorie des religiösen Urteils dargelegt: Anfänglich halten sie Gott für kaum beeinflussbar; sodann nehmen sie an, das Verhalten Gottes hänge von menschlichen Leistungen ab (do ut des)¹⁶. Wiederholt wurde nachgewiesen, daß jüngere Kinder zu anthropomorphen Gottesbildern tendieren, daß sie «Gott» mehrheitlich oben im Himmel lokalisieren; er müsse ja runterschauen können¹⁷. Ebenfalls bekannt sind ihre artifiziellistischen Deutungsmuster, wonach selbst naturale Dinge wie Berge «gemacht» worden seien, die Bäume vor den Menschen, «damit sie zu essen haben». Auch tun sich jüngere Kinder noch schwer, die symbolische bzw. metaphorische Struktur religiöser Sprache zu durchschauen: Sie verstehen sie oft wortwörtlich und konkret, was zu Konfusionen führt, etwa «Gott hat unter uns gewohnt»: «Das geht ja gar nicht, da wohnen die Meiers!» Mitunter gelangen sie zu besonders originellen Auslegungen von Gleichnissen, etwa Lk 15,3–7 (verlorenes Schaf). In einer ersten Klasse erklärte es die Lehrerin als Bild dafür, daß Jesus sich in gleicher Weise um uns sorge. Eine später dazu befragte Schülerin sah es aber so: «Da hat der Jesus einmal 100 Schafe gehütet, eines ist davongelaufen, und er hat es gesucht und gefunden und war froh.» Das noch nicht vollständig entwickelte Verstehen von übertragen gemeinter Sprache wird aber gleichsam kompensiert durch einen problemloseren Zugang zur Welt des Phantastischen und der Symbolgestalten, die wichtige psychologische Funktionen erfüllen können¹⁸.

Der Einwand ist naheliegend: Geben Kinder «theologische» Gedanken wieder, so reproduzieren sie doch bloß, was sie von den Eltern oder sonst wo gehört haben. Er begegnet uns

oft und verrät ein entsprechendes Bild des Kindes: passiv, beeinflußt und in keiner Weise eigenständig theologisch kompetent! Dagegen spricht, daß die kindlichen Gedanken einfach zu originell sind, beispielsweise der eines Fünfjährigen, Gott habe die Welt an einem Tag fertig machen müssen: Am Abend habe er zu wenig gesehen! Oder wer pflegt Kindern zu sagen, Gott habe die ersten Autos und Uhren gemacht – «damit die Menschen sehen, wie es geht»!

Vor allem in ihren Fragen artikulieren auch kleine Kinder schon einen eigenen Sinn: «Warum sehen wir mit zwei Augen nicht zwei Dinge?»¹⁹ – «Ist Gott ein Junge oder ein Mädchen?» – «Nein» – «Ein Mittelding also.»²⁰ Karl Jaspers würdigte die Fragen der Kinder als «ein wunderbares Zeichen dafür, daß der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert ... Gar nicht selten hört man aus dem Kindermund, was dem Sinne nach unmittelbar in die Tiefe des Philosophierens geht.»²¹ Inzwischen hat «Kinderphilosophie» Schule gemacht²². Sie wäre nicht möglich gewesen ohne die Abkehr vom negativen Bild des Kindes, wonach dieses vernunftlos, töricht und seinen Leidenschaften ausgeliefert sei – so kein Geringerer als Aristoteles, der «kleine Kinder» und «wilde Tiere» im gleichen Atemzug nannte.

Für die Theologie wäre es an der Zeit, der Philosophie in diesem Punkte nachzueifern und in gleicher Weise eine Theologie der Kinder zuzulassen: nicht eine Theologie über Kinder, die oftmals mehr über die kindheitsromantischen Projektionen und Wünsche der Erwachsenen verrät, sondern eine Theologie, die, mitunter frank und frei, aus dem Munde der Kinder kommt. In einem Aufsatz zum Thema «Was du den Papst fragen würdest» schrieb ein zehnjähriger Junge aus Neapel: «– ob er ein Fan von Italien oder von Polen ist. Dann würde ich auch noch gern wissen, wer ihm eigentlich die Beichte abnimmt.»²³ – Welcher Erwachsene äußert sich so – ähnlich entwaffnend wie das Kind im Märchen «Des Kaisers neue Kleider»?

3. «Unbewußte Organismen» oder «kompetente Säuglinge»

Die wohl überzeugendsten Beweise dafür, daß Kinder Subjekte sind, erbrachte die neuere Kleinkindforschung. Noch William James, einer der Gründerväter der amerikanischen Psychologie, hielt kleine Kinder für «unbewußte, weitgehend gefühllose, unempfindliche und lernunfähige Organismen»²⁴. Ähnlich pessimistisch beurteilte die klassische Psychoanalyse das Kind: Freud zufolge ist es «amoralisch, es besitzt keine inneren Hemmungen gegen seine nach Lust strebenden Impulse»²⁵; in der oralen und der analen Phase sei es, weil das Ich noch sehr schwach sei, dem Es schutzlos preisgegeben. Zwar milderte die späte Psychoanalyse diese konfliktive Sicht des kindlichen Erlebens ab, aber das Defizitäre blieb: Margreth Mahler zufolge befinde sich der Säugling in den ersten Lebenswochen «in einem Zustand halluzinatorischer Desorientiertheit», sodann – bis gegen sechs, sieben Monate – in der normalen symbiotischen Phase, in der er aber noch immer «keinen Begriff, kein Schema von sich selbst und anderen» und damit keine Subjektivität besitze²⁶.

Neuere Forschungsmethoden der Datenerhebung – speziell mit Videotechnik – haben das Bild des Kleinkindes revolutioniert. Bahnbrechend war Daniel Stern: Aufgrund intensiver und präziser Beobachtungen, in die seine hohe Begabung für Empathie einging, hat er Stufen des Selbstempfindens bereits in den ersten Lebensjahren beschrieben²⁷.

In den ersten Lebenswochen entwickle der Säugling «aktiv ein Empfinden seines auftauchenden Selbst»²⁸. Er tendiere bereits dazu, mit Hilfe angeborener Fähigkeiten zwischen verschiedenen Ereignissen Beziehungen herzustellen. Unterschätzt wurden auch seine Fähigkeiten in der sinnlichen Wahrnehmung: Drei Wochen alte Kinder, die mit geschlossenen Augen einen Schnuller mit Noppen ertasteten, blickten, als ihnen die Augenbinde abgenommen wurde, intensiver auf diesen als auf Schnuller mit glatter Oberfläche. Offensichtlich sind sie zu sensorischen Koordinationen fähig, d.h. sie können unterschiedliche Sinnesmodalitäten (Sehen, Tasten) auf ein einheitliches Objekt beziehen, was ein kohärentes

Wahrnehmen der Welt bereits in einem Alter ermöglicht, in dem früheren Auffassungen zufolge die Sinneseindrücke verschwommen und chaotisch auf sie einstürzen.

Zwischen dem dritten und achten Lebensmonat baue das Kleinkind das «Kernselbst» auf. Ihm sei bereits bewußt, daß es selbst und seine Bezugspersonen physisch getrennte Wesenheiten sind. Das Konzept der Ich-losen Symbiose erweist sich damit als fraglich. Auch attestiert Stern den Säuglingen «Urheberschaft, also das Empfinden, der Urheber eigener Handlungen und Nicht-Urheber der Handlungen anderer Menschen zu sein: Willen zu besitzen, selbsterzeugte Aktionen kontrollieren zu können»²⁹. Werden sie in ihren Aktivitäten (z.B. Greifen) gestört, reagieren sie verärgert und versuchen, diese doch noch erfolgreich zum Abschluß zu bringen. Sich als Urheber eigener Handlungen zu erfahren, kennzeichnet Subjektivität.

Ausdrücklich von «subjektivem Selbstempfinden» ist in der Beschreibung von Phase drei die Rede, die um den achten Lebensmonat beginnt und fünfzehn bis achtzehn Monate dauert. Den Kleinkindern werde bewußt, «daß die innerlichen subjektiven Erfahrungen, der Inhalt ihrer Gefühle und Gedanken, unter Umständen mit anderen geteilt werden können»³⁰. Genau darin besteht Inter-Subjektivität, die erst dann möglich wird, wenn ein Subjekt sowohl um sich selbst weiß als auch die Subjekthaftigkeit des anderen wahrzunehmen vermag. Dies ist nicht möglich ohne einen Minimalbestand an gemeinsamen Symbolen wie Gesten oder Lauten, die «intentionale Gemeinsamkeit» ermöglichen, welche die Basis des eigentlichen Spracherwerbs bildet. Entscheidend sind solche Augenblicke, in denen die Aufmerksamkeit von Mutter/Vater und Kind auf das gleiche Objekt gerichtet ist und dieses benannt wird.

Die vierte Phase ist die des verbalen Selbstempfindens, die prinzipiell unabgeschlossen bleibt. Nunmehr kann das Kind beginnen, «sein eigenes Leben narrativ zu konstruieren»³¹. Die Intersubjektivität wird aufgrund der Sprache – die geteilter Sinn par excellence ist – erleichtert und zugleich erweitert. Gleichzeitig bilde das Kind die Fähigkeit, das eigene Selbst zu «objektivieren», beispielsweise im

Symbolspiel, in dem schon Zweijährige eigene Ängste und Wünsche szenisch darzustellen vermögen. «Erstmals ist das Kind in der Lage, der Realität, wie sie sich tatsächlich darstellt, einen klar umrissenen Wunsch entgegenzusetzen.»³² Auch das ist Subjektivität!

Die Römer nannten Kinder noch bis ins Alter von ca. sieben Jahren «infantes», d.h. nicht sprechende Wesen. Wie unhaltbar diese Auffassung ist, hat die jüngere Kindheitsforschung auf das deutlichste gezeigt. Auch die traditionelle Entwicklungspsychologie hat Kinder offensichtlich tendenziell unterschätzt und unter dem Gesichtspunkt betrachtet, wozu sie nicht imstande sind. Ein ganz anderes Bild ergibt sich, wenn gewürdigt wird, was sie, schon in den ersten Lebensmonaten, bereits können: unendlich viel! Und vollends mysteriös im guten Sinne wird es, wenn man bedenkt, welche rapiden Fortschritte im motorischen, kognitiven und kommunikativen Bereich sie in nur kurzer Zeit machen.

Eines wird man mit Fug und Recht sagen dürfen: Wer in Kindern primär Objekte sieht oder leere Gefäße, die einzig und allein von Erwachsenen gefüllt werden können, wer sie für die bloß zu Erziehenden hält, der hat die gesamte neuere Kinderforschung gegen sich: «Babies sind klüger»³³. Auch beeinflussen gerade kleine Kinder das Verhalten der Erwachsenen, speziell der Eltern in einem ungleich stärkeren Maße, als diesen in aller Regel bewußt ist. Ein Kleinkind lächelt einen Er-

wachsenen an, und auch dessen Mundwinkel ziehen sich fröhlich hoch! Ein Einjähriger sitzt seiner Mutter gegenüber und schwenkt seine Rassel lustig auf und nieder; die Mutter nickt dazu, ohne es wirklich zu wollen, mit dem Kopf im Takt. Stern spricht von der «Affektabstimmung», die gleichsam vorbewußt erfolgt und eine tiefgehende, der Sprache vorausliegende und von ihr kaum aussagbare Intersubjektivität garantiert³⁴.

Wenn Säuglinge offensichtlich aktive Subjekte sind, dann sind es die Vorschul- und Schulkinder, die mit religiöser Erziehung und Kirche in Berührung kommen, ebenso. Aber oft werden in diesen religiöse tabulae rasae gesehen, die Sprößlinge säkularer Familien, mitunter religiöse Analphabeten, denen – im besten Falle «systematisch» und «vollständig» – die Glaubensgüter zu vermitteln seien. Bezeichnend für diese Auffassung religiöser Erziehung ist die in der Auseinandersetzung mit dem Arbeitsschulgedanken formulierte These der Fuldaer Bischofskonferenz im Jahre 1924, es sei «Aufgabe der Katecheten, als Boten Gottes den Kindern das Glaubensgut zu bringen, nicht Aufgabe der Kinder, es zu erarbeiten»³⁵. Wer mit dieser Einstellung – die in restaurativen Kirchenkreisen wieder an Zuspruch gewinnt – an die Kinder herantritt, geht an diesen vorbei und verpaßt etwas Wichtiges und geradezu Verjüngendes: Von Kindern zu lernen!

¹ Eine Schlüssellectüre in meiner Studienzeit war: N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters (Düsseldorf 1984).

² Bereits A. Petzelt, Kindheit – Jugend – Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung (Freiburg i.Br. 1961), bes. 20f. – Einführungen in die neuere Entwicklungspsychologie: R. Oerter/L. Motanda, Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (München 1995); H.M. Trautner, Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, 2 Bde. (Göttingen 1991/1992); A. Flammer, Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung (Bern u.a. 1988).

³ J. Youniss, Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung (Frankfurt a.M. 1994).

⁴ So W. Damon, Die soziale Entwicklung des Kindes. Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch (Stuttgart 1989) 40f.

⁵ Zit. nach A. Motangu, Zum Kind reifen (Stuttgart 1984) 164.

⁶ A. Augustinus, Confessiones (Zürich/München 1950) 38.

⁷ G. Scholz, Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit (Opladen 1994).

⁸ I. Kant, Über Pädagogik A, 7.

⁹ Aus D. Elkind, Das gehetzte Kind (Hamburg 1991) 40.

¹⁰ J.J. Rousseau, Emile oder über die Erziehung (Paderborn 1981) 10

¹¹ So eine Grundannahme der Psychologie nach ihrer «kognitiven Wende»: H. Gardner, Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft (Stuttgart 1992).

¹² O. Speck, Chaos und Autonomie in der Erziehung (München/Basel 1991) 130.

¹³ A.H. Francke, Werke in Auswahl, hg. von E. Peschke (Berlin 1969) 126; weitere Dokumente in: K. Rutschky, Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte bürgerlicher Erziehung (Frankfurt a.M. u.a. 1977).

¹⁴ Ph. Ariès, *Geschichte der Kindheit* (München 1975); kritisch: S. Shahar, *Kindheit im Mittelalter* (München/Zürich 1991).

¹⁵ J. Piaget, *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde* (Stuttgart 1975); ders., *Das Weltbild des Kindes* (München 1992).

¹⁶ F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung* (Gütersloh 1992)

¹⁷ A. Bucher, *Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen*, in: V. Merz (Hg.), *Alter Gott für neue Kinder?* (Fribourg 1994) 79-100.

¹⁸ Dazu B. Bettelheim, *Ein Leben für Kinder* (München 1990) 388-423.

¹⁹ Aus M. Doehlemann, *Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können* (Frankfurt a.M. 185) 54.

²⁰ Aus J. Klink, *Kind und Glaube* (Düsseldorf 1971) 115.

²¹ K. Jaspers, *Was ist Philosophie? Ein Lesebuch* (München 1975) 34.

²² H.L. Freese, *Kinder sind Philosophen* (Weinheim 1988).

²³ Aus M. D'Orte (Hg.), *Gott hat uns alle gratis erschaffen. Schulaufsätze neapolitanischer Kinder* (Zürich 1993) 193.

²⁴ J. Trotter, *Babies sind klüger*, in: *Psychologie heute* (Hg.), *Klein sein, groß werden* (Weinheim 1989) 7-20, hier: 8.

²⁵ S. Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* (Frankfurt a.M. 1969) 500.

²⁶ M. Mahler u.a., *Die psychische Geburt des Menschen* (Frankfurt a.M. 1980) 60 bzw. 68.

²⁷ D. Stern, *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (Stuttgart 1992); vgl. auch M. Dornes, *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen* (Frankfurt a.M. 1993).

²⁸ AaO. 61.

²⁹ AaO. 106.

³⁰ AaO. 179.

³¹ AaO. 231.

³² AaO. 238.

³³ Vgl. Anm. 24.

³⁴ Stern, aaO. 198ff.

³⁵ Aus H. Fox, *Kompendium Didaktik: Katholische Religion* (München 1986) 149.

ANTON A. BUCHER

geb. 1960 in Luzern; Studien der Theologie, der Pädagogischen Psychologie und der Philosophie; seit 1993 Professor für Religionspädagogik an der Kath. Fakultät der Universität Salzburg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören: religiöse Entwicklung, der Dialog von Theologie und Psychologie und empirische Forschung im Bereich religiöser Erziehung. Anschrift: Universität Salzburg, Institut für Religionspädagogik, Universitätsplatz 1, A-5020 Salzburg, Österreich.

Wim Weren

Kinder bei Matthäus

Eine semantische Untersuchung

I. Einleitung

In den Evangelien kommen verschiedene Gestalten vor, die Ähnlichkeit mit Menschen aus der Welt um uns herum haben. Es ist daher kein Wunder, daß diese Bücher häufig von Kindern sprechen. Am bekanntesten ist die Geschichte, in der Jesus sich, trotz der Kritik seiner Jünger, als ein Kinderfreund entpuppt (Mt 19,13-15; Mk 10,13-16; Lk 18,15-17). Die-

se Geschichte hat viel Ähnlichkeit mit einer anderen Geschichte, in der Jesus seinen Jüngern, als diese miteinander über die Frage streiten, wer von ihnen der Größte sei, ein Kind als Vorbild hinstellt (Mt 18,1-5; Mk 9,33-37, Lk 9,46-48). Aber damit ist die Liste noch lange nicht vollständig. Die Evangelien enthalten noch zahlreiche andere Texte über Kinder.

Welche Funktion haben diese Texte in der Exegese? Oft sind sie mit Hilfe diachronischer Methoden untersucht worden¹. Diachronie bedeutet: durch die Zeit hin. Auf Texte angewandt, bedeutet Diachronie, daß die Forschung primär auf die Entwicklungsstadien gerichtet ist, die ein Text durchlaufen hat, bevor er seine endgültige Form erhielt².

Andere ExegetInnen wenden sich mit Vorliebe Texten in ihrer endredaktionellen Form