

Auf der Suche nach der verlorenen Naivität

Erwachsene begegnen Kindern als Exegeten

Markus Schiefer Ferrari

Kinderuniversitäten oder Philosophie-Kongresse für Kinder gehören zum festen Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit vieler Universitäten und finden auch in zahlreichen Medien eine entsprechende Aufmerksamkeit. Bereits seit Ende der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hat sich die kinderphilosophische Bewegung darum bemüht, Kinder in ihren Fragen etwa nach Sinn und Zweck der Welt oder der Endlichkeit des Lebens ernst zu nehmen und dafür ein passendes methodisches Instrumentarium zu entwickeln.¹ Es überrascht nicht, wenn ähnliche Bemühungen schließlich auch in der Theologie und Religionspädagogik aufgegriffen wurden, allerdings mit einer Verzögerung von mehr als 20 Jahren und mit einer deutlich geringeren Beachtung in der Öffentlichkeit. So wird seit Ende des 20. Jahrhunderts darüber diskutiert, ob und wie ein Theologisieren mit Kindern realisierbar erscheint.² Mit Blick auf die biblischen Fächer findet sich die Frage zugespitzt, inwieweit Kinder Exegeten sein können beziehungsweise ein Exegetisieren mit Kindern möglich ist.³

¹ Aus der umfangreichen Literatur zum Philosophieren mit Kindern sei nur auf *B. Brüning*, Philosophieren mit Kindern (Literatur- und Forschungsschwerpunkte im Überblick), Hamburg ⁴1999; *H.-L. Freese*, Kinder sind Philosophen, Weinheim ⁶1996; *E. Martens*, Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie (Universal-Bibliothek 9778), Stuttgart 1999; *E. Zoller*, Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen, Zürich 1991, hingewiesen.

² Vgl. *G. Büttner/H. Rupp* (Hrsg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart/Berlin/Köln 2002; *A.A. Bucher/G. Büttner/P. Freudenberger-Lötz/M. Schreiner* (Hrsg.), Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch für Kindertheologie 1), Stuttgart 2002; dies. (Hrsg.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage (Jahrbuch für Kindertheologie 3), Stuttgart 2004; *M. Schiefer Ferrari*, „Erwachsene brauchen immer Erklärungen“. Theologisieren mit Kindern, in: Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis 22 (2004), H.4, 22–25; *A.A. Bucher/G. Büttner/P. Freudenberger-Lötz/M. Schreiner* (Hrsg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern (Jahrbuch für Kindertheologie 4), Stuttgart 2005; dies. (Hrsg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (Jahrbuch für Kindertheologie 5), Stuttgart 2006; Themenheft Kinder- und Jugendtheologie, in: *KatBl* 131 (2006) 82–119; *A.A. Bucher/G. Büttner/P. Freudenberger-Lötz/M. Schreiner* (Hrsg.), „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität (Jahrbuch für Kindertheologie 6), Stuttgart 2007.

³ Vgl. *F. Schweitzer*, Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: D. Bell/H. Lipski-Melchior/J. v. Lüpke/B. Ventur (Hrsg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS C. Reents), Wuppertal 1999, 238–245; *K. Wegenast/P. Wegenast*, Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: D. Bell/H. Lipski-

Auch wenn in der Regel der Vorwurf vehement zurückgewiesen wird, dass damit eine romantisierende Verklärung oder ein amüsiertes Belächeln der Welt der Kinder verknüpft sein könnte,⁴ stellt sich die Frage, ob sich Erwachsene mit kinderphilosophischen und kindertheologischen Ansätzen nur um der Förderung der Kinder willen auseinander setzen oder ob sich darin nicht auch ihre Suche nach der eigenen Kindheit und einem damit verbundenen unverstellten, „naiven“ Zugang zur Wirklichkeit widerspiegelt.

Da sich wesentliche Anfragen an ein Exegetisieren mit Kindern analog beim Theologisieren mit Kindern stellen, soll im Folgenden zunächst das Anliegen der Kinderphilosophie und insbesondere der Kindertheologie beschrieben werden, um daraus die spezifischen Chancen und Grenzen eines kinderexegetischen Ansatzes und der damit verbundenen Intentionen zu entwickeln.

Voraussetzungen der Kinderphilosophie und -theologie

Kinderphilosophische und -theologische Zugänge gehen von der Voraussetzung gegenwärtiger (Religions-)Pädagogik und Entwicklungspsychologie aus, wonach Kinder nicht als Objekte betrachtet werden, denen von den Erwachsenen Fragen gestellt werden, die sie dann zu beantworten haben, sondern als selbstaktive, produktive und realitätsverarbeitende Subjekte und als Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit, die sie wiederum in Frage stellen.⁵ Kinderphilosophischen

Melchior/J. v. Lüpke/B. Ventur (Hrsg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS C. Reents), Wuppertal 1999, 246–263; G. Büttner/O. Reis, Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen, in: Religionspädagogische Beiträge 47 (2001) 43–54; A.A. Bucher/G. Büttner/P. Freudenberger-Lötz/M. Schreiner (Hrsg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2), Stuttgart 2003; G. Büttner/M. Schreiner (Hrsg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband), Stuttgart 2004; dies. (Hrsg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband), Stuttgart 2006; C. Kalloch, „Streitfall“ Kindertheologie: Kinder als Exeget/innen?, in: G. Hotze/E. Spiegel (Hrsg.), Verantwortete Exegese. Hermeneutische Zugänge – Exegetische Studien – Systematische Reflexionen – Ökumenische Perspektiven – Praktische Konkretionen (FS F. G. Untergaßmair) (Vechtaer Beiträge zur Theologie 13), Berlin 2006, 505–511.

⁴ Vgl. A.A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: Ders. u.a., Jahrbuch für Kindertheologie 1 (s. Anm. 2) 9–27.

⁵ Vgl. H. Schmidt, Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext, in: G. Büttner/H. Rupp, Theologisieren mit Kindern (s. Anm. 2) 11–19, 16f.; A.A. Bucher, Kindertheologie (s. Anm. 4) 13f.

und -theologischen Ansätzen geht es dabei immer um eine Hermeneutik der aktiven Aneignung, zum Beispiel aufgrund kognitiver Konflikte, nicht aber um eine Hermeneutik der bloßen Vermittlung.⁶

Die geistesgeschichtlichen Wurzeln für diese veränderte Sicht der Kinder und damit letztlich auch für die Voraussetzungen, die zur Entstehung einer Kinderphilosophie und -theologie Ende des 20. Jahrhunderts beitragen konnten, sind vor allem in dem epochalen Wandel zu sehen, der durch die Übertragung des Autonomieanspruchs der Aufklärung auf die Lebensalter Kindheit und Jugend und durch Werke wie beispielsweise Jean-Jacques Rousseaus – aus heutiger Sicht teilweise auch fragwürdigen – „Emile“ (1762)⁷ oder Jean Pauls „Levana“ (1807)⁸ angestoßen wurde und letztlich zur so genannten „reformpädagogischen Epoche“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte. In der Konsequenz wurde versucht, dies methodisch durch einen Perspektivenwechsel einzulösen und etwa in der Schule das Unterrichtsgeschehen stärker von den Bedürfnissen und Sichtweisen der Kinder her zu gestalten.⁹

Das spezifische Anliegen der Kinderphilosophie und -theologie erwächst insbesondere aus der Erkenntnis, dass Kinder immer wieder auf unerklärliche Situationen oder Dinge stoßen, über die sie staunen und mehr wissen wollen und die sie zum Fragen und Weiterfragen anregen. Um sich einem solchen Ansatz annähern zu können, genügt es nicht, lächelnd besonders kuriose und phantasievolle Antworten von Kindern wahrzunehmen oder sich über ihre Imaginationskraft und besondere Fähigkeit zur Spontaneität und zum genauen Beobachten zu begeistern, sondern bedarf es der ernsthaften Auseinandersetzung sowohl mit den Fragen der Kinder als auch mit eigenen, oft in konflikthaften Ablösungsprozessen abgelegten kindlichen Vorstellungen und Weltbildern, um offen mit den Ideen und Argumenten der Kinder umgehen zu können.

Zudem erscheint es aus der Sicht der Theologie und Religionspädagogik wichtig, trotz vieler Gemeinsamkeiten zwischen Kinderphilosophie und -theologie immer wieder auch das Unterscheidende zwischen den beiden Ansätzen deutlich zu machen, etwa dass Kinder in einer zunehmend säkularen Gesellschaft auch ein Recht auf Religion haben, das mit Hilfe philosophischen Nachdenkens allein nicht erfüllt werden kann.¹⁰

⁶ Vgl. *A.A. Bucher*, *Kindertheologie* (s. Anm. 4) 21–27.

⁷ *J.-J. Rousseau*, *Emil oder Über die Erziehung*, vollst. Ausgabe in neuer deutscher Fassung von L. Schmidts, Stuttgart 131998.

⁸ *J. Paul*, *Levana oder Erziehlehre*, besorgt von K. G. Fischer, Paderborn 1963.

⁹ Vgl. *H. Schmidt*, *Kinderfrage* (s. Anm. 4) 11–16; *A.A. Bucher*, *Kindertheologie* (s. Anm. 4) 11–13; *R. Koerrenz*, Art.: *Reformpädagogik*, in: *Lexikon der Religionspädagogik II* (2001) Sp.1595–1600.

¹⁰ Vgl. *F. Schweitzer*, *Was ist und wozu Kindertheologie?*, in: *A.A. Bucher u.a.*, *Jahrbuch für Kindertheologie 2* (s. Anm. 2) 9–18, 9f.; *F. Schweitzer*, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigung für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000; zu Gemeinsamkeiten und Unter-

Kindertheologie als selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken des Kindes

Bei diesem kurzen Überblick über die Voraussetzungen der Kindertheologie drängt sich zwangsläufig die Frage auf, inwieweit es überhaupt angemessen sein kann, in diesem Kontext von Theologie zu sprechen, ob es nicht sinnvoller wäre, anstelle von Kindertheologie den Begriff des religiösen Denkens des Kindes zu verwenden. Auf relativ breite Zustimmung stößt in der Fachdiskussion die Ansicht, dass Theologie keineswegs Experten vorbehalten sein kann. Mit Hinweisen etwa auf eine Gemeinde- und Laientheologie von den Anfängen der Christenheit bis heute¹¹ oder auf Karl Rahner, der Theologie als „die umfassende und oberste Bemühung um das reflexive Verständnis unserer selbst, dessen, was wir als Menschen und Christen notwendig sind“ begreift,¹² oder auf Siegfried Wiedenhofer, nach dem „jede gläubige rel. Rede eine theologische Rede (ist), sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht“,¹³ wird deutlich zu machen gesucht, dass Theologie keineswegs auf die an entsprechenden Fakultäten gelehrte Wissenschaft einzuschränken ist, sondern dass jeder Mensch und damit auch jedes Kind in einem weiter gefassten Sinn Theologe beziehungsweise Theologin sein kann.¹⁴

Im Gegensatz zu einem relativ weiten Verständnis von Kindertheologie lässt sich nach Ansicht des Tübinger Religionspädagogen Friedrich Schweitzer „der Begriff einer Kindertheologie nur dadurch rechtfertigen, dass dem Kind über ein allgemeines religiöses Denken hinaus auch eine gleichsam *selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken* zugetraut wird. Mit anderen Worten: Mit der Rede von Kindertheologie soll hervorgehoben werden, dass Kinder bei-

schieden zwischen einem „Philosophieren mit Kindern“ und einem „Theologisieren mit Kindern“ in der Bibeldidaktik vgl. *M. Fricke*, „Schwierige“ Texte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe (ARPäd 26), Göttingen 2005, 249–258.

¹¹ Vgl. *W. Härle*, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: Bucher u.a., Jahrbuch für Kindertheologie 3 (s. Anm. 2) 11–27, hier 22f.

¹² Zitiert nach *M. Schmid*, Theologische Kurse für Laien. Ein Erfahrungsbericht über Werden und Zielsetzung dieses „Wiener Experiments“, in: Lebendige Katechese 12 (1990) 150–155, hier 154. Schmid nennt Rahner als einen der Referenten der im Artikel beschriebenen Veranstaltungen und zitiert ihn wörtlich mit dieser Äußerung, die weiter lautet: „Und darum gibt es eigentlich in der Theologie keine saubere Grenze zwischen Fachleuten und Dilettanten. Jeder ist in gewissem Maße aufgerufen, Theologe zu sein.“ Vgl. auch *A.A. Bucher*, Kindertheologie (s. Anm. 4) 21–27, 10f.

¹³ Vgl. *S. Wiedenhofer*, Art.: Theologie, in: LThK³ IX (2000) Sp. 1435–1444, hier Sp. 1435.

¹⁴ Vgl. auch *U. Kropač*, „Kindertheologie“: eine neue Formel auf dem Prüfstand. Ein beliebter Begriff einmal mit theologischen Maßstäben gemessen, in: KatBl 131 (2006) 86–91.

spielsweise nicht nur ein eigenes Gottesbild oder Gottesverständnis haben, sondern dass sie über dieses Verständnis auch selber und selbständig nachdenken und dass sie dabei auch zu durchaus eigenen Antworten gelangen, die sowohl im Horizont der kindlichen Weltzugänge als auch im Sinne einer Herausforderung für Erwachsene ernst zu nehmen sind.“¹⁵ Die Kindertheologie lasse sich zwar mit dem Hinweis auf eine veränderte Einstellung gegenüber dem Kind und die herkömmliche Forschung zu religiösen Vorstellungen von Kindern herleiten und erläutern, gehe aber zugleich deutlich darüber hinaus und enthalte erst in der genannten Zuspitzung „auch Herausforderungen für eine veränderte Praxis im Umgang mit Kindern“.¹⁶ Gleichzeitig sieht Schweitzer aber auch die Notwendigkeit, den Umkreis der Kindertheologie nicht von vornherein enger zu ziehen, als es die Fragen der Kinder verlangen, sondern die *Theologie von Kindern* auf der Basis der „großen Fragen im Aufwachsen der Kinder“ zu fassen, nämlich von den Fragen nach sich selbst, dem Sinn des Ganzen, Gott, dem Grund ethischen Handelns und schließlich der Religion der anderen.

Theologisieren mit Kindern

Kaum jemand wird heute mit Blick auf die religionspädagogische Praxis die Notwendigkeit und die Bedeutung einer *Theologie mit Kindern*¹⁷ oder besser eines *Theologisierens mit Kindern* in Frage stellen, dennoch zeigt die durchaus spannende und anregende Lektüre kindertheologischer Veröffentlichungen, insbesondere des so genannten Jahrbuchs für Kindertheologie (JaBuKi), deutlich, wie sehr sich die Kindertheologie mit ihrem Anspruch auf einen Perspektivenwechsel noch in einem Suchprozess befindet.¹⁸ Einzelne Beiträge bleiben, sowohl was das wissenschaftliche Anliegen, als auch das methodisch-didaktische Konzept oder die Auswahl der Zielgruppen anbelangt, allzu disparat und wenig systematisch, als dass man immer klare Konturen erkennen könnte, die die jeweiligen Ansätze deutlich genug miteinander verbinden und als kindertheologisch profilieren würden. So beziehen sich die Beiträge beispielsweise auf unterschiedlichste Altersgruppen und Lernorte, wie Kindergarten, Grundschule,

¹⁵ Schweitzer, *Kindertheologie* (s. Anm. 10) 10.

¹⁶ Ders., ebd.

¹⁷ Neben den zwei Deutungen der Kindertheologie im Sinne einer Theologie von beziehungsweise mit Kindern greift Schweitzer, *Kindertheologie* (s. Anm. 10) 11–16, die Diskussion um eine Theologie für Kinder auf, wohl wissend um die deutliche Ablehnung in der neueren Diskussion und dass es nicht darum gehen kann, Kindern eine Art Mini-Theologie mittels eines Nürnberger Trichters zu vermitteln. Vielmehr plädiert er dafür, die Frage nicht aus dem Blick zu verlieren, welche grundlegenden und hilfreichen Impulse der Umgang mit Theologie zur Bildung und Selbstbildung von Kindern beitragen kann.

¹⁸ Vgl. Anm. 2.

gymnasiale Unterstufe, Schule für blinde Kinder, Kinderbibelwoche oder Einzelgespräche in der Familie, ohne dass in den „theoretischen Grundlagen“ weiter danach gefragt wird, ob für die unterschiedlichen Altersstufen der Kindheit nicht jeweils auch ein deutlich differenzierterer methodischer Zuschnitt notwendig wäre.¹⁹ Abgesehen von Einzelbeispielen, wie etwa die Arbeit mit Dilemmata, Verfremdungen, Widersprüchen, szenischen, bibliodramatischen Interpretationen und sperrigen (biblischen) Geschichten,²⁰ bleiben viele kindertheologische Praxisbeiträge einer frageorientierten Didaktik der Kinderphilosophie – etwa dem sokratischen Gespräch – verpflichtet, die versucht die kognitive Aktivität der Kinder anzuregen und ihren Fragen Raum und Zeit zu geben, haben aber allzu wenig andere methodische Zugänge oder Sozialformen im Blick.²¹

Dennoch zeigen die Praxisbeispiele, dass sich Kinder an einem solchen Theologisieren mit enormer Neugierde und großem Einfallsreichtum beteiligen und damit ein hohes Anregungspotential für die weitere kognitive und emotionale Entwicklung verbunden sein dürfte. Schwieriger hingegen ist die Frage zu beantworten, wo abgesehen von der methodisch-didaktischen Inszenierung einer kindertheologischen Lernlandschaft die Herausforderung für die begleitenden Erwachsenen zu sehen ist. Bedeutet die Begegnung mit teilweise irritierenden, weil neuen und ungewohnten Fragestellungen und Perspektiven der Kinder auch für das eigene Theologisieren der Erwachsenen einen Gewinn? Oder noch pointierter gefragt: Was geht der Theologie verloren, wenn sie nicht das kreative Potential der Kinder wahrzunehmen und zu achten vermag?²² Die Frage, ob die Theologie der Kinder der Theologie etwas zu sagen hat, wird in der Regel positiv beantwortet, und zwar mit dem Hinweis darauf, dass Kindheit eben nicht nur eine Vorstufe des Erwachsenwerdens ist, sondern dass der Kindheit als eigenständigem Lebens- und Glaubensabschnitt eine besondere Würde und eigene theologische Valenz zukommt. Kindheit sei bestimmt durch Offenheit für das Unberechenbare und Unerwartete, und damit auch für Gottes offenbarende Zuwendung und für die Begegnung mit dem bergenden „Geheimnis des Daseins“. Als ZeugInnen der Nähe Gottes seien Kinder fähig, sich – wenn auch auf ihre eigene Weise – Gedanken darüber zu machen und mit ihren religiösen ErzieherInnen, mit der Bibel und letztlich mit Gott selbst in Beziehung zu kommen.²³ Besondere „Leistungen“ von Kindertheologie werden

¹⁹ Vgl. *M. Schiefer Ferrari*, Theologisieren mit Kindern (s. Anm. 2) 24f.

²⁰ Vgl. z. B. *M. Zimmermann*, Das methodische Handwerkszeug einer Kindertheologie. Wie lässt sich ein Nachdenken mit Kindern methodisch anleiten und praktisch unterstützen, in: *KatBl* 131 (2006) 106–109; *U. Pohl-Patalong*, „Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!“, in: A.A. Bucher u.a., *Jahrbuch für Kindertheologie* 5 (s. Anm. 2) 124–136.

²¹ Vgl. *Schmidt*, Kinderfrage und Kindertheologie (s. Anm. 2) 17–19.

²² Vgl. das Resümee von *W. Härle*, Kinder in der Theologie (s. Anm. 11) 27.

²³ Vgl. *R. Boschki/J. Woppowa*, Theologie der Kinder – Theologie der Kindheit, in: *KatBl* 131 (2006) 94–100, bes. 98f., unter besonderer Berücksichtigung von *K. Rahner*, Gedan-

unter anderem in der Elementarität des Zugangs entdeckt, weil elementare Fragen und Antworten von Kindern einen notwendigen Test für die Verständlichkeit und für das Verstandenhaben von Aussagen des Glaubens bedeuten könnten. Gerade durch die Radikalität ihrer Fragen könnten Kinder das theologische Denken von Erwachsenen „aufscheuchen, beunruhigen und in Gang halten“. Kinder würden zudem grundsätzlich leiblich bzw. leibhaft denken. Erwachsene würden hingegen aufgrund der notwendigen Wertschätzung des Abstraktionsvermögens allzu leicht den konstitutiven Bezug alles Abstrakten zum Konkreten, alles Geistigen zum Leiblichen aus dem Blick verlieren. Kinder würden außerdem aus ihrer Lebenswelt heraus oft einen ungewohnten Zugang zu Aussagen des Glaubens suchen, der sich vom traditionellen, offiziellen, „richtigen“ Zugang unterscheiden würde. Insbesondere diese „Verfremdung des Vertrauten“ ermögliche die Infragestellung ansonsten fragloser Perspektiven.²⁴

Die Frage, inwieweit auch die wissenschaftliche Exegese aus einer Kinderexegese einen Gewinn ziehen kann, lässt sich teilweise mit dem Hinweis auf das Verhältnis der Kindertheologie zur Theologie beantworten, spitzt sich aber aufgrund der spezifischen und komplexen Voraussetzungen, Vorgehensweisen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Exegese nochmals zu.

Kinder als Exegeten?

Zunächst ist aber zu fragen, ob es überhaupt sinnvoll erscheint, von Kinderexegese zu sprechen oder Kinder als Exegeten zu bezeichnen. Analog zur Diskussion um die Rede von einer Kindertheologie wird diese Frage in der Literatur je nach Exegeseverständnis unterschiedlich beantwortet. Unabhängig davon, auf welchen Begriff man sich schließlich einlassen wird, nötigt die Beantwortung der Frage neben einer Verhältnisbestimmung von (wissenschaftlicher) Exegese und Kinderexegese vor allem aber zu einer genaueren Beschreibung der eigentlichen Anliegen einer Kinderexegese im Rahmen der Kindertheologie.

Den Begriff der Exegese im Kontext der Auseinandersetzung von Kindern mit biblischen Texten zu verwenden, erscheint nicht unproblematisch, wenn Exegese bestimmt wird als „eine in sich stringente, methodisch klar aufgebaute, überprüfbaren Kriterien genügende Auslegung von Texten, im Falle der Theologie vornehmlich der biblischen Texte“, die Wissen um sachkundliche, zeit-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge und den damaligen Denk- und

ken zur einer Theologie der Kindheit, in: Ders., *Schriften zur Theologie*. Bd. 7, Einsiedeln 1966, 313–329.

²⁴ Vgl. *W. Härle*, *Kinder in der Theologie* (s. Anm. 11) 24–26.

Glaubenshorizont ebenso voraussetzt wie Kenntnis alter Sprachen und die souveräne Handhabung exegetischer Methoden.²⁵ Ausgehend von einer solchen Bestimmung der wissenschaftlichen Exegese dürfte die Rede von Kindern als Exegeten oder einer Kinderexegese eher irreführend sein. So erscheint es beispielsweise wenig zielführend, wenn in Wikipedia das Stichwort Kinderexegese unter der Rubrik „Biblische Exegese“ aufgenommen und als „ein recht neuer exegetischer Ansatz“ beschrieben wird, der „empirisch erforscht, wie Kinder eines bestimmten Alters und bestimmter Sozialisation biblische Texte verstehen“.²⁶ Auf dem Hintergrund des kindertheologischen Anliegens handelt es sich offenbar aber weder um einen neuen exegetischen Zugang noch um entwicklungspsychologische Untersuchungen zu den kognitiven Voraussetzungen für die Behandlung biblischer Texte. Vielmehr geht es um einen didaktisch-methodischen Ansatz, der „Kinder mit ihren spezifischen Verstehensmöglichkeiten als Interpreten der Texte in den Blick nehmen“²⁷ und dazu anregen möchte, biblische Erzählungen mittels eigener Fragen und Antwortversuche zu erschließen und über die eigenen Zugänge zu reflektieren.

Ziel kann es dabei nach Friedrich Schweitzer nicht sein, Kinder etwa im Sinne einer wissenschaftsorientierten Bibeldidaktik der 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts zu Miniexegeten ausbilden zu wollen. Kindern ist auf diese Weise bestenfalls exegetisches Einzelwissen, nicht aber eine eigentliche exegetische Kompetenz zu vermitteln. Ebenso wenig greift aber eine Kindheitsromantik, wie sie von der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts vertreten wurde, beispielsweise von Ellen Key in ihrem 1900 erschienen Buch „Das Jahrhundert des Kindes“. Kinder sollten nach dieser Auffassung mit der Bibel allein gelassen werden, ohne durch Unterricht gegängelt zu werden. Nur durch den Verzicht auf dogmatische und pädagogische Auslegungen könnten sie sich in die Welt des Alten und Neuen Testaments einleben.²⁸ Die Vorstellung von einem „sich selbst kompetent die Bibel auslegenden Kind“ erweist sich ebenso wie die des „zum Wissenschaftler mutierten Schülers“ als Fiktion. Vielmehr geht es darum, Kinder im Sinne etwa der Rezeptionsästhetik so sorgfältig als aktive Rezipienten „wahrzunehmen, dass ihre Deutungsweisen erkannt und – soweit als möglich – in ihrem Eigensinn nachvollziehbar werden“. Außerdem sollten Kinder „dauerhaft zu eigenem auslegendem Umgang mit biblischen Texten ermutigt werden, was nur gelingen kann, wenn sie von Anfang an den Wert

²⁵ Vgl. P. Müller, „Da mussten die Leute erst nachdenken ...“ Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: A.A. Bucher u.a., Jahrbuch für Kindertheologie 2 (s. Anm. 2) 19–30, hier 19–21.

²⁶ Vgl. www.wikipedia/BiblischeExegese/ (28.01.08).

²⁷ Vgl. Müller, Kinder als Exegeten (s. Anm. 24) 19.

²⁸ Vgl. E.K.S. Key, Das Jahrhundert des Kindes, übers. von F. Maro. Neu hrsg. mit einem Nachwort v. U. Herrmann (Pädagogische Bibliothek Beltz 7), Weinheim/Basel 1992, 202f.

eigenen Entdeckens und Deutens erfahren können und im selbständigen Auslegen ermutigt und unterstützt werden“.²⁹

Kinder als Interpreten biblischer Texte

Unter der Voraussetzung eines erweiterten Exegesebegriffs, der stärker das hermeneutische Vorverständnis und damit das leitende Erkenntnisinteresse berücksichtigt und der sich mehr erfahrungsbezogener und an der Endgestalt des Textes orientierter Auslegungsmethoden bedient, legt es sich nach dem Exegeten und Religionspädagogen Peter Müller aber durchaus nahe, auch mit SchülerInnen verschiedene Verstehensoptionen auszuprobieren, ungenügende auszuschneiden, wichtige zu erkennen und zu präzisieren. Die Frage, ob Kinder als Exegeten bezeichnet werden können, ist in diesem Zusammenhang eher sekundär, vielmehr geht es darum, Kinder als Interpreten der biblischen Texte wahrzunehmen: „Sie setzen sich selbst und ihre eigene Lebenswirklichkeit zu einem Text verstehend in Beziehung und können vom Text her ihre Lebenswirklichkeit deuten. Dass sie dies ohne ‚gelehrten Apparat‘ tun ist insofern von besonderer Bedeutung, als biblische Texte ihrerseits nicht in erster Linie auf ein intellektuelles, sondern auf ein ganzheitliches Verstehen zielen, das die eigene Beziehung zu dem Gesagten im Blick hat. Die Texte haben ansprechenden Charakter und erheben einen Anspruch, der durch historische Kritik allein keineswegs abgegolten ist.“³⁰ Indem Kinder ihre eigenen Erfahrungen, ihr jeweiliges Verstehensniveau, ihr Vorwissen und auch ihre Intuition in den Interpretationsprozess einbringen, können sie neben zum Teil gerade dadurch verursachten Missverständnissen durchaus zu textadäquaten Interpretationen kommen. Indem sie in einen Dialog mit dem Text eintreten und Verstehensoptionen ausprobieren, „kommen sie zu Auslegungen, die im Text als Verstehensoptionen anklingen, die in der Auslegungsgeschichte vertreten wurden oder aus der exegetischen Literatur geläufig sind. Das belegt zwar nicht die exegetische Schulung der Kinder, wohl aber den Sachverhalt, dass die Exegese (von einer manchmal schwierigen Fachsprache abgesehen) verschiedene, von den Texten angedeutete Richtungen einschlagen kann und im Laufe der Auslegungsgeschichte faktisch auch eingeschlagen hat.“³¹ Als Konsequenz für die ReligionslehrerInnen ergibt sich daraus allerdings, dass sie selbst über das bloße ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ von Interpretationen hinaus kommen und in der Lage sind, die häufig tastend geäußerten SchülerInnenäußerungen vor dem Hintergrund der exegetischen Tradition und aktuel-

²⁹ Vgl. *F. Schweitzer*, Kinder und Jugendliche als Exegeten (s. Anm. 3) 240f.; vgl. auch *F. W. Niehl*, Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege, Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006, 163–165.

³⁰ *P. Müller*, Kinder als Exegeten (s. Anm. 24) 21.

³¹ Ebd. 30.

ler Fragestellungen wahrzunehmen und zu verstehen und die Kinder in ihrem Artikulations- und Verstehensprozess zu fördern. „Dazu gehört auf der anderen Seite aber auch eine gewisse Leichtigkeit im Umgang mit verschiedenen Auffassungen, mit den exegetischen Lehrmeinungen ebenso wie mit Schüleräußerungen. Beide können – auf ihren unterschiedlichen Sprachebenen – trivial sein, beide können aber auch Wahrheit enthalten, die sich zu entdecken lohnt.“³²

Konstruktionsregeln kindlicher Bibeldeutung

Deutlich weiter gehen hingegen die Religionspädagogen und Herausgeber des Jahrbuches für Kindertheologie, Gerhard Büttner und Martin Schreiner, wenn sie – auch aufgrund ihrer Untersuchungen zu einer Laienexegese – Kinder als Exegeten wahrnehmen, die mit Hilfe eigener Konstruktionsregeln biblische Texte zu verstehen suchen. In der Regel würde die wissenschaftliche Exegese vorgeben, wie ein Text richtig zu verstehen sei, die Religionspädagogik habe sich dagegen um die Vermittlung der Ergebnisse zu kümmern. Da jedoch angesichts der Offenheit des Textes jede Exegese eine Fokussierung darstelle und diese in der wissenschaftlichen Exegese oft an einem anderen Punkt erfolge als die Fokussierung der SchülerInnen, müsse in einer praxisrelevanten Exegese stärker nach anschlussfähigen Facetten des Textes gefragt werden, auch wenn diese aus der Sicht der Wissenschaft auf den ersten Blick einen eher peripheren Charakter haben sollten. So ließen sich zum einen durchaus Parallelen zwischen den exegetischen Befunden aus der konkreten Arbeit mit Laien und den Resultaten der wissenschaftlichen Exegese erkennen, zum anderen könne die alt- und neutestamentliche Exegese aber auch durch die spezifischen Rezeptions- und Verarbeitungswege der Laien profitieren. Bestätigt fände sich ein solcher Ansatz außerdem aufgrund verschiedener Konvergenzen zwischen der religionspädagogischen Arbeit und der neueren Bibelwissenschaft. Beispielsweise würden sowohl Laien als auch Kinder bei der Letztgestalt des Textes ansetzen und nicht nach Argumentations- und Erzählweisen unterschiedlicher Quellen fragen. Zudem würden sie dabei Analogieschlüsse zu bekannten Texten einbeziehen, also eine Art intertextuelle Vorgehensweise wählen. Im Gegensatz zu einem produktionsorientierten Ansatz der klassischen Exegese gehe heute ein rezeptionsorientierter Zugang außerdem sehr viel stärker davon aus, dass literarische Produktion immer auf LeserInnen ausgerichtet sei und dass deren Rezeption des Werkes prinzipiell immer neu erfolge. Insbesondere auf dem Hintergrund des Konstruktivismus sei die Vorstellung einer „richtigen“ Auslegung aufzugeben, dagegen habe sich ein großes Interesse für die Lern- und Interpretationswege der je ein-

³² Ebd.

zelen InterpretInnen entwickelt.³³ Laien und auch Kinder gingen bei der Interpretation von Texten nicht willkürlich vor, ihre „wildwüchsigen“ Auslegungsgespräche würden vielmehr regelgeleitet ablaufen. Welche Regeln den Umgang der Kinder mit biblischen Texten bestimmten, müsse allerdings noch genauer untersucht werden. Dabei komme es auch darauf an, „die ‚Qualität‘ dieser Spielregeln danach zu beurteilen, ob sie zumindest vergleichbar sind mit dem eingespielten wissenschaftlichen Methodenrepertoire.“³⁴

Auch wenn es interessant sein mag, Konstruktionsregeln von Kindern beim Versuch, biblische Texte zu interpretieren, auf die Spur zu kommen, um Kinder auch bei ihrem eigenständigen Zugang zu biblischen Geschichten unterstützen zu können, erscheint es wenig sinnvoll, dieses kindliche Methodenrepertoire an dem der wissenschaftlichen Exegese oder umgekehrt messen zu wollen. Wie die Religionspädagogin Christina Kalloch zu diesem Ansatz zu Recht feststellt, sei dies letztlich eine müßige Diskussion um Begrifflichkeiten. „So berechtigt die Kritik an einseitig diachroner Schriftauslegung als Maßstab für Bibelauslegung ist, so überzogen wäre es, Kinder im wissenschaftlichen Verständnis Exegeten zu nennen. Es schadet dem Anliegen der Kindertheologie eher als es ihm nützt“.³⁵ Kalloch plädiert daher dafür, von einer kindertheologischen Bibeldidaktik – ein Begriff, den auch Büttner und Schreiner verwenden – zu sprechen, an der das Entscheidende sei, „dass Kinder – derart bestärkt in ihrer ‚Exegese‘ – die Freude am Umgang mit biblischen Texten erhalten bleibt und sie neue Perspektiven wahrnehmen lernen, die ihre jetzigen Deutungen ergänzen und zu einem umfassenderen Verständnis führen.“³⁶

Exegetisieren mit Kindern

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es wenig austrägt, von einer Kinderexegese oder von Kindern als Exegeten zu sprechen, vor allem wenn damit implizit eine Kritik an der wissenschaftlichen Exegese transportiert werden sollte oder umgekehrt Kinder zu Miniexegeten im wissenschaftlichen Sinne hochstilisiert werden sollten. Beurteilungsmaßstab bleibt in beiden Fällen die Exegese.

³³ Vgl. G. Büttner/M. Schreiner, „Kinder als Exeget/innen“ – Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik im Spannungsfeld exegetischer Wissenschaft und kindlicher Intuition: Mit Kindern biblische Geschichten deuten, in: Dies., Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband AT (s. Anm. 3) 7–16.

³⁴ G. Büttner/M. Schreiner, „Kinder als Exeget/innen“ – Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik, in: Dies., Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband NT (s. Anm. 3) 7–15, 8f.; vgl. auch G. Büttner/O. Reis, Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen?, in: Religionspädagogische Beiträge 47 (2001) 43–54.

³⁵ Kalloch, „Streitfall“ Kindertheologie (s. Anm. 3) 510.

³⁶ Dies., ebd. 511.

Wie die Ausführungen zur Kindertheologie gezeigt haben, kommt es aber zunächst darauf an, Kinder in ihrer Weise, die Bibel zu verstehen, ernst zu nehmen und zu unterstützen. Es geht nicht in erster Linie darum, die Ergebnisse dieser Verstehensprozesse in den Rahmen der wissenschaftlichen Exegese einzuordnen, sondern darum, Kinder zu fördern, biblische Geschichten als bedeutsam für ihre eigene Wirklichkeit zu entdecken und sich darüber austauschen zu können. Insofern erscheint die Rede einer *kindertheologischen Bibeldidaktik* am adäquatesten. Um einen solchen Ansatz der kindlichen Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten von klassischen Formen des Bibelunterrichts abgrenzen zu können, mag es in Analogie zum Philosophieren und Theologisieren mit Kindern aber stimmig erscheinen, etwas plakativ von einem *Exegetisieren mit Kindern* zu sprechen. Allerdings muss klar sein, wo Chancen, aber eben auch Grenzen eines solchen Ansatzes liegen.

Will man das Exegetisieren mit Kindern dennoch in einen übergeordneten Methodenansatz der Exegese einordnen, bietet sich möglicherweise der Bezug zu einer kontextbezogenen Bibellektüre an, weil auch hier besonders die lebenspraktische Erkenntnis über die alltagsweltlichen Erfahrungen als Zugangsweise zur Wirklichkeit und zur Bibel wahr und ernst genommen wird.³⁷ Begreift man Kindheit, wie bereits erwähnt, nicht nur als vorläufiges oder gar defizitäres Stadium auf dem Weg zum Erwachsenwerden, sondern als eine Lebensphase mit einer eigenen Bedeutung und einem eigenen Wert, dann kann sich aus einer *kontextbezogenen Bibellektüre mit Kindern* auch der Blick auf die Bibel und damit die Bedeutung biblischer Texte verändern oder erweitern. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass die Bibellektüre mit Kindern in der Regel im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts stattfindet, also einem Kontext, in dem die TeilnehmerInnen zunehmend nicht mehr kirchlich oder religiös sozialisiert beziehungsweise gebunden sind. Im Vergleich zu einer von der Bibelpastoral vertretenen kontextbezogenen Lektüre mit Erwachsenen sind dann aber neben altersbedingten Unterschieden auch die anderen religiösen Zugangsvoraussetzungen und -möglichkeiten zu bedenken, insbesondere mit Blick auf die religiöse Praxis.

Die besonderen Lernchancen beim Exegetisieren mit Kindern ergeben sich zum Teil bereits aus den Ausführungen zum Theologisieren mit Kindern. Da-

³⁷ Vgl. z.B. R. Huning, Bibelwissenschaft und Bibelpastoral. Mehr als eine Einbahnstraßen-Kommunikation, in: BiKi 63 (2008) 40–43. Vgl. dazu auch die Ausführungen der Päpstlichen Bibelkommission „Die Interpretation der Bibel in der Kirche“ (1993) zur „Rolle der verschiedenen Glieder der Kirche bei der Interpretation“: „Die ganze biblische Überlieferung und namentlich die Lehre Jesu in den Evangelien nennen als bevorzugte Hörer des Wortes Gottes diejenigen, die von der Welt als *Leute einfacher Herkunft* betrachtet werden. Jesus hat erkannt, daß die den Gelehrten und Weisen verborgenen Dinge den einfachen Leuten geoffenbart wurden (Mt 11,25; Lk 10,21) und daß das Reich Gottes denen gehört, die den Kindern gleichen (Mk 10,14 par.).“ (III.B.3.f); vgl. auch IBK IV.C.3.m.

rüber hinaus seien aber wenigstens einige wenige konkrete Beispiele genannt, die bestätigen, wie Kinder sich auf ihre eigene Weise mit den biblischen Texten auseinandersetzen können, wenn sie durch einen kinderexegetischen Ansatz in ihrer Neugierde, Fragen an den Text heranzutragen und über mögliche Antworten zu spekulieren, unterstützt werden.

So fällt beispielsweise auf, dass sich Kinder mit Hilfe einer solchen methodischen Vorgehensweise offenbar auf Fragestellungen einlassen können, die bislang von der klassischen Bibeldidaktik auf Grund entwicklungspsychologischer Überlegungen als (zu) schwierig für Kinder galten. Wer sich etwa um Zugangsmöglichkeiten für Kinder zu Mt 20,1-15, dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, bemüht hat, wird mit Begeisterung den Versuch des Neutestamentlers Stefan Alkier lesen, einem neunjährigen Kind über ein moralisches Verständnis hinaus einen Zugang zur metaphorischen und theologischen Dimension des Gleichnisses zu ermöglichen – leider entfaltet er diesen Ansatz nicht mit Blick auf eine größere Gruppe. Die Lösung des Kindes auf die Frage des Exegeten, was die Geschichte von den Arbeitern im Weinberg über das Himmelreich aussage, ist verblüffend einfach: „Es gibt keine mürrischen Arbeiter im Himmel, weil niemand sauer ist auf einen anderen. Im Himmelreich ist keiner sauer, weil es dort Engel gibt und keiner braucht neidisch auf andere zu sein, weil es allen gut geht.“³⁸

Weiterhin fällt auf, dass Kinder oft auf Personen oder Probleme in einer biblischen Geschichte aufmerksam werden, die zunächst eher marginal erscheinen mögen. Wenn zum Beispiel SchülerInnen einer fünften Jahrgangsstufe bei der Geschichte von Davids Ehebruch mit Batseba danach fragen, was im Zusammenhang der Natansparabel geschehen wäre, „wenn der Besuch gar keinen Lambraten mag“, oder die Einsamkeit Urias betonen, nachdem David „ein Herz gestohlen hat“, so ist daraus zu erkennen, dass Kinder bei ihrer Betrachtung besonders auf zwischenmenschliche Beziehungen achten, auch andere als die angebotenen Figuren (David) als Identifikationsfiguren übernehmen können und Handlungsoptionen abwägen, die keine zentrale Rolle spielen, aber durchaus bedenkenswert erscheinen. Umgekehrt heißt das aber nicht, dass Kinder nicht ebenso fähig sind, auf dem Hintergrund von eigenen Erfahrungen Empathie mit David zu üben und zu überlegen, an welcher Stelle des Geschehens noch eine Chance auf „Heilung“ – auch nach dem Tod des Uria – möglich gewesen wäre.³⁹

³⁸ Vgl. *F.M. Karweick/S. Alkier*, Die Arbeiter im Weinberg. Ein Bibelgespräch zwischen einem Grundschüler und einem Neutestamentler, in: A.A. Bucher u.a., Jahrbuch für Kindertheologie 2 (s. Anm. 3) 54–59, bes. 58f.

³⁹ Vgl. *D. Rusam*, „Der David hat ja ein Herz gestohlen“ (2.Samuel 11,1-12,15a) – Davids Ehebruch mit Bathseba, der Mord an Uria und Nathans Bußpredigt, in: G. Büttner u.a., Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband AT (s. Anm. 3) 169–180.

Wenn sich SchülerInnen einer dritten Jahrgangsstufe bei der Interpretation der Perikope Mk 9,33-37, in der die Jünger darum streiten, wer der Größte von ihnen ist, mit dem Kind identifizieren, das Jesus in die Mitte nimmt, und sich dadurch stark und angenommen fühlen können, zeigt dies, dass diese Geschichte für Kinder immer schon in ihre eigene Gegenwart hineinreicht. Gleichzeitig können die SchülerInnen aber auch das Kind mit dem weihnachtlichen Jesuskind identifizieren und somit einen erstaunlichen Verstehenszugang zum Schlusslogion (Wer das Kind aufnimmt, nimmt mich auf.) finden. Auf die Frage, warum sie die Handlung Jesu gut fänden, kann ein Kind sogar antworten, weil „Jesus damit zeigen wollte, dass Gott der Größte ist“. Offenbar können Kinder mit dem theologischen Paradoxon vom Größten im Kleinsten im Kontext dieser Perikope relativ problemlos umgehen.⁴⁰

Die verschiedenen Formen einer „lebenspraktischen Hermeneutik“ kindlicher Deutungen werden von Erwachsenen allzu oft nur belächelt, ohne aber die sich aus einer solchen „Verfremdung des Vertrauten“ ergebenden Konsequenzen genauer zu betrachten. Wenn etwa eine Erstklässlerin zu dem Problem, warum Maria in Lk 10,38-42 den besseren Teil gewählt habe, zu bedenken gibt, dass Maria vielleicht gar nicht kochen konnte, dann zeigt sich darin, wie das Kind versucht, den Text nicht normativ, sondern situativ zu verstehen. Im Ringen um ein Verstehen der Jesusworte bekommt die Überlegung der Verschiedenheit – jeder und jede nach seinen/ihren Möglichkeiten – Platz und damit ein mehrdimensionaler Blick, der die Bedeutung dieser Perikope nicht nur eng führt auf die Frage nach der Bewertung von Alltagsarbeit auf der einen Seite und der Beschäftigung mit geistigen, theologischen Inhalten auf der anderen Seite.⁴¹

Eine situationsbezogene Deutung der Kinder meint dabei weniger die Einordnung in eine eindeutig zu beschreibende kindliche Alltagswelt, sondern in einen tagesabhängigen, sich ständig verändernden Erfahrungskontext. Setzen sich SchülerInnen beispielsweise über mehrere Stunden mit einem biblischen Text auseinander, finden sie je nach aktuellem Anlass immer wieder neue Verstehensmöglichkeiten. Im Gegensatz zu Erwachsenen halten sie aber nicht unbedingt an einmal gewonnenen Erkenntnissen fest oder suchen nach einer argumentativen Stringenz, sondern lassen sich von dem leiten, was sie im Augenblick für angemessen und notwendig halten.⁴² Versuche, den Zugang von Kin-

⁴⁰ Vgl. *W. Fenske*, Die um die Größe streitenden Jünger und das Kind (Mk 9,33-37). Auslegung mit Kindern einer 3. Klasse, in: G. Büttner u.a., Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband NT (s. Anm. 3) 42–59, bes. 57–59.

⁴¹ Vgl. *E. Naurath*, „Ein Jünger kann doch das Essen vorbereiten. Der kennt doch schon alle Geschichten, die Jesus von Gott erzählt!“ Grundschul Kinder deuten den Text von Maria und Martha (Lk 10,38-42), in: G. Büttner u.a., Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband NT (s. Anm. 3) 60–72, bes. 70f.

⁴² Vgl. beispielsweise die Stundensequenz zu Lk 24,13-35 von *M. Schiefer Ferrari/J. Schmid*, Empfangen durch den heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria (wahrer Mensch und wahrer Gott), in: G. Büttner/M. Schreiner (Hrsg.), „Manche Sachen glaube ich nicht“. Mit

dem zu (biblischen) Texten vereindeutigen oder die Konstruktionsregeln von Kindern genauer bestimmen zu wollen, dürften daher vermutlich eher fehl schlagen. Zudem können Unterrichtsversuche zeigen, dass gerade bei sperrigen Texten der Verzicht auf eine religionsunterrichtliche Vereindeutigung die Kinder in ihrer Interpretationseifer eher ermuntert. Die Deutungsversuche der Kinder werden dabei keineswegs zunehmend spekulativer und phantastischer, sondern bleiben trotz der Suche nach anschlussfähigen Verstehensoptionen eng am biblischen Text. Die Fremdheit des Textes wird offenbar respektiert, ohne sie voreilig an die eigene Lebenswelt zu assimilieren.⁴³

Erste und zweite Naivität

Schließlich bleibt die Frage, warum sich Erwachsene so sehr dafür begeistern können, mit Kindern zu philosophieren, zu theologisieren oder biblische Geschichte zu exegetisieren. Das besondere Interesse der Erwachsenen für Verstehenszugänge und Deutungsversuche von Kindern geht, selbst wenn es von einem Schmunzeln begleitet sein mag, offenbar deutlich über die bloße Zustimmung hinaus, Kinder in ihrer Entwicklung begleiten und fördern zu müssen. Keinem religions- oder bibeldidaktischen Ansatz war es in der Vergangenheit in dieser Weise vergönnt, auch das Interesse von FachwissenschaftlerInnen so sehr zu wecken, dass diese selbst einen solchen methodischen Zugang mit Kindern erproben und dokumentieren wollen, ohne Sorge haben zu müssen, von FachkollegInnen belächelt zu werden. Auch wenn die Einsicht in die Grenzen der eigenen Fachwissenschaft und die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer Grenzüberschreitung und Interdisziplinarität in den letzten Jahren gewachsen ist, erklärt sich dadurch meines Erachtens noch nicht hinreichend die besondere Neugierde verschiedener VertreterInnen der exegetischen Fachwissenschaft für die Umsetzung kindertheologischer Überlegungen in der schulischen oder gemeindlichen Praxis.

Ein Erklärungsversuch ergibt sich möglicherweise aus einer Diskussion, die innerhalb der Religionspädagogik bereits Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts um die Frage geführt wurde, inwieweit die so genannte „Erste Naivität“ von Kindern im Elementar- und Grundschulbereich zu schützen

Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband), Stuttgart (erscheint 2008), 47–62.

⁴³ Vgl. C. Oswald, „... auf die harte Erde kommt er runter“. Vom Gipfelerlebnis in die Mühen der Ebene (Mt 17,1-9). Jesu Verklärung in der Interpretation von Schülern und Schülerinnen, in: G. Büttner u.a., Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband NT (s. Anm. 3) 139–149, bes. 147–149.

sei. Auf der einen Seite wurde die Gefahr einer frühzeitigen Entmythologisierung beschworen, die sich zu stark am theologischen Denkniveau von Erwachsenen orientiere und Kindern allzu früh die für eine gelingende Kontingenzbewältigung notwendigen anthropomorphen und magischen Bilder nehmen wolle.⁴⁴ Auf der anderen Seite wurde gerade darin eine Fixierung der Kinder auf artifizielle und animistische Vorstellungen und damit eine Infantilisierung der Kinder gesehen und daher vehement für die Notwendigkeit einer erklärenden Weiterführung kindlicher Überlegungen plädiert.⁴⁵ Auch wenn in beiden Positionen durchaus die Bedeutung einer „Ersten Naivität“ für die religiöse Entwicklung von Kindern gesehen wurde, wurde dennoch kontrovers diskutiert, inwieweit beziehungsweise ab wann Erziehende korrigierend eingreifen sollten, um Kinder auf dem Weg zum Erwachsenwerden zu unterstützen.⁴⁶ So wurde beispielsweise erörtert, ob Kinder biblische Texte auch „falsch“ interpretieren dürften, da Kinder die „Konfrontation“ mit „richtigen“ Auslegungen „auf keinen Fall zu richtigem Verstehen, sondern eher zu neuen Mißverständnissen, im besten Fall aber zur Bereitschaft, um des Lehrers oder der Lehrerin willen das ‚Richtige‘ aufzusagen,“ veranlassen würde.⁴⁷

Allerdings wurde bei dieser Diskussion um die „Erste Naivität“ zu wenig der Begriff der „Zweiten Naivität“ berücksichtigt, der für die Erfassung der „Ersten Naivität“ unbedingt notwendig ist, will man nicht einen falschen Gegensatz von kindlicher Gefühlswelt versus dem Intellektualismus der Erwachsenen aufbauen. Zumal die religionspädagogische Verwendung des Begriffs der „Ersten Naivität“ vor allem auf die erstmals 1960 erschienenen Überlegungen des Philosophen Paul Ricoeur zurückgreift, der diesen Begriff ausschließlich in der Gegenüberstellung zu einer „Zweiten Naivität“ verwendet.⁴⁸

Paul Ricoeur versteht die Begriffe der „Ersten und Zweiten Naivität“ weniger im Bezug auf die Entwicklungsphasen eines einzelnen Menschen als im Kontext der Problematik, wie reine Reflexion und eine durch und durch symbolische Sprache beziehungsweise die Vermittlung des Denkens und die Unmittelbarkeit des Symbols zusammengehen können. Nach Ricoeur birgt das Symbol „keine

⁴⁴ Vgl. A.A. Bucher, „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle“. Plädoyer für die erste Naivität, in: KatBl 114 (1989) 654–662.

⁴⁵ Vgl. B. Grom, Zurück zum alten Mann mit Bart? Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“, in: KatBl 114 (1989) 740–743.

⁴⁶ Vgl. F. Oser/H. Reich, Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind. Zu Bernhard Groms Replik auf Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“, in: KatBl 115 (1990) 170–176; L. Kuld, Kinder denken anders. Anmerkungen zur Kontroverse um die „Erste Naivität“, in: KatBl 115 (1990) 180–185.

⁴⁷ Vgl. K. Wegenast, Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen? Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“, in: KatBl 115 (1990) 185–190; vgl. auch K. Wegenast, Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden (s. Anm. 3).

⁴⁸ Vgl. P. Ricoeur, Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II, Freiburg/München 1971, 395–406.

heimliche Lehre, die man bloß aufdecken müßte, und dann wäre das Bild, das sie einkleidete, hinfällig“, vielmehr gibt das Symbol zu denken,⁴⁹ was aber in die Aporie führt, dass „alles schon im Rätsel gesagt“ ist und dass „man gleichwohl immer alles in der Dimension des Denkens anfangen und wiederanfangen“⁵⁰ muss. Dazu bedarf es aber einer „Interpretation, die das urkünftige Rätsel der Symbole achtet, die sich von ihnen belehren läßt, die aber von da ausgehend den Sinn fördert, ihn in der vollen Verantwortlichkeit eines autonomen Denkens durchbildet.“ Die kritische Funktion der modernen Hermeneutik besteht bei diesem Interpretationsprozess in der „Auflösung des Mythos als eines Erklärungsversuchs“, in der Entmythologisierung als „das unumkehrbare Ergebnis der Wahrhaftigkeit, der geistigen Redlichkeit, der Objektivität“. Zugleich geht die moderne Hermeneutik aber damit den „Weg zur Wiedereinsetzung des Mythos als eines Symbolgefüges“ und verfolgt „die Absicht einer Wiederbelebung der Philosophie im Kontakt mit den Grundsymbolen des Bewußtseins“.⁵¹ In diesem Zusammenhang erst kommt Ricoeur nun auch auf die „Erste und Zweite Naivität“ zu sprechen, wenn er die Frage stellt: „Soll das heißen, daß wir in die erste Naivität zurückgelangen könnten? Keineswegs. Auf jeden Fall ist etwas verloren, unrettbar verloren: die Unmittelbarkeit des Glaubens. Aber wenn wir nicht mehr mit dem uranfänglichen Glauben in der großen Symbolwelt des Heiligen leben können, so können wir Heutige doch in der Kritik und durch sie einer zweiten Naivität zustreben. Kurz, indem wir interpretieren, können wir aufs Neue verstehen; so verknüpft sich in der Hermeneutik die Sinnggebung durch das Symbol mit dem einsichtigen Beginnen der Entzifferung.“⁵² Diesem Problem kann die Hermeneutik nach Ricoeur nur durch einen „zirkulären Bezug zwischen einem Glauben und einem Verstehen“ begegnen: „Man muß verstehen, um zu glauben, und man muß glauben, um zu verstehen. (...) Die Hermeneutik geht vom Vorverständnis dessen aus, was sie interpretierend zu verstehen trachtet. Doch dank dem hermeneutischen Zirkel kann ich noch heute mit dem Heiligen in Verbindung treten, indem ich das Vorverständnis, das die Interpretation beseelt, auseinanderlege. (...) Ich glaube, daß das Sein noch zu mir sprechen kann, zwar nicht mehr unter der vorkritischen Form unmittelbaren Glaubens, aber als das zweite Unmittelbare, auf das es die Hermeneutik absieht. Diese zweite Naivität will das nachkritische Äquivalent der vorkritischen Hierophanie sein.“⁵³

Mit „Erster und Zweiter Naivität“ ist also bei Paul Ricoeur eine paradox gegeneinander verschränkte erste und zweite Unmittelbarkeit des Glaubens innerhalb der Geistesgeschichte der Menschheit gemeint, zunächst aber nicht zwei

⁴⁹ Ebd. 396.

⁵⁰ Ebd. 397.

⁵¹ Ebd. 398f.

⁵² Ebd. 399.

⁵³ Ebd. 399f.

Phasen innerhalb der religiösen Entwicklung eines einzelnen Menschen. Will man den Gedanken der „Ersten und Zweiten Naivität“ dennoch auf die religiöse Entwicklung eines Einzelnen beziehen, wird man daher sehr viel deutlicher auch die Verschränktheit betonen müssen. Das bedeutet nach dem Religionspädagogen Rainer Oberthür in der Konsequenz dann nicht nur, dass Kinder „dank ihrer Fähigkeit zur Intuition bereits an einem gläubigen ‚Verstehen‘ auf der Grundlage ‚Zweiter Unmittelbarkeit‘ teilhaben können“, sondern dass Erwachsene auf der Ebene der „Zweiten Unmittelbarkeit“ das eigene Kindsein (wieder) zulassen können. Die Chance wechselseitigen Lernens liegt dann gerade in der Begegnung der unterschiedlichen Weisen des Verstehens. „Das Kind kann im Rahmen seiner Verstehensmöglichkeiten der Wahrheit des Glaubens begegnen und zugleich an der ‚Zweiten Naivität‘ seines Gegenübers durch Einfühlung und Identifikation teilhaben und wachsen. Der/die LehrerIn (ErzieherIn) kann sich auf das Kind in seiner (weitestgehend) ‚Ersten Naivität‘ einlassen und von der Wahrheit dieser Unmittelbarkeit lernen.“ Oberthür geht allerdings davon aus, dass dies nur jenen gelingen könne, „die sich ihr Kindsein, ihre ‚Erste Unmittelbarkeit‘ im positiven Sinne erhalten“ würden.⁵⁴ Vorsichtiger ist wohl zu formulieren, dass man als Erwachsener diese „Erste Unmittelbarkeit“ zwar als Teil der eigenen Biografie anerkennen, aber nicht mehr zu ihr zurückgelangen kann. Die Erfahrung der „Ersten Naivität“ von Kindern kann aber eine Herausforderung bedeuten, sich auf die Suche nach der eigenen „Zweiten Unmittelbarkeit“ zu begeben. Wenn man sich als Erwachsener Dank dem hermeneutischen Zirkel beim Interpretieren der nachkritischen Form unmittelbaren Glaubens zumindest anzunähern vermag, können die Interpretationsversuche von Kindern bei dieser Suche nach der „Zweiten Naivität“ in besonderer Weise anregend sein, nicht aber den eigenen Interpretations- und Verstehensweg ersetzen.

⁵⁴ R. Oberthür, Die „Erste Naivität“ ist in der „Zweiten“, „aufgehoben“. Überlegungen zum Verhältnis zwischen „Erster“ und „Zweiter Naivität“, in: *KatBl* 115 (1990) 176–179, bes. 178f.