

TEIL IV

*Exemplarische Anwendung:
Konkretionen des Schülerbildes*

Das Schülerbild ausgewählter religionspädagogischer Entwürfe und Ansätze: exemplarische textanalytische (Re-) Konstruktionen

In den vorherigen Kapiteln wurden die verschiedenen Konstruktionsdimensionen des Schülerbildes als Bild der Schüler:innenrolle, als Bild vom Kindsein sowie als christlich perspektiviertes Bild vom Menschsein ausgeführt und – mit dem Ziel, einen analytischen Interpretationshorizont aufzuzeigen – am Ende der jeweiligen Überlegungen in Form von Kriterien und Leitfragen gebündelt dargestellt. Das vorliegende Kapitel macht es sich nun zur Aufgabe, die bisherigen Ausführungen zur Konstruktion des Schülerbildes zu konkretisieren und zu veranschaulichen. Dies soll mittels der diesem Kapitel zentralen Fragestellung geschehen, welche subjektive Konstruktion des Schülerbildes bei ausgewählten religionspädagogischen Autor:innen bzw. in deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist.

Die Rede von der Konstruktion des Schülerbildes möchte dabei auf den Punkt bringen, was in Form von allgemeinen Aussagen, intuitiven Vor- und Hintergrundannahmen, inneren Vorstellungen und impliziten Erwartungen bezüglich der Schüler:innen, die zugleich in ihrem Kindsein und Menschsein zu berücksichtigen sind, in unverbundener und unsystematischer Weise schon immer präsent ist. Dabei sollen die drei Konstruktions-Dimensionen durch das Heranziehen einer *Mensch-Kind-Schüler:in-Trias* gleichsam elementarisierend repräsentiert und eine entsprechende Kategorisierung und systematische Einordnung der existierenden Aussagen, Annahmen und Vorstellungen ermöglicht werden. Dieses Kapitel wird also der Frage nachgehen müssen, ob sich die drei erarbeiteten Dimensionen als gewinnbringend und zielführend erweisen, die in religionspädagogischen Theorieentwürfen implizit enthaltenen Vor- und Hintergrundannahmen bezüglich der Schüler:innen mittels der entwickelten Grundkategorie des Schülerbildes analytisch präzise herauszuarbeiten und systematisch mittels einer Mensch-Kind-Schüler:in-Trias zu benennen, mit deren Hilfe die drei Konstruktionsdimensionen eines Schülerbildes veranschaulicht und erfassbar gemacht werden sollen. Es wird darüber hinaus zu prüfen sein, ob eine solche Zugriffsweise eine neue Perspektive zur

Wahrnehmung, Erfassung, Hinterfragung und (Selbst-)Reflexion der jeweiligen Konstruktion des Schülerbildes eröffnet.

Zu diesem Zweck werden mit Richard Kabisch, Helmuth Kittel und Dieter Stoodt drei ausgewählte Vertreter der wissenschaftlichen religionspädagogischen Theoriebildung des 20. Jahrhunderts sowie mit der Kindertheologie ein zeitgenössischer religionsdidaktischer Ansatz aus den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts in den Blick genommen. Anhand der Betrachtung jeweils zentraler Schriften soll in einem ersten Schritt danach gefragt werden, was von den jeweiligen Autor:innen über die Kinder geschrieben und ausgesagt wird, die ihnen als Schüler:innen vor dem inneren Auge stehen, über die Aussagen getroffen werden, von denen eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird. Die Leitfrage für diesen Arbeitsschritt lautet demnach: *Was schreiben Kabisch, Kittel, Stoodt und kindertheologische Autor:innen über die Kinder, die sie jeweils als Schüler:innen in einem am Programm des evangelischen Religionsunterrichts auf psychologischer Grundlage, am Programm der Evangelischen Unterweisung, der Sozialisationsbegleitung bzw. der Kindertheologie ausgerichteten Religionsunterricht im Blick haben?*

Nach einer darstellenden Beschreibung der in den Schriften manifest enthaltenen und somit expliziten Aussagen bezüglich der Kinder in der Rolle von Schüler:innen wird es in einem zweiten Schritt darum gehen, analytisch-interpretative Beobachtungen mit dem Ziel der Rekonstruktion des jeweils implizit wirksamen Schülerbildes anzustellen. Die Leitfrage für diesen zweiten Arbeitsschritt lautet daher: *Wie sind die referierten Aussagen Kabischs, Kittels, Stoodts und des kindertheologischen Diskurses im Horizont der drei Konstruktions-Dimensionen des Schülerbildes zu interpretieren und welches implizit in den Aussagen enthaltene Schülerbild lässt sich mittels der diese Dimensionen veranschaulichenden Trias Mensch-Kind-Schüler:in somit rekonstruieren?*

Eine kritische Reflexion der auf diese Weise herausgearbeiteten Schülerbilder schließt sich ebenso wie eine knappe Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse jeweils an.

*Religionspädagogische Konzeptionen, Entwürfe, Ansätze:
Anmerkungen zur Terminologie*

Auch wenn im Zuge von Darstellungen religionspädagogischer Grundlagenfragen häufig von *Konzeptionen* die Rede ist, soll darauf hingewiesen werden, dass dieser Begriff umstritten ist und im Folgenden durch die Bezeichnung *Ansätze*, religionspädagogisches Programm bzw. religionspädagogische (Theorie-)Entwürfe ergänzt werden soll. So stellen verschiedene

Lehrbücher jüngerer Zeit die Konzeptionen-Terminologie in Frage¹ und weichen zunehmend davon ab, religionspädagogische Grundlagenfragen anhand von Konzeptionen darzustellen. Allgemein hin kann gesagt werden, dass religionspädagogische Konzeptionen nicht an die Stelle wissenschaftstheoretischer Überlegungen treten, sondern allenfalls als deren Konkretion und Ergänzung fungieren können.

So machen historische Forschungsarbeiten² darauf aufmerksam, dass eine rein auf Konzeptionen basierende Darstellung der Geschichte der Religionspädagogik aufgrund der Ausblendung ganzer Epochen (wie z.B. der Religionspädagogik im Nationalsozialismus) keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, aber durchaus in ihrer Orientierung gebenden Funktion anerkannt werden kann. Aktuell wird vermehrt nach dem Zusammenhang von religionspädagogischer Theorie und religionsdidaktischen Konsequenzen gefragt, wie aus der neuerdings vorgenommenen dreifachen Differenzierung religionsdidaktischer Entwürfe zwischen Konzeptionen, Ansätzen und Lernformen herauszulesen ist. Diese Differenzierung beschreibt demnach „einen fallenden Anspruch, was die Prägekraft des jeweiligen Entwurfs für den Religionsunterricht in Theorie und Praxis angeht“³, und begreift den korrelativen Religionsunterricht als nur mehr einzige *Konzeption*, wohingegen *Ansätze* (wie die Kinder- und Jugendtheologie, performativer Religionsunterricht oder konstruktivistische Religionsdidaktik) und schließlich *Lernformen* auf nachgeordneten Ebenen anzusiedeln seien. Aufgrund der somit an dieser Stelle nicht abschließend zu klärenden Bedeutung des Konzeptionen-Begriffs und der in religionspädagogischen Diskursen herrschenden Uneindeutigkeit bezüglich seiner Verwendung scheinen alternative Formulierungen wie die Rede von Ansätzen, Entwürfen oder Programmen angezeigt.

1 Vgl. exemplarisch Martin Rothgangel, Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, in: Ders./Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 73–91; Norbert Mette/Friedrich Schweitzer, Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), Religionsdidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.18), Neukirchen-Vluyn 2002, 21–40; Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 6. Auflage, München 2010, 330ff.; Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, darin: Kapitel VI. Religionsdidaktische Konzeptionen und Ansätze, 219ff.

2 Vgl. Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki/Sara Moschner/Markus Müller, Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg i.Br. 2010.

3 Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, 219.

Begründung der Auswahl

Wenn im Folgenden exemplarisch zentrale Schriften religionspädagogischer Autor:innen in den Blick genommen und hinsichtlich des jeweils von ihnen konstruierten Schülerbildes untersucht werden sollen, stellt sich unweigerlich die Frage nach der getroffenen Auswahl.

Im Fall von Richard Kabisch und dem mit seinem Namen in Verbindung stehenden Religionsunterricht auf „psychologischer Grundlage“ befinden wir uns in einer Zeit der Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Vor dem Hintergrund der damals programmatisch vertretenen Pädagogik „vom Kinde aus“ bezieht sich Kabisch primär auf die Religion des Kindes als Ausgangspunkt seiner religionspädagogischen Bemühungen. Die Betrachtung der Frage nach der Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch erscheint also gerade vor Kabischs spezifischem zeitgeschichtlichem Hintergrund und angesichts seines individuellen religionspädagogischen Ansatzes in besonderer Weise als lohnenswert, weshalb die Wahl der ersten exemplarischen Position somit auf Richard Kabisch fällt.

Die Auswahl Helmuth Kittels begründet sich sodann durch seine Einordnung in den Kontext von Positionen, die historisch betrachtet in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als exponiert und streitbar in Erscheinung getreten sind und denen mit den Worten Werner Lochs eine „Verleugnung des Kindes“ vorgehalten wird. Lochs Thesen zufolge habe die religionspädagogische Diskussion seit dem ersten Weltkrieg das Kind in seiner Lebens- und Glaubensform kaum berücksichtigt:

Während über die theologischen Grundlagen der Erziehung, die ethischen Forderungen an den Erzieherberuf, die Stellung der Schule in der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung und den besonderen Auftrag der evangelischen Unterweisung ausgiebig gehandelt wird, fehlt eine explizite Darstellung des eigentümlichen anthropologischen Standes der Kindheit und Jugend, konkret philosophisch gesagt: Wir suchen vergeblich nach einem Kapitel über das Kind und den Jugendlichen als die dem Erzieher gegenüberstehenden Menschen, die ihn überhaupt erst vor die Erziehungsaufgabe stellen und ohne deren Position der Begriff der Erziehung überhaupt nicht gedacht werden kann. Freilich tauchen die Worte Kind und Jugendlicher in den Texten auf, aber eigentlich nur als Grenzbegriffe jener dem Erzieher gegenüberstehenden anderen Wirklichkeit, die er zu erziehen hat – aber diese Wirklichkeit wird im Vergleich zur Seite des Erziehers und seiner Handlungen auffallend kurz angesprochen und, wenn überhaupt, auffallend flüchtig betrachtet, sowohl im Hinblick auf die fundamentale pädagogische Kategorie der Erziehbarkeit als im Hinblick auf die Möglichkeiten und Eigentümlichkeiten des Kindlichen und der jugendlichen Glaubensform.⁴

4 Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik, 13.

Wie in diesen Aussagen Werner Lochs bereits anklingt, ist besonders häufig im Zusammenhang mit dem Programm der Evangelischen Unterweisung von einer „Verleugnung des Kindes“ die Rede. Daher wird Helmuth Kittel als zentraler Vertreter einer Zeit der Religionspädagogik im Fokus stehen, die sich mit eben dieser Kritik in besonderer Weise konfrontiert sieht.

Daran anschließen wird sich der Blick auf zentrale Schriften Dieter Stoodts, der nach dem öffentlichkeitswirksamen Vorwurf der Verleugnung des Kindes von 1964 mit seinem sozialisationstheoretischen Ansatz in den 1970er Jahren bewusst neue Wege beschritt und für die vorliegende Arbeit als Anklang und Rückbindung an die im dritten Kapitel gewonnenen Erkenntnisse der Sozialisations- und Rollentheorie naheliegend erscheint.

Schließlich kommt mit der Kindertheologie bzw. dem Programm des Theologisierens mit Kindern ein zeitgenössischer religionsdidaktischer Ansatz ins Spiel, der weniger durch Einzelpositionen repräsentiert wird und daher die Berücksichtigung einer Mehrzahl von religionspädagogischen Autor:innen verlangt. Die Auswahl der Kindertheologie geht nun darauf zurück, dass hier, wie allein schon der Name besagt, das Kind programmatisch als Mittelpunkt der religionspädagogischen Bemühungen gilt und darüber hinaus eine für diese Untersuchung wesentliche konstruktivistische Perspektive auch im kindertheologischen Horizont zum Tragen kommt. Des Weiteren soll mit dieser Auswahl verdeutlicht werden, dass die Frage nach der Konstruktion des Schülerbildes und der jeweiligen Ausprägung und Gewichtung der erarbeiteten Konstruktionsdimensionen innerhalb religionspädagogischer Ausarbeitungen nicht nur für historische, sondern durchaus auch für gegenwärtige und gegebenenfalls künftige Zusammenhänge von Interesse und Bedeutung sein kann.

Zusammenfassend wird somit deutlich, dass mit Richard Kabisch ein Religionspädagoge aus der Reformepoche im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts gewählt wird, der dem damaligen Denken entsprechend eine besondere Ausrichtung am Kind erwarten lässt; bei Helmuth Kittel handelt es sich um einen der einflussreichsten Vertreter der Evangelischen Unterweisung im zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts und damit einer Richtung, der von Seiten der Pädagogik der Vorwurf einer „Verleugnung des Kindes“ gemacht wurde; der Frankfurter Religionspädagoge Dieter Stoodt beansprucht für seinen Ansatz eine ausgeprägte Kindorientierung und gilt darüber hinaus als ein Vorreiter des Unterfangens, die dann im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts maßgeblich gewordene sozialwissenschaftliche Sozialisationsforschung für die Religionspädagogik fruchtbar zu machen.

Eben diese Auswahl dieser mittlerweile als historisch geltenden religionspädagogischen Entwürfe, bewusst ergänzt durch das zeitgenössische Programm

der Kindertheologie, dürfte sich für das hier verfolgte explizite Anliegen als dienlich erweisen, den fachwissenschaftlichen Diskurs mit Blick auf weitere aktuelle Ansätze sodann in selbstreflexiver Weise anzuregen.

Vorgehensweise

Im Sinne einer geschichtlichen Kontextualisierung werden zu Beginn der folgenden Abschnitte zunächst die wichtigsten zeitgeschichtlichen Linien des jeweiligen historischen Horizontes skizziert. Da allerdings durchgehend weniger die historischen Aspekte als vielmehr die Fragen nach der jeweiligen Wahrnehmung der Schüler:innen im Vordergrund stehen, werden die historischen Ausführungen und thematisch-kontextuellen Einordnungen zu den im Folgenden betrachteten religionspädagogischen Ansätzen vergleichsweise kurz zu halten sein. Stattdessen wird jeweils an geeigneter Stelle auf bereits existierende weiterführende Literatur hingewiesen.

Anschließend erfolgt die Betrachtung zentraler Schriften und die referierende Darstellung der darin enthaltenen expliziten Aussagen zum Schülerbild mithilfe der Leitfrage: Was wird konkret über die Kinder geschrieben, die als Schüler:innen in einem je spezifisch profilierten Religionsunterricht im Blick sind, die vor dem inneren Auge des jeweiligen Autors bzw. der jeweiligen Autorin stehen, von denen unweigerlich eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird?

Danach folgt ein weiterer analytischer Schritt, der sich an der Frage ausrichtet, wie die zuvor referierten expliziten Aussagen im Horizont der drei erarbeiteten Konstruktions-Dimensionen des Schülerbildes und der jeweils zugehörigen Leitfragen nun auf ihren impliziten Gehalt hin zu interpretieren sind und welches Schülerbild sich mittels der diese Dimensionen veranschaulichenden Trias Mensch-Kind-Schüler:in somit rekonstruieren lässt.

Nach einer *referierenden Darstellung der expliziten Aussagen* zum Schülerbild in exemplarisch ausgewählten Schriften der jeweiligen Autor:innen sowie einer *analytisch-interpretativen Rekonstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes* also wird sich sodann jeweils eine kritische Reflexion des auf diese Weise herausgearbeiteten Schülerbildes anschließen, bevor die gewonnenen Erkenntnisse am Ende der jeweiligen Abschnitte 6.1–6.4 zusammenfassend dargestellt werden und unter 6.5 rückblickend auf die methodische Vorgehensweise reflektiert werden soll.

6.1 Das Schülerbild bei Richard Kabisch

Mit Richard Kabisch steht zunächst ein religionspädagogischer Autor im Mittelpunkt der Ausführungen, welcher der um die Jahrhundertwende ent-

stehenden Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zugehörig ist. Die Frage nach der Sicht des Kindes und seiner religiösen Entwicklung wurden in dieser Zeit als besonders bedeutsam erachtet. Vor dem Hintergrund der damals programmatisch vertretenen Pädagogik „vom Kinde aus“ bezieht sich Kabisch in seiner Vorstellung eines Religionsunterrichts auf „psychologischer Grundlage“ primär auf die Religion des Kindes als Ausgangspunkt seiner religionspädagogischen Bemühungen.

Angesichts der diesem Kapitel übergeordneten Fragestellung, welches Schülerbild jeweils bei den ausgewählten Autor:innen und deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist, steht nun konkret die Frage nach den Erwartungen an das Schülerbild bei Richard Kabisch im Raum. Hinsichtlich des spezifischen zeitgeschichtlichen Hintergrundes, der nahezu untrennbar mit charakterisierenden Beschreibungen wie *„Jahrhundert des Kindes“* und *„Pädagogik vom Kinde aus“* verbunden ist, wäre demnach zu erwarten, dass sich in den Schriften Kabischs eine besondere Form der Hinwendung zum Kind und zu den Schüler:innen findet, die Kabisch als Adressat:innen seiner religionspädagogischen Ausarbeitungen vor Augen stehen. So zeigt sich die konkrete Frageperspektive, welches Schülerbild exemplarisch bei Kabisch als Vertreter der Epoche der Reformpädagogik herausgearbeitet und rekonstruiert werden kann. Dazu werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die Kabischs Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an die referierende Darstellung *expliziter* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Textpassagen wird in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des herausgearbeiteten Schülerbildes bei Richard Kabisch. Zunächst werden jedoch historisch-kontextuelle, theologisch-(religions-)psychologische und pädagogisch-didaktische Einordnungen als Hinführung zur Person Richard Kabischs und dem Programm eines Religionsunterrichts auf „psychologischer Grundlage“ dienen.

6.1.1 *Richard Kabisch und das Programm des evangelischen Religionsunterrichts auf psychologischer Grundlage: historisch-kontextuelle, theologisch-(religions-)psychologische und pädagogisch-didaktische Einordnungen*

Historisch-kontextuelle Aspekte

Die Wende zum 20. Jahrhundert markiert eine wesentliche religionspädagogische Reformepoche, für die die Strömung der sogenannten liberalen Religionspädagogik sowie der Beginn der modernen Religionspädagogik

kennzeichnend sind.⁵ In der Geschichte der Pädagogik wird auf diese Zeit für gewöhnlich in Anlehnung an Nohls Darstellung als „pädagogische Bewegung“ oder „Reformpädagogik“ Bezug genommen.⁶ Charakterisierende Beschreibungen wie die auf die schwedische Reformpädagogin Ellen Key zurückgehende Rede vom „Jahrhundert des Kindes“⁷ und einer „Pädagogik vom Kinde aus“ bzw. „vom Kinde her“⁸ lassen die Bedeutung für die Frage nach dem Bild des Kindes in religionspädagogischen Zusammenhängen und somit also für das in dieser Untersuchung maßgebliche Interesse am religionspädagogischen Schülerbild zu Beginn des 20. Jahrhunderts unmittelbar vor Augen treten. Mit Richard Kabisch erfolgt die Auswahl einer exemplarischen Position dieser Epoche, die zum einen die damaligen Diskussionen widerspiegelt und darüber hinaus durch eine ihr eigene Profilierung hervortritt. Mitunter als ein Klassiker angesehen⁹ kann der evangelische Theologe Richard Kabisch (1868–1914) als bedeutender Vertreter der religionspädagogischen Reformbewegung gelten. Insbesondere aufgrund seiner wohl zentralsten

-
- 5 Vgl. (auch im Folgenden) Robert Schelander, Art. Liberale Religionspädagogik, Liberaler Religionsunterricht, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 1245–1250; Antje Roggenkamp-Kaufmann, Religionspädagogik als ‚Praktische Theologie‘. Ein Beitrag zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik (Arbeiten zur Praktischen Theologie 20), Leipzig 2001; Dietrich Benner/Herwart Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik (3 Bände), Weinheim/Basel 2003; Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5), Gütersloh 2005; Rainer Lachmann, Die Weimarer Republik, in: Rainer Lachmann/Bernd Schröder (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, 201–232; Bernd Schröder (Hg.), Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft, Tübingen 2009; Michael Wermke (Hg.), Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge (Arbeiten zur historischen Religionspädagogik 8), Jena 2010; Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki/Sara Moschner/Markus Müller, Religionspädagogik als Wissenschaft, bes. 33ff.
- 6 Vgl. Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 6. Auflage, Frankfurt/M. 1963; Jürgen Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4. Auflage, Weinheim/München 2005.
- 7 Vgl. die 1900 erschienene gleichnamige Schrift der schwedischen Reformpädagogin Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes.
- 8 Vgl. Theo Dietrich (Hg.), Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“ (Klinkhardts pädagogische Quellentexte), 4. Auflage, Bad Heilbrunn 1982; Friedrich Schweitzer, Die Religion des Kindes, 252–299.
- 9 Vgl. (auch im Folgenden) Gerd Bockwoldt, Richard Kabisch. Religionspädagogik zwischen Revolution und Restauration (Religionspädagogik heute Bd.10), 2. Auflage, o.O. 1982; Werner Ritter, Richard Kabisch (1868–1914), in: Henning Schröder/Dietrich Zilleßen (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989, 181–196; Michael Meyer-Blanck, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003, 83–107.

Veröffentlichung „Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage“¹⁰, die sieben Auflagen und ab der vierten Auflage durch die Bearbeitung Hermann Tögels auch zahlreiche Veränderungen erfuhr¹¹, wird Kabisch etwa von Heesch als „exemplarisch bedeutsame[r] und stark nachwirkende[r] theologische[r] Autor der Jahrhundertwende“¹² bezeichnet. Für Preul gilt Kabischs Hauptschrift „als repräsentatives Werk der vom Kulturprotestantismus bestimmten ev. Religionspädagogik“¹³, deren Einfluss erst zu Beginn der 30er Jahre durch die Religionspädagogik der Dialektischen Theologie, die sich selbst nicht zuletzt durch den Gegensatz zu Kabisch und Tögel profilierte, gebrochen worden sei. Die bestimmenden Grundgedanken der wissenschaftlichen Tätigkeit Kabischs sieht Preul besonders in Form der anthropologischen Leitbegriffe des Willens und des Gefühls gegeben, die Kabisch aus der Moralphilosophie des deutschen Idealismus (insbesondere Kant, Fichte und Schopenhauer) sowie aus der Bewusstseinspsychologie Wilhelm Wundts übernimmt.¹⁴

Als namhaftester Verfechter der These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion definiert Kabisch „Religion“ und das religiöse Erlebnis dabei als „Steigerung des Lebensgefühls“¹⁵ und als „Kraftgefühle von unvergleichlicher Größe“¹⁶. Ausschlaggebend dafür sei das ambivalente Erlebnis des Kontrastes

-
- 10 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1. Auflage, Göttingen 1910. Während sich die zweite und die dritte Auflage nicht wesentlich von der hier in der Regel zitierten ersten Auflage unterscheiden, sind die Überarbeitungen durch Hermann Tögel ab der vierten Auflage erheblich.
- 11 Vgl. dazu Gerd Bockwoldt, *Interpretation und Editionsgeschichte von Kabischs *Wie lehren wir Religion?** im Rahmen der Reformpädagogischen Bewegung, in: Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage. Kommentar und pragmatische Bibliographie v. G. Bockwoldt* (Documenta Paedagogica. Quellen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts Bd.6), Hildesheim u.a. 1988, IX–XXI.
- 12 Matthias Heesch, Richard Kabisch. Ein liberaler Theologe im Umfeld von radikalem Empirizismus und Pragmatismus, in: *Psychologie und Geschichte*, 8 (1998) 3–4, 230–238, 230.
- 13 Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, in: *Neue Deutsche Biographie* (NDB), Band 10, Berlin 1974, 715f.; vgl. auch Reiner Preul, Richard Kabisch. Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion, in: Eilert Herms/Joachim Ringleben (Hg.), *Vergessene Theologen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Studien zur Theologiegeschichte*, Göttingen 1984, 167–180.
- 14 Vgl. Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.; vgl. auch Reiner Preul, Richard Kabisch. Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion.
- 15 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 30f.
- 16 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 34.

von menschlicher Unzulänglichkeit und unbedingtem göttlichem Willen und Wirken¹⁷, worauf später noch näher einzugehen ist.

Im Zentrum der später unter anderem auch von Bohne und Kittel geübten Kritik an Kabischs Position¹⁸ steht Kabischs ausgeprägte Anlehnung an die Psychologie als religionspädagogische Bezugswissenschaft. Da sich allerdings, wie Schweitzer¹⁹ betont, schon bei den Herbartianern über die philosophische und religiöse Ethik hinaus bereits der Bezug zur Psychologie als Prämisse der religiösen Erziehung feststellen lässt, besteht die Besonderheit dabei nicht in der Wahl einer psychologischen Grundlage an sich. Vielmehr zeichnet sich Kabischs Ansatz zumindest im Großteil seiner Arbeiten durch die spezifische Ausrichtung an der Psychologie Wilhelm Wundts sowie „durch die eindeutige Vorherrschaft, die er der Psychologie einräumt“²⁰, aus.

Theologisch-(religions-)psychologische und pädagogisch-didaktische Aspekte

Im Blick auf die zu Kabischs Zeit hitzig geführte Debatte um die Lehrbarkeit der Religion leistet Kabisch insbesondere in seinem Hauptwerk mit dem an die Streitfrage angelehnten Titel „*Wie lehren wir Religion?*“ einen weiterführenden Beitrag, indem er die Überzeugung einer Lehrbarkeit von Vorstellungen, Gefühl und Wollen und somit die Auffassung der nahezu vollständigen Lehrbarkeit von Religion nachdrücklich vertritt.²¹ Dabei beschreitet Kabisch, wie schon der Untertitel seiner Schrift erkennen lässt, vor allem durch eine weniger theologisch als vielmehr psychologisch profilierte Betrachtung der religiösen Entwicklung und des Unterrichtsgeschehens sowie durch den in seiner

17 Vgl. Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.

18 Vgl. Gerhard Bohne, *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik*, Berlin 1929, 64ff.; Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Hannover 1947; Eckhardt Jahnke, *Kultur und Religion in der religiösen Erziehung. Gerhard Bohnes Auseinandersetzung mit der Religionspädagogik Richard Kabischs*, Leer 1979; Michael Meyer-Blanck, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik*, 86.

19 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 270ff.

20 Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 271.

21 Vgl. die bereits erwähnten Darstellungen zu Kabischs Standpunkt bspw. bei Gerd Bockwoldt, Richard Kabisch. *Religionspädagogik zwischen Revolution und Restauration*; Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.; Reiner Preul, *Richard Kabisch. Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion*; Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 270–278; Werner Ritter, *Richard Kabisch*; Matthias Heesch, *Richard Kabisch. Ein liberaler Theologe im Umfeld von radikalem Empirizismus und Pragmatismus*; Michael Meyer-Blanck, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*.

Sicht für den Religionsunterricht ganz entscheidenden Bezug zur „Kultur der Gegenwart“²² neue religionspädagogische Wege.

Als „Ziel und Weg des evangelischen Religionsunterrichts“ nennt Kabisch an erster Stelle die „Vermittlung religiöser Erfahrung“²³. Im Gegensatz etwa zu seinem Zeitgenossen Otto Baumgarten²⁴ sieht Kabisch die Aufgabe, für religiöse Erfahrungen zu sorgen, in die primäre Verantwortung des Religionsunterrichts gestellt: „Daß man für religiöse Erfahrung Sorge, das wird [...] das erste sein müssen, was zu erstreben ist.“²⁵ In religionsdidaktischer Hinsicht ist für Kabisch das im Vorwort seines Buches geschilderte Anliegen leitend, „einen wirksamen Religionsunterricht aus seinen ersten Gründen“ und somit unabhängig von bislang gültigen Voraussetzungen, „Methodiken“²⁶ und Traditionen zu etablieren. Dabei möchte Kabisch den Versuch unternehmen, ein umfassendes wissenschaftliches Fundament zu legen und die „Gesetze des Seelenlebens“ und „der Kinderseele im besonderen“²⁷ auf neue Weise zu berücksichtigen. Bereits die ersten Sätze machen somit deutlich, dass für Kabisch in theologischer Hinsicht der Bezug zur (Religions-)Psychologie sowie die Frage nach dem Kind bzw. der „Kinderseele“ wesentliche Aspekte seines Entwurfs darstellen.

Dabei ist für Kabisch insbesondere die bereits erwähnte Rezeption der Psychologie Wilhelm Wundts sowie die Aufnahme von Erkenntnissen zur religiösen Entwicklung des Menschen bezeichnend. Entsprechende Einsichten gewinnt Kabisch in Anlehnung an William James aus der sich zur damaligen Zeit nach und nach als wissenschaftliche Disziplin etablierenden Religionspsychologie²⁸, die für Kabisch schließlich zur primären Bezugswissenschaft

22 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, V (u.ö.).

23 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 103.

24 Vgl. Hasko von Bassi, *Otto Baumgarten. Ein „moderner Theologe“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Frankfurt/M. 1988, bes. 371ff.; Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 264ff.

25 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 103.

26 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1. Auflage, Göttingen 1910, V.

27 Ebd.

28 Vgl. David Käbisch, *Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive*, Tübingen 2009, bes. 137–187.

der Religionspädagogik wird.²⁹ Dies spiegelt sich auch hinsichtlich Kabischs Religionsverständnis mit den bestimmenden Kategorien des „Gefühls“ und der „Erfahrung“ wider. So betrachtet Kabisch die Religion des Kindes ausgehend von einer psychologischen Beschreibung religiöser Erfahrungen, die dem Kind im Laufe seiner Entwicklung begegnen. Von dieser so bezeichneten „*Erfahrungsreligion*“ des Kindes ist Kabischs Auffassung folgend sodann die sich auf die Überlieferung der Vergangenheit und auf Symbole beziehende, „durch dogmatische Verfestigung geprägte“³⁰ „*Phantasiereligion*“ deutlich zu unterscheiden.³¹ In einem in der Tradition der liberalen Theologie stehenden Religionsunterricht auf religionspsychologischer und -geschichtlicher Grundlage vollziehe sich nun die Deutung religiöser Dogmen als „geschichtlich bedingte und damit zu interpretierende Verobjektivierungen von religiöser Erfahrung“³², die in ein Verhältnis zum eigenen religiösen Erleben der Kinder zu setzen sei.³³ Insofern kommt die vom Kabisch betonte „Kultur der Gegenwart“ somit zentral zum Tragen, als der Religionsunterricht die Aufgabe verfolgt, die der Vergangenheit angehörige und dogmatisch verfestigte „Phantasiereligion“ durch lebensnahe und anschauliche Darstellung der biblischen Überlieferung „in eine dem modernen Wahrheitsbewußtsein entsprechende ‚Erfahrungsreligion‘ zu übersetzen.“³⁴ Als Komponenten eben dieser, dem Kind eigenen „Erfahrungsreligion“ führt Kabisch zum einen die kindliche Erfahrung des eigenen Gewissens³⁵ an, zum anderen die Erfahrung durch „die Macht (auch durch die Schönheit) der Natur und ihrer Erscheinungen sowie durch die Übergewalt der Erwachsenen“. Kabisch betont die aus religionspädagogischer Sicht notwendige Verknüpfung der beiden von ihm identifizierten

29 Die zwischen 1902 und 1910 erfolgende gänzliche Abkehr von religionsphilosophischen Begründungen und die Hinwendung zu einer ausschließlich religionspsychologischen Argumentation bei der Frage nach der Lehrbarkeit von Religion beobachten bspw. Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 277, sowie Reiner Preul, Richard Kabisch. *Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion*, 172.

30 Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.

31 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, bes. 91–102.

32 Michael Wermke, Art. *Liberaler Religionspädagogik*, in: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2020* (www.wirelex.de, gesehen am 02.05.2023).

33 Vgl. Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki, *Moderne Religionspädagogik*, 108f.

34 Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.

35 Dazu gehört für Kabisch das kindliche Bewusstsein, dass Gott selbst das verborgene Handeln sieht, sowie darüber hinaus: „Schuldgefühl, Schamgefühl, Pflichtgefühl, Gefühle der Lebenssteigerung durch Fortschritt im Guten. [...] Zustimmung des inneren Gefühls zu der Aufrechterhaltung des Gesetzes“, Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 95.

Religionsaspekte sowie die Deutung der „Erfahrungs-“ durch die „Phantasie-religion“, um schließlich zu einer eigenen Vorstellung von Gott zu gelangen.³⁶

Dabei soll gleichsam im Sinne einer erfahrungsorientierten Religionsdidaktik die Erfahrung stets den Ausgangspunkt der religiösen Erziehung markieren³⁷ und somit „die im Gefühl erlebten Wirklichkeiten zuerst kommen“, während die religiösen Symbole, Traditionen und „Phantasieformen der anthropomorphen Art als die ästhetisch adäquaten Gestaltungen“³⁸ der Erfahrungskomponente nachzuordnen sind. Gerade auch im Blick auf die didaktische Gestaltung des Unterrichts spricht sich Kabisch für diese Reihenfolge aus, die er ausdrücklich psychologisch begründet sieht.³⁹ Auch hinsichtlich der Vorgehensweise bei der Anordnung und Verteilung des Stoffes im Religionsunterricht sind für Kabisch psychologische Kriterien leitend. In einem eigenen Kapitel zur „Anordnung des religiösen Lehrstoffes“⁴⁰ bezieht sich Kabisch dezidiert auf „psychologische Stufen“ der Entwicklung, jedoch „ohne dabei zu verkennen, wie fließend deren Übergänge sind.“⁴¹ In Abgrenzung zu Zillers kulturhistorischen Stufen⁴² geht Kabisch von vier psychologischen Stufen der individuellen Entwicklung aus und unterscheidet zwischen einer „naiv-anschauenden“, einer „historisch-anschauenden“, einer „historisch-verallgemeinernden“ sowie schließlich einer „kritisch-idealisierenden“⁴³ Stufe. Entsprechend sei das Prinzip der Stoffverteilung unter Berücksichtigung der für die Stufen jeweils kennzeichnenden

36 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 67, 99.

37 So lässt sich von der Entwicklung einer *erfahrungsorientierten Religionsdidaktik* sprechen, wenn Kabisch betont: „Darauf allein kommt es an, daß die in dem Religionsunterricht angeschauten Stoffe mit Gefühlsbewegung erlebt werden, daß die Schüler in der Religionsstunde bewundern und verehren, hassen und lieben, sich entrüsten und begeistern, sich grauen und erheben, sich bedrückt und befreit fühlen. [...] Ist das nicht erreicht, ist alles Wissen um die religiösen Tatsachen tot.“ Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 120.

38 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 101.

39 Vgl. ebd.

40 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 157–182.

41 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 159.

42 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 158f.

43 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 162.

Eigenschaften anzuwenden. Während die ersten beiden Stufen weitestgehend der Tradition verhaftet bleiben⁴⁴, strebt Kabisch was die letzten beiden Stufen betrifft eine aufgrund der positiven Würdigung der kritischen Haltungen im Jugendalter neuartige Zielsetzung des Religionsunterrichts an, die Kabisch als „[r]eligöse Selbständigkeit des christlichen Individuums im Zusammenhang mit der geistigen Kultur der Gegenwart“⁴⁵ auf den Punkt bringt.

6.1.2 *Schüler:innen bei Richard Kabisch: explizite Aussagen zum Schülerbild in Kabischs Hauptschrift „Wie lehren wir Religion?“ (1910)*

Wie zuvor erläutert wird es in diesem Abschnitt darum gehen, die zentrale Schrift Kabischs hinsichtlich der darin enthaltenen Äußerungen zu Schüler:innen in Augenschein zu nehmen. Allerdings kann sogleich festgestellt werden, dass Kabisch trotz des unverkennbar schulischen Kontextes, in den das Programm des Religionsunterrichts auf „psychologischer Grundlage“ einzuordnen ist, nicht explizit auf *Schüler:innen*, sondern durchgängig auf *das Kind* oder *Kinder* Bezug nimmt. Zugleich wird jedoch sowohl anhand des Buchtitels als auch bezüglich des Gesamtkontextes, auf den sich Kabischs Ausführungen beziehen, mehr als deutlich, dass sich Kabischs Anrede trotz der von ihm gewählten Formulierung („Kinder“) tatsächlich vielmehr konkret an Schüler:innen richtet. Wird nämlich über Kinder im Kontext von Schule und Unterricht gesprochen, handelt es sich präzise ausgedrückt um Schüler:innen. Daher zeichnen die entsprechenden Aussagen nicht allein ein Kinderbild, sondern konstruieren genauer ein Schülerbild, das die Adressierung mit dem Fokus auf Schule und Unterricht bestimmt. Somit muss die Leitfrage dahingehend präzisiert werden: Was wird konkret über die Kinder geschrieben, die als Schüler:innen in einem je spezifisch profilierten Religionsunterricht im Blick sind, die vor dem inneren Auge des jeweiligen Autors stehen, von denen eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird? *Was also schreibt Kabisch über die Kinder, die er als potentielle Schüler:innen in einem Religionsunterricht auf „psychologischer Grundlage“ vor sich sieht?*

Um dieser Frage nachzugehen und exemplarisch einige explizite Aussagen zu Kabischs Schülerbild herauszuarbeiten, wird mit dem 1910 veröffentlichten Buch *„Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage“* das Hauptwerk Kabischs näher betrachtet. Darin stellt Kabisch seinen grundlegenden

44 Vgl. auch Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 276.

45 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 256.

Ausführungen einen Abschnitt über „Das Recht des Kindes auf Religion“⁴⁶ voran und widmet seinen Überlegungen zur „Religion des Kindes“⁴⁷ an späterer Stelle ein umfangreiches Kapitel. Um nun also die Konstruktion des Schülerbildes in Kabischs religionspädagogischer Ausarbeitung „*Wie lehren wir Religion?*“ von 1910 darzustellen, werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die Kabischs Schülerbild anschaulich zu belegen vermögen. Im Anschluss an die referierende Darstellung der *expliziten* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Abschnitte soll in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert werden.

Wie lehren wir Religion? (1910)

Im Blick auf die Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch war bereits vorneweg zu bemerken, dass Kabisch in seinen Ausführungen in der Regel nicht von „Schüler:innen“ spricht, sondern sich nahezu durchgehend auf das „Kind“ bzw. „Kinder“ bezieht. Angesichts des unverkennbar schulischen Zusammenhangs kann – genau genommen *muss* – jedoch wie zuvor erläutert davon ausgegangen werden, dass sich Kabischs Ausführungen im Grunde genommen auf Schüler:innen beziehen und somit nicht allein ein Kinderbild, sondern präziser ein Schülerbild konstruieren.

So befasst sich Kabisch gleich im ersten Abschnitt seines Buches mit dem „Recht des Kindes auf Religion“⁴⁸ und stellt gleich eingangs fest: „Das Kind gehört nicht nur seinen Eltern; es gehört zu allererst sich selbst, von dem Augenblick an, wo das Leben keimt.“⁴⁹ Wie das Recht auf eine schützende Unterkunft, so Kabisch weiter, habe der Mensch und somit gerade auch das Kind ein Recht auf Religion – und zwar als eine notwendige und nützliche „Waffe“, um „mit dem Leben fertig zu werden.“⁵⁰ So betont Kabisch ausdrücklich die Verpflichtung, den Kindern auch unabhängig von den religiösen

46 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1–3.

47 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 65–102.

48 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1–3.

49 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1.

50 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 2.

Einstellungen der Eltern Religion „als das höchste Lebensgut“⁵¹ im schulischen Religionsunterricht zu lehren.

Der Frage nach der „Religion des Kindes“⁵² nähert sich Kabisch sodann in einem umfassenden Kapitel im grundlegenden Teil seiner Darstellung an, indem er zunächst die Möglichkeiten, „die Kindesseele religiös beeinflussen zu können“⁵³, vor dem Hintergrund der Überlegungen beleuchten möchte, zu welcher Religion das Kind überhaupt fähig sei. Mit Hilfe der Erkenntnisse der zeitgenössischen Kinderpsychologie zur „religiösen Seite des kindlichen Seelenlebens“⁵⁴ möchte Kabisch dann den kindlichen Gotteserfahrungen aus dem „Naturleben“ und aus dem Gewissen nachgehen, kindliche Gottesvorstellungen und Gebetsgewohnheiten in den Blick nehmen, bevor schließlich das durch den Religionsunterricht von der Kinderseele als notwendig empfundene sittliche Verhalten ebenso wie die „Probleme und Zweifel [...] im religiösen Leben der Kindesseele“⁵⁵ zum Tragen kommen sollen.

So hebt Kabisch im Abschnitt zur „Erfahrungsreligion des Kindes“⁵⁶ „gewaltige Naturerscheinungen“ und insbesondere die unvermeidliche Erfahrung mit heftigen Gewittern hervor, die „in dem Kinde religiöse Empfindungen mit Ursprünglichkeit“ auszulösen vermögen. Dabei bezieht sich Kabisch beispielhaft auf persönliche Scham- und Schuldgefühle angesichts der mitunter in Form von Naturgewalten demonstrierten göttlichen Allmacht und Autorität und spricht gar von „religiöse[n] Belehrungen der Umwelt“⁵⁷, um die menschliche Abhängigkeit vor Augen zu führen. Darüber hinaus stellt Kabisch die „*Lebendigkeit*“ des kindlichen Schuldgefühls und das Bedürfnis der Kinderseele nach ausgleichender Gerechtigkeit als bedeutende Faktoren „von höchstem Wert für die religiöse Erziehung“⁵⁸ in den Vordergrund.

51 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 3.

52 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 65–102.

53 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 65.

54 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 66.

55 Ebd.

56 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1. Auflage, Göttingen 1910, 66ff.

57 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 69.

58 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 70.

Im Abschnitt zur „religiöse[n] Phantasie im Kinde“⁵⁹ unternimmt Kabisch eine Annäherung an die Gottesvorstellungen und -bilder des Kindes, indem er die Frage in den Raum stellt: „An was für einen Gott glaubt es, mit was für einem Gott lebt es?“⁶⁰ Allerdings sieht sich Kabisch letztlich nicht im Stande, hierzu etwas Allgemeingültiges sagen zu können. Stattdessen betont er „die sehr verschiedenen Einflüsse der Kleinen“, die zu ganz individuellen Gottesvorstellungen in Form von Bildern, die „durch die Seele“⁶¹ gehen, und schließlich zum „kindlichen Gottesgefühl“ führen. Die Vorstellungen von „Himmel und Hölle“ gehören für Kabisch hingegen zu den „allgemeinsten Beobachtungen der Kinderreligion“. Demnach scheint die „Schönheit des Himmels“ in der Kinderphantasie vor allem anderen darin zu bestehen, „daß einmal alle Wünsche erfüllt sein würden“⁶², während die „Drohung mit der Hölle gegenüber Unarten der Kinder“ die Funktion einer „wirksame[n] Waffe“ einnehme. Nach Kabischs Auffassung decken sich die Bilder von Himmel und Hölle auch weitestgehend mit den kindlichen Vorstellungen vom Tod, der im Zusammenhang mit dem Gedanken an das Grab „für die meisten Kinder etwas Unangenehmes“⁶³ habe.

Dem nächsten Abschnitt zum „Kultus des Kindes“⁶⁴ schickt Kabisch die Bemerkung voraus, dass insbesondere im Hinblick auf den „Übergang des religiösen Vorstellens in das religiöse Handeln, in Kultus und Gebet“ die „unendliche Verschiedenheit der Einzelwesen“ auch in diesem Bereich schwerlich allgemeingültige Aussagen zur Kinderreligion zulasse. Das Gebet bezeichnet Kabisch dabei als „die sicherste Probe darauf, ob die durch die Umgebung vermittelte Anknüpfung der eigenen Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits- und Ehrfurchtsgefühle an die Vorstellung von einem väterlich waltenden Gott wiederum in die Wirklichkeit der fühlenden und strebenden Seele hinabgezogen [...] ist.“⁶⁵ Seiner Überzeugung gemäß eignen sich vor allem als äußerst intensiv

59 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 70ff.

60 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 70.

61 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 71.

62 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 73.

63 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 74.

64 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 74ff.

65 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 76.

empfundene, „*brennende*“ Erlebnisse, die in den Kindern ein tiefes „religiöse[s] Schuldgefühl“⁶⁶ hervorrufen, besonders gut dazu, eine „Anknüpfung des sittlichen Strebens an das Gottesgefühl“ sowie eine Hinführung zum „lebendige[n] Gebet“ zu erreichen. Allerdings, so betont Kabisch im Folgenden und führt zahlreiche anekdotische Erzählungen dazu an, stelle das Ausbleiben einer Gebeterhörnung oftmals die erste Veranlassung zum Aufsteigen kindlicher Zweifel dar. Erwachsenen, die „trotz alles Betens“ von Schicksalsschlägen getroffen wurde und sich infolgedessen vom Kirchengang distanziert hätten, attestiert Kabisch darüber hinaus „ganz in der kindlichen Auffassung stecken geblieben“⁶⁷ zu sein. Aus heutiger Sicht etwa als Einbruchstellen des Glaubens⁶⁸ zu bezeichnen spricht Kabisch in pointierter Weise von einem „inneren Zerfall“, der da entstehe, „wo ein einheitlich allmächtiges Wesen zugleich als gütig und hilfreich im Sinne der Gebeterhörnung gelehrt wird und die Lebens-Erfahrungen solcher leichten und lächelnden Glaubenslehre widersprechen.“⁶⁹ Von einer derartigen „Kulturreligion“ sei dementsprechend mehr Schaden als Nutzen zu erwarten, wohingegen die „Erfahrungsreligion“ als das Durchleben eigener religiöser Gefühle der weitaus geeignetere Weg sei, um „das Echte“ des Gebetes zu erhalten und es weder zu einer „Mechanisierung“ noch zu „gedankenlose[m] Plappern“⁷⁰ verkommen zu lassen. Auch und gerade im Schulkontext identifiziert Kabisch stark ritualisierte Formen des Gebets, in denen seinen Eindrücken zufolge der „Gottesname [...] oft nicht einmal wahrgenommen, geschweige denn empfunden“ werde, in denen „jede Beziehung auf Gott gefehlt“ habe und stattdessen vermeintlich „zu den Herren Lehrer“⁷¹ gebetet wurde. In jedem Fall gelte es einer derartigen „Gedankenlosigkeit und äußerlichen Behandlung religiöser Formen“ vorzubeugen und zu verhindern, dass im Blick auf das Gebetsverhalten oder auch bezüglich der frommen Praktiken im familiären Umfeld – Kabisch spricht etwa von „häuslicher Erbauung“, „Hausandacht“ oder „Morgenviertelstunde“ – im Leben der

66 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 78.

67 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 80.

68 Dazu mehr weiter unten, vgl. aber bereits hier etwa Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 43ff., 53–78; Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen, Beispiele, Anleitungen*, München/Stuttgart 2012, 19ff.

69 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 80.

70 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 81.

71 Ebd.

Kinder vielmehr „toter Formendienst“⁷² anstelle einer lebendigen Ergriffenheit und persönlichen Gottesbeziehung Einzug halte.

Einem weiteren Abschnitt zur „Reaktion der Kinderseele auf den Religionsunterricht“⁷³ stellt Kabisch sodann statistische Erhebungen voran, die dem Religionsunterricht in Sachen Beliebtheit aus Schülersicht ein sehr ernüchterndes Zeugnis ausstellen. Mitunter habe ein „verfehler“ Religionsunterricht gar „verwüstende Wirkung“ in den „werdenden Seelen“ der Kinder und Heranwachsenden an den Tag gelegt.⁷⁴ Kabisch zeigt sich anhand entsprechender Beispielgeschichten stattdessen davon überzeugt, dass nicht „Katechismus-erklärungen“, „ungeheure Dogmen“ oder „tiefsinnige Symbole“ wie Erbsünde oder „Tod und Teufel“, sondern vielmehr das Auslösen von „Gefühle[n] in den Kinderseelen“⁷⁵ im Zentrum eines recht verstandenen Religionsunterrichts zu stehen habe und als dessen Ausgangspunkt zu begreifen sei.

Nach verhältnismäßig knappen Äußerungen zu biblischen Bildern wendet sich Kabisch dann in einem eigenen Abschnitt der Frage nach kindlichen Zweifeln zu, die neben der Entschleierung von Storch, Christkind, Osterhasen und Knecht Ruprecht auch von den bereits erwähnten „Enttäuschungen des vertrauenden Gebetslebens“⁷⁶ geweckt würden. So genüge die zweifelnde Frage eines einzigen Mitschülers, um die gesamte Klasse in religiöse Zweifel zu stürzen. Insbesondere in der Zeit der Pubertät mit ihren „gewaltigen Erschütterungen“ erweise sich das „Zutrauen“ zu einer auf historischen Überlieferungen basierenden Religion oftmals als nicht länger tragfähig. Schließlich beendet Kabisch sein Kapitel über die Religion des Kindes mit einer zusammenfassenden „Charakteristik der Kinderreligion“⁷⁷, die er mit den Begriffen „*Erfahrungs- und Phantasie-Religion*“ auf den Punkt bringt. Kabisch geht von der Annahme einer Koexistenz dieser beiden von ihm herausgearbeiteten Religionsformen im Inneren eines jeden Kindes aus, wobei er die „Erfahrungsreligion“ als „das Leben absolut bedingende Wirklichkeit“ tief im Seelenleben des Kindes beheimatet sieht und sie als Quelle der größten

72 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 82.

73 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 83ff.

74 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 84.

75 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 84f.

76 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 89.

77 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 91ff.

„Steigerung des Lebensgefühls“ im Anschluss an die göttliche Offenbarung verstehen möchte. Die „Phantasiereligion“ hingegen führt Kabisch wesentlich auf äußere Einflüsse, historische Überlieferungen und traditionsbedingte Vorstellungen zurück, weshalb er folgert: „In der Religion der Erfahrung herrscht die Wirklichkeit und das Erlebnis; in der Religion der Phantasie herrscht die Dichtung und das Symbol.“⁷⁸

Entsprechend auch seiner vorangehenden kritischen Äußerungen bezüglich der zur „Phantasiereligion“ gehörenden historischen Überlieferungen, die den kindlichen Fragen und Zweifeln demnach nicht Stand zu halten vermag, räumt er der „Erfahrungsreligion“ daher „die größere Kraft, Gewissheit und Dauerhaftigkeit“ sowie „den größeren Einfluß auf die wirkliche Lebensführung“⁷⁹ ein. Durch das unmittelbare Gefühl eigener Ohnmacht und eigenen Unvermögens, beispielsweise in Gestalt übermächtiger Naturphänomene oder persönlicher Schicksalsschläge, werde religiöse Erfahrung im Innersten der Kinderseele lebendig. Darüber hinaus trage auch das Gewissen in Form von „Schuldgefühl, Schamgefühl, Pflichtgefühl, Gefühl der Lebenssteigerung durch Fortschritt im Guten“⁸⁰ zur religiösen Erfahrung im Leben des Kindes bei. Durch das Durchleben eben dieser Gefühle breite sich im Unterbewusstsein der Seele diejenige Macht aus, „der gegenüber [das Kind] die eigene Unzulänglichkeit“⁸¹ empfinde und die dem Kind nun *als Aufgabe der Erziehung* mit dem „Namen Gottes“ begreiflich gemacht werden solle. Wie Kabisch betont können sich religiöse Erfahrungen des Weiteren auch durch das intensive Nachempfinden von Erzählungen und Erlebnissen anderer einstellen, die beim mitfühlenden Zuhörer Freude, Traurigkeit, „bängen und hoffen“⁸² auszulösen vermögen. Diese zutiefst wahrhaftigen Empfindungen und Erlebnisse im innersten der Kinderseele, auf die es nach Kabisch in allererster Linie ankommt, stehen als „Erfahrungsreligion“ nun der lediglich „dem anschaulichen Denken des Menschen“⁸³ entstammenden „Phantasiereligion“ mitsamt der von Menschen entworfenen und überlieferten *Bilder* von Gott, dem Himmel, der Hölle oder auch der Engel entgegen. In „Kultusnachahmungen“ sowie in

78 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 92.

79 Ebd.

80 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 95.

81 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 99.

82 Ebd.

83 Ebd.

den Gebetsprüfungen mit den nachfolgenden Enttäuschungen, ebenso in dem mystischen Herbeizwingen Gottes will die Phantasiereligion zur Erfahrungsreligion werden und macht die Erfahrung, daß sie es nicht ist! Und darum geht sie verloren und deckt, da sie die sichtbarste, die bewußte Seite der Religion ist, mit ihren Trümmern so leicht auch die Erfahrungsreligion so zu, daß der Mensch in seinem Bewußtsein sie nicht wiederfinden kann und weinend nach ihr sucht vielleicht lebenslang. Ich sage: In seinem Bewußtsein; denn im Unterbewußtsein ist die Religion unzerstörbar.⁸⁴

Da die „Phantasiereligion“, so Kabisch weiter, durch Bilder, Motive und Symbole religiöser Überlieferung auf das innere Leben jedenfalls eine bedeutende Wirkung ausübe, komme der „Erfahrungsreligion“ die zentrale Aufgabe zu, *vor* Einführung eines Bildes „als Grundlage und *nach* seiner Einführung als Korrektur“⁸⁵ zu dienen. Über die „Phantasiereligion“ und die „Erfahrungsreligion“ hinaus, die Kabischs Argumentation zufolge in didaktischen Zusammenhängen somit unbedingt an erster Stelle zu stehen habe, seien keine weitere Religionsformen anzuerkennen. Ein wirksamer Religionsunterricht habe schließlich unter Zuhilfenahme einer entsprechend gestalteten „Phantasiereligion“ die primäre Aufgabe, die „Erfahrungsreligion“ im Inneren des Kindes „zu formen, sichtbar zu machen und zu bergen.“⁸⁶

6.1.3 *Analytisch-interpretative (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes bei Richard Kabisch*

Fragt man nach den zuvor referierten expliziten Aussagen zum Schülerbild nun nach dem implizit wirksamen Schülerbild, also nach den intuitiven Vorstellungen und indirekten Zuschreibungen Kabischs im Blick auf die Schüler:innen, so fällt zunächst ganz grundlegend auf, dass er im Anschluss an Schleiermacher⁸⁷ von einer religiösen Anlage⁸⁸ eines jeden Menschen ausgeht. Von vorneherein wird somit vorausgesetzt, dass Schüler:innen in religiöser Hinsicht anzusprechen sind. Kann dies einerseits im Sinne einer anthropologischen Bestimmung als Ausgangspunkt für Kabischs Konstruktion des Schülerbildes aufgefasst werden, so tritt der anthropologische Aspekt

84 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 100.

85 Ebd. (Hervorh. d. Vf.).

86 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 102.

87 Vgl. Friedrich Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, 105.

88 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, bspw. 13 und 63.

bei näherem Hinsehen jedoch hinter den für Kabischs Ansatz maßgeblich bestimmenden psychologischen Deutungen zurück.

Die Lebendigkeit des kindlichen Gefühls

Mit der expliziten Rede von der „*Lebendigkeit*“⁸⁹ des kindlichen Gefühls „in der Kinderseele“, das Kabisch in seinen bildhaften Beschreibungen greifbar zu machen versucht, unternimmt er aus der Außenperspektive den Versuch einer Annäherung an die innersten Empfindungen des Kindes. Kabisch versetzt sich im Zuge seiner Ausführungen in die kindliche Gefühlswelt hinein und entwirft Vorstellungen von den sich in der Kinderseele abspielenden, durch äußere Einflüsse, Erlebnisse und Erfahrungen bedingten Vorgängen und gefühlsmäßigen Prozessen. Wie aus seinen expliziten Aussagen ersichtlich wird geht Kabisch dabei durchaus von verallgemeinerbaren Gesetzmäßigkeiten aus, die zumindest für die Mehrheit der Kinder zutreffen sollen. Dieser unmittelbare Ansatzpunkt bei der Kinderseele, die durch Gefühle und Erfahrungen beeinflusst, belebt und geprägt wird, kann als richtungsweisend für Kabischs gesamten religionspädagogischen Entwurf angesehen werden. Unverkennbar richtet Kabisch seinen Blick weniger auf die kognitiven Fähigkeiten und verstandesmäßigen Zugangsweisen als vielmehr auf die gefühls- und erfahrungsbestimmten seelischen Prozesse der Kinder. Doch was meint Kabisch konkret, wenn er von der „*Lebendigkeit*“ der Gefühle in der Kinderseele spricht? Dazu führt Kabisch umfassend aus, dass die Seele, also das Kind im Innersten, von mitunter äußerst starken Gefühlen wie Ehrfurcht, Angst, Schrecken aber auch Schönheit (der Natur) geleitet, überwältigt und ergriffen ist. Kabischs Betonung der großen Bedeutung von Gefühlen für die kindliche Entwicklung führt nun unmittelbar zu der Frage, welcher Umgang mit den beschriebenen kindlichen Gefühlen und welche Reaktionen darauf als angemessen gelten können. Für Kabisch steht fest, dass es diese Gefühle, die er als natürliche Faktoren der Kindheitsentwicklung deutet, nicht etwa zu unterdrücken oder zu überwinden gilt (vgl. „*Erfahrungsreligion*“). Vielmehr sollen diese einer religiösen Deutung oder auch Interpretation zugeführt werden, indem sie im Religionsunterricht selbst zum Tragen kommen und mit der historischen Überlieferung sowie den religiösen Symbolen und der Tradition gewissermaßen in ein Zusammenspiel gebracht werden (vgl. „*Phantasiereligion*“). Die Grundaufgabe religiöser Erziehung besteht für Kabisch demnach in der Verknüpfung zwischen Gefühl und Religion – in der Verbindung von kindlicher Gefühls- und Erfahrungswelt

89 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 70.

mit den symbolischen Deutungen der Religion, die auf diese Weise gelehrt und gelernt werden kann und soll.

Annäherung an Konturen des Schülerbildes

Stellt sich nun die für diese Untersuchung zentrale Frage, welches spezifisch konturierte und subjektiv konstruierte Schülerbild im Zuge von Kabischs Ausführungen zu einem Religionsunterricht auf psychologischer Grundlage zu erkennen ist, kann auf die im gesamten betrachteten Kapitel zur Religion des Kindes zum Vorschein kommenden voraussetzungsreichen Vorstellungen hingewiesen werden. Durchgehend bezieht sich Kabischs religionspädagogischer Ansatz auf grundlegende Vor- und Hintergrundannahmen, Voraussetzungen, Erwartungen und Zuschreibungen im Blick auf *Kinder* im Allgemeinen, die schlussendlich auch als konkrete und individuelle *Schüler:innen* in einem von ihm befürworteten evangelischen Religionsunterricht auf psychologischer Grundlage vor seinem inneren Auge stehen. Kabisch konstruiert gleichsam kontinuierlich innere Bilder von Kindern, die sich in erster Linie auf deren seelisches Wesen und innerseelische Vorgänge beziehen. Die Kinderseele derart charakterisierend bringt er sodann in einem weiteren Schritt die für seinen Entwurf ausschlaggebende Unterscheidung zwischen einer „Erfahrungs-“ und einer „Phantasiereligion“ ins Spiel, die wiederum ohne die zuvor vorgenommenen Konstruktionen nicht auskommen kann und gewissermaßen ihrer Sinnhaftigkeit beraubt wäre. Denn im Blick auf die spezifische Beschaffenheit von Kabischs Schülerbild lässt sich nun in inhaltlich-qualitativer Hinsicht feststellen, dass *das Interesse des Erwachsenen am erfahrungsbedingten, gefühlsbestimmten, seelischen Empfinden des Kindes* den Ursprungs- und Ausgangspunkt des Konstruktionsprozesses darstellt. Kabischs Schülerbild zeichnet sich somit durch einen jener Zeit entsprechenden, neuartigen kindheitspsychologisch perspektivierten Blick auf das Kind aus, der bei der von Kabisch so bezeichneten Lebendigkeit der kindlichen Gefühle innerhalb der Kinderseele seinen Ausgang nimmt. Das Kind wird in erster Linie in seiner gefühlsbestimmten Veranlagung wahr- und ernstgenommen, wohingegen beispielsweise die sozialen oder kognitiven Aspekte der kindlichen Entwicklung gänzlich in den Hintergrund treten. Entsprechend erscheint im Blick auf die Didaktik des Religionsunterrichts die Frage nach religiösen Inhalten und danach, was im Religionsunterricht zu lehren oder zu lernen ist, eher zweitrangig und ist der Fokussierung auf die Gefühle und Erfahrungen der Kinderseele, die von Kabisch als gegeben vorausgesetzt werden, eindeutig nachgeordnet.

In einem ersten Zwischenfazit zur Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch lässt sich daher bereits an dieser Stelle festhalten: Kabischs

Konstruktion des Schülerbildes beinhaltet als konstitutiven Ursprungs- und Ausgangspunkt den Blick auf die Kinderseele und die darin auftretende Lebendigkeit der durch äußere Einflüsse, Erfahrungen und Erlebnisse ausgelösten Gefühle. Kabischs Schülerbild ist somit kindheitspsychologisch konturiert und nimmt eine kindheitspsychologische Perspektive ein, insofern es in konstitutiver Weise auf verinnerlichten Zuschreibungen und voraussetzungsreichen Vorannahmen bezüglich des Kindes in Gestalt eines gefühlsbestimmten und erfahrungszentrierten Zugangs zur Kinderseele basiert.

Erfahrung – Schuldgefühl – Gottesvorstellung

In Anbetracht der zentralen Bedeutung, die innerhalb von Kabischs Ansatz den Kategorien der Erfahrung und des Gefühls zukommt und die in unmittelbarem Zusammenhang mit Kabischs Konstruktion des Schülerbild zu sehen sind, sollen diese im Folgenden noch eingehender betrachtet werden.

Von den Gottesvorstellungen der Kinder ausgehend, wonach das „Gottesgefühl“ als ultimative moralische Instanz mitunter auch strafend und bedrohlich in der Kinderseele auftritt, möchte Kabisch in psychologisierender Weise diejenigen gefühlsmäßigen Vorgänge rekonstruieren, die in der kindlichen Seele und somit auch Psyche durch einschneidende, besonders intensive Erlebnisse und Erfahrungen initiiert werden. Namentlich das Hervorrufen *religiöser Schuldgefühle*⁹⁰ soll schließlich zu einer Vertiefung der Gottesbeziehung führen, was sich für Kabisch in der Anknüpfung des „sittlichen Strebens an das Gottesgefühl“⁹¹ sowie in einem regen, „lebendigen“ Gebetsverhalten äußere.

Aus heutiger Sicht ist das Bestreben, in der Kinderseele durch entsprechende Erlebnisse das religiöse Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühl erfahrbar zu machen und wachsen zu lassen, letztendlich klar als das zur Anwendung Kommen von Einschüchterungsversuchen zu kennzeichnen: um das Erzeugen erniedrigender, verunsichernder, beängstigender, erschütternder und somit *negativer* Gefühle, die mit großer Wahrscheinlichkeit letztendlich zu einem ebenfalls *negativ* konnotierten Gottesbild führen dürften. Dies wiederum lässt nun ebenso wie Kabischs kritische Haltung gegenüber der historischen Überlieferung einen Zusammenhang mit den religionskritischen Postulaten seines einflussreichen Zeitgenossen Sigmund Freud (1856–1939) naheliegender erscheinen. Auch wenn bei Kabisch keine Hinweise auf eine Rezeption Sigmund Freuds festzustellen sind, können auffällige Parallelen benannt werden. Freuds Theorie zufolge tritt die Vorstellung von

90 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 78.

91 Ebd.

Gott als eines überhöhten Vaters im Unterbewusstsein des Menschen auf und gehe auf das unbewusst verinnerlichte *Über-Ich* der eigenen Eltern zurück. Die Ausbildung dieses *Über-Ich*, das als psychische Struktur gemeinsam mit *Es* und *Ich*⁹² im menschlichen Unterbewusstsein bestimmend sei, hänge dabei maßgeblich von den *Erfahrungen* ab, die im Kindesalter mit den Eltern und insbesondere mit dem Vater gemacht wurden. Aus Furcht vor Strafe bringe das *Über-Ich* als moralische Instanz den Menschen dazu, seine Triebregungen (*Es*) zu unterdrücken und ein sittliches Verhalten an den Tag zu legen. Auch für Freud spielen somit die Kategorien sowohl der Erfahrung als auch des (Schuld-) Gefühls dabei eine wesentliche Rolle, da das *Über-Ich* als „*unbewußtes Schuldgefühl*“⁹³ fortan über das *Ich* herrsche. Eben darin sieht Freud nun die Ursache neurotischer Erkrankungen und schließlich auch sein Urteil über Religion als Zwangsneurose begründet. Während Freud also letztendlich aus den Kategorien der *Erfahrung* und des *Schuldgefühls* seine religionskritische Position ableitet, die sich maßgeblich auch auf die aus seiner Sicht kritikwürdige Ausbildung der menschlichen *Gottesvorstellung* bezieht, kommt Kabisch unter Bezugnahme auf dieselben Kategorien hingegen zu einem anderen Schluss. Er bringt explizit zum Ausdruck, dass der Religionsunterricht – und sei es lediglich in Form von entsprechenden Nacherzählungen – gerade auch für Erlebnisse und Erfahrungen religiöser Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühls Sorge zu tragen habe⁹⁴, da die von Kabisch vertretene Lehrbarkeit von Religion verstanden als Gefühl höchster „Lebenssteigerung“⁹⁵ sich unmittelbar durch das ambivalente „Erlebnis des Kontrastes von menschlicher Unzulänglichkeit und unbedingtem göttlichem Willen und Wirken“⁹⁶ einstelle. Er konstruiert somit ein Schülerbild, demzufolge sich die *im Innersten* der Kinderseele vollziehende, damit existenzielle und zweifelsohne auch *erschütternde Erfahrung* religiöser Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle als konstitutiv nicht nur für die angestrebte Lehrbarkeit von Religion, sondern auch für eine aus dem religiösen Erlebnis folgende Vertiefung der Gottesbeziehung des Kindes darstellt. Diese manifestiere sich wiederum durch äußerlich sichtbare Indikatoren wie sittliches Verhalten – in der Absicht, ein von nun an Gottgefälliges Leben zu

92 Vgl. Sigmund Freud, *Das Ich und das Es* (1923), in: Sigmund Freud, Studienausgabe, hg. v. Alexander Mitscherlich u.a., Frankfurt/M. 1969ff., darin Bd.III 273–330.

93 Sigmund Freud, *Das Ich und das Es*, 302 (Hervorh. d. Vf.).

94 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 102.

95 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 95.

96 Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.

führen – und regelmäßiges, hingebungsvolles, inbrünstiges und aufrichtiges Gebet.

Da also derartige Erlebnisse und Erfahrungen religiöser Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle Kabischs Argumentationsgang folgend letztlich der Gottesbeziehung zu gute kommen und der gemäß Kabisch auf Lehrbarkeit der Religion ausgerichtete Unterricht aufgrund seiner programmatischen Ausrichtung ein grundsätzliches Interesse an einer Vertiefung der Gottesbeziehung der Schüler:innen hat, zieht Kabisch die didaktische Konsequenz, dass im Rahmen des Religionsunterrichts entsprechende, letztlich religiöse Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle initiiierende Erlebnisse und Erfahrungen stattzufinden haben. Dies solle jeweils in altersgemäßer, sich an den psychologischen Stufen orientierender Weise geschehen.

6.1.4 *Kritische Reflexion des Schülerbildes bei Richard Kabisch*

Kabischs Schülerbild und die Pädagogik „vom Kinde aus“

Rückblickend auf die eingangs angedeuteten Erwartungen bezüglich einer besonderen Hinwendung zum Kind in der Zeit der Reformpädagogik kann nun gesagt werden, dass bei Kabischs Schülerbild zwar tatsächlich der Blick auf die Kinderseele an erster Stelle steht. Hinsichtlich der dargestellten Beobachtungen und daraus folgenden Implikationen steht das Kind dabei jedoch nicht in dem Sinne im Zentrum, wie es dem Verständnis einer Pädagogik „vom Kinde aus“ etwa in der Nachfolge Ellen Keys entsprechen würde. So treten Kabischs religionspädagogische Ausführungen zwar einerseits *kindbetont*, aus heutiger Sicht jedoch kaum *kindgerecht* in Erscheinung. Vielmehr verfolgt Kabisch im Geist von „Pietät und Gehorsam“⁹⁷ einen konstitutiv auf kindliche Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle bezogenen kindheitspsychologischen Ansatz, der auf einem Schülerbild basiert, das die Erlebnisse religiöser Erschütterung im Religionsunterricht als maßgeblich für die Gottesbeziehung des Kindes einordnet. Kabischs kindheitspsychologisch perspektivierte Konstruktion des Schülerbildes bildet somit den Ausgangspunkt für sein durch Gefühl, Erfahrung und Erlebnis zu charakterisierendes religionsdidaktisches Programm, das sich letztlich ganz grundlegend betrachtet als eine Art weiterführende Konsequenz aus Kabischs religionspsychologischen Hintergrundannahmen hinsichtlich der Schüler:innen ergibt.

97 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 104.

Mensch-Kind-Schüler:in?

Wie bereits erwähnt bringt Kabisch die vor seinem inneren Auge stehenden Schüler:innen innerhalb des von ihm vertretenen Religionsunterrichts auf psychologischer Grundlage in seinen Ausführungen nahezu durchgängig als Kinder zur Sprache und adressiert somit die Schüler:innen vorwiegend in ihrem Kindsein. Im Horizont der in den vorherigen Kapiteln entwickelten Leitfragen wird deutlich, dass bei Kabisch die Schüler:innen insbesondere in ihrem Wesen als Kinder im Verhältnis zu den als übermächtig erscheinenden und daher entsprechend intensive *Gefühle* auslösenden Erwachsenen wahrgenommen werden. Dem Aspekt der generationalen Differenzierung kommt bei Kabisch somit eine zentrale Rolle im Gesamtzusammenhang seines Theorieentwurfs zu. Darüber hinaus geht Kabisch ausführlich auf die sozio-kulturelle Gegenwart der Kinder seiner Zeit ein und leitet daraus weiterführende und wirkungsreiche Implikationen für seinen religionspädagogischen Ansatz ab. Dies geschieht jedoch, wie bereits angesprochen wurde, auf vielfach verallgemeinernde Art und Weise und lässt keine historisch-kulturelle oder individuelle Differenzierung erkennen. Auch mit der Frage, inwiefern der Schuleintritt und somit das Einnehmen der institutionalisierten Schüler-Rolle das Kind beeinflusst und in rollenrelationaler- und sozialisationstheoretischer Hinsicht das Verhalten des Kindes fortan bestimmt, setzt sich Kabisch nicht weiter auseinander. Ebenso kommen theologisch-anthropologische Aspekte lediglich am Rande zur Sprache, wenn Kabisch wie zuvor erwähnt zwar voraussetzungsreich, jedoch eher punktuell auf die religiöse Anlage⁹⁸ des Menschen eingeht oder auf die Taufe⁹⁹ Bezug nimmt. Hervorzuheben ist abschließend jedoch ein auch theologisch bedeutsames neues Ernstnehmen der kindlichen Fragen und Zweifel sowie der Grundgedanke einer altersgemäßen Ausrichtung der religiösen Erziehung.

6.1.5 Zusammenfassung

Im Blick auf das Anliegen des vorliegenden Kapitels, auf der Grundlage einschlägiger Textbelege die Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch nachzuvollziehen und Kabischs Schülerbild auf seine qualitativ-inhaltliche Ausrichtung hin zu befragen, sollen die in diesem Arbeitsschritt gewonnen Erkenntnisse nun zusammenfassend festgehalten werden. Mittels der auf der Grundlage expliziter Aussagen Kabischs herausgearbeiteten impliziten

98 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, bspw. 13 und 63.

99 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 159.

Annahmen kann die Beschaffenheit der Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch nun wie folgt skizziert werden:

Kabischs Konstruktion des Schülerbildes beinhaltet als konstitutiven Ursprungs- und Ausgangspunkt den Blick auf die Kinderseele und die darin auftretende Lebendigkeit der durch äußere Einflüsse, Erfahrungen und Erlebnisse ausgelöst, aus heutiger religionspädagogischer Sicht durchaus kritisch zu hinterfragenden Gefühle. Kabischs Schülerbild ist *religionspsychologisch konturiert* und *kindheitspsychologisch perspektiviert*, insofern es in konstitutiver Weise auf verinnerlichten Zuschreibungen und voraussetzungsreichen Vorannahmen bezüglich des Kindes in Gestalt eines gefühlsbestimmten und erfahrungszentrierten Zugangs zur Kinderseele basiert. Es impliziert die Konstruktion des Kindes gleichsam als *Produkt seines erfahrungsbedingten, gefühlsbestimmten seelischen Empfindens*, während sozialen oder kognitiven Aspekten der kindlichen Entwicklung eine weit weniger weitreichende Bedeutung zugeschrieben wird. Das grundlegende *Interesse des Erwachsenen* an den sich in der Kinderseele in religionspsychologischer Hinsicht abspielenden Vorgängen kann dabei als Impetus für die Initiierung des Konstruktionsprozesses aufgefasst werden.

Kabisch konstruiert weiter ein Schülerbild, demzufolge sich die *im Innersten* der Kinderseele vollziehende, damit existenzielle und zweifelsohne auch *erschütternde* Erfahrung religiöser *Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle* als konstitutiv nicht nur für die von ihm angestrebte Lehrbarkeit von Religion im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts, sondern auch für eine aus dem religiösen Erlebnis folgende Vertiefung der Gottesbeziehung des Kindes darstellt. Kabischs Schülerbild impliziert somit die ausdrückliche Wahrnehmung der Schüler:innen in ihrer religionspsychologischen *Entwicklung*, zu der Kabisch die religiöse *Erziehung* unmittelbar in Bezug setzen möchte.

Aus einer derart beschaffenen Konstruktion des Schülerbildes leitet Kabisch religionsdidaktische Prinzipien ab, die im Sinne eines Zusammenspiels von „Erfahrungs-“ und „Phantasiereligion“ zur Geltung kommen sollen, um die seiner Überzeugung zufolge gegebene Lehrbarkeit des christlichen Glaubens im Horizont des evangelischen Religionsunterrichts zu verwirklichen.

Die skizzierte Rekonstruktion des Schülerbildes von Richard Kabisch macht also deutlich, dass die Schüler:innen in erster Linie als Kinder vor Kabischs innerem Auge stehen. Durch das Auslösen von Gefühlen und Erfahrungen in der Kinderseele sind sie Kabischs Ansatz entsprechend schließlich der durch Lehrbarkeit im Religionsunterricht gekennzeichneten Religion zuzuführen. Hinsichtlich der in dieser Untersuchung vorgeschlagenen Trias

Mensch-Kind-Schüler:in ist daher nicht nur eine deutliche inhaltliche Ausprägung erkennbar. Es ist darüber hinaus durchaus von eindimensionalen Fokussierungen und somit ambivalenten Tendenzen bezüglich der Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch zu sprechen, die sich maßgeblich auf der Grundlage religionspsychologischer Vorannahmen und kindheitspsychologischer Zuschreibungen vollzieht.

Abschließend bleibt die von Kabisch prominent vertretene religions- und kindheitspsychologische Perspektive dennoch insbesondere dahingehend zu würdigen, als sie eine Vorreiterrolle für einen neuen Blick auf die kindliche Entwicklung einnimmt sowie darüber hinaus auch Fragen und Zweifel als ernstzunehmende Phänomene zur Sprache bringt. Zu Kabischs Schülerbild und den verinnerlichten Annahmen bezüglich der Kinder als Schüler:innen im evangelischen Religionsunterricht gehört somit bereits auch ein Bewusstsein über entwicklungsbedingt aufbrechende religiöse Fragen und Zweifel, die in ihrer Entsprechung zu diesbezüglich aktuellen Befunden¹⁰⁰ nur überraschen können.

6.2 Das Schülerbild bei Helmuth Kittel

Mit Helmuth Kittel kommt nun ein religionspädagogischer Autor in den Blick, dessen wissenschaftliche Wirksamkeit sich maßgeblich auf die Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg datieren lässt. Er gilt somit als Vertreter einer Phase in der Geschichte der Religionspädagogik, auf die sich der rückblickend verallgemeinerte Vorwurf einer „Verleugnung des Kindes“ von Werner Loch¹⁰¹ bezieht. Insbesondere im Blick auf die wichtigsten Vertreter der Evangelischen Unterweisung wird dabei angemahnt, dass die Frage nach dem Kind und seiner Entwicklung nahezu gänzlich ausgeblendet wird.

Angesichts der diesem Kapitel übergeordneten Fragestellung, welches Schülerbild jeweils bei den ausgewählten Autor:innen und deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist, steht nun konkret die Frage nach den Erwartungen an das Schülerbild bei Helmuth Kittel im Raum. Hinsichtlich Lochs weithin bekanntem Vorwurf wäre demnach zu erwarten, dass sich in den Schriften Kittels kaum Aussagen über das Kind oder gar zu

100 Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott*, 43ff., 53–78; Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen*, 19ff.; Friedrich Schweitzer/Golde Wissner/Reinhold Boschki et al. (Hg.), *Jugend-Glaube-Religion Bd.I und II*, Münster/New York 2018 bzw. 2020.

101 Vgl. Werner Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik*.

Schüler:innen finden lassen. So zeigt sich die konkrete Frageperspektive, welches Schülerbild angesichts des von Kittel repräsentierten und oft kritisierten evangelischen Erziehungsdenken in der Nachkriegszeit herausgearbeitet und rekonstruiert werden kann. Dazu werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die Kittels Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an die referierende Darstellung *expliziter* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Textpassagen wird in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des herausgearbeiteten Schülerbildes bei Helmuth Kittel. Zunächst werden jedoch historisch-kontextuelle und theologisch-inhaltliche Einordnungen als Hinführung zur Person Helmuth Kittels und dem Programm der Evangelischen Unterweisung dienen.

6.2.1 *Helmuth Kittel und das Programm der Evangelischen Unterweisung: historisch-kontextuelle und theologisch-inhaltliche Einordnungen* *Historisch-kontextuelle Aspekte*

Wie kein anderer Name ist Helmuth Kittel (1902–1984) verbunden mit dem religionspädagogischen Ansatz der Evangelischen Unterweisung, der den evangelischen Religionsunterricht nach dem Zweiten Weltkrieg und die schulische Praxis bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein prägte.¹⁰² Und wie keine andere Schrift steht das 1947 erschienene Buch „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ trotz oder gerade wegen seines vergleichsweise überschaubaren Umfangs – an die 57-seitigen Ausführungen zur Evangelischen Unterweisung schließen sich noch „Theologische Lehrtexte aus Luthers Werk“ sowie „Arbeitshilfen“ an – für einen Neubeginn und eine Neuausrichtung der evangelischen Erziehung nach der „Verkümmern des Religionsunterrichts“¹⁰³ in der Zeit des Nationalsozialismus und dem Zusammenbruch von 1945.

Für Rickers markiert Kittels Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ gar einen „epochalen Einschnitt“¹⁰⁴ in der Religionspädagogik. Die Ursprünge der Evangelischen Unterweisung reichen jedoch hinter die programmatische Entfaltung durch Kittel zurück in die politischen

102 Vgl. bspw. Christian Grethlein, *Religionspädagogik*, Berlin 1998, 125ff.

103 Johannes Lähnemann, Helmuth Kittel, in: Henning Schröer/Dietrich Zilleßen (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt/M. 1989, 250–266, 250.

104 Folkert Rickers, Kittel Helmuth, in: *Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon*, Bd.20 (hg. v. Bautz et al.), Nordhausen 2002, 844–863, 844.

und soziokulturellen Neuorientierungen der 1920er Jahre. So fand Kittel Anknüpfungspunkte bei den Werken von Gerhard Bohne („Das Wort Gottes und der Unterricht“, Berlin 1929) und Martin Rang („Handbuch für den biblischen Unterricht“, Berlin 1939), die geprägt von der Dialektischen Theologie des Wortes Gottes gemäß Kittels Darstellung „eine grundsätzliche Störung alles unter dem überlieferten Religionsbegriff stehenden Unterrichts eingeleitet“¹⁰⁵ hatten. Gängige Darstellungen in einschlägigen Lehrwerken¹⁰⁶ beschreiben die Entwicklung und Etablierung der Evangelischen Unterweisung in gezielter Abgrenzung zur modernen Religionspädagogik und als kategorische Gegenbewegung zu einem in unmittelbarer Bezogenheit auf einen liberalen, anthropologisch, religionsphilosophisch und -psychologisch akzentuierten Religionsbegriff¹⁰⁷ stehenden Religionsunterricht. An seine Stelle sollte ein auf das Wort Gottes ausgerichteter, verkündigender und kirchlich orientierter Unterricht treten, in dessen Bezeichnung das Wort „Religion“ nicht einmal mehr vorkommen sollte. Besonders bekannt ist in diesem Zusammenhang die plakative Formulierung Kittels: „Evangelische Unterweisung, so heißt die neue uns gestellte Aufgabe – *Nie wieder Religionsunterricht!*“ Und weiter: „Wir wissen jetzt, daß jeder überkonfessionelle Unterricht in Wahrheit weniger als konfessionell wird, jeder überchristliche in Wahrheit weniger als christlich. Die ‚Religion im Allgemeinen‘ ist als inhaltlos – trotz ihres Gefühls- und Wortreichtums – durchschaut. Wir wenden uns entschlossen den Aufgaben zu, die uns gestellt sind, seitdem das Evangelium Jesu Christi wieder zum Wort Gottes an uns ward.“¹⁰⁸ Damit scheint sich Kittel unter anderem deutlich von Richard Kabisch abzugrenzen und von ihm gleichsam als „Negativfolie“ auszugehen, insofern er sich entschieden gegen den bei Kabisch vorfindlichen Standpunkt einer „Psychologisierbarkeit und [...] Lernbarkeit von Religion“¹⁰⁹ wendet.

105 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 3. Auflage, Berlin 1957 (1. Aufl. 1947), 9.

106 Vgl. u.a. Johannes Lähnemann, Helmuth Kittel, 250ff.; Christoph Scheilke, Helmuth Kittel, in: Lexikon der Religionspädagogik (2001), 1067–1070; Folkert Rickers, Kittel Helmuth; Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 51ff; Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki/Sara Moschner/Markus Müller, Religionspädagogik als Wissenschaft, 100ff.

107 Kittel kritisiert ganz konkret religionsphilosophische Begriffe wie z.B. „das Absolute“ oder die Bezeichnung religionspsychologischer Phänomene mit Formulierungen wie „Gefühl der Unendlichkeit“ (Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 7).

108 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 10.

109 Michael Meyer-Blanck, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, 86.

Den historischen Kontext knapp skizzierend ist der Einfluss der Evangelischen Unterweisung nach 1945 auf das Zusammenkommen verschiedener Faktoren zurück zu führen. Im Wesentlichen konnte sich die von Kittel beabsichtigte „grundlegende Revision der Religionspädagogik“¹¹⁰ in Form der Evangelischen Unterweisung als Neuanfang evangelischer Erziehung im Kontext der Krisenerfahrung der Nachkriegsjahre, im Gegenüber zu den religionsfeindlichen Haltungen des nationalsozialistischen Systems – in das auch Kittel durchaus verflochten war¹¹¹ –, sowie in Abgrenzung zu einem aus Kittels Sicht auf theologische Abwege geratenen, mehr das allgemeine religiöse Bewusstsein pflegenden als das Evangelium verkündigenden Religionsunterricht formieren.

Theologisch-inhaltliche Aspekte

Im Gegensatz zu einem historisierenden, theoretisierenden und moralisierenden Unterricht handelt es sich bei der Evangelischen Unterweisung in Kittels Wahrnehmung um „Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium“¹¹², wobei er neben expliziten Verweisen auf Sören Kierkegaard und Martin Luther in erster Linie die Ansätze von Karl Barth und Friedrich Gogarten als maßgeblich für die theologische Ausrichtung der Evangelischen Unterweisung benennt.¹¹³ In Anlehnung an die von Barth u.a. begründete Wort-Gottes- bzw. Dialektische Theologie und im Rückbezug auf Luther gemäß des Verständnisses des damaligen Neu-Luthertums ist die Berufung auf Offenbarung statt Erfahrung sowie auf ein durch das Evangelium bedingtes grundlegend kritisches Verhältnis zu Kultur und Bildung charakterisierend. An die Stelle des bisherigen Religionsunterrichts tretend sollte in der Evangelischen Unterweisung fortan insbesondere die Katechetik zum Tragen kommen.

a) Bibel, Gesangbuch und Katechismus

Bibel, Gesangbuch und Katechismus, mit anderen Worten die „klassischen Fundamente evangelisch-lutherischer Kirchlichkeit“¹¹⁴, nahmen dementsprechend

110 Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, 51.

111 Vgl. zu Kittels Verstrickungen in das Regime des Nationalsozialismus insbesondere Folkert Rickers, *Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz* (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.3), Neukirchen-Vluyn 1986, 36–68; Ders., „Zwischen den Stühlen“. Helmuth Kittels Beziehungen zum Nationalsozialismus, in: Klaus Ebert (Hg.), *Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozial-ethischen Problemfeld*, Wuppertal 1988, 197–241; Ders., *Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“*, Neukirchen-Vluyn 1995.

112 Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 10.

113 Vgl. Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 8.

114 Johannes Lähnemann, Helmuth Kittel, 258.

die Rolle der zentralen Unterrichtsmedien der Evangelischen Unterweisung ein. Zur Bibel als Buch des Evangeliums schreibt Kittel: „Evangelische Unterweisung ist Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium. (...) Evangelium ist nach dem Neuen Testament Gottes Wort, Fleisch geworden in Jesus Christus (Joh 1). Recht mit dem Evangelium umgehen heißt also: Gottes Wort in Jesu Christi Wort und Werk hören.“¹¹⁵ Das Gesangbuch beschreibt Kittel als „das Gebetbuch der evangelischen Gemeinde“¹¹⁶, während der Katechismus für ihn als „die zusammengefaßte Kernlehre der Heiligen Schrift“ gilt, was wiederum bedeutet, „daß der Katechismus in der Evangelischen Unterweisung *geschlossen* behandelt werden muß.“¹¹⁷

Darüber hinaus benennt Kittel die Kirchengeschichte¹¹⁸, den Gottesdienst in der Schule¹¹⁹ sowie die Heiligung¹²⁰ als grundlegende Elemente der Evangelischen Unterweisung. Hinsichtlich der Methodik betont Kittel deren dienende Funktion: „Immer haben wir darauf zu sehen, daß unsere Methode wirklich der Sache frommt, um die es in der Evangelischen Unterweisung geht. Daß sie hilft, Gottes Wort in der eindeutigen und einmaligen Bestimmtheit seiner gegenwärtigen Anrede vernehmlich zu machen, das ist unbedingtes Gesetz für alle methodische Bemühung.“¹²¹

b) Verhältnis zu anderen Schulfächern

Im Blick auf andere (Volks-)Schulfächer spricht Kittel von einem „Dienst“, den die Evangelische Unterweisung insofern erweise, als sie deren „Gehalte von allen Religiosierungen“ reinige. Der durch das Evangelium zu erfahrenden Kritik an den in verschiedenen Fächern jeweils vorfindlichen „Spezial-“ bzw. „Fachweltanschauungen“ (beispielsweise in „Naturkunde Darwinismus und Biologismus, im Deutschunterricht die Weltanschauungen der jeweiligen Lieblingsdichter, in der Geschichte die politischen Weltanschauungen moderner Parteien“, aber auch eine „Weltanschauung des Sportes“) schreibt Kittel „die größte Bedeutung für die Schule“¹²² zu. Um jedoch theoretischen und pädagogischen Missverständnissen vorzubeugen betont Kittel, dass es dabei nicht um den Entwurf einer ideologiefreien Fachkunde gehen kann, der wiederum selbst eine Ideologie wäre. Vielmehr vergleicht Kittel das Verhältnis der

115 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 10f.

116 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 12f.

117 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 14.

118 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 15ff.

119 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 19ff.

120 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 21ff.

121 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 25.

122 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 28.

Evangelischen Unterweisung zu den anderen Schulfächern mit einer „Andacht im Familienkreise“, die sich in ihrer ganz besonderen Art von den „weltlichen Verrichtungen der Familienglieder“ abhebe, aber durch das befreiende Wort tief in sie hinein wirke. Im Gegenzug werde durch die anderen Fächer wiederum eine bedeutsame Form der „Welterfahrung“ in die Evangelische Unterweisung eingetragen.

6.2.2 *Schüler:innen in zwei zentralen Schriften Helmuth Kittels: explizite Aussagen zum Schülerbild*

Wie zuvor erläutert wird es in diesem Abschnitt darum gehen, zentrale Schriften Kittels hinsichtlich der darin enthaltenen Aussagen zu Schüler:innen in Augenschein zu nehmen. Allerdings kann sogleich festgestellt werden, dass Kittel trotz des unverkennbar schulischen Kontextes, in den das Programm der Evangelischen Unterweisung einzuordnen ist, nicht explizit auf *Schüler:innen*, sondern durchgängig auf *das Kind* oder *Kinder* Bezug nimmt. Zugleich wird jedoch in ähnlicher Weise wie zuvor bei Richard Kabisch sowohl anhand des Buchtitels als auch bezüglich des Gesamtkontextes, auf den sich Kittels Ausführungen beziehen, mehr als deutlich, dass sich Kittels Anrede trotz der von ihm gewählten Formulierung („Kinder“) tatsächlich vielmehr konkret an Schüler:innen richtet. Wird nämlich über Kinder im Kontext von Schule und Unterricht gesprochen, handelt es sich präzise ausgedrückt um Schüler:innen. Daher zeichnen die entsprechenden Aussagen nicht allein ein Kinderbild, sondern konstruieren genauer ein Schülerbild, das die Adressierung mit dem Fokus auf Schule und Unterricht bestimmt.

Somit muss die Leitfrage dahingehend präzisiert werden: Was wird konkret über die Kinder geschrieben, die als Schüler:innen in einem je spezifisch profilierten Religionsunterricht im Blick sind, die vor dem inneren Auge des jeweiligen Autors stehen, von denen eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird? *Was also schreibt Kittel über die Kinder, die er als potentielle Schüler:innen in einem am Prinzip der Evangelischen Unterweisung ausgerichteten Religionsunterricht vor sich sieht?*

Um dieser Frage nachzugehen, werden zwei zentrale Schriften Helmuth Kittels näher betrachtet. Es ist naheliegend, zum einen auf die aufgrund ihrer zeitgeschichtlichen Relevanz und Breitenwirkung bereits mehrfach erwähnte Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ (erstmalig erschienen 1947) zurückzugreifen. Darüber hinaus fällt die Wahl der zweiten Schrift auf Kittels „Evangelische Religionspädagogik“¹²³ von 1970, die durch ihre vielfachen Bezüge in den Horizont der Erziehungswissenschaft einzuordnen

123 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, Berlin 1970.

ist. Da über 20 Jahre zwischen beiden Veröffentlichungen liegen, ergibt sich die Möglichkeit einer vergleichenden Wahrnehmung der Aussagen bezüglich des Kindes in beiden Schriften. Grundlegend ist dabei von unterschiedlichen Problemlagen auszugehen, die sich auf den Kontext der Schriften auswirken.¹²⁴ Insbesondere fällt die von Werner Loch geäußerte Beobachtung einer „Verleugnung des Kindes“¹²⁵ in der evangelischen Pädagogik ebenso in diese Zeit wie wegweisende Veröffentlichungen zum Kind, wie sie beispielsweise durch Andreas Flitner in Form seiner „Wege zur pädagogischen Anthropologie“ oder durch Martinus J. Langevelds „Studien zur Anthropologie des Kindes“¹²⁶ vorgelegt wurden.

Zunächst erfolgt nun ein genauer Blick darauf, wie Kinder im Rahmen von Kittels Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ angesprochen werden, bevor diejenigen Textpassagen aus Kittels „Evangelische(r) Religionspädagogik“ in den Fokus treten, in denen dezidiert Kinder als die Adressat:innen der Evangelischen Unterweisung zur Sprache kommen. Die Auswahl eben dieser beiden Schriften Kittels liegt darin begründet, dass „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ aus dem Jahr 1947 gleichsam programmatischen Charakter bezüglich des Programms der Evangelischen Unterweisung aufweist und weithin als Kittels Hauptschrift firmiert. Kittels „Evangelische Religionspädagogik“ von 1970 – einer Zeit also, in der die Ursprünge des Deutschen Bildungsrates zu verorten sind¹²⁷ – entstammt hingegen gänzlich veränderten zeitgeschichtlichen und persönlichen Umständen, insofern es Kittel zwischenzeitlich gelungen war, seinen eigenen Einfluss zu etablieren und eine verstärkt erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Perspektive einzunehmen. Angesichts der verschiedenen Kontexte der beiden ausgewählten Schriften ergibt sich somit ein Vergleichsperspektive, von der aufschlussreiche Erkenntnisse bezüglich Kittels Wahrnehmung von Kindern als Schüler:innen erhofft werden können.

Im Anschluss an die nun folgende referierende Darstellung der *expliziten* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Schriften Kittels soll in

124 Vgl. dazu Henrik Simojoki/Friedrich Schweitzer/Julia Henningsen/Jana-Raissa Mautz, Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik, Paderborn 2021.

125 Vgl. Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik.

126 Vgl. Andreas Flitner, Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen, Heidelberg 1963 und Martinus Jan Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes.

127 Vgl. bspw. Klaus Hüfner et al., Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1986.

einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert werden.

6.2.2.1 Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung (1947)

Das getaufte Kind

Im Blick auf die Konstruktion des Schülerbildes bei Helmuth Kittel war bereits vorneweg zu bemerken, dass Kittel ebenso wie zuvor Kabisch in seinen Ausführungen in der Regel nicht von „Schüler:innen“ spricht, sondern sich nahezu durchgehend auf das „Kind“ bzw. „Kinder“ bezieht. Angesichts des unverkennbar schulischen Bezugsrahmens kann – genau genommen *muss* – jedoch wie zuvor erläutert davon ausgegangen werden, dass sich auch Kittels Ausführungen im Grunde genommen auf Schüler:innen beziehen und somit nicht allein ein Kinderbild, sondern präziser ein Schülerbild konstruieren.

In einem eigenen kurzen Kapitel legt Kittel in seiner Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ von 1947 seine Sichtweise auf die Kinder dar, die potentiell als Schüler:innen in dem von Kittel vertretenen Schulfach einer Evangelischen Unterweisung im Klassenzimmer zugegen sind. Den mit der bereits den Kerngedanken vorweg nehmenden Überschrift „Das getaufte Kind“ betitelten Abschnitt beginnt Kittel mit den Worten:

Vielleicht wartet schon mancher, der bis hierher las, ungeduldig darauf, daß doch nun endlich auch in besonderem Abschnitt vom Kinde gesprochen werde. Ist es nicht die Hauptsache in jedem Unterricht? [...] Wir verdanken jener in der neueren deutschen Volksschule von Pestalozzi entzündeten Liebe zum Kinde Unaufgebbares. Aber die Überordnung des Kindes über die Sache ist in der Evangelischen Unterweisung ebenso falsch wie die Überordnung irgendeines Bildungssystems über sie. In der Evangelischen Unterweisung ist Gottes Wort Kern und Stern.¹²⁸

Mit dieser Aussage begründet Kittel, weshalb in den ersten zehn Kurzkapiteln zunächst auf theologische Aspekte einzugehen war („[...] weil wir aus einer Überlieferung kommen, in der diese Wahrheit über Gottes Wort unverstanden und schließlich unbekannt geworden war“¹²⁹), und fährt fort, dass dem Kind dennoch kein Unrecht widerfahre, wenn es derart entthront werde.

Der Gehalt der Ansprache des Kindes „als getauft“ lässt sich in vier Aspekte untergliedern.

So heißt für Kittel das Kind als getauft anzusprechen zunächst, „sich zu der Pflicht bekennen, es als Geschöpf Gottes zu ehren und es zu lehren, sich selbst

¹²⁸ Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 33.

¹²⁹ Ebd.

als solches zu verstehen.¹³⁰ Nachdem die Bedeutung eben dieser Geschöpflichkeit des Kindes über Generationen hinweg aufgrund der vermeintlichen Selbstverständlichkeit der Aussage nicht unmittelbar vor Augen stand, sei man „schmerzlich belehrt“ worden, wie Kittel in Anspielung auf das nationalsozialistische Regime bemerkt, dass die Anerkennung oder Ablehnung des Geltungsanspruchs dieses Satzes von großer Tragweite sei. Für Kittel zeigt demnach die Erfahrung der Vergangenheit, welche Gefahr für die Menschen untereinander davon ausgeht, wenn sich der Mensch selbst ebenso wie seinen Mitmenschen nicht als Geschöpf Gottes versteht. Insofern stellt für Kittel die aktive und nachdrückliche Erinnerung an die Taufe der Kinder eine Art *Schutzmechanismus* zum Wohle der Kinder „gegen uns und gegen sich selbst“¹³¹ dar. So sei Ehrfurcht des Lehrers vor dem Kind und auch des Kindes vor sich selbst die erste Frucht des Glaubens an das Sakrament der Taufe.

Weiter erfolgt für Kittel aus der Ansprache der Kinder als getauft das Bekenntnis zu der Überzeugung, dass der Geltungsbereich von Gottes Gesetz sich gleichermaßen auf Kinder wie Erwachsene¹³² erstrecke. Daraus leitet er sodann die Pflicht ab, „sie unter dieses Gesetz zu stellen, wie wir selber unter ihm leben.“¹³³ Im Gegensatz zu menschengemachten Gesetzen, die anfällig seien für Missbrauch durch die „Leidenschaften des Menschen“ und letztlich zu *Gesetzlosigkeit* führen können, erachtet es Kittel als heilsam, die Kinder unter Gottes Gesetz zu stellen.

Für Kittel ergibt sich aus der Ansprache der Kinder als getauft nun auch das Bekenntnis „zu der nüchternen Einsicht, daß sie gegen Gottes Gesetz verstoßen werden, genau wie wir es taten und tun.“¹³⁴ Auch wenn diese verhängnisvolle, das menschliche Wesen bestimmende Realität konsequent und hartnäckig zu verleugnen versucht werde, sieht sich Kittel in der Pflicht, den Kindern gegenüber „dieses Verhängnis von Schuld und Sünde aufzudecken.“ Dabei macht Kittel zwar nachdrücklich auf die Gefahr aufmerksam, dass Kinder an dieser Einsicht zerbrechen könnten, betrachtet es jedoch erst recht als eine unweigerliche Auslieferung ins tödliche Verderben, „(w)erdende Menschen (...) in Illusionen (zu) wiegen.“¹³⁵

130 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 34.

131 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 35.

132 Anzumerken ist hierzu, dass Kittel lediglich von „uns“ im Gegenüber zu den „Kindern“ schreibt. Dass er damit „Erwachsene“ meint, liegt nahe (vgl. Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 35).

133 Ebd.

134 Ebd.

135 Ebd.

Schließlich leitet Kittel aus der Ansprache der Kinder als getauft auch das Bekenntnis zu der Pflicht ab, „unsere Kinder (...) die Berufung zur Gotteskind-schaft zu lehren“. Im Vertrauen auf Gottes vergebende Liebe und im Glauben an Gottes errettendes Handeln möchte Kittel den Kindern das Versprechen verkünden, dass „es nichts gibt und geben wird, was sie unwürdig macht, zu Gott zu kommen, wenn Gott sie würdig macht“.¹³⁶

Im verbleibenden Abschnitt des Kapitels zum Kind unterstreicht Kittel zusammenfassend den dargestellten „reichen und starken Gehalt“ einer solchen „Ansprache unserer Kinder als Getaufte“¹³⁷ und verweist abschließend noch auf „die innere Größe des Taufsakramentes“¹³⁸, dessen Verheißungen unter keinen Umständen mit „methodischer Gewalt“ zu erzwingen seien. In diesem Zusammenhang sieht sich Kittel dazu veranlasst, gleichsam als Ergänzung zu seinen bereits mehrere Kapitel vor der Hinwendung zu den Kindern angestellten Überlegungen zur Methodik erneut die „Fragwürdigkeit alles Methodismus in der Evangelischen Unterweisung“¹³⁹ zu betonen. In Anlehnung an das biblische Gleichnis von der selbstwachsenden Saat (Mk 4,26ff.) sowie an die neutestamentliche Rede vom Wort Gottes als einem Schwert (Hebr 4,12 und Mth 10,34) beschreibt Kittel die aus seiner Sicht unabänderliche Tatsache, dass das „Wort der Verkündigung in der Evangelischen Unterweisung“, das „durch unseren Mund geht“, bei Weitem nicht für alle Kinder die Gestalt eines Samens annimmt, der reifen und Frucht bringen wird. Eine derartige, allein dem Ratschluss Gottes anheimgestellte Krisis unter den Kindern („zwischen solchen, die hören und solchen, die nicht hören“¹⁴⁰) könne schließlich durch keinerlei methodische Kunst verhindert werden.

6.2.2.2 Evangelische Religionspädagogik (1970)

Helmuth Kittels Evangelische Religionspädagogik von 1970 entstammt nun, wie zuvor bereits erwähnt, einem veränderten zeitgeschichtlichen Hintergrund. Während zum einen auf die in diese Epoche fallende beginnende Arbeit des Deutschen Bildungsrates hinzuweisen ist¹⁴¹, blieben insbesondere auch wegweisende erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen wie die

136 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 36.

137 Ebd.

138 Ebd.

139 Ebd.

140 Ebd.

141 Vgl. bspw. Klaus Hüfner et al., Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland.

Arbeiten von Flitner und Langeveld¹⁴² nicht ohne Einfluss auf Kittels Denken und Wirken. In seiner Evangelischen Religionspädagogik wendet sich Kittel nun in mehreren kurzen Kapiteln dem Kind zu, so beispielsweise zunächst im Rahmen des zweiten Kapitels zur Erziehungswissenschaft. Nach historischen Aspekten zum „Herkommen der Erziehungswissenschaft“ (W. Dilthey) sowie knappen Bemerkungen zu Klassikern der Pädagogik, zum Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft (W. Flitner, R. Lochner, H. Roth) und zur Differenzierung der Erziehungswissenschaft nach den Entwürfen G. Geisslers und H. Groothoffs wendet sich Kittel „ausgewählten Problemen“ zu, zu denen er im Anschluss an E. Wenigers Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis auch das Kind zählt. So werde „die Frage nach dem Kind als dem Objekt unserer Erziehung“ für gewöhnlich „der Psychologie als einer ausgesprochen empirischen Wissenschaft“¹⁴³ zugeschoben. An dieser Praxis des „Abschieben(s) dieser Besinnung“ über das Kind übt Kittel unmissverständliche Kritik und nimmt davon auch die „Theologen“ nicht aus, denen in ihrer Ausbildung mutmaßlich die entsprechende Anleitung fehle. Lochs Vorwurf der Verleugnung des Kindes durch die evangelische Pädagogik aufgreifend äußert Kittel die Hoffnung, dass die neueren erziehungswissenschaftlichen Bemühungen um eine Anthropologie des Kindes gerade auch das Interesse der Theologen wecken könnten und sollten. In Abgrenzung zu einer fragwürdigen Vorgehensweise der Kinderpsychologie, welche im Kind „mehr oder weniger ein nur biologisches Wesen“ sehe und nicht danach frage, „was denn das Kind sei, das man untersucht“, stellt Kittel die Beiträge des niederländischen Pädagogen Langeveld in den Vordergrund, indem er zitiert:

Wie sporadisch findet man bei dem philosophischen Anthropologen – sei er Christ oder Humanist – eine Andeutung davon, daß ihm die Tatsache, daß der Mensch als Kind anfängt, etwas bedeutet! Wie selten hat auch der Philosoph etwas über das Kind als wesentlichen Modus des Menschseins zu sagen!¹⁴⁴

Kittel sieht insbesondere die theologische Anthropologie in die Pflicht genommen, entsprechend Langevelds Grundlagen für eine Anthropologie des Kindes Kindheit als ein Stadium des ganzen Menschen zu begreifen, und leitet

142 Vgl. Andreas Flitner, Wege zur pädagogischen Anthropologie, und Martinus Jan Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes.

143 Helmuth Kittel, Evangelische Religionspädagogik, 36.

144 Martinus Jan Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, 107; siehe auch Helmuth Kittel, Evangelische Religionspädagogik, 37.

aus dieser Wesensbestimmung ganz unmittelbar „das Angewiesensein des Kindes auf Erziehung“¹⁴⁵ ab.

Auch im vierten Kapitel, in dem Kittel „Kernprobleme der Erziehungswissenschaft in theologischem Aspekt“ benennt, widmet Kittel sich in einem eigenen Paragraphen (§17) der Frage nach dem Kind. Unter erneutem Bezug auf die Erkenntnisse Langevelds zur Anthropologie des Kindes, die auch „die Theologie auf den Plan gerufen“ hätten, stellt Kittel exemplarisch die unmittelbar auf Langeveld bezogene Untersuchung von Hermann Diem¹⁴⁶ vor, der, die Fragestellung theologisch umformulierend, zu analysieren versucht: „Was hat es zu bedeuten, daß im Alten Testament das Verhältnis Jahves zu den Menschen immer wieder mit dem Bild von *Mutter* und *Kind* bezeichnet wird, daß Jesus der *Sohn* Gottes ist, der uns zu *Kindern* seines *Vaters* machen will und dabei nicht nur selbst sein Menschsein als hilfsbedürftiger Säugling beginnt, sondern sogar das unmündige Kind den Erwachsenen vorziehen und sagen kann: ‚Es sei denn, daß Ihr euch umkehrt und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen‘ (Matth. 18,3)“.¹⁴⁷ Die Darstellung von Diems theologisch-anthropologischen Erkenntnissen führt Kittel schlussendlich zur Betonung der Notwendigkeit einer „Kooperation von Theologie und Erziehungswissenschaft“ als „die beste Weise, die gegenseitige Orientierung übereinander zu bereichern und zu vertiefen.“¹⁴⁸

Daran anschließend berührt Kittel unter den Aspekten „Erziehung“ (§18) und „Bildung“ (§19) noch weitere Fragehorizonte des Kindseins, widmet dem Kind dann allerdings erst wieder im fünften Kapitel („Bereiche der Erziehung und Bildung als Aufgabengebiete von Erziehungswissenschaft und Theologie“) im Rahmen seiner Ausführungen zur Evangelischen Unterweisung (§22) einen expliziten Abschnitt, den er mit „Die Unterrichteten“¹⁴⁹ überschreibt.

Darin macht Kittel zunächst darauf aufmerksam, „daß auch die in der Evangelischen Unterweisung Unterrichteten Faktoren des Unterrichtsgeschehens“ seien und bezeichnet diese Feststellung als eine „in der christlichen Tradition (...) nicht gerade geläufige Wahrheit.“¹⁵⁰ Auch wenn es Ausnahmen gebe, zu denen Kittel etwa Martin Luther zählt, sehe die vorherrschende Meinung die

145 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 37.

146 Vgl. Hermann Diem, Was sagt die theologische Anthropologie dem Erzieher über das Kind?, in: Hermann Diem/Martinus Jan Langeveld, *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes* (Päd. Forschung 15), Heidelberg 1960, 3–17.

147 Hermann Diem, Was sagt die theologische Anthropologie dem Erzieher über das Kind, 3; siehe auch Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 146.

148 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 152.

149 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 311–321.

150 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 311.

Unterrichteten in der Pflicht, „still“, ja geradezu „stillgelegt“¹⁵¹ und einzig auf die Rolle der Hörenden festgelegt zu sein. Für die Evangelische Unterweisung lehnt Kittel diese Haltung gegenüber den Unterrichteten im Folgenden ab und fordert, sie „als solche ernst zu nehmen, die von dem Gegenstand, um den es geht (i.e. das Evangelium, Anm. d. Vf.), beansprucht werden.“ Weiter spricht sich Kittel dafür aus, dass „die Unterrichtenden der Evangelischen Unterweisung die Unterrichteten wirklich kennen“ müssten, relativiert dies jedoch sogleich, indem er vor „utopischen Forderungen“¹⁵² warnt. Für umsetzbar und notwendig erachtet Kittel allerdings die Abkehr von einer grundsätzlichen Unterschätzung der Kinder und Jugendlichen, die häufig als „Mangelwesen“ oder „höchstens als immerhin schon auf dem Wege zur vernünftigen Existenz befindlich“ begriffen würden. Darüber hinaus möchte Kittel den „Respekt vor dem menschlichen Eigen-Rang des Kindes und des Jugendlichen und die Liebe zu diesen wahrlich liebenswürdigen Weisen des Menschseins“ durch eine Intensivierung des „Umgang(s) von Studierenden, aber auch jungen Lehrern und Pfarrern, mit Kindern und Jugendlichen“¹⁵³ gefördert sehen.

Schließlich müssen nach Kittel die Erkenntnisse der Anthropologie und Psychologie der Kinder und Jugendlichen insbesondere auch im Blick auf religiöse Entwicklungsaspekte genauere Beachtung und – als unmittelbare Reaktion auf Lochs Vorwurf einer Verleugnung des Kindes, den Kittel als „ungerecht“ und „hilfreich“ zugleich beschreibt – auch Eingang in die Religionspädagogik finden.¹⁵⁴

6.2.3 *Analytisch-interpretative (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes bei Helmuth Kittel*

Im Jahr 1983 benennt Kittel im Rahmen der Formulierung persönlicher religionspädagogischer Grundeinsichten die „Erschließung der realen Situation der zu Erziehenden oder zu Unterrichtenden“¹⁵⁵ als maßgeblichen Aspekt jeden religionspädagogischen Wirkens noch vor dem Evangelium und der Ergriffenheit der Lehrkraft durch das Evangelium. Doch auch wenn es sich bei den zuvor in den Blick genommen Textpassagen lediglich um einen ausgewählten Ausschnitt von Kittels Werk handeln kann, erscheint es dennoch nicht voreilig, den Aspekt der Wahrnehmung der Lebensrealität der

151 Ebd.

152 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 314.

153 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 316f.

154 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 317ff.

155 Helmuth Kittel, *50 Jahre Religionspädagogik. Erlebnisse und Erfahrungen*, Augsburg 1983, 16.

Schüler:innen im Vergleich zu den beiden übrigen von Kittel angeführten Grundsätzen als eher unterrepräsentiert zu bezeichnen.

Diese Beobachtung soll nun näher erläutert und auf ihre Konsequenzen bezüglich des implizit wirksamen Schülerbildes bei Kittel hin analysiert werden.

Das Schülerbild Helmuth Kittels als vierfaches Bekenntnis und vierfache Verpflichtung gegenüber dem getauften Kind

Wird im Folgenden nach der Konstruktion des Schülerbildes bei Helmuth Kittel gefragt und der Versuch unternommen, dieses zumindest in groben Linien nachzuzeichnen und zu rekonstruieren, so wird im Blick auf die Aussagen zum Kind in Kittels programmatischer Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ von 1947 vor dem Horizont der entwickelten Leitfragen zum Bild der Schüler:innenrolle, des Kindseins und des Menschseins deutlich:

Kittel konstruiert das Bild der Schüler:innen, die vor seinem inneren Auge als die im Rahmen der Evangelischen Unterweisung zu Unterrichtenden stehen, auf dem Fundament einer kategorialen Typisierung, die, wie aus Leitfrage 1c bezüglich des Bildes der Schüler:innenrolle hervorgeht, im Sinne einer allen Überlegungen vorangestellten Festlegung und Fokussierung auf eine bestimmte Schülergruppe erfolgt. Wie im Zuge der in Kapitel 3 in rollen- und sozialisationstheoretischer Hinsicht skizzierten Darstellung des interaktionistischen labeling-approach bzw. Etikettierungsansatz erläutert wurde, ist Typisierung als Zuschreibung eines Attributs, dem entsprechend die einzelnen Schüler:innen angesehen, wahrgenommen und behandelt werden, und Etikettierung als feste Verknüpfung eines Attributs mit der zugehörigen Person zu verstehen. Gemäß dieser Terminologie könnte anstelle einer inkludierenden Offenheit und Unvoreingenommenheit nun insbesondere Kittels Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ von 1947 in die Richtung einer grundlegenden Typisierung der Schüler:innen hinsichtlich ihrer Rolle als *getaufte* Kinder weisen. Von einer derartigen Typisierung ausgehend leitet Kittel sodann alle weiteren, insbesondere theologisch-anthropologischen Aussagen bezüglich des Kindes ab, so dass dem Vokabular des labeling-approach folgend sogar von einer pauschalen Etikettierung gesprochen werden könnte, die Kittel mit der alleinigen Ansprache der Kinder als getauft vornimmt. Die Möglichkeit, dass auch ungetaufte Kinder als Schüler:innen im Klassenzimmer zugegen sind, wird nicht in Erwägung gezogen. Somit findet im Zuge des Konstruktionsprozesses von Kittels Schülerbild eine zweifellos den historischen und soziokulturellen Umständen der damaligen Zeit geschuldete, aber nichtsdestotrotz einseitige Festlegung auf eine ganz bestimmte Schüler:innengruppe statt, die zugleich eine Ausblendung und Ausklammerung aller

übrigen mit sich bringt und zu deren konsequenter Nichtbeachtung führt. Auch die unter den Leitfragen angeführten und bezüglich der Frage nach dem Bild der Schüler:innenrolle rollentheoretisch maßgeblichen Aspekte der Identitätsorientierung, Ambiguitätstoleranz sowie der multiperspektivischen Berücksichtigung einer außerschulischen Rollenvielfalt kommen in Kittels Ausführungen nicht zum Tragen. Die zu Beginn dieses Abschnitts mit Kittels eigenen Worten hervorgehobene Bedeutung einer Erschließung der Wirklichkeit des kindlichen und jugendlichen Daseins tritt somit allenfalls als abstrakte Größe in Erscheinung.

Ausgehend von der kategorialen Typisierung des Kindes als getauft ist Kittels weitere Konstruktion des Schülerbildes maßgeblich von seinem theologischen Verständnis des Taufsakramentes geprägt. So folgen aus Kittels Wahrnehmung der Kinder als Getaufte ausschließlich theologisch-anthropologische Implikationen, wie sie Kittel als Bekenntnisse und Pflichten in der vier Aspekte umfassenden Ansprache des Kindes hinsichtlich seiner *Geschöpflichkeit*, seiner *Existenz unter dem Gesetz Gottes*, seiner *Verstricktheit und Verflochtenheit in schuld- und sündhaftiges Verhalten* und der sich daraus ergebenden *Erlösungsbedürftigkeit* zum Ausdruck bringt, um abschließend wie zuvor beschrieben den weiteren Horizont einer (Unter-)Scheidung zwischen hörenden und nicht-hörenden Kindern aufzuspannen.

Somit ergibt sich aus diesen textanalytischen Betrachtungen die Feststellung, dass Kittels in seiner Schrift von 1947 konstruiertes *Schülerbild als vierfaches Bekenntnis und vierfache Verpflichtung gegenüber dem getauften Kind* gekennzeichnet werden kann und einen unverkennbaren Schwerpunkt im Blick auf die theologisch-anthropologische Dimension aufweist. Insbesondere die für diese Konstruktionsdimension erarbeiteten Leitfragen, die sich auf den theologisch-anthropologischen Fragehorizont der Geschöpflichkeit, der Erlösungs- und Rechtfertigungsbedürftigkeit beziehen, stellen demnach für Kittel die zentralen Komponenten seines christlich perspektivierten Menschenbildes dar. Darüber hinaus betont er nachdrücklich die Schuld- und Sündhaftigkeit des Menschen, wohingegen der Mensch als freiheitlich verantwortlich wählendes und handelndes Wesen genauso wenig zur Sprache kommt wie eine Würdigung der Schüler:innen gemäß ihrer auf Subjekthaftigkeit und auf Mündigkeit hin zu bildenden Bestimmung. Vielmehr kann gesagt werden, dass Kittels Äußerungen von 1947 auf eben diejenige „Still-Legung“ der Schüler:innen hindeuten, die er 1970 als kritikwürdig ablehnt. Jedenfalls wird im Zuge von Kittels Konstruktion des Schülerbildes dem Gedanken einer die Bestimmung und das Recht auf Freiheit zuallererst ermöglichenden, auf die Stärkung des Subjekts und auf *Mündigkeit* abzielenden Bildung der Schüler:innen kein Ausdruck verliehen.

Das theologisch in Vergessenheit geratene und nicht länger zu vernachlässigende Kind

Wird darüber hinaus nach dem implizit wirksamen Schülerbild gefragt, das es im Blick auf die Aussagen zum Kind in Kittels Schrift „Evangelische Religionspädagogik“ von 1970 zu rekonstruieren gilt, so ergibt sich, wie oben bereits angeklungen, zunächst der Eindruck einer fundamental veränderten Sichtweise Kittels:

So deutet das Postulat, die Beschäftigung mit dem Kind nicht länger allein der Psychologie zu überlassen und stattdessen das Kind in seinem Eigenwert und seiner Bedeutung gleichsam als Topos der Theologie zu begreifen, auf ein grundlegendes Umdenken hin. Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten ist geradezu ein Sinneswandel zu konstatieren, wenn Kittel nachdrücklich der Forderung eines neuen theologischen Interesses am Kind und an Kindheit Ausdruck verleiht und zu einer Neubesinnung auf das Kind aufgrund dessen theologisch-anthropologischer Bedeutung und biblisch erfahrener Wertschätzung aufzurufen scheint. Dies geschieht insbesondere unter Berufung auf Langeveld und Diem, die Kittel durch entsprechende Zitate selbst zu Wort kommen lässt. Im Zuge der Konstruktion seines impliziten Schülerbildes zeichnet Kittel ein Bild der Kinder – die er als „die Unterrichteten“ und somit also im Kern unverkennbar als Schüler:innen adressiert –, wonach diese gleichsam aus der theologischen Vergessenheit und Vernachlässigung zu befreien und als Thema der Theologie fortan einer verstärkten Aufmerksamkeit zuzuführen seien, was sich auch in der theologischen Ausbildung niederschlagen habe. Dabei vollzieht sich Kittels Konstruktion des Schülerbildes in weiten Teilen maßgeblich auch *in ausdrücklicher Abgrenzung*, indem er sich offenbar von Bildern distanzieren möchte, die Kinder als „Mangelwesen“¹⁵⁶ wahrnehmen und Schüler:innen etwa durch Disziplinierung im Unterricht ruhig gestellt sehen möchten – Bildern also, denen Kittel selbst einige Jahre zuvor nicht abgeneigt schien.

Und tatsächlich kann dieses vermeintlich fundamental veränderte Schülerbild bei näherem Hinsehen und unter Beachtung der implizit wirksamen Einflussfaktoren nur bedingt überzeugen. Anstatt von einem umfassend vollzogenen, grundlegenden Sinneswandel Kittels auszugehen, erscheint es eher angezeigt, seine 1970 getätigten Aussagen zumindest in gewissem Maße zu relativieren. So ist der Eindruck nicht von der Hand zu weisen, dass Kittel den bereits mehrfach genannten und von Werner Loch unverkennbar auch an Kittel gerichteten Vorwurf einer Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik auch tatsächlich auf seine eigene Person zu beziehen wusste und

¹⁵⁶ Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 316.

sich gleichsam zu einer darauf reagierenden Stellungnahme veranlasst sah. Kittels Bezeichnung des im Raum stehenden Vorwurfs als „ungerecht“ und „hilfreich“ zugleich legt diese Vermutung zumindest nahe und lässt sowohl eine gewisse persönliche Betroffenheit sowie die Veranlassung zu einer entsprechenden Reaktion erkennen.

Daher kann hinsichtlich des implizit wirksamen Schülerbildes in Kittels Schrift „Evangelische Religionspädagogik“ von 1970 die Beobachtung festgehalten werden:

Kittel konstruiert das Bild der Schüler:innen, die vor seinem inneren Auge als die im Rahmen der Evangelischen Unterweisung zu Unterrichtenden stehen, nun unverkennbar vor dem Hintergrund des im (religionspädagogischen) Raum stehenden Vorwurfs von Werner Loch, der eine Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik anprangert.

Zwar scheint in Kittels expliziten Aussagen nun ein wertschätzend zugewandtes Kinderbild hervorzutreten und zumindest ansatzweise konturiert zu werden. Dies geschieht allerdings zumeist anhand einschlägiger Zitate anderer sowie durch teils pauschal wirkende Forderungen nach einer stärkeren Beachtung des Kindes innerhalb der Theologie und der theologischen Ausbildung. So kann der Eindruck entstehen, dass diese Aussagen Kittels weniger auf ein unvermittelt aufgetretenes Umdenken oder einen plötzlich vollzogenen Sinneswandel zurückgehen, im Zuge dessen sich Kittel auf grundlegend veränderte Weise den Kindern zuwendet und eine gänzlich neu entdeckte Perspektive auf sie einnimmt. Naheliegender erscheint es hingegen zu sein, das hier rekonstruierte implizite Schülerbild Kittels als eine unmittelbare Reaktion auf die zeitgeschichtlichen Hintergründe wahrzunehmen und entsprechend relativierend einzuordnen, wie dies weiterführend nun auch im anschließenden Abschnitt geschehen soll.

6.2.4 *Kritische Reflexion des Schülerbildes bei Helmuth Kittel*

Führt man sich insbesondere den anhand der entsprechenden Leitfragen entworfenen Interpretationshorizont der Konstruktionsdimension zum Bild des Kindes erneut vor Augen, so fällt auf, dass Kittel zwar „das Kind“ und häufig auch „unsere Kinder“ anspricht, dass jedoch über die reine *Ansprache als Kinder* hinaus die aus den Erkenntnissen der Kindheitsforschung abgeleiteten Kriterien bezüglich der Wahrnehmung von Schüler:innen *als Kinder* zumindest in Kittels erstgenannter Schrift keine Rolle spielen. Auffallend ist hingegen die Häufigkeit der Wendung „ebenso wie wir/uns“ bzw. „genau wie wir/uns“¹⁵⁷, wodurch die vom Autor als Kinder angesprochenen Adressat:innen wiederum

157 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 34ff.

auf eine Ebene mit den unterrichtenden Erwachsenen, zu denen sich der Autor selbst zählt („wir“), gestellt werden. Eine spezifische Berücksichtigung der Kinder in ihrem *Kindsein* kann daher weder in historisch-kulturell noch generational oder individuumsbezogen differenzierter Hinsicht festgestellt werden.

Dies ändert sich zumindest in Grundzügen in Kittels Evangelischer Religionspädagogik von 1970. Spricht Kittel 1947 im Blick auf Kinder mitunter noch von „werdende(n) Menschen“¹⁵⁸, so kritisiert er knapp 25 Jahre später eben diese Sichtweise des Kindes als unvernünftiges „Mangelwesen“¹⁵⁹. Stattdessen zitiert Kittel, wie zuvor deutlich wurde, ganz zentrale Aussagen Langevelds zur kindlichen Anthropologie, wie sie auch in den erarbeiteten Leitfragen zur Konstruktionsdimension des Bildes vom Kind zum Ausdruck kommen und die Kindheit als Lebensalter von eigenem Wert und eigener Würde begreifen möchten. Ähnlich verfährt Kittel an späterer Stelle, indem er Diems Erkenntnisse der theologischen Anthropologie referiert und sich diesen anschließt. Es kann also festgehalten werden, dass Kittel im Blick auf seine Äußerungen zum Kind in seiner Evangelischen Religionspädagogik von 1970 insbesondere durch die Bezüge auf Langeveld und Diem zwar gewichtige Erkenntnisse der pädagogischen und theologischen Anthropologie des Kindes ins Feld führt, dass er diesbezüglich jedoch überwiegend im „Wiedergabe-Modus“ verhaftet bleibt und sich auf eine Darstellung der genannten Positionen konzentriert. Inwiefern er sich diese – ggf. als Reaktion auf Lochs Vorwurf einer Verleugnung des Kindes durch die evangelische Pädagogik – jedoch selbst zu eigen macht, sie also in den Konstruktionsprozess seines Schülerbildes miteinbezieht und die zuvor skizzierte, auf der Typisierung als getauft basierende und einseitig theologisch-anthropologisch geprägte Konstruktion seines bisherigen Schülerbildes etwa kritisch und selbstreflexiv hinterfragt, wird nicht erkennbar. Im Blick auf die das Schülerbild veranschaulichende Trias Mensch-Kind-Schüler:in ist somit eine eindeutige Gewichtung der Konstruktionsdimension Mensch zu konstatieren, die auf Kittels theologisch-anthropologische Schwerpunktsetzung bezüglich seiner Wahrnehmung von Schüler:innen zurückzuführen ist.

6.2.5 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel befasste sich mit der Frage nach dem Schülerbild bei Helmuth Kittel als zentralem Vertreter der insbesondere in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg etablierten Evangelischen Unterweisung. Im

¹⁵⁸ Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 35.

¹⁵⁹ Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 316.

Anschluss an hinführende historisch-kontextuelle und theologisch-inhaltliche Einordnungen wurden mit „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ (1947) und „Evangelische Religionspädagogik“ (1970) zwei zentrale Schriften Helmuth Kittels in den Blick genommen und dahingehend analysiert, welche expliziten Aussagen zum Kind als potentiell Schüler bzw. potentieller Schülerin sich darin befinden. Entgegen der eingangs angestellten, auf Werner Lochs Vorwurf einer „Verleugnung des Kindes“ zurückgehenden Vermutung zeigte sich, dass derartige Aussagen auch in Kittels Schrift von 1947 durchaus anzutreffen sind – obgleich Kittel, wie deutlich wurde, durchgängig von Kindern spricht, die angesichts des unverkennbar schulischen Kontextes präziser als Schüler:innen zu adressieren wären. In einem weiteren Schritt wurde sodann nach dem implizit wirksamen Schülerbild im Horizont der in den vorherigen Kapiteln herausgearbeiteten Leitfragen zu den Konstruktionsdimensionen zum Bild der Schüler:innenrolle, zum Bild des Kindes und zum christlich perspektivierten Bild des Menschen gefragt, um anhand dieser analytisch-interpretativen Beobachtungen Aussagen zur Konstruktion des Schülerbildes treffen zu können.

Im Blick auf Kittels Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“, die als seine bekannteste und prägendste Veröffentlichung gilt, ist festzuhalten: Kittel konstruiert sein Schülerbild auf der Grundlage einer kategorialen Typisierung des Kindes als getauft und entlang den Linien seines theologischen Verständnisses des Taufsakramentes. Kittels Schülerbild wird als *vierfaches Bekenntnis und vierfache Verpflichtung gegenüber dem getauften Kind* konkret und bewegt sich somit einseitig in der theologisch-anthropologischen Dimension der Trias Mensch-Kind-Schüler:in.

Ein Vergleich der aus beiden Schriften herausgearbeiteten, von Kittel implizit konstruierten Schülerbilder ergibt durchaus Unterschiede. So kann eine Entwicklung festgestellt werden, die für ein wachsendes Bewusstsein der notwendigen Erschließung der Adressat:innensituation spricht. In der Schülerbild-Terminologie ausgedrückt bedeutet dies, dass Kittels Konstruktion des Schülerbildes von 1947, das sich durch die nahezu ausschließliche Wahrnehmung der Schüler:innen als getaufte Kinder (*Typisierung*) und, Kittels Verständnis des Taufsakraments gemäß, deshalb erlösungsbedürftige (werdende) Menschen kennzeichnet, eine Weiterentwicklung erfährt. Durch die Art und Weise, wie Kittel in seiner Evangelischen Religionspädagogik von 1970 die Schüler:innen anspricht, kommen im Zuge seiner Konstruktion des Schülerbildes weitere Dimensionen zum Tragen. So wird zumindest aus den erziehungswissenschaftlich- und theologisch-anthropologischen Abschnitten erkennbar, dass die Notwendigkeit einer Erschließung der lebens- und erfahrungsweltlichen Situation der Schüler:innen als Adressat:innen jeglicher

religionspädagogischer Bemühungen ebenso wie die Frage nach der Kindheit als einem Lebensalter von eigenem Wert und eigener Würde zunehmend ins Bewusstsein gerät und somit die Dimension des Bildes der Schüler:innenrolle ebenso wie die Dimension des Bildes vom Kind den Konstruktionsprozess von Kittels Schülerbild zu beeinflussen beginnen.

6.3 Das Schülerbild bei Dieter Stoodt

Mit Dieter Stoodt steht ein religionspädagogischer Autor im Fokus der Ausführungen, dessen wissenschaftliche Wirksamkeit sich maßgeblich auf die Jahrzehnte zwischen 1970 und 1990 datieren lässt. Er gilt somit als Vertreter einer Zeit, in welcher der Frage nach dem Kind, nach dessen religiöser Entwicklung und Bedürfnissen eine zuvor kaum gekannte Aufmerksamkeit zukommt. Als Auslöser des neuen Interesses am Kind lässt sich die 1964 erschienene Schrift „Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik“¹⁶⁰ von Werner Loch benennen, auf die in der Folgezeit zahlreiche Bemühungen um eine angemessene Berücksichtigung des Kindes und seiner Entwicklung sowie auch um die Integration entsprechender sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse zurückgingen.

Angesichts der diesem Kapitel übergeordneten Fragestellung, welches Schülerbild jeweils bei den ausgewählten Autor:innen und deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist, steht nun konkret die Frage nach den Erwartungen an das Schülerbild bei Dieter Stoodt im Raum. So zeigt sich die konkrete Frageperspektive, welches Schülerbild angesichts des für Stoodts Wirkungszeit prägenden Anspruchs einer Hinwendung zu den Schüler:innen und einer Berücksichtigung ihrer lebensweltlichen Realität herausgearbeitet und rekonstruiert werden kann. Dazu werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die das Stoodtsche Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an die referierende Darstellung von *expliziten* Aussagen zu Schüler:innen in exemplarisch ausgewählten Schriften kann in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert werden. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des herausgearbeiteten Schülerbildes bei Dieter Stoodt. Zunächst werden jedoch historisch-kontextuelle, pädagogisch-didaktische und theologisch-sozialisierungstheoretische Einordnungen als Hinführung zu

160 Vgl. Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik.

Dieter Stoodt und dem Programm des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts dienen.

6.3.1 *Dieter Stoodt und das Programm des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts: historisch-kontextuelle, pädagogisch-didaktische und theologisch-sozialisierungstheoretische Einordnungen*

Das religionspädagogische Programm, mit dem der primär in Frankfurt a.M. tätige Praktische Theologe Dieter Stoodt (1927–2015) unmittelbar in Verbindung gebracht wird, firmiert unter verschiedenen Bezeichnungen. So ist im religionspädagogischen Diskurs von sozialisationsbegleitendem¹⁶¹, therapeutischem¹⁶², aufarbeitendem¹⁶³, interaktionellem¹⁶⁴ oder auch von Religionsunterricht als Interaktion¹⁶⁵ die Rede. Stoodt greift zuweilen auf die Formulierung „Therapeutischer Religionsunterricht“ zurück, weist allerdings im Blick auf eine potentielle Überlastung des Religionsunterrichts sowie ggf. auf dessen Absonderung im Verhältnis zu den übrigen Schulfächern auf die nicht unproblematische Konnotation hin, die dieser Ausdruck mit sich bringt.¹⁶⁶ Stoodt bevorzugt die Redeweise eines sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts¹⁶⁷, betont jedoch zugleich dessen seelsorgerlichen und therapeutischen Akzent.¹⁶⁸ Dabei möchte er „Seelsorge [...] in dem von Schleiermacher vorgesehenen ‚weiten‘ Sinn des Begriffs verstanden“ wissen,

161 Vgl. Dieter Stoodt, Sozialisationsbegleitender Religionsunterricht, in: Johannes Glötzer (Hg.), Religionsunterricht. Kritische Stichwörter, München 1981, 302–308; Ders., Der Lehrer im sozialisationsbegleitenden Unterricht, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Religionslehrer. Person und Beruf, Göttingen 1982, 197–206; Ders., Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, in: Jürgen Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule, Weinheim 1992, 285–299.

162 Vgl. das Themenheft zum therapeutischen Religionsunterricht in: Der Evangelische Erzieher 25/3 (1973).

163 Vgl. Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 295.

164 Vgl. Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen RU der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975, 5.

165 Vgl. die gleichnamige Veröffentlichung von Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion.

166 Vgl. Der Evangelische Erzieher 25/3 (1973), darin besonders: Umstrittene Therapie. Schriftliches Interview mit Professor Dr. Dieter Stoodt, Universität Frankfurt, 215–219, sowie Hartwig Weber, Therapeutischer Religionsunterricht?, 195–204.

167 Vgl. Anm. 161 sowie Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 13; Umstrittene Therapie. Schriftliches Interview mit Professor Dr. Dieter Stoodt; Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: Karl-Wilhelm Dahm/Niklas Luhmann/Dieter Stoodt, Religion – System und Sozialisation, Darmstadt/Neuwied 1972, 189–237.

168 Vgl. Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 11.

„als ein alle ‚kirchlichen‘, pfarramtlichen Dienste kennzeichnendes Handeln [...]“¹⁶⁹, und setzt dadurch den schulischen Religionsunterricht in unmittelbaren Bezug zu den praktisch-theologischen Feldern der Poimenik und der Gemeindepädagogik. Von „Religionsunterricht als Interaktion“¹⁷⁰ spricht Stoodt hingegen vermehrt im Zusammenhang mit dem konkreten Unterrichtsgeschehen. Im Folgenden wird in Anlehnung an Stoodts eigene Präferenz die Bezeichnung des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts verwendet, in dem Bewusstsein seiner stets auch therapeutische, seelsorgerliche und interaktionistische Aspekte umschließenden Funktion.

Historisch-kontextuelle Aspekte

Der in den frühen 1970er Jahren maßgeblich von Stoodt entworfene und vertretene Ansatz des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts muss vor dem zeitgeschichtlich-politischen Hintergrund der in dieser Zeit dominierenden gesellschaftskritischen Themen und insbesondere der 68-er Studentebewegung gesehen werden, während in pädagogischer Hinsicht Werner Lochs provokanter und herausfordernder Vorwurf einer Verleugnung des Kindes aus dem Jahr 1964 unmittelbar im Raum stand.¹⁷¹

Als Weiterentwicklung im Sinne einer Zuspitzung des problemorientierten Religionsunterrichts nimmt der sozialisationsbegleitende Religionsunterricht dessen Wendung von der biblischen Tradition zur gegenwärtigen Situation der Schüler:innen auf, rückt jedoch von der Fokussierung auf gesellschaftliche und politische Probleme im Unterricht ab. Stattdessen möchte er die Schüler:innen mit ihren Lebens- und Lerngeschichten selbst in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, wie Stoodts programmatische Rede vom „Schüler als Gegenstand des Religionsunterrichtes und zugleich als Subjekt des Religionsunterrichts“¹⁷² zum Ausdruck bringt. Weit wichtiger als eine religiöse Erziehung ist ihm dabei die religiöse *Sozialisation*, die als Stichwort in Anlehnung an den sozialwissenschaftlichen Sozialisationsbegriff vornehmlich von Stoodt selbst Anfang der

169 Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 298.

170 Vgl. Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion.

171 Vgl. Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik.

172 Der Subjektbegriff wird von Stoodt mit Aufkommen des Begriffs im Zuge der Diskussion der 1990er Jahre aufgenommen, wie hier in: Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 298; vgl. Friedrich Schweitzer, Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), Religion subjektorientiert erschließen (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.38), Göttingen 2022, 18–32.

70er Jahre zuallererst in den Sprachgebrauch der evangelischen Religionspädagogik eingeführt wird.¹⁷³ Indem er „Religion“ und „Sozialisation“ gezielt miteinander verbindet, wendet er sich gegen die bisherige Ausklammerung einer religiösen Dimension von Sozialisation von Seiten der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Aus religionspädagogischer Perspektive wird die Bedeutung der neu gewonnenen Einsicht stark gemacht, dass „religiöse Erziehung einen Ausschnitt jenes gesellschaftlichen Prozesses darstellt, durch den potentiell handlungsfähige Subjekte in Interaktionsbeziehungen eingegliedert werden, Wertorientierungen verinnerlichen, Motive des Handelns herausbilden und schließlich so etwas wie eine Identität als handlungsfähige Personen entwickeln.“¹⁷⁴ Dementsprechend bezeichnet religiöse Sozialisation einen Lernprozess, im Zuge dessen die Subjekte eine spezifische Deutungskompetenz bezüglich der Wirklichkeit und des Selbst entwickeln, die nicht losgelöst vom allgemeinen Sozialisationsprozess betrachtet werden kann. Da in sozialen Interaktionen auch religiöse Deutungs- und Orientierungsmuster zum Tragen kommen, sei die Herausbildung einer religiösen Deutungsfähigkeit auch gesellschaftlich bedeutsam. Darüber hinaus stellten religiöse Deutungen „vielmehr selber eine jeweils spezifisch verwertete Ansicht von Gesellschaft und den darunter begriffenen Subjekten dar, eine sozial relevante Weltsicht, die wohl erst in hermeneutisch-praktischer Rekonstruktion ihren Sinn wiedererlangen kann.“¹⁷⁵ Somit eröffnet sich Anfang der 70er Jahre mit der Frage nach der dezidiert religiösen Sozialisation für die Religionspädagogik ein neues Handlungs- und Forschungsfeld, das auf die Rekonstruktion der nicht-intentionalen und unbewussten Prozesse der Aneignung religionsbezogener Orientierungsmuster und Verhaltensweisen abhebt. Das von Stoodt in den Vordergrund seiner Überlegungen gestellte Programm der Sozialisationsbegleitung eignet auch der Religionspädagogik eine nunmehr empiriebezogene Grundausrichtung zu und umschließt mit Unterrichtsbeobachtung und Verhaltensdiagnostik entsprechende methodische Ansätze. Das Augenmerk liegt dabei weniger auf Sozialisation im generellen Sinne als primär auf der religiösen Sozialisation der Schüler:innen.

173 Vgl. Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich; Dieter Stoodt, Von der religiösen Erziehung zur religiösen Sozialisation, in: Manfred Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart/Berlin 1975, 11–25.

174 Manfred Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, 7.

175 Manfred Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, 8.

*Pädagogisch-didaktische und theologisch-sozialisierungstheoretische
Aspekte*

Die in Stoodts Ansatz eines sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts konzeptionell angelegte Wendung des Blicks auf die Lebenswirklichkeit bzw. „Lebensgeschichte der einzelnen Schüler“¹⁷⁶ und Schülerinnen und somit sein didaktischer Versuch einer fundamentalen Subjektorientierung ist sicherlich auch und gerade vor dem Hintergrund der noch nachhallenden Mahnung Lochs¹⁷⁷ bezüglich einer Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik einzuordnen. Nach Stoodt soll fortan im Religionsunterricht der Beziehungs- und Interaktionsaspekt Vorrang vor Inhalten und dogmatischen Positionen erhalten, die Offenheit der Schüler:innen für unterschiedliche Positionen gefördert sowie deren sozialisationsbedingte Defizite, Schädigungen und Verletzungen mit Methoden aufgearbeitet werden, die sich an gruppendynamischen, spieltheoretischen, sozio- und psychodramatischen Arbeitsformen ausrichten.¹⁷⁸ Entsprechend gewählte Lernarrangements zielen zum einen ganz wesentlich auf die bereits erwähnte Verbindung der Rolle des Schülers als Gegenstand und zugleich als Subjekt¹⁷⁹ des Religionsunterrichts, während darüber hinaus der Ermöglichung eines Austauschs aller am Unterrichtsgeschehen Beteiligten durch das „Herstellen von Kommunikation“ ebenfalls eine Schlüsselrolle zugeordnet wird.¹⁸⁰

In Abgrenzung zu den vorwiegend kognitiv konzipierten Lernarrangements des problemorientierten Religionsunterrichts tritt nun vermehrt die emotionale und affektive Dimension des Religionsunterrichts in den Vordergrund. Durch die beabsichtigte Aufarbeitung mutmaßlich problematischer und einengender Sozialisierungserfahrungen der Schüler:innen in gruppendynamischen Prozessen wird eine unverkennbar therapeutische Funktion dieses Unterrichts ersichtlich. So setzt der sozialisationsbegleitende Religionsunterricht „bei längst befestigten Vorstellungen und Einstellungen ein, die er *aufzuhellen und aufzuarbeiten* hat“¹⁸¹, wobei der Lehrperson im Zuge dessen

176 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 11.

177 Vgl. Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik.

178 Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 297f.

179 Wie bereits erwähnt spricht Stoodt davon explizit erst mit Aufkommen des Begriffs im Zuge der Diskussion der 1990er Jahre, wie bspw. in: Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?; vgl. dazu auch Friedrich Schweitzer, Subjektorientierung in der Religionspädagogik.

180 Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 298.

181 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 11 (Hervorhebung durch Vf.).

die Aufgabe zukommt, „Anregungen zur Selbstklärung und Anstöße zur Verhaltensänderung“¹⁸² zu bieten.

Die leitenden Intentionen des Unterrichts stellt Stoodt unter die Überschrift der „Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden“ und gliedert diese in kognitive, affektive und *sozialtherapeutische* Ziele, jeweils wiederum differenziert hinsichtlich des individuellen, interpersonalen und gesellschaftlichen Bereichs. In einem derart konstruierten „didaktischen Strukturgitter“ kommt den sozialtherapeutischen Lehr- und Lernzielen im Blick auf die wesentlichen Anliegen des sozialisationsbegleitenden Ansatzes allerdings eine hervorgehobene Bedeutung zu. Stoodt fasst sie in Anlehnung an Biehl folgendermaßen zusammen¹⁸³:

- „Hilfe bei der Bewältigung der eigenen Konflikte, Zwänge und Ängste erfahren. Vorenthaltene Anerkennung vermittelt bekommen.“ (*individueller Bereich*)
- „In der Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit gegenüber anderen gestärkt werden.“ (*interpersonaler Bereich*)
- „Erfahrungen verminderten Leistungs- und Anpassungszwanges und gemeinsamer Problemlösungen gewinnen.“ (*gesellschaftlicher Bereich*)

Beabsichtigt das didaktische Strukturgitter laut Stoodt die „Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden“ darzustellen und die „leitenden Intentionen des RU unter den Aspekten von Theologie und anderen Humanwissenschaften“¹⁸⁴ widerzuspiegeln, so ist jedoch gerade aus theologischer Sicht fraglich, inwiefern religiöse Bezüge überhaupt zum Tragen kommen. Der Eindruck, dass sozialtherapeutisch geprägte Ziele eine weit gewichtigere Rolle als etwa pädagogische Aspekte oder religiöse Fragen und Inhalte spielen, erhärtet sich weiter angesichts der vier Hauptaufgaben, die Stoodt für den sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht benennt, und die er als vierfache Hilfe zusammenfasst: Hilfe zur Selbstfindung, zur Solidarisierung, zu stellvertretendem Handeln sowie zu alternativischem Denken.¹⁸⁵ So umschließt die Hilfe zur Selbstfindung die Stärkung von Individualität im je spezifischen lebensgeschichtlichen Kontext sowie die Erlangung von Selbsterkenntnis, Selbständigkeit und Selbstwahrnehmung, wobei der „persönliche Glaube“ im Sinne des seelsorgerlichen Aspekts des Religionsunterrichts als „langfristige Aufgabe“¹⁸⁶ zumindest angesprochen wird. Der gemeinschaftsbildende Aspekt

182 Ebd.

183 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 12.

184 Ebd.

185 Vgl. Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 25–35.

186 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 25.

des Religionsunterrichts kommt in seiner zweiten Aufgabe zum Vorschein, den Schüler:innen Hilfe zu solidarischem Handeln zu bieten. Dies betrifft sowohl persönliche Beziehungen als auch die Fähigkeit, sich im Geist der Erfahrung von Mitmenschlichkeit und Brüderlichkeit „an gruppenbildenden Prozessen sinnvoll zu beteiligen.“¹⁸⁷ Den Beitrag des Religionsunterrichts zur Fähigkeit, stellvertretend handeln zu können, konkretisiert Stoodt als Unterstützung bezüglich einer gesellschaftlich angebrachten Normendiskussion, einer Verhaltensorientierung sowie einer Diskurs- und Entscheidungsfähigkeit. Schließlich sollen die Schüler:innen im Religionsunterricht Förderung bei der Entwicklung alternativen Denkens erfahren, um in Auseinandersetzung mit der biblisch-christlichen Tradition und insbesondere mit der nonkonformistischen Lebenspraxis Jesu scheinbar bestehende Sachzwänge, Normen und Wahrheiten ideologiekritisch zu hinterfragen. Die den bestehenden Herrschaftsinteressen eigenen konservativen Denk- und Verhaltensweisen sollen als wandelbar erkannt werden und einer hoffnungsvollen Zukunftsgestaltung weichen. Theologische Perspektiven kommen an dieser Stelle insofern zum Tragen als Stoodt eine „falsch verstandene religiöse Bindung an fixierte Normen und Lebenshaltungen“ als Behinderung der menschlichen *Wandlungsfähigkeit* sowie „gedankenlose religiöse Beruhigungen“ – mutmaßlich im Sinne von Unmündigkeit – als Einschränkung der menschlichen *Handlungsfähigkeit* verstanden wissen möchte. Diese soziologisch betrachtet systemstabilisierenden Momente religiöser Sozialisation bezeichnet Stoodt in Anlehnung an Adorno u.a. als „neutralisierte Religion“ und meint damit das zeitgenössische „Christentum in seiner reduzierten Gestalt [...], wie es heute in den Familien, in Traktaten und Zeitungen tradiert wird und als eine Fülle von Residuen in älteren und jüngeren Menschen aufbewahrt wird.“¹⁸⁸ Diese Religion sei demnach zwar im Privaten, in Institutionen und in verschiedenen Bereichen der Öffentlichkeit nach wie vor als ideologische Hülle vorhanden, trete jedoch insofern lediglich in neutralisierter Form in Erscheinung, als keine positiven Impulse mehr für die persönliche Glaubenserfahrung, konkrete Lebensführung oder kritisch-konstruktive Gesellschaftsgestaltung von ihr ausgingen.

6.3.2 *Schüler:innen in exemplarischen Schriften Dieter Stoodts: explizite Aussagen zum Schülerbild*

Ganz im Sinne dieses Kapitels, das es sich zur Aufgabe macht, die jeweilige Konstruktion von Schülerbildern in religionspädagogischen Zusammenhängen und Theorieentwürfen herauszuarbeiten, wird es im Folgenden nun

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 220f.

darum gehen, exemplarisch zentrale Schriften Stoodts hinsichtlich der darin enthaltenen Aussagen zu Schüler:innen in Augenschein zu nehmen. Zur Annäherung an explizite Aussagen im Zusammenhang mit dem Schülerbild ist die Frage leitend: Was wird konkret und *explizit* über die Kinder geschrieben, die als Schüler:innen in einem je spezifisch profilierten Religionsunterricht im Blick sind, die vor dem inneren Auge des jeweiligen Autors stehen, von denen unweigerlich eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird? Was also schreibt Stoodt über die Kinder, die er als potentielle Schüler:innen in einem am Prinzip der Sozialisationsbegleitung ausgerichteten Religionsunterricht vor sich sieht?

Um dieser Frage nachzugehen und exemplarisch einige explizite Aussagen zu Stoodts Schülerbild herauszuarbeiten, werden zwei zentrale Schriften Dieter Stoodts näher betrachtet. Es ist naheliegend, bei der exemplarischen Auswahl geeigneter Schriften auf diejenigen zurückzugreifen, die tatsächlich explizite Aussagen hinsichtlich der Schüler:innen enthalten. Da dieses Kriterium insbesondere auf Stoodts Beitrag „Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich“ im Band „Religion – System und Sozialisation“ (Dahm/Luhmann/Stoodt) von 1972¹⁸⁹ zutrifft, in dem Stoodt ausgehend von einer exemplarischen Untersuchung empirischen Materials – u.a. Beobachtungen von Schüler:innen – deren religiöse Sozialisation rekonstruiert, und darüber hinaus ebenso auf Stoodts Veröffentlichung „Religionsunterricht als Interaktion“ von 1975¹⁹⁰, in der er Grundsätze zu einem evangelischen Religionsunterricht in seinem Verständnis zusammenfassend und überblicksartig darlegt, werden diese beiden Schriften im Fokus des Interesses stehen.

Im Folgenden werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die das Stoodtsche Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an die *expliziten* Aussagen der genannten exemplarisch ausgewählten Schriften, die es nun zunächst zu referieren gilt, soll in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert werden.

6.3.2.1 Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich (1972)

Der Band „Religion – System und Sozialisation“, in dem der nun näher zu betrachtende Beitrag Stoodts mit dem Titel „Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich“¹⁹¹ enthalten ist, befasst sich primär mit der Frage nach der

189 Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich.

190 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion.

191 Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich.

Funktion von Religion für die individuelle Sozialisation und die gesellschaftliche Stabilität. Schon eingangs wird im Vorwort von Hans-Eckehard Bahr festgestellt, dass Religion einerseits progressive Wirkung entfalten könne und zum „Fortschritt in der politischen Realisierung menschlicher Freiheit“ beitrage, diesen jedoch andererseits in regressivem Sinne „verheerend zunichte“ mache. Idealtypisiert zeige sich die soziale Funktion von Religion in einem Kontrastschema, das Religion entweder als systemfunktional organisierte Macht oder als kritisch-transformierende Kraft und somit entweder stabilisierend und konsolidierend oder systemkritisch und *emanzipierend* wahrnehme. Mit eben dieser Frage nach Emanzipation im Zusammenhang mit religiöser Sozialisation setzt sich Stoodt nunmehr aus praktisch-theologischer Sicht auseinander. Dass das Verhältnis von Religion und Sozialisation, wie es in dem Begriff der religiösen Sozialisation zusammengefasst ist, bis dato nahezu unerforscht sei, führt Stoodt zum einen auf die erst allmählich zu überwindende Ablehnung des Religionsbegriffs zurück, der „die evangelische Theologie seit Jahrzehnten davon fernhielt, die Volksfrömmigkeit zu inventarisieren und, an ihr ansetzend, sie in emanzipatorischer Tendenz zu bearbeiten.“¹⁹² Dabei stellt Stoodt entgegen der Kritik Ottos¹⁹³ an seinem Religionsverständnis zunächst klar, dass er Religion sehr wohl in ihrer Ambivalenz und somit nicht einzig hinsichtlich ihrer negativen „theologisch und politisch bedenklichen Fixierungen und Wirkungen“, sondern darüber hinaus auch im Blick auf die Leistung positiver, „die Emanzipation der Menschen voranbringende[r] Aufgaben“ wahrgenommen wissen möchte.

Zum anderen werde durch die Verwendung des Sozialisationsbegriffs in der Religionspädagogik ein gänzlich neuer Weg beschritten, was Stoodt durch den Hinweis bekräftigt, dass beispielsweise in Kittels „Religionspädagogik“ aus dem Jahr 1970 von Sozialisation noch keine Rede sei.

Im Folgenden beschreibt Stoodt sein Anliegen, die religiösen Komponenten und Momente in den Sozialisationsprozessen zu erforschen, damit diese in der religionspädagogischen Theorie und Praxis mit ihren vielfältigen Beziehungen – Stoodt spielt hier auf den „emotionalen, sozialen und politischen wie auch intellektuellen Bereich“ an – zum Gegenstand gemacht und „aufgearbeitet“¹⁹⁴ werden können. In einer exemplarischen Untersuchung nimmt Stoodt empirische Materialien zur religiösen Sozialisation in Augenschein, die u.a. auf persönlichen (Einzel-)Beobachtungen von Studierenden,

192 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 189.

193 Vgl. Gert Otto, *Schule und Religion*, Hamburg 1972, 26.

194 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 194.

Schüler:innen sowie Schülerprotokollen aus den Jahren 1970–72 basieren.¹⁹⁵ Schließlich unternimmt er den Versuch, die untersuchten Materialien „auf einige Formeln“ zu bringen, wobei bezüglich der Momente religiöser Sozialisation an dieser Stelle nun dem bereits erläuterten Begriff der „neutralisierten Religion“ eine tragende Rolle zukommt.

Im Blick auf die Schüler:innen konstatiert Stoodt sodann eine Form der im Horizont einer derart neutralisierten Religion wirksamen religiösen Sozialisation, die defizitäre Verhaltensweisen und Orientierungsmuster begünstige. Stoodt deutet die aus seinen Materialien gewonnenen empirischen Befunde als Belege für „Fehlhaltungen“¹⁹⁶, die aus sozialpsychologischer Perspektive in Form von manipulierbarer Ichschwäche, Unfähigkeit zu angemessener Selbstrepräsentation und Neigung zu Konfliktvermeidung in Erscheinung treten, während in politischer Hinsicht Ideologiefälligkeit und Vorurteilsneigung u.a. zu apathischer Folgebereitschaft und Konformismus führten. Ökonomisch betrachtet zeichnet Stoodt das Bild von Konsumenten unter Leistungsdruck und Existenzangst, persönlich isoliert und scheinfrei aufgrund von Entscheidungs- und Gestaltungsschwäche. Sexuelle Projektionen und Frustrationen äußerten sich in Selbsthass und verklemmtem Wunschdenken, während pädagogisch eine Fixierung auf starre Normen verunsichernd wirke und schließlich in religiöser Hinsicht Haltungen von Indifferenz und Apathie als volkskirchlich-unkritisches Mitläufertum erkennbar würden. Anstelle eines Gottesbildes, das „den Menschen konflikt- und zukunftsorientiert, erwartungsfroh und konstruktiv zu leben anweist“, existiere auch dieses meist lediglich „in einer neutralisierten Form“, namentlich „als Hülse, als Indikator von Angst, der diese reduzieren soll“¹⁹⁷.

Stoodt schließt daraus, dass der Tradierung der neutralisierten Religion in Familie, Institutionen und Öffentlichkeit Einhalt zu bieten sei, da sie gleichsam eine Scheinwelt erschaffe und sich, mit Karl Marx gesprochen, als „die Wahrheit einer Welt, die allerdings in Wahrheit falsch ist“¹⁹⁸ darstelle. Es gelte demnach, „über die neutralisierenden und damit an Mündigkeit hindernden religiösen Momente hinauszukommen“¹⁹⁹, was jedoch im Sinne einer „wirklichen Befreiung kaum ohne Hilfe von außen“²⁰⁰ erfolgen könne. Diese Hilfe sieht Stoodt schließlich explizit in der Förderung eines

195 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 194–214.

196 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 225; siehe auch die folgenden Begrifflichkeiten.

197 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 223f.

198 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 229.

199 Ebd.

200 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 222.

Emanzipationsprozesses verortet, der „emanzipatorisches Handeln“²⁰¹ in Form einer konsequenten Bearbeitung der beschriebenen Merkmale einer neutralisierten Religion auch im Rahmen schulischer Bildungseinrichtungen umschließt.

6.3.2.2 Religionsunterricht als Interaktion (1975)

Mit dem 1975 erschienenen Buch „Religionsunterricht als Interaktion“ verfolgt Dieter Stoodt nun nach eigener Aussage neben anderem das Anliegen, seine bislang „verstreuten Veröffentlichungen“²⁰² zum sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht in gebündelter und resümierender Form darzustellen. Nachdem er zunächst auf den gesellschaftlichen Bildungsauftrag des Religionsunterrichts eingeht und das aus seiner Sicht erneuerungsbedürftige Verhältnis der Kirchen zum Religionsunterricht anprangert, wendet sich Stoodt zeitgenössischen didaktischen Modellen und davon ausgehend insbesondere dem sozialisationsbedingten Ansatz zu. Aus diesem leitet Stoodt seinen Entwurf des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts ab, den er ausdrücklich als „Pädagogik vom Kinde aus“²⁰³ kennzeichnet. Die Hinweise auf die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik aufgreifend hebt Stoodt die Ausblendung von Kindern und Jugendlichen und vornehmlich derjenigen aus prekären Verhältnissen hervor, die im Religionsunterricht nicht als „reale Personen“ in den Blick kommen und einem solchen Unterricht dementsprechend keine Relevanz abgewinnen können. Sehr entschieden wird eine Umkehr in der religionspädagogischen Besinnung gefordert, die in der Frage ihren Ausgang nimmt, *„was wir den Kindern, die da vor uns sitzen, zu sagen haben.“*²⁰⁴ Fragen nach Herkunft, Zukunft, Begabtheit, Chancen, Isolierung, Ent-Individualisierung, Glück und Leid der einzelnen Schüler:innen werden demnach zum pädagogischen Kriterium. Im Zuge einer sich anschließenden näheren Beschreibung der zuvor bereits skizzierten vier Hauptaufgaben des Religionsunterrichts unternimmt Stoodt nun den Versuch, seiner Wahrnehmung der Ausgangssituation der Schüler:innen Ausdruck zu verleihen. Besonders aufschlussreich sind diesbezüglich die Schwierigkeiten, die Stoodt zunächst im Zusammenhang mit der Anforderung an den Religionsunterricht, Hilfe zur Selbstfindung zu leisten, formuliert. Dabei schildert er Erfahrungen der Schüler:innen, die sich mutmaßlich als hinderlich erweisen: „Erfahrungen von Chancenungleichheit, durch Vorschulerziehung und Primarstufenunterricht

201 Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, 230.

202 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 5.

203 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 13.

204 Ebd. (Hervorhebung im Original).

sowie durch manipulative Tendenzen in Massenmedien, Werbung usw. verfestigt, führen bei den einen zu einer Art Mißerfolgsprogrammierung, bei anderen zu der dumpfen Sehnsucht, reich, stark und mächtig zu sein.“²⁰⁵ Bereits in der Primarstufe müssten sich Schüler:innen harten Leistungsanforderungen unterziehen, was nach Stoodts Überzeugung zu der Haltung führt, „sich eher stillschweigend zu unterwerfen als um ihr Recht zu kämpfen.“

Darüber hinaus mündeten die gängigen Unterrichtsmethoden in Frustrationserlebnissen für die Schüler:innen, die anstelle einer positiven Umsetzung der so entstandenen aggressiven Elemente lediglich zu deren Unterdrückung angehalten würden. Im Blick auf Schüler:innen „aus unteren Schichten“ konstatiert Stoodt aufgrund ihrer sozialen Herkunft eine oftmals verletzte und zurücksetzende Benachteiligung, maßgeblich verantwortet durch den „mittelschichtspezifischen“ Leistungsanspruch der Schule sowie durch Anforderungen von Seiten der Lehrkräfte oder das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler. Bestimmte Entwicklungsphasen verliefen darüber hinaus abrupt, härter und komprimierter, als dies bei Kindern aus mittleren und höheren Schichten in der Regel der Fall sei. Die daraus resultierende „Phasenverschiebung“ erschwere eine hilfreiche Begleitung im Klassenverband. Um nicht auf einer „kindlichen Stufe“ zu stagnieren, sei es für die Religiosität der Schüler:innen gerade in Zeiten von Gefühlsdiffusion, Verunsicherung und Ablöseprozessen von zentraler Bedeutung, mit „erweiternden und ermutigenden Erfahrungen“ verbunden zu werden. So legitimiere christliche Frömmigkeit in vielen Familien lediglich die tradierten Normen, die durch positive oder negative Verstärkung (Lohn und Strafe) aufrechterhalten würden. Stoodt spricht hierbei von einer „infantilen Religiosität“²⁰⁶ und generell von infantilisierenden Wirkmächten, die er neben anderen Lebens- und Gesellschaftsbereichen dezidiert auch im Blick auf Schulklassen feststellt und die dem Reifungsprozess insofern im Wege stehen, als sie zu politischer Unmündigkeit, zum Unvermögen einer aktiven Lebensgestaltung sowie zu Angst vor Abweichung und Scheu vor gegenläufiger Meinungsbildung führten. Entsprechend müsse dem einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin in Anbetracht der Benachteiligungen und des äußeren Drucks zum „Recht der Personwerdung“ verholfen werden, um in Solidarisierung und in Kooperation mit anderen Individuen die „herrschenden Organisationsformen [...] dem Veränderungsdruck der unaufgebbaren Lebensrechte und elementaren Lebensbedürfnisse auszusetzen.“²⁰⁷ Dafür sei es notwendig, im Religionsunterricht

205 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 27.

206 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 28.

207 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 29.

durch die Hilfe zur Solidarisierung einen Beitrag zur Kooperations- und vor allem zur Kommunikationsfähigkeit der Schüler:innen zu leisten, da durch das im Schulsystem verankerte Leistungsprinzip von Beginn ihrer Schulzeit an „*Fehlhaltungen*“²⁰⁸ wie Abkapselungstendenzen und Rivalität untereinander verstärkt würden. Verinnerlichte Leistungs- und Disziplinierungsmechanismen begünstigten darüber hinaus die Tendenzen der Schüler:innen zu reiner Anpassung, was einen Verzicht auf aktive Gestaltung der Lebensbedürfnisse sowie auf „emanzipative[...] gesellschaftliche[...] Aktion“²⁰⁹ zur Folge habe.

Für Stoodt leitet sich daraus unmittelbar die Anforderung an den Religionsunterricht ab, den Schüler:innen Hilfe zu stellvertretendem Handeln zu bieten. Die für ihn darüber hinaus notwendige Hilfe zu „alternativem Denken“ soll die Schüler:innen schließlich von den „Legitimations- und Handlungszwängen“²¹⁰ befreien, denen sie aufgrund der normativen Kraft des Faktischen, konservativer Denktraditionen und Verhaltensweisen sowie mangelnder Wandlungs- und Handlungsfähigkeit unterworfen seien. Anstelle einer Auseinandersetzung mit einem etwa in der Lebenspraxis Jesu beispielhaft erkennbaren „alternativem Denken“, so Stoodts Eindruck, würden „viele [...] Schüler [...] Bequemes und Nützlicheres vorziehen“ und blieben so der „Eindimensionalität eines Lebens, das sich an den Kriterien des Funktionierens und der Nützlichkeit ausrichtet,“ verhaftet.²¹¹

Bevor Stoodt unter der Überschrift „Der Lehrplan“ im zweiten Teil seines Werks sodann Materialien zur Lernplanung hinsichtlich religiöser Problem- und Handlungsfelder bietet, die sich für ihn nach dem bisher Gesagten als zentral herausstellen, bringt er die von ihm entsprechend wahrgenommene Ausgangslage der Schüler:innen, die die skizzierten Aufgabenstellungen der Selbstfindung, der Solidarisierung, des stellvertretenden Handelns sowie des „alternativem Denkens“ in seiner Sicht überhaupt erst notwendig machen, abschließend auf den Punkt. Demnach gehe es auch und gerade im Religionsunterricht darum, an den „zwanghaften, bedrückenden, aber veränderbaren Lebenssituationen und Leitbildern“ der Schüler:innen anzuknüpfen und „alternative Modelle der Lebensgestaltung und -erwartung zu entwickeln“²¹².

208 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 30.

209 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 32.

210 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 35.

211 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 34.

212 Ebd.

6.3.3 *Analytisch-interpretative (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes bei Dieter Stoodt*

Wie aus den dargestellten expliziten Aussagen hervorgeht, entwirft Dieter Stoodt zunächst in seinem Beitrag „Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich“ von 1972 auf der Grundlage nicht-repräsentativer, sondern – wie er selbst eingesteht – „aus der Zufälligkeit“²¹³ seines Erfahrungs- und Arbeitsbereiches gewonnenen empirischen Materials ein Schülerbild, das nun im Blick auf seine implizit wirksamen Vorstellungen und Hintergrundannahmen bezüglich der Schüler:innen zunächst in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert und schließlich kritisch reflektiert werden soll.

So kann aus den expliziten Aussagen und Beschreibungen der Schüler:innen, die Stoodt zufolge im Zuge ihres Sozialisationsprozesses unter dem unvermeidlichen Einfluss bislang unhinterfragt gebliebener neutralisierter Religion stehen, die Annahme abgeleitet werden, dass auch sie Verhaltensmuster, Fehlhaltungen und somit „typische Defizite“²¹⁴ aufweisen, die in Stoodts Sicht „als charakteristisch für Menschen mit neutralisierter religiöser Bindung“ zu gelten haben. Durch Zuschreibungen wie „infantil“ und „scheinfrei“ treten in Stoodts Ausführungen neben anderen Gesellschaftsgruppen auch die Schüler:innen als unmündige Personen vor Augen, deren Verhaltens- und Lebensweisen von Phänomen geprägt sind, die er rollen- und sozialisationstheoretisch als Konsequenzen des negativen Einflusses der von ihm so benannten neutralisierten Religion einordnet und kategorisiert. Die Auswirkungen neutralisierter Religion stellen sich, wie ersichtlich wurde, als prinzipiell hinderlich für ein „emanzipiertes Ich“ heraus. Die Schüler:innen sind demnach nicht imstande, ihr Leben freiheitlich, progressiv, emanzipiert und mit kritisch-konstruktiver Kraft zu gestalten, wobei sie sich selbst über ihre Situation im Unklaren zu sein scheinen und die gegebenen Umstände nicht aus eigener Kraft zu durchschauen vermögen, während sie „unbegriffen“ in „Scheinfreiheit“ leben.²¹⁵ Stoodt zeichnet gleichsam eine fatale Lage, in der sich die Schüler:innen nach seinem Dafürhalten sozialisationsbedingt befinden und zu deren Linderung der sozialisationsbegleitende Religionsunterricht Maßgebliches beizutragen habe. Hinsichtlich seiner sozialpsychologisch-diagnostischen Zuschreibungen wird somit ein implizites Schülerbild evident, das eine deutlich defizitorientierte Ausprägung aufweist. In Anlehnung an Stoodts eigenen

213 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 220.

214 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 224.

215 Vgl. die mehrmalige Verwendung des Adjektivs „unbegriffen“ in Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 223 und 230, die explizite Rede von „Scheinfreiheit“, 225, sowie die bereits erwähnte Bezugnahme auf die von Stoodt zitierte Marxsche Rede von der „Wahrheit einer Welt, die allerdings in Wahrheit falsch ist [...]“, 229.

Sprachgebrauch kann somit auf der Grundlage seines Textes „Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich“ die Konstruktion seines implizit wirksamen Schülerbildes als Konstruktion eines Schülerbildes festgehalten werden, das bei der *neutralisierten Religiosität der Schüler:innen* seinen Ausgang nimmt, und eben darum als Konstruktion eines *auf die Emanzipationsbedürftigkeit der Schüler:innen ausgerichteten Schülerbildes* charakterisiert werden kann.

Im Zuge der Bezeichnung des von ihm federführend auf den Weg gebrachten sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts als „Pädagogik vom Kinde aus“²¹⁶, wie sie in der zweiten in den Blick genommenen Schrift „Religionsunterricht als Interaktion“ vorfindlich ist, erhebt Stoodt den Anspruch, dass im Gegensatz zu bisherigen Modellen mit seinem Ansatz nun de facto ein religionspädagogischer Entwurf vorliege, der wahrhaftig *von den Kindern her* denke und diese mit anderen Worten so wahrnimmt, wie sie realiter sind. Tatsächlich wird jedoch auch in diesen Ausführungen und nicht zuletzt durch die in dieser Schrift abermals vorgenommene explizite Zuschreibung von „Fehlhaltungen“²¹⁷ die bereits konstatierte Defizitorientierung des Stoodtschen Schülerbildes ersichtlich. Diese scheint sich – wenn auch mit anderen inhaltlichen Akzentuierungen sowie weniger gesamtgesellschaftlichen als eher schulisch-institutionellen Implikationen – im Sinne generalisierender Vorannahmen fortzusetzen.

Stoodts ausführliche Beschreibungen der Schwierigkeiten und die darin erkennbare Fokussierung auf die negativen Begleiterscheinungen des Sozialisationsprozesses, dem die Schüler:innen mit Beginn der Schulzeit kontinuierlich unterworfen sind, lassen sich im Horizont der in Kapitel 3 ausgeführten sozialisations- und rollentheoretischen Überlegungen mit Talcott Parsons Terminologie der *pattern variables*²¹⁸ einer systematischen Deutung zuführen. So ist Stoodts durchaus harsche Kritik an derjenigen Form der Sozialisation, wie sie die Schüler:innen im Rahmen der Institution Schule gleichsam *systembedingt* und daher unausweichlich vom ersten Schultag an erfahren, auf der „Ebene gesellschaftlicher Werte und Normen, die eine Stufe höher liegt als jene, die ihm [dem Kind, Anm.d.Vf.] nur durch seine Familie vermittelt wird“, einzuordnen und somit auf die universalistische im Gegensatz zur partikularistischen Seite der *pattern variables* bezogen.

216 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 13.

217 Zur Verwendung der Begrifflichkeit „Fehlhaltungen“ in beiden Schriften siehe Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, 225, und Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 30 u.ö.

218 Vgl. 3.2.

Die von Parsons in sozialisations- und rollentheoretischer Perspektive als charakteristisch für die universalistische Ausprägung des institutionellen Schulsystems genannten Aspekte einer affektiven Neutralität im Kontext von Berufsrollen (1), einer Spezifität bei der Bedeutung der Rollenpartner (2), einer universalistischen Rollenerwartung (3), einer allein durch Leistung zu erringenden Zuneigung (4) sowie schließlich einer Selbstorientierung hinsichtlich der eigenen Vorteile (5) stellen sich bei genauerer Betrachtung als Kern der Stoodtschen Kritik und somit zugleich als die ursächlichen Faktoren der aus seiner Sicht misslingenden und fehlgeleiteten Sozialisation der Schüler:innen dar. Dies wird *implizit* deutlich, wenn Stoodt *explizit* die systembedingte gesellschaftliche Selektionsfunktion der Institution Schule anprangert, die nach Stoodt bei den Schüler:innen zu den genannten Erfahrungen von Chancenungleichheit, Misserfolgsprogrammierung, Wohlstands- und Vorteilsstreben, Frustrationen und Unterwerfung verursachenden Leistungsanforderungen etc. führe und insgesamt betrachtet „eher infantilisierend als befreiend“²¹⁹ wirke.

Stoodts Kritik richtet sich somit nicht allein gegen das System Schule, sondern unmittelbar gegen die hierarchische Struktur des gesamtgesellschaftlichen Systems, in der die Schule als Subsystem mitsamt ihrer – sozialisations-theoretisch mit Parsons gesprochen – universalistischen Funktionalität institutionell verankert ist.

Vor dem Hintergrund des ebenfalls in Kapitel 3 dargestellten interaktionistischen Ansatzes und dessen Bedeutung für die schulische Sozialisation wird darüber hinaus ersichtlich, dass sich Stoodts von Einzelbeobachtungen ausgehende Kritik insbesondere auch gegen die von ihm subjektiv so wahrgenommene Form des Rollenlernens und -verhaltens der Schüler:innen richtet. Wenn die Schüler:innen nicht als selbständige Personen vor dem inneren Auge geführt werden, ihnen vielmehr in Anbetracht der Benachteiligungen und des äußeren Drucks zum Recht der Personwerdung zuallererst noch verholfen werden müsse; wenn stillschweigende Unterwerfung, Scheu vor konträrer Meinungsbildung und Furcht vor abweichendem Verhalten als charakteristisch gelten, so erfährt die aus unzähligen Individuen bestehende Schüler:innenschaft aufgrund von verallgemeinernden Vorannahmen, Erwartungen und Vorstellungen auf generalisierende Weise eine Zuschreibung, die als Konstruktion eines subjektiven Schülerbildes anzusprechen ist. Qualitativ ist Stoodts implizites Schülerbild im rollentheoretisch-interaktionistischem Zusammenhang aufgrund seiner expliziten Aussagen nun dadurch gekennzeichnet, dass keine wirklichen Handlungsspielräume für Rollendistanz, Individualität und

219 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 28.

Identitätsdarstellung gegeben scheinen – ansatzweise entsprechende Verhaltensweisen werden indes als „unbegriffener Protest“²²⁰ abgetan –, sondern stattdessen Rollenkonformität als das bestimmende Merkmal hervortritt.

Bezugnehmend auf den auch labeling-approach genannten interaktionistischen Etikettierungsansatz und empirische Untersuchungen zu den Auswirkungen bestimmter, sowohl negativer als auch positiver Lehrer:innen-erwartungen auf die Schüler:innen, die eine Veränderung des Schüler:innenverhaltens durch Stigmatisierungs- und Etikettierungsprozesse der Lehrperson nahelegen, muss ferner auf Stoodts Feststellungen einer „Mißerfolgsprogrammierung“²²¹ und zahlreicher anderer „Fehlhaltungen“²²² eingegangen werden. So drängt sich die Frage auf, ob nicht im Sinne des sogenannten Pygmalion-Effekts bzw. einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung²²³ geradezu mit entsprechenden Phänomenen auf Seiten der Schüler:innen zu rechnen wäre.

6.3.4 *Kritische Reflexion des Schülerbildes bei Dieter Stoodt*

In Anbetracht des Gesagten lässt sich festhalten, dass die Schüler:innen, von denen Stoodt durch implizite Hintergrund- und Vorannahmen eine Vorstellung entwirft, explizite Zuschreibungen vornimmt und mit anderen Worten somit ein Schülerbild konstruiert, ganz offenkundig nicht die Erwartungen erfüllen, die Stoodt an das Ausfüllen der Schüler:innenrolle richtet. So wird deutlich, dass die Schüler:innen verinnerlichte Fehlhaltungen wie fixierte Normvorstellungen und allzu angepasste Verhaltensweisen, denen sozialisations- und rollentheoretisch betrachtet systemstabilisierende Funktion und somit die Aufgabe zur Sicherung bestehender Machtverhältnisse und gesellschaftlich-struktureller Hierarchien zukommt, nach Stoodts Dafürhalten hinter sich lassen sollten. Stoodts Ausführungen können demnach als Aufforderung zum endgültigen Ablegen längst überkommener Rollenmuster gelesen werden. Sein Schülerbild ist mit der Erwartungshaltung an die Schüler:innen verbunden, ihr bisheriges Rollenverständnis zu durchbrechen und ihre Schüler:innenrolle

220 Vgl. bspw. Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 223 und 230.

221 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 27.

222 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 225 (u.ö.).

223 Die hauptsächlich von Rosenthal und Jacobson durchgeführten Untersuchungen – vgl. die sog. „Pygmalion-Studie“ als die bekannteste Arbeit: Robert Rosenthal/Lenore Jacobson, *Pygmalion im Unterricht* – stellen empirische Prüfungen der von Merton allgemein beschriebenen „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ bzw. „self-fulfilling prophecy“ dar. Vgl. Robert K. Merton, *Soziologische Theorie und soziale Struktur* sowie *The self-fulfilling prophecy*.

künftig auf eine neue, emanzipierte Art und Weise wahrzunehmen, kritisch-konstruktiv auszuüben und gesellschaftsgestalterisch auszufüllen.

Da dies in Stoodts Sicht nicht aus eigener Kraft und persönlicher Initiative gelingen kann und die eigene, von den Auswirkungen einer neutralisierten Religion geprägte, missliche Realität von Seiten der Schüler:innen noch nicht einmal als solche erkannt wird, scheint nun das Programm des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts namentlich in Form der beschriebenen vierfachen Hilfestellungen einen Lösungsansatz bieten zu können.

Zusammenfassend lassen die exemplarisch ausgewählten Schriften in diesem Sinne somit die Konstruktion eines Schülerbildes erkennen, demzufolge Schüler:innen als hilfs- und sozialpsychologisch therapiebedürftiges, mit Stoodts eigenen Worten *neutralisiertes und eben darum emanzipationsbedürftiges Sozialisationsprodukt* wahrgenommen werden. Nicht zuletzt durch das erkennbar defizitorientierte Konstruktionsprofil nimmt Stoodts implizit wirksames Schülerbild dabei sowohl *rollen- als auch sozialisations- und gesellschaftskritische Funktion* ein, während pädagogisch-kindheitstheoretische Überlegungen sowie theologisch-anthropologische Aspekte gänzlich in den Hintergrund treten.

6.3.5 Zusammenfassung

Wie eingangs beschrieben besteht das Anliegen des Kapitels darin, die Konturen der spezifischen Zuschreibungen, Vorstellungen und Hintergrundannahmen bezüglich der Schüler:innen bei Dieter Stoodt nachzuzeichnen und somit Stoodts Konstruktion des Schülerbildes zu rekonstruieren. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens waren aufgrund dieser Zielsetzung aussagekräftige Textpassagen herauszugreifen, die einerseits einen Rückschluss auf das bestehende Schülerbild erlauben, zum anderen jedoch sogleich auch qualitative Aussagen hinsichtlich der inhaltlichen Beschaffenheit des Schülerbildes enthalten. Diese können aufgrund der exemplarischen Herangehensweise eine gewisse Tendenz im Sinne einer Schwerpunktsetzung bezüglich der jeweiligen Konstruktion des Schülerbildes erkennen lassen. In diesem Sinne sind somit auch die folgenden Aussagen zu verstehen, die die Konstruktion des Schülerbildes von Dieter Stoodt auf der Grundlage manifest expliziter Aussagen der ausgewählten Texte sowie anhand analytisch-interpretativ gewonnener impliziter Annahmen thesenartig zu charakterisieren versuchen:

- Das Stoodtsche Schülerbild entspricht der defizitorientierten Konstruktion einer sozialisationsbedingten Fehlprogrammierung der Schüler:innen.
- Es impliziert die Wahrnehmung der Schüler:innen als hilfs- und in sozialpsychologischem Horizont therapiebedürftiges, mit Stoodts eigenen

Worten neutralisiertes und eben darum emanzipationsbedürftiges Sozialisationsprodukt.

- Unverkennbar nimmt es dabei sowohl rollen- als auch sozialisations- und gesellschaftskritische Funktion ein, wohingegen pädagogisch-kindheitstheoretische Überlegungen sowie theologisch-anthropologische Aspekte hinter anderem zurücktreten.

Somit wird im Zuge der Rekonstruktion des Schülerbildes von Dieter Stoodt hinsichtlich der in dieser Untersuchung vorgeschlagenen Trias „*Mensch-Kind-Schüler:in*“ zugleich auch eine deutliche inhaltliche Gewichtung erkennbar.

6.4 Das Schülerbild der Kindertheologie

Einleitung

Im Zuge der vorherigen Kapitel zum Schülerbild bei Richard Kabisch, Helmut Kittel und Dieter Stoodt standen mit dem Blick in die Epoche der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in die Zeit der Evangelischen Unterweisung nach dem Zweiten Weltkrieg sowie in die den Vorwurf einer Verleugnung des Kindes zu überwinden versuchenden 70er Jahre des vorangehenden Jahrhunderts in religionspädagogischer Hinsicht als historisch zu bezeichnende Entwürfe im Vordergrund. Im Folgenden soll mit dem Programm der Kindertheologie nun der Fokus auf das Schülerbild eines zeitgenössischen religionsdidaktischen Ansatzes gelenkt werden und angesichts der diesem Kapitel übergeordneten Fragestellung, welches Schülerbild jeweils bei den ausgewählten Autor:innen und deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist, nun konkret die Frage nach den Erwartungen an das Schülerbild der Kindertheologie in den Raum gestellt werden. Dabei lässt bereits die Bezeichnung als *Kindertheologie* durchaus darauf schließen, dass Kinder im Rahmen dieses religionsdidaktischen Ansatzes eine besonders hervorgehobene Form der Beachtung erfahren. Inwiefern dies auch für Schüler:innen gelten mag, wird im Folgenden herauszuarbeiten sein.

Da im kindertheologischen Zusammenhang jedoch weniger von bedeutenden Einzelwerken richtungsweisender Hauptvertreter:innen als viel mehr von weitläufig geführten Diskursen unter Beteiligung zahlreicher religionspädagogischer Autor:innen auszugehen ist, wird sich das vorliegende Kapitel bezüglich der methodischen Herangehensweise insofern von den vorherigen unterscheiden, als nun vermehrt zentrale Sammelbände mit breit gefächerter religionspädagogischer Autorenschaft in Augenschein genommen werden. So werden insbesondere ausgewählte Bände der Reihe *Jahrbuch für*

*Kindertheologie*²²⁴ sowie das *Handbuch Theologisieren mit Kindern*²²⁵ herangezogen, um aus den darin enthaltenen zentralen Beiträgen dem Anliegen dieses Kapitels entsprechend weiterführende Erkenntnisse zum Schülerbild der Kindertheologie gewinnen zu können. Darüber hinaus wird mit *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*²²⁶ eine Studie von Hanna Roose in den Blick kommen.

Bei der Kindertheologie handelt es sich um einen aktuell stark beachteten Ansatz der zeitgenössischen Religionspädagogik und ein belebtes Diskursfeld, das von kontinuierlicher und produktiver Weiterentwicklung in kindertheologisch ausgerichteter Forschung und Praxis gekennzeichnet ist. Da die Kindertheologie als ein primär programmatischer Ansatz beschrieben und verstanden werden kann, erscheint im Zuge einer Eingrenzung des Forschungsfokus zunächst eine Konzentration auf die Ursprünge und Anfänge des Theologisierens mit Kindern innerhalb der religionspädagogischen Forschung, wie sie insbesondere in Anton Buchers²²⁷ Beitrag im ersten Band des Jahrbuches für Kindertheologie programmatisch zur Darstellung kommen, als sinnvoll. Anschließend werden das *Handbuch Theologisieren mit Kindern* sowie Rooses Studie *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis* genauer betrachtet, um daraus Schlüsse für das Schülerbild der Kindertheologie zu ziehen. Leitend wird dabei die Fragestellung sein: Wovon geht die religionspädagogische Theoriebildung beim didaktischen Ansatz des Theologisierens mit Schüler:innen im Rahmen des Religionsunterrichts aus? Welche Vor- und Hintergrundannahmen sind wirksam im Blick auf das Kindsein, Menschsein und Schüler:insein der neben den Lehrpersonen am theologischen Gespräch beteiligten Akteur:innen?

Dazu werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die das kindertheologische Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an

224 Vgl. die Reihe Jahrbuch für Kindertheologie (hg. v. Anton A. Bucher u.a.), 15 Bände und 6 Sonderbände, Stuttgart 2002–2016, sowie die Reihe Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie (hg. v. Thomas Schlag/Hanna Roose/Gerhard Büttner), Stuttgart 2018ff.

225 Vgl. Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern, Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*, Stuttgart 2014 (2. Auflage 2019).

226 Vgl. Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*, Stuttgart 2019.

227 Vgl. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, in: Ders. u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, *Jahrbuch für Kindertheologie* 1, Stuttgart 2002, 9–27.

die referierende Darstellung *expliziter* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Textpassagen wird in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des herausgearbeiteten Schülerbildes der Kindertheologie.

Zunächst werden jedoch, wie bereits in den vorhergegangenen Kapiteln, entstehungsgeschichtlich-kontextuelle, theologische und pädagogisch-didaktische Einordnungen als Hinführung zur Kindertheologie und zum Programm des Theologisierens mit Kindern dienen.

6.4.1 *Die Kindertheologie oder das Programm des Theologisierens mit Kindern: entstehungsgeschichtlich-kontextuelle, theologische und methodisch-didaktische Einordnungen*

Entstehungsgeschichtlich-kontextuelle Aspekte

Als Kindertheologie oder auch Theologisieren mit Kindern ist ein religionspädagogisches Programm zu bezeichnen, das sich insbesondere in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts als erfolgreicher didaktischer Ansatz und als bedeutendes religionspädagogisches Diskussionsfeld erwiesen hat.²²⁸

228 Vgl. über die bereits genannte Reihe Jahrbuch für Kindertheologie (hg. v. Anton A. Bucher u.a.), Stuttgart 2002ff. und Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern hinaus exemplarisch: Gerhard Büttner/Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002; Gerhard Büttner, Gesammelte Aufsätze zur Kindertheologie, Stuttgart 2021; Christian Butt, Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern, Arbeiten zur Religionspädagogik 41, Göttingen 2009; Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern in der Grundschule, in: Katechetische Blätter 130 (2005) 5, 348–351; Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007; Katharina Kammeyer, „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009; Friedhelm Kraft (Hg. u.a.), „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung, Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, Stuttgart 2011; Anni Reiß/Petra Freudenberger-Lötz, Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 133–145; Hanna Roose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis; Friedrich Schweitzer, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011; Mirjam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, 2. Auflage, Neukirchen-Vluyn 2012; Damaris Knapp, ... weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung. Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern, Göttingen 2018.

Dabei reichen die Ursprünge der Kindertheologie und des Theologisierens mit Kindern zur Kinder*philosophie* und zur Bewegung des Philosophierens mit Kindern zurück²²⁹, von der grundlegende Impulse für das kindertheologische Programm ausgingen. Der bereits in den 1970er Jahren in den USA entwickelte kinderphilosophische Ansatz spricht dem Kind eine eigenständige philosophische Kompetenz zu, wie sie etwa im Staunen, Nachdenken und Fragen von Kindern zum Ausdruck kommt. Ausgehend von den kindlichen Erfahrungen werden philosophische Gespräche mit Kindern geführt, im Zuge derer von den Kindern eigene Vorstellungen und Fragen artikuliert sowie Antwortmöglichkeiten gesucht werden sollen. Als erste von vier unterscheidbaren Traditionen ist dabei an „P4C“ (*Philosophy for Children*) und das 1972 von Matthew Lipman gegründete „*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*“ zu denken, wobei die Vorstellung, Schulklassen zu einer „Gemeinschaft von Forschenden“²³⁰ zu machen, hier als leitend zu gelten hat.²³¹ Mit der Veröffentlichung *Philosophy and the Young Child* (1980) betont Gareth Matthews sodann die Notwendigkeit eines gleichberechtigten Philosophierens mit Kindern²³² und lehnt in diesem Zusammenhang die Stufentheorie Jean Piagets zur kognitiven Entwicklung als aus seiner Sicht für die gleichberechtigte Anerkennung der philosophischen Leistungen der Kinder hinderlich ab.²³³ Ekkehard Martens plädiert für eine komplementäre Sichtweise von Philosophie

229 Vgl. Matthew Lipman/Ann M. Sharp/Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*. West Caldwell, N.J. 1977; Matthew Lipman, *Philosophieren mit Kindern*, Wien 1986; Gareth B. Matthews, *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Berlin 1989; Gareth B. Matthews, *Philosophy and the Young Child*, Cambridge Mass. 1980; Gareth B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*, Weinheim 1995; Ludwig Freese, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim 1989; Daniela G. Camhy, *Wenn Kinder philosophieren*, Graz 1990; Eva Zoller, *Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen*, Zürich 1991; Stephan Enghart, *Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie*, Heinsberg 1997; Ekkehard Martens, *Sich im Denken orientieren: philosophische Anfangsschritte mit Kindern*, Hannover 1990; Ders., *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999; Ders., *Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten*, in: „Kirchen sind ziemlich christlich.“ *Erlebnisse und Deutungen von Kindern*, Jahrbuch für Kindertheologie Bd.4, Stuttgart 2005, 12–28.

230 Kerstin Michalik/Helmut Schreier, *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht*, Braunschweig 2006.

231 Vgl. Matthew Lipman/Ann M. Sharp/Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*.

232 Vgl. Gareth B. Matthews, *Philosophy and the Young Child*.

233 Dieser Vorwurf wird von Bucher mit dem Hinweis entkräftet, dass Jean Piaget als *erster Psychologe* den Kindern auch eine natürliche Philosophie attestierte, vgl. Jean Piaget, *Children's philosophies*, in: Carl Murchison (Ed.), *A handbook of child psychology*, Worcester 1931, 377–391 bzw. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 15.

und Philosophieren mit Kindern, indem er auf die Zusammenhänge zwischen klassischer Philosophie und kinderphilosophischen Diskursen verweist.²³⁴ Hingegen versteht der vierte Ansatz „Nachdenken mit Kindern“ die Philosophie zwar als grundlegende Fachwissenschaft, betrachtet das kindliche Nachdenken im Zuge der Kinderphilosophie jedoch zunehmend als davon unabhängig und stattdessen „dem alltäglichen Nachdenkinteresse“²³⁵ zugehörig.

Auch wenn nicht „jeder spontane Geistesblitz“²³⁶ oder „altkluge, von anderen aufgeschnappte Wahrheiten“²³⁷ als philosophische Einlassungen aufzufassen sind, spricht die Kinderphilosophie hinsichtlich eines eigenständigen Umgangs mit philosophischen Fragen von einer philosophischen Kompetenz des Kindes, während sich die Kindertheologie in analoger Weise von der kindlichen Fähigkeit zu theologischen Einsichten überzeugt zeigt. Um jedoch dem Vorwurf der Beliebigkeit vorzubeugen, darf es weder beim Philosophieren noch beim Theologisieren mit Kindern bei einer bloßen Reflexion des Gesagten bleiben. So betont Schweitzer die Notwendigkeit der Entwicklung einer Gesprächskultur sowie der Anbahnung eines Sinnes für bildungsrelevante Prozesse.²³⁸ Entsprechend sind laut Zimmermann²³⁹ unterrichtliche Verarbeitungs- und Reflexionsprozesse als konstitutiv für eine (kinder-)theologische Kompetenz zu bezeichnen, die wiederum mit Reiß und Freudenberger-Lötz als empirisch wahrnehmbare Fähigkeit, „eigene Gedanken und Vorstellungen zu theologischen Fragen nicht nur zu artikulieren, sondern auch gedanklich zu durchdringen und weiterzuentwickeln“²⁴⁰, greifbar wird.

Als „Initialzündung“²⁴¹ für den didaktischen Ansatz der Kindertheologie gelten die Entstehung der Netzwerke für Kindertheologie – und in deren

234 Vgl. Ekkehard Martens, *Sich im Denken orientieren: philosophische Anfangsschritte mit Kindern*; Ders., *Philosophieren mit Kindern*.

235 Kerstin Michalik/Helmut Schreier, *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht*, 41.

236 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, 15.

237 Ekkehard Martens, *Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten*, 16.

238 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Wie viel Religion braucht der Ethik- oder Philosophieunterricht? Wie viel Philosophie braucht der Religionsunterricht? in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE) 1/2003*, 43.

239 Mirjam Zimmermann, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern*, 131–164.

240 Anni Reiß/Petra Freudenberger-Lötz, *Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen*, 133.

241 Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, *Handbuch Religionsdidaktik*, 232–238, 232.

Folge sodann auch der Jugendtheologie²⁴² – sowie das Erscheinen der entsprechenden Jahrbuchreihen in den Jahren ab 2002. Die dahinterstehenden Grundgedanken mit dem zentralen Anliegen einer neuen Betonung und Hervorhebung der Bedeutung und der Würde von Kindern, auch hinsichtlich ihrer „theologischen Leistungen“²⁴³ und religiösen Bedürfnisse²⁴⁴, reichen mitunter jedoch weit zurück – bedenkt man bspw. die „Wahrnehmung der Andersartigkeit des Kindes in der Antike, den Versuch einer Aufwertung seines Sozialstatus im Neuen Testament, eine Wahrnehmung und Würdigung seines Eigenwertes in der Aufklärung, den Perspektivenwechsel einer Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ in der Reformpädagogik, die Erforschung der religiösen Entwicklung der Kinder durch entwicklungspsychologische oder religionssoziologische Studien im Rahmen der empirischen Theologie seit den 1970er Jahren des 20. Jhs. und die durch die neue Kinderforschung unterstützte Einsicht in die selbstständige Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt.“²⁴⁵ Der von sozialwissenschaftlicher Seite vorangebrachte Perspektivenwechsel hin zu Kindern als eigenständigen Akteur:innen innerhalb ihrer Lebenswelt vollzog sich in bildungstheoretischer und entwicklungspsychologischer Hinsicht durch die Hinwendung zu einer grundlegenden Subjektorientierung, die von der Kindertheologie nicht nur aufgegriffen wurde, sondern sich innerhalb des kindertheologischen Ansatzes in kennzeichnender Weise widerspiegelt.

Theologische Aspekte

Dass theologischen Aspekten in diesem Kontext eine tragende Bedeutung zukommt, lässt sich schon an der Bezeichnung dieses Ansatzes als *Kinder-Theologie* erkennen. Demzufolge wird Kindern auf programmatische Weise die Fähigkeit des *Theologisierens*²⁴⁶ zuerkannt. Dabei kann die Rede von Kindern

242 Vgl. Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011; Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer (Hg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012; Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen; Petra Freudenberger-Lötz u.a. (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 1, Stuttgart 2013.

243 So spricht Bucher bereits 1992 von Kindern als Theologen und fordert eine „Sensibilität für die theologischen Leistungen der Kinder“, vgl. Anton A. Bucher, Kinder als Theologen?, in: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 20 (1992) 1, 19–22, 20.

244 Vgl. dazu grundlegend Friedrich Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000 bzw. 2013.

245 Mirjam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 400.

246 Die Terminologie eines „Theologisierens“ mit Kindern findet sich zunächst im Buchtitel bei Gerhard Büttner/Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern.

als Theolog:innen zunächst Irritationen auslösen und macht eine nähere Bestimmung des zugrunde gelegten Theologiebegriffs notwendig. So betont Bucher im Zuge der Fragestellung, ob Theologie als ein „Privileg von ExpertenInnen oder in der Kompetenz aller“ einzuordnen sei, dass uneingeschränkt jeder Mensch Theologin bzw. Theologe sein könne, denn „jede gläubige religiöse Rede [ist] eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht.“²⁴⁷

Sich durch eine weitere Verhältnisbestimmung von einer wissenschaftlichen Theologie abgrenzend kann Theologie im Rahmen des kindertheologischen Ansatzes als eine „von alltäglichen Erfahrungen her und durch die Reflexions- und ‚Konstruktions‘leistungen der Kinder [...] profilierte Frage- und Suchbewegung nach der Relevanz der ‚Rede von Gott‘“²⁴⁸ begriffen werden. Einem weiten Theologie-Begriff folgend hat sowohl das Nachdenken über Gott und den eigenen Glauben als auch das Reflektieren über die christliche Botschaft als Kinder-Theologie zu gelten.²⁴⁹

Im Zuge grundlegender Differenzierungsbemühungen unterschied Bucher zunächst zwischen einer Theologie *der* Kinder (*genitivus subjectivus*) und einer Theologie *für* Kinder (*genitivus objectivus*). In einem weiteren Schritt etablierte sich sodann die auf Schweitzer zurückgehende Rede von Kindertheologie als Theologie *von, mit* und *für* Kinder.²⁵⁰ Dabei geht es bei einer *Theologie von* Kindern darum, Äußerungen von Kindern als eigenständige theologische Rede zu begreifen und als individuelle theologische Reflexions- und Artikulationspraxis von Kindern zu würdigen. Schweitzer betont in diesem Zusammenhang allerdings die Notwendigkeit einer in der Entwicklungspsychologie kaum vorgenommenen Unterscheidung „zwischen religiösem Denken einerseits und Denken *über* religiöses Denken andererseits“²⁵¹. Darüber hinaus dürfe sich kindertheologische Forschung in diesem Bereich nicht lediglich auf die Beobachtung und Beschreibung von Kinderäußerungen beschränken, sondern mache eine neue Ernsthaftigkeit hinsichtlich ihres argumentativen Gehalts

247 Siegfried Wiedenhofer, Art. „Theologie“ in: Lexikon für Theologie und Kirche 9, Freiburg/Br. 2000, 1435; auch zitiert bei Anton A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, 11.

248 Thomas Schlag, Kinder- und Jugendtheologie, 232.

249 Vgl. Hartmut Rupp, Didaktik des Perspektivenwechsels. Vorüberlegungen zu „Kindertheologie“ und „Theologisieren mit Kindern“, in: Christenlehre – Religionsunterricht – Praxis (CRP) 3 (2004), 17–21, 17; Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, 15.

250 Vgl. Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 9–18.

251 Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie?, 11.

und der kindlichen Weltsicht im Allgemeinen erforderlich. Dementsprechend sei es angezeigt, von einem weiten Religionsverständnis im kindertheologischen Kontext auszugehen, das sich im Sinne „eines funktionalen oder strukturellen Religionsbegriffs [...] gerade nicht an bestimmten Inhalten festmacht, sondern an allgemeinen Bezügen wie Transzendenz, Letztgültigkeit usw.“²⁵²

Die Rede von einer *Theologie mit Kindern* zielt sodann auf die Beschreibung eines kommunikativ-dialogischen Geschehens zwischen Lehrenden und Lernenden und stellt somit „die religionspädagogische Praxis des gemeinsamen Fragens und Antwortsuchens mit Kindern“²⁵³ in den Vordergrund. Schließlich kommt im Zusammenhang mit einer *Theologie für Kinder* eine elementarisierende Darstellung theologischer Themen, Inhalte und Impulse in den Blick. Freilich ist hierbei jedoch nicht an eine deduktive Vermittlung theologisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse zu denken, sondern an eine „professionelle Informations- und Orientierungspraxis der Lehrenden“²⁵⁴, um religionsbezogene Reflexions- und Aneignungsprozesse auf Seiten der Lernenden zu initiieren.

Dadurch wird ersichtlich, dass im Rahmen der Kindertheologie, anders als dies etwa bei der Kinderphilosophie der Fall ist, die Thematisierung religiöser Inhalte nicht „in einer neutralen Beobachterrolle, sondern aus einer engagierten Glaubenshaltung heraus“²⁵⁵ und daher unter transparent profilierter Positionalität erfolgt, die auch eine Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen und -ansprüchen ermöglicht. Während es im Zuge eines (kinder)philosophisch ausgerichteten Nachdenkens „zu keiner inhaltlichen Sicherheit“²⁵⁶ kommt, ist mit Zimmermann für die Kindertheologie „ein Rückbezug auf den außerhalb ihrer selbst – theologisch gesprochen: extra nos – verbürgten Glauben im Anspruch auf eigene Identitätsfindung und die damit verbundenen Angebote der Lebensbewältigung sowie die Hoffnung auf ein Ziel hin“²⁵⁷ als in konstitutiver Weise bestimmend festzuhalten.

Methodisch-didaktische Aspekte

Aus dem bisher Gesagten wird bereits deutlich, dass religionsbezogene Artikulationsformen von Kindern den Ausgangspunkt kindertheologischer Bemühungen darstellen und das Gespräch daher als „das zentrale Medium

252 Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie?, 12.

253 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, 16.

254 Thomas Schlag, Kinder- und Jugendtheologie, 232.

255 Ekkehard Martens, Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, 23.

256 Ekkehard Martens, Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, 27.

257 Mirjam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 400f.

der Kindertheologie²⁵⁸ bezeichnet werden kann. So vollzieht sich Erkenntnisbildung im kindertheologischen Sinne in erster Linie anhand dialogisch ausgerichteter Kommunikationsprozesse „auf Augenhöhe“²⁵⁹. Unter der Maßgabe von „Empathie und Strukturierung“ gilt es dabei für die Lehrenden, eine annehmende und gleichsam gesprächstherapeutische Haltung beim Führen von theologischen Gesprächen einzunehmen sowie wertschätzende, verständigungs- und verständnisorientierte Reaktionen an den Tag zu legen. Methodisch wird in diesem Zusammenhang auf zuwendendes, interessiertes Nachfragen, auf das Signalisieren von Verständnis durch „Spiegeln“ der Antworten des kindlichen Gegenübers sowie gegebenenfalls auf die Präzisierung unausgereifter Äußerungen durch entsprechende Rückfragen verwiesen.²⁶⁰

Mit Schmidt²⁶¹ können darüber hinaus sieben didaktische Grundtypen unterschieden werden:

1. das „sokratische Gespräch“, das auf Selbsterkenntnis zielt und sich in Form eines klärenden Dialogs zwischen Kind und Lehrmeister vollzieht
2. die elementare „Lehre“, die auf Falsches hinweist und Richtiges unterstreicht
3. die „mythologische Erzählung“, die narrativ elementare Bilder und Geschichten entwickelt und so tief sitzende Emotionen ansprechen und aufnehmen möchte
4. die „literarische Erzählung“ unter Heranziehung von Bildern bzw. Bilderbüchern, die durch dramatische Geschichten und plastische Anschauungen Fragen stimulieren und bearbeiten soll
5. den „frageorientierten Unterricht“, der von Kinderfragen ausgeht und auf sie bezogen biblische Erzählungen, Bilder, Worte, Lieder und Musik erschließen will
6. die Beschäftigung mit „Dilemmageschichten“, die eigene Grundvorstellungen aktivieren, problematisieren und zur Neukonstruktion von theologischen Vorstellungen anregen

258 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, 19.

259 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, 21.

260 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, 19ff.

261 Heinz Schmidt, Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext, in: Gerhard Büttner/Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, 11–20; vgl. auch die entsprechende Darstellung bei Mirjam Zimmermann, Art. Kindertheologie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2015 (www.wirelex.de, gesehen am 14.09.2023).

7. die „Freiarbeit“, bei der Heranwachsende eigene Fragen entwickeln, mit Hilfe unterschiedlicher Angebote selbstständig bearbeiten und so weit wie möglich selber lösen.

Wenngleich somit ersichtlich wird, dass sich die genannten Methoden nicht grundlegend von bewährten methodisch-didaktischen Herangehensweisen im Rahmen des Religionsunterrichts oder der Konfirmandenarbeit unterscheiden, so ist auf das spezielle Ziel des kindertheologisch-pädagogischen Prozesses hinzuweisen. So geht es weniger um ein inhaltliches Vermittlungsinteresse als vielmehr um eine bewusste Wahrnehmung und Anerkennung von Kindern als gleichberechtigte dialogische Gesprächspartner. Dabei bildet die Theologie der Kinder im skizzierten Sinne und somit die kindliche theologische Position zu einem Thema oder einer Fragestellung den Ausgangspunkt für weitere Gesprächsbeiträge von Seiten der Lerngruppe und der Lehrperson. Entscheidend ist hierbei die Offenheit des Ausgangs, die jedoch nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen ist, sondern als Anregung weiterer theologischer Reflexions- und Bildungsprozesse einen aus religionspädagogischer Perspektive bedeutsamen Wert in sich selbst darstellt.

6.4.2 *Schüler:innen in der Kindertheologie: explizite Aussagen zum Schülerbild in exemplarischen kindertheologischen Diskursen*

Wie eingangs erwähnt ist im kindertheologischen Zusammenhang weniger von bedeutenden Einzelwerken richtungsweisender Hauptvertreter:innen als viel mehr von einem stark programmatischen Ansatz mit weitläufig geführten Diskursen unter Beteiligung zahlreicher zeitgenössischer religionspädagogischer Autor:innen auszugehen. Deshalb wird sich das vorliegende Kapitel bezüglich der methodischen Herangehensweise insofern von den vorherigen unterscheiden, als nun anstelle eines repräsentativen Einzelwerkes der erste Band der Reihe *Jahrbuch für Kindertheologie*²⁶², das *Handbuch Theologisieren mit Kindern*²⁶³ sowie die Studie *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis* von Hanna Roose²⁶⁴ in Augenschein genommen werden, um aus darin enthaltenen Aussagen zu Vorstellungen von Schüler:innen im Religionsunterricht dem Anliegen dieses Kapitels entsprechend weiterführende Erkenntnisse zum Schülerbild der Kindertheologie gewinnen zu können. Die Leitfrage für die kommenden Abschnitte lautet daher: *Was schreiben die*

262 Vgl. die Reihe *Jahrbuch für Kindertheologie* sowie die Reihe *Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie*. Vgl. den ersten Band: Anton Bucher u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, *Jahrbuch für Kindertheologie* 1, Stuttgart 2002.

263 Vgl. Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*.

264 Vgl. Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*.

ausgewählten Autor:innen über die Kinder, die sie als potentielle Schüler:innen in einem am Programm der Kindertheologie ausgerichteten Religionsunterricht vor sich sehen?

Richtet man den Fokus allerdings gezielt auf die Frage, was über Schüler:innen im kindertheologischen Kontext gesagt und welches Bild von ihnen konstruiert wird, so muss gleich vorneweg die Beobachtung festgehalten werden, dass das Verhältnis zwischen Kindertheologie und Schule bzw. Schüler:innen in kindertheologischen Veröffentlichungen lange Zeit kaum in den Blick gerückt und nicht eigens thematisiert zu werden scheint. Dies ändert sich im Wesentlichen erst mit dem Erscheinen des ersten Bandes des gemeinsamen Jahrbuchs für Kinder- und Jugendtheologie im Jahr 2018²⁶⁵. In ihrem darin enthaltenen Beitrag geht Hanna Roose auf notwendige Differenzierungen zwischen „Kinder- und Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums in Kirche und Schule“²⁶⁶ ein, bevor sie speziell die Thematik einer noch zu prüfenden Vereinbarkeit von Kindertheologie und schulischer Alltagspraxis in ihrer 2019 erschienenen Studie ausführlich aufgreift.

Wenn also zur Zeit der Herausbildung des kindertheologischen Ansatzes auch noch nicht dezidiert von den konkreten Schüler:innen im Religionsunterricht die Rede ist, so erscheint angesichts der für diesen Ansatz charakteristischen Programmatik dennoch ein Blick auf die Ursprünge und Anfänge des Theologisierens mit Kindern innerhalb der religionspädagogischen Forschung als sinnvoll, um, wenn nicht nach Aussagen zu Schüler:innen, so doch nach Aussagen zu Kindern als potentiellen Schüler:innen zu fragen. Im Sinne einer punktuellen Perspektive auf einen wesentlichen Moment in der Entstehung und Entwicklung des kindertheologischen Programms ist dabei die Aufmerksamkeit auf das Erscheinen des ersten Bandes des Jahrbuchs für Kindertheologie im Jahr 2002 zu richten, an dessen Spitze der Beitrag von Anton A. Bucher steht. Unter dem Titel „*Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*“ ist Bucher um eine einführende Darstellung und eine grundlegende Klärung dessen bemüht, was unter dem Programm einer Kindertheologie zu verstehen sei.²⁶⁷

265 Vgl. Thomas Schlag/Hanna Roose/Gerhard Büttner (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie Bd.1), Stuttgart 2018.

266 Vgl. Hanna Roose, Kinder- und Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums in Kirche und Schule. Notwendige Differenzierungen, in: Thomas Schlag/Hanna Roose/Gerhard Büttner (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, 146–153.

267 Vgl. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*

Aufgrund der weitreichenden Bedeutung dieser dem ersten Band des Jahrbuchs für Kindertheologie vorangestellten Ausführungen Buchers wird im Folgenden exemplarisch zunächst nach der Wahrnehmung des Kindes in Buchers genanntem Beitrag gefragt, bevor das *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, das eine allgemeine Einführung in die Grundlagen, Methoden und Themen der Kindertheologie bieten möchte, exemplarisch auf explizite Aussagen zum Schülerbild im Kontext des kindertheologischen Diskurses hin beleuchtet werden soll. Schließlich werden die für die Schülerbild-Thematik unmittelbar relevanten Aspekte der erwähnten Studie *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis* von Hanna Roose zu betrachten sein, die ebenfalls in Form von expliziten Aussagen aufschlussreiche Einsichten „zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht“²⁶⁸ in Aussicht stellen.

6.4.2.1 „Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?“ (Anton A. Bucher)

Gleich an den Beginn seiner Ausführungen stellt Bucher die im Blick auf den für seinen Beitrag gewählten Titel „Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?“ sicherlich bewusst provokante Aussage, Kinder seien „als Theologen zu würdigen“²⁶⁹. Entsprechend seien die religionspädagogischen Bemühungen um eine Kindertheologie weniger im Sinne eines *genitivus obiectivus* als eine Theologie *für* Kinder, sondern vielmehr als eine Theologie *der* Kinder und somit als *genitivus subjectivus* einzuordnen. Bucher macht deutlich, dass das Programm einer Kindertheologie als von Kindern selbst hervorgebrachte Theologie eine kontrastierende Gegenentwicklung zum weitreichenden Vorwurf Werner Lochs darstellt, demzufolge das Kind in der evangelischen Pädagogik verleugnet und „als defizienter Adressat dogmatischer Verkündigung gesehen werde“²⁷⁰. Bucher konstatiert diesbezüglich einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel, insofern der bisherige Empfänger nun zum Schöpfer eigenständiger theologischer Einsichten avanciere und die „traditionsreiche Auffassung, Kinder seien theologisch primär zu belehren,“ von einer Würdigung als „Subjekte von Theologie“ abgelöst wurde. Als treibende Kraft für diesen Prozess benennt Bucher das Kinderbild der neueren Entwicklungspsychologie, das nicht länger von Kindern als Resultaten

268 Vgl. den Untertitel der besagten Studie von Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*.

269 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 9.

270 Ebd.; vgl. Werner Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik*.

sozialisatorischer Umwelteinflüsse ausgehe, sondern von aktiven und sozialen Subjekten, welche die sie umgebende Umwelt mitsamt der theologischen Aspekte auf ihre je eigene Weise rekonstruierten.

Nach diesen einleitenden Überlegungen führt Bucher aus, inwiefern es gerechtfertigt sei, von Kindern als Theolog:innen zu sprechen. Dazu greift er auf die bereits angeführte Definition von theologischer Rede nach Wiedenhofer²⁷¹ zurück und schließt daraus: Da nach Reformpädagogik und Kinderrechtskonvention mitnichten zu bestreiten sei, dass Kinder vollwertige Menschen seien, gelte es folglich, sie als Theolog:innen und Philosoph:innen zu würdigen und somit den Unterschied zwischen der „Theologie der Professionellen“²⁷² und der Lientheologie nicht länger als essentiell, sondern allenthalben als graduell aufzufassen. Im Folgenden zeichnet Bucher die geistesgeschichtlichen Hintergründe der Entwicklung des Kinderbildes über Descartes (1596–1650)²⁷³, Rousseau²⁷⁴ und Jean Paul²⁷⁵ nach. Trotz des Hinweises auf die Ambivalenz der nicht von den Kindern selbst, sondern von Erwachsenen vorgenommenen²⁷⁶ romantischen Idealisierung der Kinder stellt Bucher die positiven Folgen des romantischen Kinderbildes etwa für die faktischen Lebensverhältnisse von Kindern, aber auch für deren Würdigung als „schöpferischen Ursprung“²⁷⁷ auch und gerade von Theologie heraus. Des Weiteren gelten auch in entwicklungspsychologischer Hinsicht neue Prämissen für die kindertheologisch relevante Wahrnehmung des Kindes, insofern Kinder nicht länger als passiv-formbar, sondern dank Jean Piagets Erkenntnissen zum

271 „[J]ede gläubige religiöse Rede [ist] eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht“, Siegfried Wiedenhofer, Art. „Theologie“.

272 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 11.

273 Vgl. René Descartes, *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung*, Stuttgart 1961.

274 Vgl. Jean Jacques Rousseau, *Emile oder Über die Erziehung*; vgl. dazu auch Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 118–133.

275 Vgl. Jean Paul Friedrich Richter, *Jean Paul Friedrich Richters Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken* (Hg. v. Karl Lange), Langensalza 1910; vgl. dazu auch Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 189–191.

276 Vgl. Jürgen Oelkers, „Erziehung vom Kinde aus“: Über die Macht pädagogischer Bilder, in: Michael Seyfahrt-Stubenrauch/Ehrenhard Skiera (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa I*, Hohengehren 1996, 191ff.; Jürgen Oelkers, *Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998/5), 639–660.

277 Heiner Ullrich, *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*, Bad Heilbrunn 1999.

„Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde“²⁷⁸ sowie zum „Weltbild des Kindes“²⁷⁹ als aktive *Konstrukteur:innen* ihrer eigenen Wirklichkeit begriffen werden. Bucher betont: „Wenn Kinder Welt rekonstruieren, d.h. je neu aufbauen, dann gilt dies auch für jene Wirklichkeit, die als religiös qualifiziert wird.“²⁸⁰ Demzufolge bringen Kinder laut Bucher Gottesbilder hervor, legen biblische Texte auf ihre je eigene Weise aus, betätigen sich als Schöpfungstheologinnen und Kosmolog:innen und deuten schließlich auch Kontingenzen.

Den religionspädagogischen Umgang mit Kindertheologie betreffend mache Kindertheologie eine intentionale religiöse Erziehung jedoch keineswegs überflüssig. Vielmehr gelte es religionspädagogisch zu reflektieren und zu verantworten, welche Inhalte als substanzielle Impulsgeber für die „theologische Imaginationskraft der Kinder“²⁸¹ dienen können. Zudem seien theologisch relevante Ansichten, Motive und Fragen unbedingt zunächst zu *verstehen* und in ihrer kindlichen Originalität zu schätzen anstatt sogleich zu korrigieren, vorschnell zu beantworten oder gar aus einer Position der vermeintlichen Überlegenheit heraus zu belächeln.²⁸² Auf die Problematik, kindliche Sichtweisen als Missverstehen aufzufassen und zu früh überwinden zu wollen, wies Bucher bereits in seinem Plädoyer für die sogenannte „Erste Naivität“ in der Religionspädagogik hin.²⁸³ Unter Verweis auf entsprechende entwicklungspsychologische Erkenntnisse spricht sich Bucher nun auch beim religionspädagogischen Umgang mit Kindertheologie für ein Zulassen eben dieser „Ersten Naivität“ aus, die nicht als Unwissenheit zu werten sei, sondern primär als „Unbefangenheit und unmittelbares Einssein mit Wirklichkeiten, die sich für die meisten Erwachsenen zu Fiktionen entleerten“.²⁸⁴ Insofern komme es darauf an, sich auf diese Eigenart kindlichen Denkens bewusst einzustellen und sie als eine Möglichkeit der Kinder zu betrachten, „existenzielle Fragen zu lösen und ihre Kontingenzen dergestalt zu bewältigen, dass sie autonomer und sicherer werden“, und zwar „solange sie sie brauchen.“²⁸⁵

Während Bucher im Weiteren allerdings auf die unbedingte Vermeidung einer „zu verniedlichende[n], marzipanerne[n] Religionspädagogik“²⁸⁶ als

278 Vgl. Jean Piaget, *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*.

279 Vgl. Jean Piaget, *Das Weltbild des Kindes*, München 1992.

280 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 14.

281 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 21.

282 Vgl. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 22–24.

283 Anton A. Bucher, „Wenn wir immer tiefer graben, kommt vielleicht die Hölle ...“. Plädoyer für die Erste Naivität, in: *Katechetische Blätter* 114 (1989), 654–662.

284 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 24.

285 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 25.

286 Ebd.

wiederum entwicklungshemmend drängt, betont er hingegen das Anrecht der Kinder auf religiöse Bildung und die Notwendigkeit entwicklungsfördernder Angebote in diesem Bereich. Kindertheologie impliziere daher eine Hermeneutik der aktiven Aneignung und weniger der Vermittlung. Wenn Kinder selbst angesichts wohlwollend-belehrender Erklärungsversuche theologische Vorstellungen artikulierten, „die jenen der Erwachsenen nicht entsprechen“²⁸⁷, wird für Bucher deutlich, dass Kinder ihre theologischen Deutungsmuster nicht zwingend in der von Erwachsenen gewünschten Richtung verändern, sondern auf je eigene Weise assimilieren und sie nach Maßgabe der bisher individuell generierten Strukturen rekonstruieren.

Als der religiösen Entwicklung von Kindern ausdrücklich förderlich sieht Bucher die Konfrontation mit kognitiven theologischen Konflikten, die vorhandene Vorstellungen fraglich machen und zu einer Differenzierung und Reorganisation der bisherigen Strukturen anregen. Bedeutsam sei dann der Angebotscharakter alternativer Deutungsweisen von Seiten der Erwachsenen.

Abschließend zeigt sich Bucher davon überzeugt, dass Kindertheologie zu einer Entkrampfung im Umgang mit Wahrheitsansprüchen verhelfen könne. Schließlich belege das Kindheitsevangelium in Mt 18,3 ganz eindeutig die Vorbildfunktion, die Jesus den Kindern im Blick auf das Reich Gottes zuspricht. So sei von der Art und Weise, wie Kinder Theologie treiben, und insbesondere „von ihrer spielerischen Unbefangenheit und unkonventionellen Innovativität, die sich um dogmatische Richtigkeit nur wenig kümmert“²⁸⁸, zu lernen. Theologie hingegen als Privileg von Amtsträger/innen, Akademiker/innen oder generell von Erwachsenen zu betrachten, sei mittlerweile nicht nur durch zahlreiche Studien empirisch widerlegt²⁸⁹, sondern darüber hinaus auch theologisch als nicht korrekt einzustufen. So betont Bucher erneut und nachdrücklich, dass christlicher Glaube jedem Menschen Vernunft und Glaubensfähigkeit zuspreche – und zwar einschließlich den Kindern.

287 Ebd.

288 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 27.

289 Bucher verweist hier u.a. auf Robert Coles, *Wird Gott nass, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder*, München 1994; Rainer Oberthür, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995; Gerhard Büttner/Hartmut Rupp, *Wie Kinder von Jesus sprechen*, in: Entwurf 1/1996, 26–32; Ursula Arnold/Helmut Hanisch/Gottfried Orth (Hg.), *Was Kinder glauben: 24 Gespräche über Gott und die Welt*, Stuttgart 1997.

6.4.2.2 Handbuch Theologisieren mit Kindern

Mit dem 2014 bzw. 2019 in der zweiten Auflage erschienenen *Handbuch Theologisieren mit Kindern*²⁹⁰ möchten die Herausgeber:innen eine allgemeine Einführung in die Grundlagen, Methoden und Themen der Kindertheologie bieten. Wie aus der Einleitung hervorgeht, wenden sie sich dabei gezielt an Lehrpersonen, um diese vor dem Hintergrund der Kindertheologie – gekennzeichnet als „äußerst wichtiges religionsdidaktisches Konzept“²⁹¹ – bei der kompetenten Erschließung der in den Lehrplänen zahlreich vorzufindenden theologischen Themen sowie bei der didaktischen Analyse und der konkreten Unterrichtsplanung zu unterstützen. So erhalten die Lehrpersonen durch die thematisch ausgerichteten Handbuchartikel jeweils einen Hinweis darauf, „was von den Schüler/innen zu diesem Thema zu erwarten ist.“ Auf der Suche nach einer expliziten Darstellung zum Verhältnis zwischen Kindertheologie und Schule bzw. Schüler:innen und somit einer Darstellung dessen, was an Vorstellungen und inneren Bildern bezüglich der Schüler:innen im Sinne von handlungsleitenden Vor- und Hintergrundannahmen vorausgesetzt wird, wird man allerdings auch bei der Durchsicht des *Handbuchs Theologisieren mit Kindern* nicht unmittelbar fündig. Stattdessen erfolgt fast durchgängig, wie bereits im Titel erkennbar wird, die Rede von *Kindern*, obschon der schulische Kontext ausdrücklich mitbedacht und sogar primär adressiert ist. Dieser kommt zumindest explizit und reflektierend zur Sprache, wenn im Zuge der vor den Methoden und Themen skizzierten Grundlagen unter anderem auch auf das „Theologisieren in heterogenen Lerngruppen“²⁹² eingegangen wird.

Die im Fokus des knapp gehaltenen Handbuchartikels stehende und aus konkreten Schüler:innen zusammengesetzte Lerngruppe wird dabei als prinzipiell heterogen gekennzeichnet und unter dem Aspekt der Verschiedenheit, „insbesondere in Verbindung mit dem Stichwort ‚Inklusion‘“²⁹³, in den Blick genommen. Diese werde angesichts der jeweiligen Besonderheit des einzelnen Individuums konkret erkennbar, „z.B. im Hinblick auf das Alter und die (Mutter-)Sprache, den Intellekt und die Leistungsfähigkeit, die Herkunft der

290 Vgl. Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*.

291 Vgl. Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, 10.

292 Vgl. Anita Müller-Friese, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, in: Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, 44–48.

293 Anita Müller-Friese, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, 44; vgl. hier zum Stichwort „Inklusion“: Annebelle Pithan/Wolfhard Schweiker (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion*. Ein Lesebuch, Münster 2011.

Familie und das Geschlecht, das Verhalten und die Gesundheit, die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und die religiöse Sozialisation.²⁹⁴ Eine so verstandene Heterogenität wird im Folgenden nicht nur als aktuelles Schlüsselthema pädagogischer Theorie und pädagogischen Handelns vorgestellt, sondern darüber hinaus als ein konstitutiver Faktor des Theologisierens mit Kindern gekennzeichnet. So *brauche* es Heterogenität, insofern die Vielfalt der Gedanken und Zugänge, die Neugier der selbständig entdeckenden Akteur:innen und das forschende Lernen zur kindertheologischen Grundkonzeption zu zählen seien.²⁹⁵ Verschiedenheit sei produktiv zu nutzen und zu bewältigen, wobei von einem vielseitigen Spektrum der Lernenden umso größere „Synergieeffekte“²⁹⁶ und entsprechend ertragreiche Resultate theologischen Arbeitens zu erwarten seien. Um Lernen in heterogenen Lerngruppen erfolgreich zu gestalten, werden nach einer Darstellung zum Verständnis von Lernen aus pädagogisch-psychologischer Sicht sodann die didaktischen Prinzipien einer auf Individualisierung bedachten Differenzierung der Lern- und Arbeitsangebote in Kombination mit einer auf Kooperation bedachten gemeinschaftlichen Weiterarbeit ausgeführt. Abschließend wird auf allgemeine Rahmenbedingungen hingewiesen, die neben differenzierten und kooperativen Arbeitsangeboten das Lernen in heterogenen Gruppen begünstigen sollen.

6.4.2.3 Kindertheologie und schulische Alltagspraxis (Hanna Roose)

Dezidiert auf das Verhältnis zwischen Kindertheologie und Schule bzw. Schüler:innen geht Hanna Roose ein, indem sie in ihrer Studie *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis* das „Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht“²⁹⁷ eigens thematisiert.

Anhand von Beobachtungsanalysen verschiedener Unterrichtsszenen beschreibt Roose unterrichtliche Normenkonflikte, mit denen sich der religionsdidaktische Ansatz der Kindertheologie demnach konfrontiert sieht. Insbesondere im Schlusskapitel, in dem Roose den Ertrag für die Religionspädagogik beschreibt, kommen für die Schülerbild-Thematik relevante Aspekte explizit zur Sprache, die im Folgenden zusammenfassend nachgezeichnet werden.

294 Anita Müller-Friese, Theologisieren in heterogenen Lerngruppen, 44.

295 Vgl. Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern.

296 Anita Müller-Friese, Theologisieren in heterogenen Lerngruppen, 44.

297 Vgl. erneut den Untertitel der besagten Studie von Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*.

So hebt Roose bei den Ergebnissen zum ersten Auswertungsschritt („top-down“) bezüglich der Frage nach kindertheologischen Anteilen in der Alltagspraxis die zentrale Beobachtung hervor, dass im Gegensatz zu den im „kindertheologischen Leitbild“²⁹⁸ enthaltenen Erwartungen nur höchst selten eine Unterrichtssequenz zu beobachten war, in der „ein Kind von sich aus eine ‚große‘ Frage“²⁹⁹ stelle. Trotz thematischer Eignung erfolge von Seiten der Lehrkräfte kaum eine Zuspitzung auf „große Fragen“. Stattdessen würden Beiträge der Schüler:innen vielmehr additiv gesammelt, oder die Fragen von den Lehrkräften selbst beantwortet. Roose spricht weiter von „eingekapselten“ religiösen Geltungsansprüchen in der „fernen“ biblischen Welt und somit schließlich von einer „tiefgreifenden Defizitanalyse“, da in der beobachteten alltäglichen Unterrichtspraxis „sehr wenig Kindertheologie“³⁰⁰ erkennbar gewesen sei.

Im Zuge der Darstellung der Ergebnisse zur Normativität der Alltagspraxis (zweiter Analyseschritt, „bottom-up“) kommt eine „Adressierungsanalyse“ zum Tragen, die gewisse Regelhaftigkeiten und spezifische Adressierungsmuster offenlegt. So würden die Kinder „oft als Wissens- und Könnensgemeinschaft adressiert [‚ALLE wissen/können das‘]“.³⁰¹ Damit verbunden sei die implizite und oft auch explizite Aufforderung, sich zu beteiligen, wobei die aktive Teilnahme *aller* am Unterrichtsgeschehen mitunter äußerst nachdrücklich, ja zum Teil „massiv“³⁰² eingefordert werde. Im Kontrast dazu steht nach Roose allerdings „eine große Zurückhaltung in der inhaltlichen Bewertung von Schüler/innenbeiträgen durch die Lehrkraft“, insofern ein Beitrag selten als falsch oder unpassend bewertet werde. Untereinander adressierten sich die Schüler:innen überwiegend non-verbal, wobei sowohl Zustimmung oder Ablehnung als auch Belustigung und Verständnislosigkeit zu beobachten seien. Sichtbar sei darüber hinaus die Adressierung der Kinder von Seiten der Lehrkraft „als individuell selbsttätige Teilnehmende“, die sich als solche individuell positionieren und eine eigene Meinungsbildung vollziehen sollten. Für Roose machen derartige Adressierungspraxen gewisse „Normenkonflikte“³⁰³ deutlich, die im Folgenden als „Selbsttätigkeit vs. Zielorientierung“, „Lerngemeinschaft vs. Leistungsorientierung“ sowie „Nähe vs. Distanz“ kategorisiert werden.

Die „Ergebnisse zum kritischen Dialog zwischen kindertheologischem Leitbild und der Normativität der Alltagspraxis (3. Auswertungsschritt)“³⁰⁴ bringt

298 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 169.

299 Ebd.

300 Ebd.

301 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 170.

302 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 174.

303 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 170–173.

304 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 173–175.

Roose sodann auf den Punkt, indem die Strukturen unterrichtlicher Interaktion als „quer zum kindertheologischen Leitbild“ liegend gekennzeichnet werden. Demnach sei bezeichnend, „dass a) im Alltagsunterricht die Lehrkraft (und nicht die Schülerinnen und Schüler) die Fragen stellt, b) der Unterricht auf ein ‚Sich-Allgemein-Machen‘ der Schülerinnen und Schüler zielt (und nicht etwa auf die individuelle Selbst-Entfaltung) und c) individuelle materiale Bildungsansprüche (z.B. ‚große‘ Fragen einzelner Kinder) als *gegen-schulische* Ansprüche modelliert werden, die *strukturell* über den Unterricht hinausweisen.“

Als „Ertrag für die Religionspädagogik“³⁰⁵ werden abschließend Fragen formuliert und Herausforderungen markiert, die sich zunächst auf das den theologischen Gesprächen im Religionsunterricht immanente und „spannungsvolle Verhältnis zwischen Selbsttätigkeit und Steuerung“ ebenso wie auf die Frage beziehen, auf welche Weise „die Beiträge der Schülerinnen und Schüler in theologischen Gesprächen für die weitere Gegenstandskonstitution fruchtbar gemacht werden“ können. Darüber hinaus wird auf die Tendenz im Alltagsunterricht hingewiesen, „die Wahrheitsfrage zu neutralisieren oder sie in die biblische Welt einzukapseln“. Angesichts des mitunter massiven Einforderns von Redebeiträgen auch von Schüler:innen, die sich nicht gemeldet hätten, stellen sich nach Roose zudem die zentralen Fragen, ob in theologischen Gesprächen „Redepflicht und Melderegeln außer Kraft gesetzt werden“ sollten und wie sich die Kindertheologie zur Frage religiöser Kompetenz positioniert. Überdies müsse darüber nachgedacht werden, die individuelle Leistungsbewertung vom theologischen Gespräch abzukoppeln, was etwa in Form von Lerntagebüchern realisiert werden könnte. Damit verbunden sind die kritischen Rückfragen, ob die Lerngemeinschaft „eher homogen oder eher heterogen modelliert“ werde und anhand welcher Kriterien „zur Sicherung des inhaltlichen Niveaus bestimmte Beiträge gestärkt bzw. fallen gelassen werden“ sollten, ohne dabei jedoch den Zusammenhalt der Lerngemeinschaft zu gefährden. Schließlich wird nach Möglichkeiten eines angemessenen Umgangs mit „großen Fragen“, „Glaubensfragen“, „persönliche[n] (Glaubens-) Fragen“ im gemeinsamen theologischen Gespräch des klassenöffentlichen Unterrichts sowie nach geschützten Formen gefragt, die eine Thematisierung und Vertiefung erlauben könnten.

6.4.3 *Analytisch-interpretative (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes der Kindertheologie*

Im Folgenden soll nach dem implizit wirksamen Schülerbild der Kindertheologie gefragt und die Hintergrundannahmen, Vorstellungen und indirekten

³⁰⁵ Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 175–177 (auch im Folgenden).

Zuschreibungen im Blick auf die Schüler:innen herausgearbeitet werden. Dabei gilt es vor dem Hintergrund der Erfassung des Schülerbildes anhand der Trias *Mensch-Kind-Schüler:in* insbesondere auch die impliziten Aussagen zum Menschenbild, Kinderbild und zu den Erwartungen an das Ausüben der Schüler:innenrolle im kindertheologischen Kontext in den Blick zu nehmen und dadurch eine Annäherung an die Konturen des Schülerbildes der Kindertheologie zu erreichen. Wie deutlich wurde, ist im kindertheologischen Diskurs in den meisten Fällen explizit von *Kindern* die Rede, obschon aufgrund der unverkennbar auch auf den schulischen Religionsunterricht bezogenen Ausrichtung des kindertheologischen Ansatzes präziser von Schüler:innen zu sprechen wäre. Der folgende Abschnitt wird sich an den Aussagen zum Kind im kindertheologischen Kontext orientieren, sich nach den zuvor referierten expliziten Aussagen nun in interpretativer Weise den impliziten Vorannahmen bezüglich Kindern als potentiellen Schüler:innen widmen und somit eine analytische (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes der Kindertheologie bieten.

Das Kind in seiner Verschiedenheit von Erwachsenen

Wie allein schon aus dem kindertheologischen Sprachgebrauch hervorgeht, erfährt das Kinderbild eine starke Gewichtung innerhalb des kindertheologischen Ansatzes und wird gleichsam als dessen programmatischer Mittelpunkt konstruiert. So wird eine neue Zuwendung zum Kind und eine Würdigung des Kindes allein hinsichtlich seines *Kindseins* und somit in seiner Verschiedenheit von Erwachsenen erkennbar. Ein grundlegend gewandeltes Kinderbild, das geistesgeschichtlich insbesondere bei Rousseau und in der Romantik verwurzelt ist und eine neue Ernsthaftigkeit und anerkennende Hochschätzung im Zuge der Wahrnehmung des Kindes mit sich bringt, tritt dabei als ein wesentlicher Faktor für die Entstehung von Kindertheologie in Erscheinung.

Insbesondere das von Bucher befürwortete Zulassen der sogenannten Ersten Naivität als spezifische Eigenart des kindlichen Denkens in programmatischem Unterschied zu den Denkweisen Erwachsener lässt die Anerkennung der Notwendigkeit einer generationalen Differenzierung im kindertheologischen Kontext erkennbar werden. Der Hinweis, dass dieser Ersten Naivität mit entwicklungsfördernden Impulsen anhand der Konfrontation mit kognitiven Konflikten zu begegnen ist³⁰⁶, erinnert dabei an das in der heutigen empirischen Unterrichtsforschung bedeutende Prinzip der kognitiven Aktivierung als eines der Kriterien guten Unterrichts³⁰⁷.

306 Vgl. dazu auch Friedrich Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 49, 180, 209.

307 Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, Psychologie des Unterrichts, Paderborn u.a. 2013.

Das Kind als aktive/r Konstrukteur:in

Das vordringliche Anliegen der Kindertheologie, Kinder in neuer Weise ernst zu nehmen, kommt weiter auch dadurch zum Ausdruck, dass kindliche Zugangs- und Deutungsweisen in ihrer Eigenart konstitutive Berücksichtigung erfahren. Das in entwicklungspsychologischer Hinsicht maßgeblich unter Bezug auf die Erkenntnisse Jean Piagets herausgebildete, neue Bild des Kindes ist dabei auch für das kindertheologische Kinderbild bezeichnend. Demnach wird das Kind als Konstrukteur:in seines eigenen Weltbildes wahr- und ernstgenommen, indem es aktiv seine – auch religionsbezogene – Wirklichkeit entwirft. Konstruktivistische Prämissen und Grundannahmen bezüglich der von Kindern hervorgebrachten Vorstellungen bilden somit also den epistemologisch-programmatischen Rahmen der Kindertheologie.

Das Kind in seiner Vorbildfunktion qua seines Kindseins

Darüber hinaus tritt die für die Kindertheologie charakteristische Konstruktion des Kindes in seinem Wesen als Kind und somit in seiner grundlegenden Verschiedenheit und kategorialen Abgrenzung zu Erwachsenen im Zusammenhang mit der nachdrücklichen Betonung der neutestamentlichen Wertschätzung gegenüber dem Kind hervor. Unter Bezug auf Jesu Zuwendung zu den Kindern und deren Hervorhebung als Vorbilder in Glaubensbelangen einzig und allein aufgrund ihres Kindseins erfährt die Konstruktion des kindertheologischen Kinderbildes eine dezidiert biblisch-neutestamentliche Begründung und somit einen wesentlichen christlich-theologischen Bezug.

Das Kind als gleichberechtigte/r Theolog:in qua seines Menschseins

Dieser dezidiert theologische Horizont des Kinderbildes wird darüber hinaus darin erkennbar, dass im Zuge einer feststellbaren *Verschränkung* zwischen Kinder- und Menschenbild nachdrücklich dafür plädiert wird, Kinder als vollwertige Menschen und somit auch als gleichberechtigte Theolog:innen wahrzunehmen. In Buchers Sicht liegt darin eine gleichsam epochale Errungenschaft³⁰⁸, die im Grunde als epistemologische Voraussetzung des kindertheologischen Ansatzes markiert werden kann. So liegt eine Wurzel des kindertheologischen Kinderbildes de facto im zugrunde gelegten Theologieverständnis³⁰⁹ begründet. Dementsprechend sind *Kinder als*

308 Vgl. dazu Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 11.

309 „[J]ede gläubige religiöse Rede [ist] eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht“, Siegfried Wiedenhofer, Art. „Theologie“.

Theolog:innen allein qua ihres vollwertigen Menschseins anzuerkennen, das ihnen in anthropologischer Hinsicht zuvor uneingeschränkt zugesprochen wird. In eben dieser Verschränkung zwischen einem Menschenbild, das jeden glaubenden und denkenden Menschen als der theologischen Rede fähiges Wesen betrachtet, und zugleich einem gewandelten Kinderbild, das den Kindern durch die geistesgeschichtliche Verwurzelung bei Rousseau und in der Romantik sowie durch die insbesondere in und in Folge der Reformpädagogik entfaltete Wirkungsgeschichte eine neugewonnene Wertschätzung und Anerkennung als vollwertige Menschen entgegen bringt, sind die Grundpfeiler des kindertheologischen Schülerbildes zu erkennen: In die Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes fließt somit auch eine elementare theologisch-anthropologische Fundierung des für die Kindertheologie konstitutiven Kinderbildes mit ein.

Dabei dient der Kindertheologie wie erläutert ein Menschenbild, das jedem Menschen einschließlich Kindern Vernunft und Glaubensfähigkeit zuspricht sowie die Fähigkeit zu theologisieren beimit, als Ausgangspunkt für das kindertheologische Kinderbild. Von dieser theologisch-anthropologischen Vorannahme ausgehend wird das Kinderbild sodann ganz maßgeblich dahingehend spezifiziert, dass Kinder zum einen *aufgrund ihres Menschseins* eine grundlegende Anerkennung als Theolog:innen erfahren, ihnen zum anderen *aufgrund ihres Kindseins* darüber hinaus eine besondere Würdigung ihrer theologischen Leistungen zukommt. So stellt die im Zuge des kindlichen Theologisierens zum Tragen kommende *kindspezifische Perspektive* gleichsam eine neue Dimension für die gewöhnlich an der Norm der Erwachsenen ausgerichteten theologischen Zusammenhänge und Fragestellungen dar und eröffnet somit einen richtungsweisenden Zugang zu einem bedeutsamen theologischen und insbesondere religionspädagogischen Diskursfeld.

Das Kind als theologisch produktive/r Schüler:in

Ausgehend von der theologisch-anthropologischen Vorannahme, dass gemäß des kindertheologischen Menschenbildes jeder Mensch ein Theologe oder eine Theologin sei, kann demnach nun festgestellt werden, dass – pointiert ausgedrückt – auch und gerade das Kind qua seines Menschseins implizit vor dem Hintergrund seiner „*Theologieproduktivität*“³¹⁰ konstruiert wird. Dies geschieht, indem Kindern aufgrund ihres vollwertigen Menschseins ganz grundlegend und programmatisch das Potenzial zu theologisieren zuerkannt und darüber hinaus ihre qua ihres Kindseins gegebene kindspezifische Perspektive in besonderer Weise gewürdigt wird.

³¹⁰ Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, 232.

Dem folgt nun die implizite Erwartung an die so konstruierten Kinder, im Zuge ihrer im schulisch-institutionellen Kontext gegebenen Rollen als Schüler:innen des Religionsunterrichts diesem zugeschriebenen Potenzial durch theologisches Reden, Fragen, Nachdenken und Reflektieren nicht nur normativ und theoretisch, sondern empirisch fassbar Ausdruck zu verleihen und derart als die Theologieproduktivität gleichsam sicherstellende theologische Akteur:innen in Erscheinung zu treten.

6.4.4 *Kritische Reflexion des kindertheologischen Schülerbildes*

Kind oder Schüler:in?

Gilt es nun das auf diese Weise in seinen Konturen sichtbar gewordene Schülerbild der Kindertheologie auch durch Hinzuziehen weiterer Beobachtungen kritisch zu reflektieren, so fällt zunächst ganz grundlegend auf, dass sich die betrachteten Ausführungen zur frühen Kindertheologie in terminologischer Hinsicht beständig auf das Kind bezieht, während Schüler:innen an keiner Stelle explizit benannt oder adressiert werden. Auch spätere kindertheologische Diskurse – etwa darauffolgende Jahrbücher oder das Handbuch Theologisieren mit Kindern – lassen eine reflektierende Auseinandersetzung hinsichtlich der Frage vermissen, inwiefern eine Differenzierung in der Anrede und entsprechend in der Wahrnehmung als Kinder bzw. eben präziser als Schüler:innen erforderlich sein könnte. Dies kann insofern verwundern, als sich Kindertheologie – wenngleich nicht im Sinne eines explizit zum Ausdruck gebrachten Anspruchs, so doch faktisch im Laufe der nachfolgenden Jahre und Jahrzehnte – zu einem der am stärksten beachteten religionsdidaktischen Ansätze innerhalb der zeitgenössischen Religionspädagogik mit unmittelbarem und unverkennbarem Bezug zu schulisch-religionsunterrichtlicher Praxis entwickelt hat. Sobald allerdings über Kinder im schulischen Kontext reflektiert und gesprochen wird, ist eine weitere Unterscheidung angezeigt, wie es insbesondere auch von Roose erkannt wird. So sind die Lernenden im Religionsunterricht nicht nur in ihrem Kindsein, sondern darüber hinaus in ihrem Schüler:insein und somit *unter Berücksichtigung der ihnen im schulisch-institutionellen Kontext zugeschriebenen Rolle* als Schüler:in anzusprechen. In der Absicht, dieser Rollenzuschreibung samt der damit verbundenen Erwartungen verstärkte Aufmerksamkeit einzuräumen, wird im Zuge dieser Untersuchung zum Schülerbild, in dessen Konstruktionsprozess sowohl die Dimension des Menschseins und des Kindseins als auch explizit des Schüler:inseins miteinzubeziehen sind, dafür plädiert, das rollen- und sozialisationstheoretisch bedingte Schüler:insein mitsamt den der Schüler:innenrolle implizit anhaftenden Erwartungshaltungen als Einflussfaktor auf

das kindliche Denken, Handeln und Agieren auch im kindertheologischen Zusammenhang zu beleuchten.

So besteht ein grundlegender Unterschied darin, ob in religionspädagogischen Diskursen von Kindern oder von Schüler:innen gesprochen wird. Wo aber Kinder im schulisch-institutionellen und religionsunterrichtlichen Kontext in den Blick kommen, sind diese auch als Schüler:innen und somit im Bewusstsein anzusprechen, dass die ihnen im Zuge einer Unterrichtssituation aneignende Schüler:innenrolle nicht ohne Auswirkungen bleiben kann. Dies wird besonders anschaulich anhand der von Roose geschilderten Normenkonflikte, die letztendlich auf Rollenkonflikte zurückzuführen sind: Die den Schüler:innen im schulisch-institutionellen Umfeld zgedachten Rollenerwartungen scheinen wesentliche Anliegen der Kindertheologie zu konterkarieren! Eine rollen-relationale Differenzierung im Sinne einer Reflexion der Rollenzuschreibungen und -erwartungen im Rahmen des Beziehungsgefüges zwischen Kindern in ihrer Rolle als Schüler:innen und den jeweiligen religionspädagogischen Bezugspersonen in institutionellen Systemen kann daher als Desiderat markiert und als rollen- und sozialisationstheoretisch perspektivierte Anfrage – eventuell im Sinne einer Anregung zur Erweiterung des kindertheologischen Ansatzes in Form einer *Schüler:innentheologie* – gestellt werden.

*Theologisch-anthropologisch voraussetzungsreiche und
typisierend-verengende Vorannahmen*

Hinsichtlich der im Zuge des Konstruktionsprozesses des kindertheologischen Schülerbildes miteinfließenden Dimension des christlich perspektivierten Bildes vom Menschen ist mit Blick auf die allen Menschen und somit auch Kindern zugesprochene Fähigkeit des Theologisierens insbesondere der Aspekt der Transzendenzoffenheit hervorzuheben, der als theologisch-anthropologische Grundannahme im kindertheologischen Schülerbild voraussetzungs- und zugleich folgenreich zum Tragen kommt. Die Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes erfolgt auf der Grundlage einer Wahrnehmung der Schüler:innen als – qua ihres Menschseins – theologisch denkende, existentiell fragende und sinn-suchende Subjekte, deren einzig aufgrund ihres Kindseins gegebene und im Zuge des Theologisierens zum Vorschein kommende kindspezifische Perspektive darüber hinaus als in besonderer Weise wertzuschätzen und in ihrer Originalität und Einzigartigkeit zu würdigen hervortritt. Dabei werden entsprechende kognitive und reflexive Fähigkeiten als implizit und somit als in gewisser Weise typisierend-verengende Vorannahmen vorausgesetzt, insofern das kindertheologische Schülerbild der

verständigungs- und verständnisorientierten Konstruktion einer grundsätzlich gegebenen Sprach- bzw. Dialogfähigkeit und Gesprächsbereitschaft der Kinder in ihren Rollen als Schüler:innen bezüglich theologischer Themen und Fragestellungen entspricht. Die Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes erfolgt also unter dem Einfluss voraussetzungsreicher Vorannahmen sowohl hinsichtlich der theologisch-anthropologisch begründeten Transzendenzoffenheit der Schüler:innen sowie hinsichtlich der Erwartung an das Ausüben der Rolle als Schüler:innen, sich im religionsunterrichtlichen Kontext an theologischen Gesprächen zu beteiligen bzw. – weitaus grundlegender – beteiligen zu *können*.

Während nun jedoch in rollentheoretischer Hinsicht an den im schulisch-institutionalisierten Rahmen unverkennbar hierarchisch geprägten Unterrichtsstrukturen und Rollenmustern festzuhalten und somit die systemisch bedingte Rollenkonformität zu gewährleisten ist, wird durch den „radikal partizipatorischen“³¹¹ Charakter der kindertheologischen Perspektive geradezu eine Relativierung der Unterschiede zwischen kindlicher und erwachsener Wirklichkeitswahrnehmung sowie zwischen professioneller und Laientheologischer Rede angestrebt, insofern einer Kommunikation „auf Augenhöhe“³¹² und dem Prinzip des gleichberechtigten Theologisierens aller Beteiligten eine gleichsam paradigmatische Bedeutung zukommt.³¹³

Daher kann im Blick auf das Verhältnis der drei Konstruktions-Dimensionen des kindertheologischen Schülerbildes festgehalten werden, dass sowohl die theologisch-anthropologisch gefüllte Dimension des Menschseins als auch die kindheitstheoretisch-entwicklungspsychologisch bedingte Dimension des Kindseins in interdependenter Weise erkennbar im Vordergrund stehen, sich jedoch insofern in einem spannungsreichen Verhältnis zur Dimension der Schüler:innenrolle befinden, als das kindertheologisch konstitutive Prinzip eines gleichberechtigten Theologisierens in Gestalt einer dialogischen Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden tendenziell in einem Widerspruch zu den im schulisch-institutionalisierten

311 Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, 235.

312 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, 21.

313 Den angesprochenen Punkt vertiefend könnte in diesem Zusammenhang geprüft werden, ob nicht zumindest manche der von Hanna Roose in ihrer Studie „Kindertheologie und schulische Alltagspraxis“ identifizierten Schwierigkeiten im Verhältnis von kindertheologischen Normen und religionsunterrichtlichen Handlungsmustern auf eben dieses spannungsvolle Verhältnis von kindertheologisch erstrebenswerter Augenhöhe einerseits bei gleichzeitig systemisch-strukturell bedingter Rollenhierarchie andererseits zurückzuführen wären. Vgl. Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*.

Kontext systembedingt hierarchisch geprägten Rollenerwartungen und Handlungsmustern steht. Diese Beobachtung bringt neue Anforderungen an das professionalisierte Rollenhandeln der unterrichtlichen Akteur:innen in kindertheologischen Zusammenhängen mit sich, die künftig sicherlich einer weiteren Klärung bedürfen.³¹⁴

Selektiv-punktuell konzipierte konstruktivistische Prämissen

Schließlich gilt es einen weiteren Punkt gesondert hervorzuheben, dem hinsichtlich seiner epistemologischen Tragweite eine wesentliche Bedeutung für den Gesamtzusammenhang der vorliegenden Untersuchung zukommt.

Das kindertheologische Schülerbild weist einen grundlegenden Bezug zu einem Kinderbild auf, das Kinder als eigenständige Konstrukteur:innen der Wirklichkeit würdigt, ernst nimmt und nicht vorschnell mit Wirklichkeitskonstruktionen aus Erwachsenenperspektive konfrontiert oder korrigierend zu belehren versucht. Wie zuvor erläutert bilden konstruktivistische Prämissen und Grundannahmen bezüglich der von Kindern hervorgebrachten Vorstellungen den epistemologisch-programmatischen Rahmen der Kindertheologie. Doch während der kindertheologische Ansatz konstruktivistische Deutungsweisen einerseits gleichsam konstitutiv in sein religionspädagogisches Anliegen integriert, wenn er wie zuvor dargestellt ausdrücklich darauf bedacht ist, den Terminus „Kindertheologie“ programmatisch im Sinne eines *genitivus subjectivus* anstelle eines *genitivus objectivus* zu deuten, so ist hinsichtlich der Berücksichtigung konstruktivistischer Perspektiven eine zumindest bislang nicht weiter begründete oder reflektierte selektiv-punktueller Bezugnahme zu konstatieren.

Im Blick auf die im kindertheologischen Kontext vielfach auftretende Rede von „Vorstellungen von Kindern“³¹⁵ ist nämlich festzustellen, dass diese ausschließlich gemäß des erstgenannten Verständnisses und somit als *genitivus subjectivus* auftritt, ein in konstruktivistischer Hinsicht durchaus naheliegender Perspektivenwechsel in diesem Zusammenhang also nicht angedacht ist. Während somit eine grundlegend veränderte Sichtweise von *objectivus* zu *subjectivus* bezüglich des Theologisierens von und mit Kindern eingenommen und diese durch *den unmittelbaren Bezug auf konstruktivistische Prämissen* begründet wird, kann es nicht länger nachvollziehbar erscheinen,

314 Anknüpfungspunkte zur vertiefenden Bearbeitung des angesprochenen Aspektes finden sich bspw. bereits bei Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Kindern in der Grundschule*.

315 Vgl. bspw. im Vorwort der Herausgeber, in: Anton Bucher u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Jahrbuch für Kindertheologie 1, 7–8, 7.

die konstruktivistische Perspektive nicht auch auf die Vorstellungen von Kindern anzuwenden und die Sichtweise in diesem Fall von *genitivus subjectivus* zu *objectivus* zu verändern. Mit dem Vollziehen eines eben solchen Perspektivenwechsels eröffnet sich gleichsam ein neuer Fragehorizont. Es gilt zu reflektieren, welche Vorstellungen von Seiten Erwachsener *bezüglich* der Kinder und im Blick auf religionsunterrichtliche Vollzüge somit *bezüglich der Schüler:innen* bestimmend sind – mit anderen Worten also, welches Schülerbild im Zuge des kindertheologischen Ansatzes konstruiert wird. Einseitig perspektivierte, selektiv-punktuell konzipierte und allein in *eine* Richtung weisende konstruktivistische Prämissen können auf diese Weise hinterfragt werden.

6.4.5 Zusammenfassung

Eingangs wurde danach gefragt, wovon die religionspädagogische Theoriebildung beim didaktischen Ansatz des Theologisierens mit Schüler:innen im Rahmen des Religionsunterrichts ausgeht und welche Vor- und Hintergrundannahmen im Blick auf das Kindsein, Menschsein und Schüler:insein der neben den Lehrpersonen am theologischen Gespräch beteiligten Akteur:innen wirksam sind.

Angesichts der dargestellten Ausführungen wird deutlich, dass der Konstruktion des Schülerbildes in der Kindertheologie gleichsam als programmatischer Ausgangspunkt eine sowohl durch kindheitstheoretische und entwicklungspsychologisch-konstruktivistische Voraussetzungen als auch durch theologisch-anthropologische Vorannahmen bedingte veränderte Sicht des Kindes und somit eine modifizierte Einstellung gegenüber dem Kind zugrunde liegt. Die vorangegangene Analyse in Form der rekonstruierenden Betrachtung des kindertheologischen Menschen- und Kinderbildes sowie der Erwartungen an das Ausüben der Schüler:innenrolle haben gezeigt, dass dieser Perspektivenwechsel im Zusammenhang mit dem für die Kindertheologie richtungsweisenden Kinderbild dabei maßgeblich von modifizierten theologisch-anthropologischen Vorannahmen abhängt, die wiederum in die spezifische Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes miteinfließen.

Hinsichtlich der Konstruktion eines Schülerbildes, das sich aus dem Zusammenspiel der in spezifisch kindertheologischer Perspektive konstruierten Dimensionen des Menschseins, des Kindseins und des Schüler:inseins ergibt, bleibt festzuhalten:

Die Dimension des Kinderbildes, das einerseits durch die Wahrnehmung von Kindern als Theolog:innen durch eine wirkungsreiche theologisch-anthropologische Vorannahme fundiert ist und sich andererseits aufgrund gleichsam nonkonformistischer Rollenerwartungen in einem Spannungsverhältnis zur Dimension der Schüler:innenrolle befindet, tritt deutlich hervor

und nimmt somit auch im Blick auf die das Schülerbild gleichsam veranschaulichende Trias *Mensch-Kind-Schüler:in* eine herausragende Position ein.

Abschließend kann theseartig zusammengefasst werden:

- Das Schülerbild der Kindertheologie entspricht zuallererst einer theologisch-anthropologisch geprägten Konstruktion der Schüler:innen als Theolog:innen.
- Es impliziert sodann im Blick auf die Frage nach der Wahrnehmung des Kindes eine Hochschätzung der Eigenart einer kindspezifischen Perspektive auf ansonsten für gewöhnlich der Deutungsmacht Erwachsener überlassene theologische Fragestellungen.
- Unverkennbar ist diese Hochschätzung der theologischen Vorstellungen und Äußerungen des Kindes auf das kindertheologische Kinderbild und dessen zentrales Anliegen, das Kind in neuer Weise ernst zu nehmen, zurückzuführen.
- Die Dimension des Kinderbildes, für die zum einen die spezifisch theologisch-anthropologische Fundierung in Gestalt der dezidierten Wahrnehmung von Kindern als Theolog:innen sowie darüber hinaus eine auf kindheitstheoretischen, entwicklungspsychologischen und (einseitig perspektivierten!) konstruktivistischen Erkenntnissen basierende Grundlegung bezeichnend ist, nimmt somit im Zuge der Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes eine hervorgehobene Stellung ein.
- Sozialisations- und rollentheoretische sowie heterogenitätsorientierte Aspekte hingegen werden zwar thematisiert, treten angesichts anderer Schwerpunktsetzungen allerdings eher in den Hintergrund. Daher muss auch auf die erkennbaren und mitunter typisierend-verengenden Einseitigkeiten des kindertheologischen Schülerbildes hingewiesen werden, insofern rollen- und sozialisationstheoretische Aspekte im Rahmen systembedingter schulisch-institutioneller Zusammenhänge, aber auch Fragen nach der Bedeutung von Kindsein und Kindheit in verschiedenen soziokulturellen Kontexten kaum in den Blick kommen und hinsichtlich der deutlich erkennbaren kognitiv-reflexiven Ausrichtung des kindertheologischen Ansatzes auch heterogenitätsbezogenen Aspekten eine größere Aufmerksamkeit einzuräumen wäre.
- Schüler:innen werden innerhalb des kindertheologischen Ansatzes in der Religionspädagogik schließlich in unmittelbarer Verbindung mit der an sie gerichteten Erwartung konstruiert, im Zuge ihrer im schulisch-institutionellen Kontext gegebenen Rollen als Schüler:innen des Religionsunterrichts das ihnen in theologisch-anthropologischer Sicht aufgrund ihres Menschseins *grundlegend*, in entwicklungspsychologisch-konstruktivistischer Sicht aufgrund ihres Kindseins *im Speziellen* zugeschriebene theologische Potenzial

empirisch greifbar zu entfalten. Sie sind auf diese Weise als die „Theologieproduktivität“³¹⁶ gleichsam sicherstellende und in ihrer kindspezifischen Eigenart wahrzunehmende, bedeutsame theologische Akteur:innen anzuerkennen und zu würdigen.

6.5 Zusammenfassung zur Rekonstruktion der Schülerbilder: Reflektierender Rückblick auf die methodische Vorgehensweise

Im Zuge einer exemplarischen Anwendung kamen im vorliegenden Kapitel Konkretionen des Schülerbildes zum Tragen, indem das Schülerbild ausgewählter religionspädagogischer Entwürfe und Ansätze in textanalytischer Weise rekonstruierend in den Blick genommen wurde. Dies geschah vor dem Interpretationshorizont der heuristisch gewonnenen triadischen Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes zur Schüler:innenrolle, zum Kindsein und zum Menschsein.

In diesem Abschnitt, der zugleich das sechste Kapitel der vorliegenden Untersuchung abschließt, soll nun rückblickend auf die gewählte methodische Vorgehensweise reflektiert werden.

Reflektierender Rückblick auf die methodische Vorgehensweise

Das vorliegende Kapitel hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die bisherigen Ausführungen zur Konstruktion des Schülerbildes zu konkretisieren und zu veranschaulichen. Zu diesem Zweck wurde auf die für dieses Kapitel zentrale Fragestellung zurückgegriffen, welche subjektive Konstruktion des Schülerbildes bei ausgewählten religionspädagogischen Autor:innen bzw. in deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist. Dabei wurden die drei erarbeiteten Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes zur Schüler:innenrolle, zum Kindsein und zum Menschsein durch das Heranziehen einer Mensch-Kind-Schüler:in-Trias gleichsam elementarisierend repräsentiert und eine entsprechende Kategorisierung und systematische Einordnung der existierenden Aussagen, Annahmen und Vorstellungen ermöglicht.

An dieser Stelle bleibt im Blick auf die gewählte methodische Vorgehensweise nun festzuhalten, dass die Anwendbarkeit der erarbeiteten Kategorien im Zuge dieses Kapitels gezeigt werden konnte. Es wird deutlich, dass sich die drei erarbeiteten Dimensionen als gewinnbringend und zielführend erweisen

³¹⁶ Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, 232.

konnten, die in religionspädagogischen Theorieentwürfen implizit enthaltenen Vor- und Hintergrundannahmen bezüglich der Schüler:innen mittels der entwickelten Grundkategorie des Schülerbildes analytisch präzise herauszuarbeiten. Die Mensch-Kind-Schüler:in-Trias erwies sich dabei als hilfreich, die textanalytisch rekonstruierten Annahmen systematisch zu benennen und die drei Konstruktionsdimensionen des Schülerbildes zu veranschaulichen und erfassbar zu machen.

Es wurde darüber hinaus ersichtlich, dass die gewählte Zugriffsweise eine neue Perspektive zur Wahrnehmung, Erfassung, Hinterfragung und (Selbst-) Reflexion der jeweiligen Konstruktion eines Schülerbildes eröffnet. Dies wurde gezeigt, indem mit Richard Kabisch, Helmuth Kittel und Dieter Stoodt drei ausgewählte Vertreter der wissenschaftlichen religionspädagogischen Theoriebildung des 20. Jahrhunderts sowie mit der Kindertheologie ein zeitgenössischer religionsdidaktischer Ansatz aus den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts in den Blick genommen wurden. Anhand der Betrachtung jeweils zentraler Schriften wurde in einem ersten Schritt danach gefragt, was von den jeweiligen Autor:innen über die Kinder geschrieben und explizit ausgesagt wird, die ihnen als Schüler:innen vor dem inneren Auge stehen, über die Aussagen getroffen werden, von denen eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird. Die Leitfrage für diesen Arbeitsschritt lautete demnach: *Was schreiben Kabisch, Kittel, Stoodt und kindertheologische Autor:innen über die Kinder, die sie jeweils als Schüler:innen in einem am Programm des evangelischen Religionsunterrichts auf psychologischer Grundlage, am Programm der Evangelischen Unterweisung, der Sozialisationsbegleitung bzw. der Kindertheologie ausgerichteten Religionsunterricht im Blick haben?*

Nach einer darstellenden Beschreibung der in den Schriften manifest enthaltenen und somit expliziten Aussagen bezüglich der Kinder in der Rolle von Schüler:innen ging es in einem zweiten Schritt darum, analytisch-interpretative Beobachtungen mit dem Ziel der Rekonstruktion des jeweils implizit wirkenden Schülerbildes anzustellen. Die Leitfrage für diesen zweiten Arbeitsschritt lautete daher: *Wie sind die referierten Aussagen Kabischs, Kittels, Stoodts und des kindertheologischen Diskurses im Horizont der drei Konstruktionsdimensionen des Schülerbildes zu interpretieren und welches implizit in den Aussagen enthaltene Schülerbild lässt sich mittels der diese Dimensionen veranschaulichenden Trias Mensch-Kind-Schüler:in somit rekonstruieren?*

Anhand dieses Vorgehens konnte es in den vorangegangenen Abschnitten gelingen, entsprechende Schülerbilder zu rekonstruieren, die es abschließend jeweils kritisch zu reflektieren galt.

Die auf die eben beschriebene Weise erfolgreich rekonstruierten Schülerbilder wurden sodann am Ende der jeweiligen Abschnitte inhaltlich zusammengefasst und auf den Punkt gebracht.

Somit konnte durch die in diesem Kapitel vollzogenen analytischen Betrachtungen der Ansätze von Richard Kabisch, Helmuth Kittel, Dieter Stoodt und der Kindertheologie nachgewiesen werden, dass religionspädagogische Theorieentwürfe sich die vor dem inneren Auge stehenden Schüler:innen auf der Grundlage eines impliziten Schülerbildes konstruieren.

Darüber hinaus wäre gegebenenfalls noch an weiterführende inhaltliche Analysen zu denken. Folgende Fragestellungen kämen dafür etwa in Betracht: Wie verhalten sich explizite Aussagen und implizite Schülerbilder zueinander? Wie sind die Schülerbilder in ihrer Bedeutung für die Religionspädagogik einzuschätzen? Unterscheiden sich die Schülerbilder hinsichtlich der Frage, inwiefern die Kinder als Schüler:innen religionspädagogisch tatsächlich erreicht oder gegebenenfalls verfehlt werden? Ist diesbezüglich im Blick auf die untersuchten Schülerbilder von einem Fortschritt zu sprechen?

Abschließend ist an dieser Stelle jedenfalls als bezeichnend hervorzuheben, dass sich die Konstruktionen der Schülerbilder innerhalb der in den Blick genommenen religionspädagogischen Entwürfe hinsichtlich der jeweiligen Ausprägungen und Gewichtungen der einzelnen Dimensionen unterscheiden und daher, wie unter 7.3 beabsichtigt, einander vergleichend und kontrastiv gegenübergestellt werden können. Dadurch besteht die Möglichkeit, entsprechend unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auszumachen sowie gegebenenfalls Einseitigkeiten zu benennen. Das Schülerbild der Religionspädagogik erweist sich am Ende dieses Kapitels somit als eine kritische Kategorie, was an späterer Stelle (vgl. Kapitel 8) noch weiter auszuführen sein wird.