

Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs¹

von
Mirjam Zimmermann

1. Brauchen wir Methoden in der Kindertheologie?

Die Kindertheologie hat sich etabliert: In 0,18 Sekunden findet die Internet-Suchmaschine Google 778² Treffer zu diesem Stichwort, der vierte Band des ‚Jahrbuchs für Kindertheologie‘ ist erschienen, Sonderbände schließen sich an, es gibt Fortbildungen und Kongresse zum Thema. Durchforstet man das Angebot an religionspädagogischen Lehrveranstaltungen an deutschen Hochschulen, ist Kindertheologie ein beliebtes Thema geworden, wenn auch darunter Unterschiedliches verstanden wird. Ist Kindertheologie ein entwicklungspsychologisch beschreibbares Phänomen³, „ein neues didaktisches Leitbild“⁴, ein „Paradigma“⁵ und modernes Unterrichtskonzept oder etwa selbst eine Methode des Unterrichtens?⁶

Der Vielfalt des Begriffs ‚Kindertheologie‘ entspricht eine Fülle von Methoden, die unter diesem Stichwort eingesetzt werden und genuin mit dem Gegenstand verknüpft sind. Wer von ‚Methoden in der Kindertheologie‘ reden will, muss also zunächst klären, welche ‚Kindertheologie‘ er oder sie meint:

Wenn ich als grobes Raster an die von Bucher u.a. eingebrachte hilfreiche Unterscheidung zwischen der ‚Theologie DER Kinder‘, der ‚Theologie MIT Kindern‘ und einer ‚Theologie FÜR Kinder‘⁷ anknüpfe, lässt sich unschwer erkennen, dass jede dieser drei Erscheinungsformen der Kindertheologie ihre eigenen Methoden gebraucht und auch erfordert.

Wollen wir im Sinne einer ‚Theologie DER Kinder‘ Methoden finden, die in entwicklungspsychologischer oder wissenssoziologischer Perspektive möglichst präzise beschreiben, wie und mit welchen Ergebnissen Kinder Theologie treiben?

Oder wollen wir Methoden für eine ‚Theologie MIT Kindern‘ finden, anhand derer wir möglichst effektiv theologische Gespräche mit Kindern führen können? Brauchen wir folglich Methoden, um Religionslehrer in Anknüpfung an die Kinderphilosophie als Mäeutiker oder Sokratiker zu solchen Gesprächen zu qualifizieren?⁸

Oder benötigen wir Methoden, um an die Fragen der Kinder heranzukommen, damit – wie z.B. W. Härle⁹ aus Heidelberg propagiert – in Auseinandersetzung mit diesen Fragen eine angemessene Theologie FÜR Kinder entworfen werden kann, die dann wiederum durch sinnvolle Methoden vermittelt werden muss?

¹ Vortrag gehalten bei der Expertentagung „Kindertheologie“ vom 26.-28. September 2005 in Loccum, der Vortragsstil wurde weitgehend beibehalten.

² Stand 1.4.2006.

³ So wird z.B. in einigen Veranstaltungshinweisen zu Veranstaltungen an Theologischen Fakultäten die Kindertheologie beschrieben (z. B. M. Blasberg-Kuhnke, Vorlesung WS 2005 „Kindertheologie. Zur religiösen Entwicklung des Kindes im Kontext religiöser Erziehung und Bildung“).

⁴ Vgl. KRAFT 2003.

⁵ BUCHER 2002a, 9.

⁶ Dazu ZIMMERMANN 2006b.

⁷ Bucher unterschied zunächst nur „die Theologie *der* Kinder“ von einer „Theologie *für* Kinder“ (vgl. BUCHER 2002a, 9f), mit etwas Verzögerung wurde dann noch das „Theologisieren *mit* Kindern“ beigelegt (vgl. BÜTTNER/ RUPP 2002). Die Dreiteilung dann z.B. bei PETERMANN 2002, 96; SCHWEITZER 2003 (in JaBuKi 2), 11ff; RUPP 2004 (Perspektivenwechsel), 18f; KROPAC 2006, 88-91 u.v.a.

⁸ Vgl. erste Anregungen in ZIMMERMANN 2006b.

⁹ Vgl. HÄRLE 2004.

Bevor man droht, im Dickicht der Methoden unterzugehen, stellt sich die Frage, ob man nicht die Flucht nach vorn antreten sollte: Geht es nicht auch ohne Methoden? Könnte man gegenüber einer methodenüberfrachteten Wissenschaft nicht ins Feld führen, dass wir ja gerade in der Kindertheologie an den Inhalten und Denkweisen der Kinder interessiert sind? War es nicht eines der Verdienste der Kindertheologen, die Äußerungen der Kinder an sich und ohne eine entwicklungspsychologische oder wie auch immer geartete Brille wahrnehmen und würdigen zu wollen? Würde man Kinder mit einer komplizierten Versuchsanordnung nicht gerade ihrer Kreativität und Individualität berauben?

Spätestens ein Blick in die konkreten Veröffentlichungen zur Kindertheologie wird jeden Zweifel ausräumen, dass eine Methodenreflexion dringend geboten ist. So sehr man den Materialreichtum etwa der Beiträge in den ‚Jahrbüchern der Kindertheologie‘ bewundern mag, so sehr wird man doch auch den Verdacht nicht los, dass dort eine gewisse Beliebigkeit herrscht und die Reflexion der Vorgehensweise gerade erst begonnen hat. Hier begegnet ein nachträglich transkribiertes Kaffeetischgespräch mit dem Patenkind¹⁰ neben den Äußerungen einer munteren Runde von Inselkindern bei einer Kinderbibelwoche¹¹, ein ‚lockeres Interview‘ mit Ministranten¹² und die komplexen Zeichnungen des Kindes zweier Theologieprofessoren¹³ neben der arithmetischen Auswertung von Fragebögen zur quantitativen Erfassung von Kinderäußerungen¹⁴. Das Maß an Reflexion der Autoren über die Anordnung des Gesprächs, die Auswahl der Probanden und die Kriterien der verwendeten Methoden im Gespräch ist höchst unterschiedlich – manchmal geht es jedoch gegen Null.

„Kindertheologie bei Gelegenheit“ – darf das nicht auch sein?

Um die Grundthese der Kindertheologie, dass Kinder zu eigenständigen theologischen Sprach- und Denkleistungen in der Lage sind, zu untermauern, mag jede Erfahrung, jedes wie auch immer gewonnene Material recht sein.

Doch wenn man in den wissenschaftlichen Diskurs über die Kindertheologie eintreten will, wenn die Kindertheologie mehr sein will als ein ‚Grundbekenntnis‘, als eine ‚Provokation‘ oder ein ‚Romantizismus‘, bedarf es eines bewussten und reflektierten Einsatzes bestimmter Methoden. Und zwar aus doppeltem Grund:

Zum einen ist Methodenreflexion die Voraussetzung für die Achtung und Würdigung der Kinder selbst. Denn wer die Methodenreflexion umgeht, steht in der Gefahr, die Kinderäußerungen unter dem Deckmantel des individuell Besonderen in das Wahrnehmungs- und Bewertungskorsett seiner eigenen Überzeugungen zu zwingen oder Kinder zum Sprachrohr seiner eigenen Theologie werden zu lassen.

Zum anderen ist Methodenreflexion notwendig, um das Anliegen der Kindertheologie innerhalb der religionspädagogischen Zunft oder auch der empirischen Sozialwissenschaft angemessen vertreten zu können. Die Bedeutung und Tragweite der Kindertheologie im wissenschaftlichen Diskurs wird nicht unwesentlich davon abhängen, ob es gelingt, methodische Mindeststandards zu formulieren, die die Nachvollziehbarkeit und Kommunizierbarkeit der Forschungen gewährleisten können.

¹⁰ Vgl. ALKIER 2003.

¹¹ Vgl. ZIMMERMANN 2003.

¹² Vgl. BUCHER 2005a.

¹³ Vgl. HOEGEN-ROHLS 2005.

¹⁴ Vgl. BÜTTNER / METTE / ROEDER 2005.

Geht nun die Qualität qualitativer empirischer Forschung einher mit einer ausführlichen Begründung und Beschreibung dessen, was man tut, einer Reflexion der Methoden und des jeweiligen Designs, hat die Kindertheologie sicher Aufholbedarf.

Im Folgenden möchte ich eine erste Anregung zu dieser notwendigen Methodendiskussion geben und setze den Schwerpunkt bei den Methoden einer „Theologie DER Kinder“. Dabei sollen zunächst bestimmte Methoden oder offener formuliert ‚Forschungsdesigns‘ vorgestellt werden, die in der empirischen Sozialforschung verwendet werden und für kindertheologische Forschungen appliziert werden können. Dabei werden auch methodische Anregungen aus der Kindheitsforschung aufgenommen.¹⁵ Vorgestellt werden insbesondere Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung (2.), wobei auch auf das Problem der Transkription eingegangen wird. Daran anschließend soll der Frage nachgegangen werden, was ‚gute Kindertheologie‘ ist (3.). Abschließend möchte ich zusammenfassend einige Gütekriterien formulieren, die für eine wissenschaftlich verantwortete Kindertheologie hilfreich sein könnten (4.).

2. Die Methoden und Forschungsdesigns einer „Theologie der Kinder“

Da innerhalb einer „Theologie der Kinder“ die sprachlichen oder künstlerischen Artefakte der Kinder selbst ins Zentrum gerückt werden sollen, ist Kindertheologie immer auf ‚empirische Forschungsmethoden‘ angewiesen. Im Gegenüber zur entwicklungspsychologischen Forschung interessiert aber nicht nur das für eine Altersgruppe Allgemeingültige, sondern auch das individuell Besondere der Kinderäußerungen, so dass es an dieser Stelle vorrangig um qualitative empirische Forschungen geht.

Hatte die seit den 70er Jahren entwickelte qualitative Sozialforschung lange Zeit im Schatten der quantitativen empirischen Forschung gestanden, so hat sie sich in den letzten Jahren auch innerhalb der Sozialwissenschaften zu einem anerkannten Forschungszweig etabliert. P. Mayring proklamierte bereits 1993 die „qualitative Wende“ der Sozialwissenschaften, S. Lamnek spricht im Vorwort der neuesten Auflage seines Standardwerks „Qualitative Sozialforschung“ von 2005 sogar von einer „Kanonisierung“ qualitativer Forschung.¹⁶ Inzwischen liegt auch eine entsprechende Applikation und Reflexion qualitativer Methoden im Bereich der Kinderforschung vor.¹⁷

Die kindertheologische Forschung kann folglich auf viele bewährte methodologische Einsichten und Diskussionen der Sozialforschung zurückgreifen, selbst wenn die Entscheidung, „welche Methoden – und mit welcher (Forschungs-)Perspektive – zum Einsatz kommen sollen, unbedingt begründungsbedürftig und von Forschungsfrage zu Forschungsfrage neu zu verhandeln ist.“¹⁸ Mit der jeweiligen Methodenwahl wird dann allerdings immer nur eine an sie gebundene und durch sie begrenzte Erkenntnis erzielt.

¹⁵ Vgl. HEINZEL 1997; DIES. 2000a; HONIG 1999; MEY 2003.

¹⁶ Vgl. MAYRING 1997; LAMNEK 2005, XI.

¹⁷ Vgl. Anm.14. Hier gilt generell, „dass bei einem Rückgriff auf gebräuchliche Methoden und Verfahrensweisen diese dem ‚Gegenstand‘ (also dem Kind) entsprechend und mit Rücksicht auf das untersuchte Phänomen (Spiel, Sprache, autobiographisches Erinnern, Kinderkultur etc.) adaptiert bzw. modifiziert werden müssen. Nur in seltenen Fällen sind Verfahren standardisiert und auf die Untersuchungsgruppe Kinder ‚normiert‘“. MEY 2003, 5.

¹⁸ MEY 2003, 6.

2.1. Grundlagen des qualitativen Forschungsdesigns

2.1.1. Basisdesigns in der qualitativen Forschung

Wird eine Untersuchung im Rahmen der Kindertheologie geplant, so stehen uns verschiedene Basisdesigns zu Verfügung:¹⁹

- a) **Fallstudien** sind genaue Beschreibungen und Rekonstruktionen eines Einzelfalls. Wesentlich ist dabei die Identifikation eines für die Fragestellung der Untersuchung aussagekräftigen Falls und die Klärung der Frage, was zur Erhellung des Falls noch dazukommen sollte.²⁰
- b) **Vergleichsstudien** wollen einen Fall nicht in seiner Komplexität und Ganzheit betrachten, sondern sie vergleichen eine Vielzahl von Fällen im Hinblick auf bestimmte Ausschnitte.²¹
- c) **Retrospektive Studien**, für die biographische Forschung exemplarisch steht, analysieren rückblickend vom Zeitpunkt der Durchführung der Forschung bestimmte Ereignisse und Prozesse in ihrer Bedeutung für individuelle und kollektive Lebensläufe.²²
- d) **Längsschnittstudien**, bei denen ein interessierender Prozess oder Zustand zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten analysiert wird, machen eine längerfristige Anlage des Projekts nötig.²³

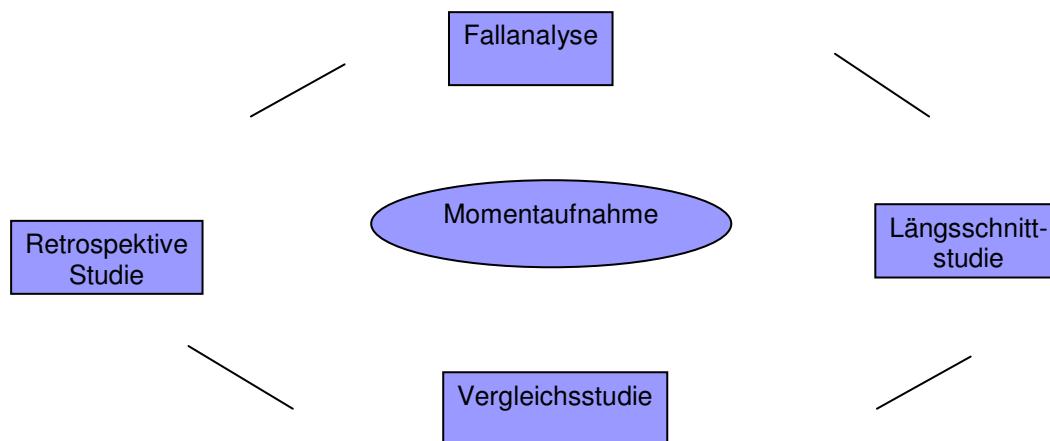


Abb. 1: Basisdesigns in der qualitativen Forschung

2.1.2. Komponenten qualitativer Forschungsdesigns

Jede der oben aufgeführten empirischen, d.h. auf Erfahrungen gestützten, Untersuchungen beginnt üblicherweise mit der Erstellung eines Forschungsdesigns, das Theorierahmen, Fragestellung, Forschungs-, Generalisierungs- und Darstellungsziele mit den verwendeten Methoden und verfügbaren Ressourcen unter dem Fokus der Zielerreichung zusammenbindet (s. Abb. 2).²⁴

¹⁹ Zusammenfassung bei FLICK 2004. Ausführlicher bei CRESWELL 1998.

²⁰ Vgl. z.B. ALKIER 2003.

²¹ Z.B. RUPP / RUOFF 2005.

²² Teilweise bei BUCHER 2005a.

²³ SZAGUN 2003, 191 (hier wird eine vierjährige Beobachtungszeit zu Grunde gelegt ferner Oberthür 2006: Jugendliche kommentieren hier ‚kindertheologische Artefakte‘ (Bilder, Gedichte etc.) nach 6 Jahren.

²⁴ Vgl. dazu FLICK 2004, 264.

Ausgangspunkt ist eine *Fragestellung*, eine Forschungs­idee, eine Hypothese. So kann sich z.B.²⁵ bei Forschungen zu Deutungen des Todes Jesu bei Kindern und Jugendlichen die Fragestellung ergeben, ob und in welcher Ausprägung Kinder überhaupt ein Sündenbewusstsein haben.²⁶ Dann wird die *Zielsetzung* der Studie bestimmt (hier z.B., dass durch Vergleichsstudien herausgefunden werden sollte, in welcher Weise Grund­schul­kinder Sünde deuten und theologisch bewerten). Dies geschieht dadurch, dass Generalisierungs- und Darstellungsziele formuliert werden, d.h. die Frage, welche Intention die Studie verfolgt, muss geklärt werden: Geht es um reine Deskription, um Evaluation, Profundierung, Hypothesen- oder gar Theoriebildung? Im Beispiel sollte es um eine systematische Evaluation eines kindlichen Sündenbegriffs gehen. Die Kinder wurden aus der 2.-5. Klasse ausgewählt, da es bei der Erhebung um Voraussetzungen für ein aus Untersuchungen der Sek. I abgeleitetes Sündenverständnis beim Verständnis des Todes Jesu ging. Die Anzahl der geführten Interviews hing von der theoretischen Sättigung ab.

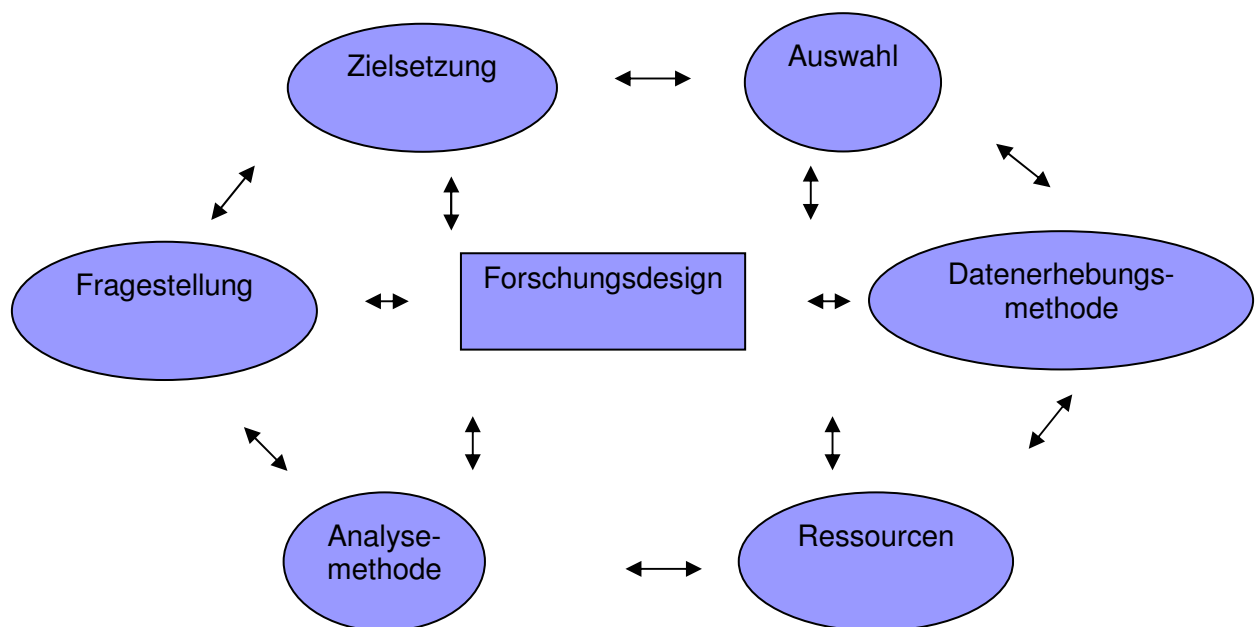


Abb. 2: Komponenten qualitativer Forschungsdesigns

Davon ausgehend kann jetzt die *Methodik (der Datenerhebung)* gewählt werden, im Rahmen derer die Probandengruppe und die Transkriptionsart und Darstellungsform der Datenerhebung bedacht werden müssen. Daten kann man in Form von Fragebögen, geschlossenen / halboffenen oder offenen Interviews, Aufzeichnen von Gruppendiskussionen, narrativen Analysen etc. (s.u.) erheben. Wichtig ist nur aufzuzeigen, warum diese Methode für das jeweilige Forschungsziel besonders geeignet ist. Hierbei sind natürlich die zur Verfügung stehenden *Ressourcen* (Zeit, Personen, Technik, Kompetenzen, Erfahrungen) zu berücksichtigen.²⁷ Im konkreten Beispielfall

²⁵ Bei der Erläuterung der einzelnen Aspekte möchte ich im Folgenden auf meine Studie „Sünde in der Kindertheologie“ zurückgreifen, siehe M. ZIMMERMANN 2005.

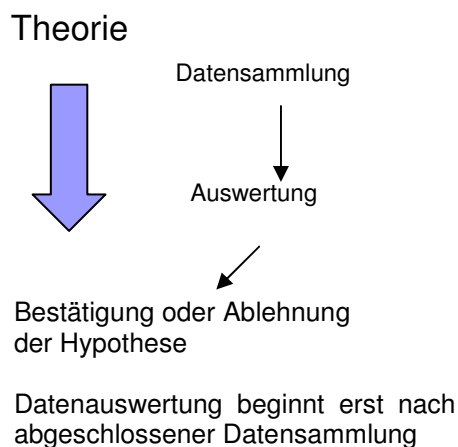
²⁶ Aus dem traditionell-soteriologischen Deutungsrastrer „Jesus ist für meine Sünden gestorben“ hat sich eine kindertheologische Fragestellung ergeben: Welches Sündenverständnis bzw. –bewusstsein haben Kinder überhaupt.

²⁷ Dazu ein Beispiel: Für die Planung eines Interviews rechnet man die Zeitdauer des Interviews multipliziert mit dem Faktor zwei, für die Transkription sogar mit dem Faktor vier (bis sechs). Sind die Ressourcen begrenzt, stehen verschiedene Abkürzungsstrategien (s. MEUSER / NAGEL 1991) als be-

wurden halbstandardisierte Interviews mit 9 Kindern zwischen 7-11 Jahre durchgeführt, weil einerseits durch die Vorgabe der Fragen das zu eruiierende Themenspektrum abgedeckt werden sollte, andererseits durch die weitgehend beliebige Reihenfolge Anregungen zum Gang des Gesprächs von den Kindern aufgenommen werden konnten, die Steuerung also gemäß der abzufragenden Inhalte möglichst gering sein sollte. Mit diesem Verfahren hatte die Forscherin gute Erfahrungen gemacht,²⁸ weil die Gesprächssituation natürlicher ist als im standardisierten Interview, weil unklare Aussagen im Gegensatz zum Fragebogen nachgefragt werden können, aber auch weil man schon in der Vorbereitung genötigt ist, sich mögliche Antwortspektren zu erschließen, und damit flexibler auf die Antworten der Kinder reagieren kann. Nach Analyse der gewonnenen Daten aus den 9 Interviews wurde auch eine inhaltliche Sättigung deutlich.

Schließlich muss das gewonnene Material anhand von *Analysemethoden* ausgewertet und interpretiert werden. Auch hier bietet die qualitative Sozialforschung ein Set von Analyseformen wie quantifizierenden Methoden, Codierungsanalysen, Typenbildungen, (qualitativen) Inhaltsanalysen und hermeneutischen Verfahren (s.u.) an. Diese Analysemethoden sind teilweise sehr komplex, so dass in Applikation auf kindertheologische Forschung im Einzelfall geprüft werden muss, ob und wie eine Methode für die Erfordernisse des Gegenstandes und des Forschungsziels hilfreich ist. Im Beispiel wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, mit deren Hilfe der kindliche Sündenbegriff nach unterschiedlichen Dimensionen systematisch beschrieben werden konnte. Konkret wurden die vertikale und horizontale Dimension von Sünde, der Ursprung der Sünde und die Möglichkeiten der Überwindung der Sünde unterschieden.

Traditioneller Forschungsansatz - Lineare Strategie



Grounded Theory (Glaser/ Strauss) - Zirkuläre Strategie

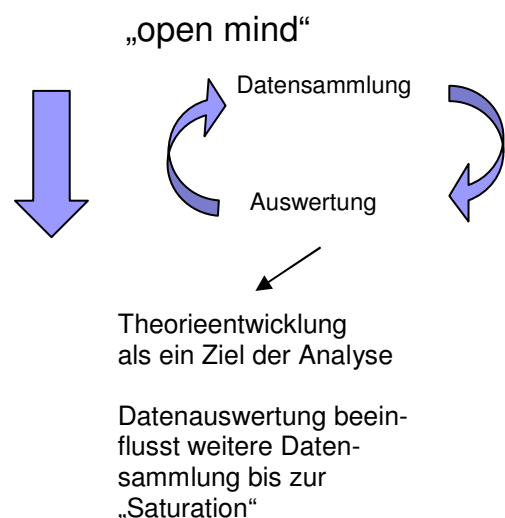


Abb. 3: Vergleich zwischen linearer und zirkulärer Forschungsstrategie (Grounded Theory)

gründete (!) Abweichungen von Maximalanforderungen an Genauigkeit und Vollständigkeit zur Verfügung.

²⁸ Vgl. ZIMMERMANN 2006a; die hier vorgestellten Interviews wurden bereits im Jahr 2002 durchgeführt.

Während quantitative Studien in der Regel einer linearen Strategie folgen, liegen größeren qualitativen Untersuchungen ‚zirkuläre Vorgehensweisen‘ zu Grunde. Zirkulär meint, dass eine bestimmte Aufeinanderfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird, wobei der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes abhängig gemacht wird. Man spricht hier auch von „Prozessualen Entscheidungen bei der Realisierung von Designs“²⁹ oder nach Glaser und Strauss von der so genannten ‚datenbasierten Theorie‘, der ‚Grounded Theory‘ (s. Abb. 3).³⁰ So war im genannten Beispiel die Frage nach der Sündenvorstellung bei Kindern erst nach ersten Auswertungen von 130 Fragebögen zum Thema „Deutungen des Todes Jesu“ entstanden.

2.2. Methoden, um die Äußerungen der Kinder zu erheben (Datenerhebung)

Im Zentrum der Beschäftigung mit Kindertheologie steht das Problem, an Beiträge und Äußerungen der Kinder zu kommen. Seit die so genannte „neue Kinderforschung“ das Kind als „aktives Subjekt“ betrachtet,³¹ werden Forschungsmethoden entwickelt, die möglichst die eigenständige Konstruktionsleistung des Kindes erfassen sollen. Im Folgenden möchte ich einige Formen der Datenerhebung vorstellen, die sich innerhalb der qualitativen Kinderforschung bewährt haben.³² Die unterschiedlichen Erhebungsarten weisen dabei jeweils einen unterschiedlichen Grad der Beteiligung des Forschers/ der Forscherin auf.

2.2.1. Arbeit mit Fragebogen

Die Arbeit mit Fragebögen liegt am nächsten bei der Arbeitstechnik quantitativer Sozialforschung. Bei Fragebögen im Horizont qualitativer Forschung besteht jedoch mehr Raum für freie Antworten. Der oder die Forschende konzipiert zwar den Fragebogen, greift aber dann bei der Beantwortung nicht mehr lenkend ein.

Dem Beitrag von Büttner, Mette und Roeder „Was Kinder von Pfarrerinnen und Pfarrern halten“³³ liegt als einer der wenigen in den JaBuKi-Bänden vorgestellten Arbeiten eine Fragebogen-Umfrage zu Grunde. Die Forschergruppe arbeitete hierbei nach strengen Regeln, formulierte eine Hypothese, berücksichtigte Referenzen, bestimmte und begründete Stichproben. Mit dieser Erhebungs- und Auswertungsform sind verschiedenste Kombinationen und Zuordnungen von abgefragten Eigenschaften (z.B. Junge / Mädchen, Alter, religiöse Sozialisation) und Meinungen / Verhalten möglich (z.B.: Gibt es einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen? etc.). Bei der Erstellung von Fragebögen für Kinder ist auf möglich konkrete Fragen, verständliche Formulierungen, ansprechende Gestaltung des Fragebogens (Aufforderungscharakter) zu achten, außerdem sollen die angefragten Themenbereiche, möglichst konkrete kindliche Belange berühren.³⁴

2.2.2. Interview

Das Interview ist eines der bedeutendsten Instrumente bzw. Methoden der qualitativen Sozialforschung. Es kann verstanden werden als „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe geziel-

²⁹ So FLICK 2004, 257.

³⁰ Vgl. dazu GLASER / STRAUSS 1998, vgl. auch den Überblick bei LAMNEK 2005, 100-117.

³¹ Vgl. etwa HONIG 1999; ferner den Überblick bei BERG 2004, 497-517.

³² Vgl. den Überblick bei HEINZEL 2000b, 21-35.

³³ Vgl. BÜTTNER / METTE / ROEDER 2005.

³⁴ MEY 2003, 7f, zusätzlich wird empfohlen, die mit Fragebögen verbundenen Einschränkungen zu kompensieren, indem Kinder zusätzlich interviewt werden.

ter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll“.³⁵

Man kann nun innerhalb der Methode des Interviews ganz unterschiedliche Teilaspekte differenzieren: Ganz allgemein kann man zwischen einem offenen / freien und einem standardisierten Interview unterscheiden. Während beim offenen Interview ein Gesprächsverlauf nicht festgelegt wird, werden beim standardisierten Interview z.B. innerhalb einer vergleichenden Studie immer genau die gleichen Fragen gestellt. Lamnek differenziert insgesamt sechs Interviewformen, die zwischen diesen Polen angeordnet werden:³⁶

- a) Rezeptives Interview (völlig offen, Forscher als Tabula rasa, rein rezeptiv)
- b) Narratives Interview (frei; Proband soll erzählen, allgemeines Vorverständnis)
- c) Episodisches Interview (weitgehend offen)
- d) Problemzentriertes Interview (weitgehend offen)
- e) Fokussiertes Interview³⁷ (nur bedingt offen)
- f) Tiefeninterview (kaum offen)

Für kindertheologische Studien eignet sich m.E. besonders das halbstrukturierte Interview, das gelegentlich auch als ‚semistrukturiert‘, ‚semiklinisch‘ oder als ‚Leitfadeninterview‘ bezeichnet wird. Hierbei beschränkt sich die Person des Fragenden nicht nur darauf, Kindern Aussagen zu entlocken und vor allem zuzuhören, sondern sie stellt standardisierte, d.h. vorbereitete Fragen und gezielte Nachfragen. Beim strukturierten Interview sind die Fragen begrenzt und knapp, die Reihenfolge und die Anzahl sind genau festgelegt. Der befragten Person ist es so nicht möglich, die Themen des Gesprächs zu bestimmen und dessen Verlauf zu steuern. Eine schnellere Datenauswertung und ein größerer Stichprobenumfang sind somit möglich.

Burkard Fuhs schlägt vor, den für die Formalisierung herangezogenen Standardisierungsgrad aufzugeben und stattdessen die Interviewform zu der kindlichen „Art des Erinnerns“ in Beziehung zu setzen.³⁸

Für alle Interviewformen mit Kindern gilt, dass ein vertrauter Ort gewählt werden sollte, dass das Interview ungestört stattfinden sollte, dass bei längeren Interviewsequenzen Pausen eingeplant werden und abstrakte Bezüge ebenso wie Fragen nach Zeiträumen und räumlichen Distanzen zu vermeiden sind.³⁹

2.2.3. Das Gruppendiskussionsverfahren⁴⁰

Die Methode der ‚Gruppendiskussion‘ stammt aus dem angloamerikanischen Raum und eignet sich einerseits, um das interaktive Verhalten von Menschen besser zu verstehen, und andererseits, um den Prozess der subjektiven und kollektiven Meinungsbildung zu rekonstruieren. Dies ist natürlich auch für die Beobachtungen von Prozessen in Klassen relevant, die beim ‚Theologisieren‘ verfolgt werden sollen. Welches Wissen ist vorhanden? Wie wird ein thematischer Input aufgegriffen? Wie

³⁵ Vgl. SCHEUCH, E. K., Das Interview in der Sozialforschung, in: König, R. (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2: Grundlegende Methoden und Techniken, Stuttgart 1973, 66-190. Zit. nach BUCHER 1994b, 53.

³⁶ Vgl. LAMNEK 2005, 356-383; ferner HOPF 2000; SPÖHRING 1989, 147ff.

³⁷ Vgl. dazu insbesondere MERTON / FISKE / KENDALL 1956; eine Zusammenfassung bei MERTON / KENDALL 1979.

³⁸ FUHS 2000, 87ff differenziert so zwischen *situationsnahe Interview*, das auf unmittelbares Erinnern abzielt, *Sequenzinterview*, das sich auf zusammenhängende Handlungsketten bezieht, *lebensweltlichem Interview*, das situationsübergreifende Aspekte des Kinderlebens behandelt und *biographischem Interview*, bei dem längere Zeiträume berücksichtigt werden.

³⁹ Vgl. HEINZEL 1997, 405ff, MEY 2003, 10f.

⁴⁰ Vgl. ausführlich LOOS / SCHÄFFER 2001; Heinzel 2000c.

gehen die Lernenden mit Beiträgen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen um? Welche Form von Gesprächssteuerung ist für eine „Theologie mit Kindern“ produktiv?

Das Gruppendiskussionsverfahren gilt in Durchführung, Transkription und Auswertung als anspruchsvolles Verfahren,⁴¹ dennoch ist die Kommunikationssituation Kindern aus der Schule vertraut.⁴² Hier werden kommunikative Fähigkeiten der Teilnehmenden und die Koordination verschiedener Perspektiven vorausgesetzt. Um Bezugnahmen der Teilnehmer vornehmen zu können, braucht der Auswertende Wissen um die Mikrogenese sozialer Aushandlungsprozesse. Ein schwerwiegendes Problem liegt allerdings in der Gruppe der Schweigenden, die je nach Untersuchungen bei einer Quote zwischen 39 und 61 % liegt. Schweigen kann Einverständnis, aber auch Scheu bedeuten, die eigene Meinung zu vertreten. Ein Problem ist weiter die oft schwierige Transkription durch sich überschneidende Beiträge. Empfohlen wird, den Moderator bzw. die Moderatorin bei Gruppendiskussionsverfahren sehr sorgfältig auszusuchen, die Gruppengröße auf max. 10 Kinder (eher weniger) zu reduzieren und die Diskussion in Realgruppen, also in Gruppen, die unabhängig von der Untersuchung existieren, durchzuführen, um den Kindern eine vertraute Atmosphäre zu bieten.⁴³

2.2.4. Erhebung narrativer oder künstlerischer Artefakte

Zuletzt möchte ich zwei Formen der Datenerhebung eigens hervorheben, die sich besonders mit dem Gegenstand der Kindertheologie verbinden lassen:

Bereits innerhalb der unterschiedlichen Formen des Interviews wurde das so genannte ‚narrative Interview‘ genannt, das seit Labov und Waletzky⁴⁴ als Methode der Datenerfassung in der qualitativen Forschung immer weiter entwickelt wurde. Werden hierbei im Gespräch längere, narrativ-biografische Antwortpassagen evoziert, so möchte ich die narrative Analyse als eigenständige Methode vom Interview abgrenzen:

Ausgehend von der narrativen Verankerung christlicher Theologie in den biblischen Erzählungen wurde die Narrativität als Grundform theologischen Sprechens seit den 70er Jahren neu entdeckt.⁴⁵ Theologie kann gerade im Nach-, Um- und Neuerzählen der biblischen Geschichten vollzogen werden.⁴⁶

Da Kinder schon in frühen Jahren ‚narrative Kompetenzen‘⁴⁷ und ‚narrative Identität‘⁴⁸ entwickeln, eignet sich diese Sprachform m.E. besonders, um kindertheologische Artefakte zu erfassen. Konkret werden Kinder aufgefordert, einen biblischen Prätext nachzuerzählen, in der Terminologie der Erzähltheorie von P. Ricoeur⁴⁹ ‚refigurieren‘ sie dabei die biblische Erzählung und geben damit gleichsam ihre eigene Theologie preis.

Während das diskursive und begriffliche Theologisieren für die Kinder vielfach schwer ist, entspricht eine ‚narrative Theologie‘ ihren sprachlichen und reflexiven Möglichkeiten, denn Erzählen ist für sie eine alltägliche Form der Wirklichkeitsverarbeitung.

⁴¹ Vgl. MEY 2003, 12f.

⁴² Vgl. HEINZEL 2000c.

⁴³ Vgl. MEY 2003, 13.

⁴⁴ Vgl. LABOV / WALETZKY 1997, 3-38.

⁴⁵ Vgl. dazu etwa WEINRICH 1973.

⁴⁶ Vgl. etwa das Story-Konzept von D. Ritschl.

⁴⁷ Vgl. hier vor allem BOUEKE / SCHÜLEIN / BÜSCHER / TERHORST / WOLF 1995.

⁴⁸ So etwa STRAUB 1998, 124ff.

⁴⁹ Vgl. RICOEUR 1988; 1989; 1991.

Auf gleicher Ebene der Form der Alltagsäußerung liegt die Datenerhebung mittels kreativ-künstlerischer Artefakte. Kinder malen gern und können gerade über ihre Bilder auch theologische Inhalte artikulieren.⁵⁰ Zum Teil verhilft gerade die ‚Sprache der Bilder‘ auch zu ‚Bildern in der Sprache‘, d.h. zur Ausbildung von „Glaubensbildern und Metaphern“⁵¹, die als konstitutiv für eine – wie Härle es nennt – ‚Leiblichkeit des Denkens‘ in der Theologie der Kinder gewertet werden dürfen.⁵² Während die Kinderbilder selbst eher als kindliche Glaubensäußerungen zu betrachten sind, also noch keine „Kindertheologie“ im strengen Sinn des Wortes als „Reflexion über den Glauben“ darstellen, geben die Äußerungen der Kinder über ihre Bilder ihre „Kindertheologie“ preis.

Weitere Methoden der qualitativen Sozialforschung wie z.B. die „teilnehmende Beobachtung“, das „qualitative Experiment“ oder die „biografische Methode“⁵³ sind m. W. bisher mit gutem Grund nicht für die Kindertheologie herangezogen worden, da sie für den Gegenstand und das Forschungsziel weniger geeignet sind. So ist die „teilnehmende Beobachtung“ besonders als Verfahren in der Ethnologie bewährt, wenn der Forscher bzw. die Forscherin keinerlei Kenntnisse über den Untersuchungsgegenstand besitzt und zugleich selbst zum ‚Wahrnehmungsinstrument‘ werden muss. Situationen, in denen Kinder untereinander Theologie treiben, sind im Alltag aber eher selten, andererseits ist ein Verbleiben in einer „neutralen Rolle“ z.B. im Religionsunterricht kaum möglich.

Das „qualitative Experiment“ ist aufgrund der bewusst alltagsfremden Versuchsanordnung auch innerhalb der qualitativen Forschung umstritten und unterentwickelt; die „biografische Methode“, die vorrangig in der Auswertung von Selbstzeugnissen der Probanden (Tagebücher, Briefe, Memoiren) besteht, ist aufgrund des Alters der Probanden in der Kindertheologie weniger geeignet. Denkbar wäre hier z.B. eine Auswertung von Tagebüchern auf kindertheologische Inhalte, die aber voraussichtlich eher selten vorkommen werden.⁵⁴

2.2.5. Triangulation

Nachdem nun einige Erhebungsmethoden vorgestellt und hinsichtlich ihres Einsatzes in der kindertheologischen Forschung geprüft wurden, soll nun noch auf einen zusätzlichen Gesichtspunkt im methodischen Vorgehen der Datensammlung hingewiesen werden, der bisher nur beiläufig angedeutet wurde. Mittlerweile wird auf breiter Basis festgehalten, dass keine Methode oder Methodengruppe allein irgendeine Fragestellung innerhalb der Entwicklungspsychologie zu lösen vermag.⁵⁵ Als Regel für die Kinderforschung kann also abgeleitet werden, dass keine Aussage auf eine Methode allein gründen soll. Erst die Kombination verschiedener Verfahren, als Absicherung, Ergänzung oder als wechselseitige Überprüfung, macht eine Forschung valide, denn erst so wird ein Forschungsgegenstand mehrperspektivisch erschlossen. In der (Kinder-)forschung wurde die begründete Kombination von unterschiedlichen Daten, Methoden und Perspektiven als ‚Triangulation‘ bezeichnet.⁵⁶ Auch für

⁵⁰ So etwa eine der anfänglichen Studien zur Kindertheologie von A. A. Bucher über die Gottesbilder von 333 Kindern unterschiedlichen Alters, vgl. Bucher 1994a.

⁵¹ HÄRLE 2004, 24.

⁵² Vgl. dazu auch R. ZIMMERMANN 2006.

⁵³ Vgl. zur „teilnehmenden Beobachtung“ LAMNEK 2005, 547ff, zum „qualitativen Experiment“ LAMNEK 2005, 641ff oder zur „biografischen Methode“ LAMNEK 2005, 654ff.

⁵⁴ Längsschnittstudien könnten hier die Ausbildung der Theologie von Jugendlichen und Erwachsenen mit der Kindertheologie derselben Personen vergleichen, vgl. dazu den Versuch bei OBERTHÜR 2006.

⁵⁵ Vgl. MEY 2003, 18ff, dort auch weitere Literatur.

⁵⁶ Vgl. Mey 2003, 19.

die Anlage kindertheologischer Forschung könnte dieses Verfahren der „Triangulation“ als hilfreiche Anregung dienen, um einseitige oder kurzschlüssige Ableitungen zu vermeiden.

2.2.6. Methoden, die Äußerungen der Kinder aufzuzeichnen (Transkription)

Einen Teilaspekt der Datenerhebung möchte ich eigens herausgreifen. Natürlich bedingt die Methodenwahl auch die Form, Kinderäußerungen festzuhalten. So ist es bei allen nichtschriftlichen Formen der Datenerhebung erforderlich, die Kinderäußerungen aufzuzeichnen bzw. zu transkribieren.

Viele der getätigten Interviews der JaBuKi-Bände wurden aufgezeichnet, aber in doch sehr unterschiedlicher Form transkribiert. Am Schaubild (s. Abb. 4) kann vielleicht deutlich werden, wie komplex eine Transkription nach den Kriterien der sprachwissenschaftlich etablierten Gesprächsanalyse aussieht. Die Frage ist freilich, welchen Genauigkeitsgrad man im Einzelfall braucht. Bei der Transkription⁵⁷ muss die Intensität des Transkripts dem Ziel angemessen sein.

Einzelne Autoren meinen deshalb, für die Erfassung der „Theologie der Kinder“ sei eine (nachträgliche) Mitschrift ausreichend.⁵⁸ Dazu möchte ich fragen, ob es tatsächlich möglich ist, als Person des Interviewers oder zumindest als Gesprächsleiter/in eine Mitschrift anzufertigen und dabei gleichzeitig noch zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem in sinnvoller Weise zu trennen. Meiner Meinung nach werden dann zwei Methodenschritte unrechtmäßig vermischt, nämlich die Aufzeichnung und die Analyse, die für eine sinnvolle Selektion nötig ist. Die in der linguistischen Forschung detailliert ausgearbeiteten Transkriptionsmethoden werden nur selten zur Erfassung von kindertheologischem Datenmaterial herangezogen werden müssen. Aber in einigen Fällen können gerade versteckte Details wichtige Informationen liefern. Will man z.B. erforschen, wie sich passives Kommunikationsverhalten von Seiten der Lehrperson auf das theologische Gespräch in Gruppen auswirkt, muss man versuchen, auch Pausenzeichen und den Fluss der Kommunikation im Transkript festzuhalten.

01	S 1:	ja: und=äh (.) die ↑Kinda sogn so: unglaublich (1.5)
02		!EINdruckvolle (Sachn und dem solltn wir, äh
03	S 2:	(ja, hm
04	S 1:	↑Wiwirklich mehr (1) (Aufmerksamkeit
05	S 2:	(.hh viel mehr ((bestätigende Kopfbewegung))

Basistranskript:
 Sequenzielle Struktur (Überlappungen, schneller Anschluss =)
 Pausen, segmentale Konvention (Verschleifungen, Dehnungen :)
 Akzentuierung (akZENT, ak!ZENT!)
 Tonhöhenbewegung ↑,
 Lautstärke f, ff, cresc., acc.
 Außersprachliche Handlungen (())
 Ein- Ausatmen .h, h

Abb. 4: Transkriptionsbeispiel

⁵⁷ Genauere Angaben mit Beispielen in der Online-Version des Artikels "Gesprächsanalytische Transkriptionssysteme" aus den Linguistischen Berichten 173 (1998), 91-122 unter <http://www.fb1s.uni-hannover.de/sdls/schlobi/schrift/GAT/gat/pdf>. (15.3.2006)

⁵⁸ Mitschrift als Ergebnisprotokoll z.B. bei STAUBLI 2004, 140.

2.3. Methoden, die Äußerungen der Kinder zu analysieren (Datenauswertung)

Die kindertheologischen Publikationen und Studien haben niemals die reine Deskription zum Ziel. Es geht vielmehr um Exploration und Evaluation, mit denen nicht selten bestimmte Ziele verbunden sind. So soll die theologische Leistung des Kindes unter Beweis gestellt werden, zum Teil wird die wissenschaftliche Theologie, z.B. die Exegese, sogar aufgefordert, gerade auf die Auslegungen der Kinder zu hören, um von ihnen lernen zu können.⁵⁹ Zum Teil wird aber auch eigene Theologie im Mund der Kinder wiederentdeckt und dadurch kindlich legitimiert. Immer geht es um Auswertung und dabei eben auch um Wertung dessen, was Kinder geäußert haben.

Nur selten wird das gesamte Interview abgedruckt, immer werden einzelne Teile noch besonders hervorgehoben (z.B. durch die Überschrift) und andere weggelassen. Doch welche expliziten oder impliziten Kriterien werden herangezogen, um die Kinderäußerungen zu selektieren und zu evaluieren? Wie kann man Kinder davor schützen, nicht als Sprachrohr von Erwachsenentheologie missbraucht zu werden? Wie kann man sich selbst als kindertheologischer Forscher bzw. Forscherin davor schützen, die Kinderäußerungen in das Raster eigener theologischer Überzeugungen zu zwängen und damit Kinderäußerungen zur Projektionsfläche der eigenen Theologie werden zu lassen?

Wiederum möchte ich von den eher formalen Möglichkeiten der Datenauswertung innerhalb der qualitativen Sozialforschung ausgehen, bevor dann im nächsten Schritt Bewertungskriterien der Theologie benannt werden.

2.3.1. Analysemethoden der qualitativen Forschung: formalisierende Methoden

Obleich sich die Ergebnisse von qualitativer Forschung nicht wie bei repräsentativen statistischen Erhebungen in Mittelwerten, Standardabweichungen, Normalverteilungen, Trennschärfen, Skalenniveaus, Chi-Tests etc. quantitativ festschreiben lassen, kann man sehr wohl von wissenschaftlich verantworteter Auswertung sprechen. Gleichwohl ist diese mit besonderen Problemen behaftet: Bei der „Masse qualitativer Daten (gibt es) nur sehr wenige Regeln, die ihn (den Forscher) vor Selbsttäuschung schützen, geschweige denn vor der Darstellung unzuverlässiger oder ungültiger Schlussfolgerungen vor einem wissenschaftlichen oder praxisorientierten Fachpublikum“.⁶⁰ Grundsätzlich gilt: Je enger die Vorgaben bei der Datenerfassung, desto präziser kann die Auswertung erfolgen. D.h. bei einem Fragebogen mit Multiple-Choice-Antworten lassen sich die Antworten leichter erfassen und analysieren als beim freien Gespräch oder einer kreativen Datenerhebung (z.B. gemaltes Bild mit Kommentar). Andererseits wird durch ein enges Korsett der Datenerhebung auch die Kreativität und Individualität der Materialbildung eingeschränkt, um die es gerade in der Kindertheologie gehen soll.

Aufgrund der engen Bindung der Auswertungsmethoden an bestimmte Formen der Datenerhebung ist es fast unmöglich, hier allgemeingültige Raster vorzustellen. Stattdessen möchte ich nur einige Grundformen der Analyse-Methoden benennen:

Innerhalb einer Schnittmenge zwischen quantitativer und qualitativer Forschung besteht zum Teil das Bemühen, Ergebnisse in Zahlen festhalten und vergleichen zu wollen. Dabei kann man zwischen folgenden Methoden formalisierender Analysen differenzieren:

⁵⁹ Vgl. auch HÄRLE 2004, 26, der nach dem „Dienst, den eine Kindertheologie der Erwachsenentheologie – sei es als Gemeinde- oder als Universitätstheologie – zu leisten hat“ fragt.

⁶⁰ M. B. Miles zit. nach LAMNEK 2005, 199.

- a) **Häufigkeitsanalyse:** Reines Auszählen bestimmter Elemente
- b) **Indikatorenanalyse:** Häufigkeit bestimmter Textbestandteile, die aufgrund theoretischer Überlegungen als Indikatoren übergeordneter Variablen definiert wurden (wenn jemand häufig ‚äh‘ benutzt, besagt das, dass ...)
- c) **Valenz- und Intensitätsanalyse:** Einordnung des Materials in vorgegebene Skalen
- d) **Kontingenzanalyse:** Zusammenhänge von Textbestandteilen erfassen

Ein gängiges – vielfach auch intuitiv angewandtes – Verfahren ist die Einordnung des Datenmaterials in bestimmte Wahrnehmungs- und Wertungskategorien. Man spricht hier in der Sozialwissenschaft von der so genannten „Codierungs-Analyse“. Codierung nennt man hierbei die systematische Erfassung des vorhandenen Datenmaterials hinsichtlich übergeordneter Auswertungskategorien. Beim Codieren nutzt der Forscher sein Hintergrundwissen über ein Thema bzw. den Kontext des Materials und versucht entsprechend im Material bestimmte übergeordnete Deutungsschlüssel (Codes) wahrzunehmen. Dabei kann man zwischen der theoretischen Codierung und der offenen Codierung unterscheiden. Einerseits ordnet der Analytiker das Material *theoretischen Codes* zu, die von Begriffen vorfindlicher wissenschaftlicher Theorien und Traditionen abgeleitet sind. Bei der *offenen Codierung* (im Horizont der Grounded Theory⁶¹) versucht man so genannte ‚In-vivo-Codes‘ (d.h. alltagssprachliche Deutungen der Phänomene) möglichst aus dem Material selbst zu gewinnen, um damit Bausteine einer abstrakteren Codierung zu erhalten. Man könnte deshalb auch von einer induktiven Codierung im Gegensatz zur deduktiven Codierung bei der Heranziehung theoretischer Codes sprechen.

In beiden Fällen zielt die Codierung auf eine Auswertung im Blick auf verallgemeinerbare Aussagen.

Während bei der Codierung das Material z.B. in einer Vergleichsstudie in einzelne Auswertungskategorien auseinanderdividiert und konkret zugewiesen wird, versucht man bei einer anderen Form der Systematisierung der so genannten „Typenbildung“ gerade die Kombination einzelner Merkmale zu ‚typischen Konstellationen‘ zu finden. Innerhalb der Soziologie unterscheidet man zwischen

- Idealtypen,
- Realtypen,
- Prototypen,
- Durchschnittstypen,
- Extremtypen.⁶²

Eine Typologie lässt sich als Eigenschafts- bzw. Merkmalsraum darstellen, wobei vor allem bestimmte Merkmalskombinationen zu einem Typus zusammengefasst werden. Das bedeutet, dass eine präzise Definition bestimmter Merkmale bestimmt werden muss, deren Ausprägung dann bei jedem Einzelfall untersucht werden kann. Entsprechend kann dann bestimmt werden, welche Merkmalskombinationen häufig, selten oder nie in der Datenmenge anzutreffen sind.

⁶¹ Vgl. dazu Böhm 2000, 475-485; zur Grounded Theory allgemein s. Abb. 3.

⁶² Vgl. Einzelheiten bei LAMNEK 2005, 230ff.

2.3.2. Analysemethoden der qualitativen Forschung: Inhaltsanalysen (Qualitative Inhaltsanalyse; Hermeneutische Verfahren)

Schon aufgrund der meist geringen Anzahl an Probanden, aber auch aufgrund der Wertschätzung des individuell Besonderen ist besonders die Inhaltsanalyse für unseren Gegenstand von maßgeblicher Bedeutung. Hier soll auch ein abschließendes, zumindest kurzes Beispiel in Form einer Inhaltsanalyse bei der Auswertung eines kindertheologischen Leitfadeninterviews gegeben werden.

In Kritik quantifizierender Verfahren wurde die so genannte „qualitative Inhaltsanalyse“⁶³ entwickelt, bei der latente Sinngehalte und inhaltliche Einzelaspekte des Materials aufgespürt und bewahrt werden sollen. Philipp Mayring unterscheidet etwa zwischen vier Techniken der qualifizierten Inhaltsanalyse:

- a) **Zusammenfassende Inhaltsanalyse:** Stellt eine Reduktion des Materials auf die wesentlichen Inhalte dar. Dabei können einzelne ‚reduktive‘ Techniken wie Auslassung, Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung angewandt werden.
- b) **Induktive Kategorienbildung:** Hierbei sollen durch Methoden zusammenfassender Inhaltsanalyse (s. a) schrittweise Kategorien aus dem Material gewonnen werden.
- c) **Explizierende Inhaltsanalyse:** Sie will das Gegenteil der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Zu einzelnen (unklaren) Textbestandteilen (Begriffen, Sätzen) wird zusätzliches Material aus dem unmittelbaren Kontext (enge Kontextanalyse) oder aus dem weiteren Umfeld (weite Kontextanalyse), wie z.B. Informationen über Kommunikator, Gegenstand, soziokulturellen Hintergrund, herangezogen, um die Daten verständlicher zu machen.
- d) **Strukturierende Inhaltsanalyse:** Hierbei werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert bzw. es wird ein Querschnitt unter vorher festgelegten Ordnungsstrukturen durch das Material gezogen (hier besteht m.E. große Nähe zur Codierung; auch Mayring spricht explizit von ‚Codierregeln‘).

Auch hermeneutische Verfahren sind inhaltsorientierte Arbeitsweisen. Unter dem Stichwort „hermeneutische Verfahren“ werden Analysemethoden zusammengefasst, die in unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen das ‚Verstehen‘ des Materials ins Zentrum rücken. Hermeneutische Verfahren sind insgesamt der Versuch, das Datenmaterial, sprich hier: die Kinderäußerungen, vor dem Hintergrund bestimmter Wissenschaftstraditionen einem kontrollierten und nachvollziehbaren Verstehensweg zu unterwerfen. Dabei werden die Person des Analytikers sowie Begriffe und Raster der Wissenschaftstheorien in die Analysen miteinbezogen.

Bei einer *rekonstruktiven Hermeneutik* steht hierbei die Entdeckung bestimmter z.B. einem Text selbst innewohnender Sinngehalte im Vordergrund.

Die im Anschluss an strukturalistische Ideen entwickelte *objektive Hermeneutik*⁶⁴ hat die Entdeckung bzw. Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zum Ziel, die hinter einer Rede bzw. einem Text liegen und dem Interpreten besser zugänglich sind als den Probanden. Die Interpretationen sind vorläufig und falsifizierbar. Begrenzte Gültigkeit gewinnen sie aus dem Konsens mehrerer Interpreten. Als Interpretationstechnik wurden zwei Analysemethoden entwickelt: Einerseits die „Feinanalyse“, die auf acht Stufen ein Gerüst für die qualitativ beschreibende Rekonstruktion der Kommunikationsinhalte bietet. Andererseits die „sequenzielle Analyse“, die die Abfolge der einzelnen Interakte, d.h. den Gesamtzusammenhang, zu erfassen versucht.

⁶³ Vgl. dazu MAYRING 2000.

⁶⁴ Vgl. zum Folgenden WERNET 2000; der Begriff geht zurück auf OEVERMANN / ALLERT / KRONAU / KRAMBECK 1979; vgl. auch DIES. 1983.

Schließlich werden *sozialwissenschaftliche Hermeneutiken* wie z.B. eine ‚wissenssoziologische Hermeneutik‘ eigens unterschieden, bei der die Entdeckung von milieuspezifischen Wissensbeständen interessiert.

Ein Beispiel: Auswertung von Leitfadeninterviews anhand einer Studie zur Kinderexegese von Ex 32,23-33⁶⁵

- a) Materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien:** Im wiederholten Lesen des Materials werden Themen und Aspekte gefunden. In Auseinandersetzung mit vorliegenden theoretischen und empirischen Konzepten, vor dem Hintergrund von Theorietraditionen bzw. aus Diskussionen im Forschungsteam entstehen ‚Kategorien‘ der Analyse, die wiederum mit den Themen und Aspekten ins Gespräch gebracht werden. Als Ergebnis dieses Interaktionsprozesses werden dann ‚Auswertungskategorien‘ gebildet. Im Beispiel der kindlichen Auslegung von Ex 32 zeigte sich eine Zuspitzung auf die Frage: „Wer ist die Gestalt, die mit Jakob kämpft?“ Antwortversuche der exegetischen Tradition wurden dann mit Antworten der Kinder ins Gespräch gebracht. So konnten folgende Auswertungskategorien gefunden werden: Esau, Räuber, Angst, Flussdämon, Engel, Heiliger Geist, Gott.
- b) Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden:** Die Auswertungskriterien werden nun ausführlich beschrieben und in einem ‚Codierleitfaden‘ vernetzt. Je deutlicher bereits die Struktur der Interviewfragen, desto schneller wird sich auch ein Leitfaden der Codierung finden lassen. Die Brauchbarkeit der Auswertungskategorien wird an einzelnen Interviews erprobt und bewertet, so dass die Kategorien sowie der Codierleitfaden anhand des Materials wiederum modifiziert werden können. Im Beispiel ging es darum, einzelne Deutungsraster der Gestalt, die mit Jakob kämpft, anhand eines Codierleitfadens zu systematisieren. Dabei boten sich folgende Deutungskategorien für die unbekannte Gestalt an: a) konkret-rationale Deutung: Esau/ Räuber; b) psychologische Deutung: Angst; c) numinose Deutung: Dämon, Engel u.a.; d) göttlicher Bereich: Heiliger Geist, Gott.
- c) Codierung des Materials:** Codieren der Daten bedeutet, dass bestimmte Textpassagen eines Interviews einer Kategorie zugewiesen werden: Welcher Teil des Interviews ist besonders aussagekräftig für eine Auswertungskategorie? Hat man z.B. bei einer Vergleichsstudie mehrere Daten zu einer Auswertungskategorie, können Ausprägungen, Modifikationen oder auch Negationen festgehalten werden. Insgesamt soll in diesem Schritt die Informationsfülle reduziert werden, so dass das Material hinsichtlich der Auswertungskategorien systematisiert und auf Ausprägungen hin erfasst wird. Zum Beispiel sei hier auf einige Kinderäußerungen verwiesen, die der Kategorie der „numinosen Deutung“ der Jabboksgestalt zugeordnet werden konnten.⁶⁶
- d) Quantifizierende Materialübersicht:** Die Ergebnisse der Codierung sollen nun quantifizierend erfasst werden, indem sie in prozentual oder in Tabellenform dargestellt werden. Konkret geht es dabei um Häufigkeitsangaben zu einzelnen Auswertungskategorien, die in sich ggf. noch in Ausprägungen ausdifferenziert werden können.

Zwischenfazit

Da es bei der qualitativen Forschung nach der Strategie der Grounded Theory meist nicht um die Belegung oder Widerlegung einer einzigen These geht, kommt es auch in der Auswertung zu einer Wechselwirkung zwischen Material und Evaluation. Die Auswertungskriterien und -methoden entstehen in Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material. Insgesamt kann man festhalten, dass die Auswertungskriterien

⁶⁵ Zur Analyse von Leitfadeninterviews vgl. SCHMIDT 2000, 447-468; zum Beispiel der Kinderexegese vgl. ZIMMERMANN 2003, 31-45.

⁶⁶ Jan (5): Das war der Teufel. I: Warum denkst du das? Jan: Weil der Teufel kämpft eben. Und ein normaler Mensch war das ja nicht, was so aus dem Fluss herausgekommen ist; Katrin (8 J.): (...) Ein Flussgeist kann´s nicht gewesen sein, Geister gibt es nicht, vgl. ZIMMERMANN 2003, 40f.

und Analysemethoden in hohem Maße von der Methode der Datenerfassung sowie vom jeweiligen Gegenstand abhängen. Ein Text lässt sich anders analysieren als die Transkription eines Interviews oder die Erläuterung zu einem Bild.

Als grundlegende Verfahrensweisen kann man

a) formalisierende Methoden unterscheiden, die versuchen, das Material hinsichtlich seiner sprachlichen, formalen und quantitativen Gestalt systematisch zu ordnen.

Ferner gibt es

b) inhaltsorientierte Methoden, die sich auf die Auswertung der Inhalte konzentrieren. Dabei werden fast immer bestimmte Evaluationskriterien und Theorie-Traditionen des Interpretieren mit dem Datenmaterial ins Gespräch gebracht, so dass durch Exploration, Selektion und hermeneutische Reflexion etc. eine sinnstiftende Auswertung des Materials geschieht.

Da diese evaluierende Inhaltsanalyse stark vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand abhängt, möchte ich im Folgenden die impliziten oder expliziten Kriterien und Axiome in den Blick nehmen, die der kindertheologischen Forschung als Leitfaden bei der Auswertung von Kinderäußerungen dienen.

3. Bewertungskriterien für Kinderäußerungen als Theologie *oder* Was ist ‚gute Kindertheologie‘?

„Was ist ‚gute‘ Theologie?“, so fragte die Zeitschrift ‚Zeitzeichen‘ in jüngerer Zeit⁶⁷ und brachte damit eine Diskussion über Qualitätsfragen bei theologischem Arbeiten in Gang. Entsprechend könnte man zu unserem Gegenstand fragen: Was ist ‚gute Kindertheologie‘? Doch kann Theologie überhaupt ‚gut‘ oder ‚besser‘ sein?

Egal wie weit man den ‚Theologie‘-Begriff fassen mag,⁶⁸ in einem dürfte auch unter den Kindertheolog(inn)en Einigkeit zu erzielen sein: Nicht alles, was Kinder von sich geben, ist bereits ‚Kindertheologie‘. Aber was macht eine Kinderäußerung zur ‚Kindertheologie‘? Ist es häufig nicht nur eine *bestimmte Situation und Erwartungshaltung*? Ist es nicht unter Umständen sogar das Bemühen der Erwachsenen, im Hinblick auf einen geplanten Beitrag möglichst brauchbares Material zu sammeln? Oder ist es die Verwendung eines *bestimmten Vokabulars*? Aber ist dann die Anknüpfung an traditionelle Sprachformen wie z.B. „Jesus ist für meine Sünden gestorben“ oder gerade die dosierte Abweichung und Verfremdung (z.B. „dann ist der Stein auf dem Herzen weg“ im Kontext der oben erwähnten Untersuchung zum Sündenbegriff bei Kindern⁶⁹) das Kriterium der Theologie? Ist es die *Referenz* auf bestimmte ‚Gegenstände‘ wie Gott oder Jesus? Oder ist es erst die *Interpretation des Interviewers*, die den theologischen Gehalt einer Aussage sichtbar werden lässt? Was macht also eine Kinderäußerung zur Kindertheologie?

Kaum einer der Beiträge der JaBuKi-Bände möchte lediglich deskriptiv darstellen, was Kinder äußern, indem er z.B. ausschließlich die Transkription eines kompletten Interviews abdruckt. Bereits die Transkription, mehr noch die Darstellung und Auswertung der ‚Theologie‘ der Kinder erfolgt selektiv, offenbar nach bestimmten Kriterien, nach denen eine Kinderäußerung als denk- oder gar zitationswürdig – und somit als ‚Theologie‘ eingestuft wird.

Eine Zuspitzung dieser Selektion und Reduktion zeigt sich daran, dass es eine beliebte Methode der Darstellung ist, Kinderzitate zu Überschriften und Titeln der Beiträge und ganzer Bücher zu machen. Nehmen wir z.B. die Überschriften in den Jahrbüchern für Kindertheologie Band 4, das bereits als Titel die Kinderäußerung trägt:

⁶⁷ Vgl. den Sammelband aus den Beiträgen namhafter Theologen der Gegenwart HUBER 2004.

⁶⁸ Vgl. dazu etwa HÄRLE 2000, 10-28, sowie seine Applikation in DERS. 2004, 22ff.

⁶⁹ Vgl. ZIMMERMANN 2005.

„Kirchen sind ziemlich christlich“. Konkret begegnen hier Titel wie „Am liebsten schwinde ich das Weihrauchfass“⁷⁰, „Bei der Taufe wird der Name gesagt, weil Gott wissen will, wer man ist“⁷¹, „... auf weichem Teppich sitze ich mittendrin“⁷², „Mich kitzelt es überall und ich fühle mich nicht verlassen“⁷³, „Wo ist denn hier nur der Hochsitz?“⁷⁴ oder „Kirche muss Spaß machen“⁷⁵.

Welche ‚Kinder-Ekklesiologie‘ wird hier propagiert? Die Wohlfühl- und Erlebniskirche? Oder die sakramentale Aktions- und Spaßkirche? Immerhin bleibt die Gesamtüberschrift „Kirchen sind ziemlich christlich“. Aber handelt es sich hier nicht innerhalb theologischer Sprachtradition um eine Tautologie, deren theologischer Mehrgewinn nicht gerade hoch ist? Kindertheologie als ‚Provokation‘ oder ‚Romantizismus‘? Oder doch mehr? Was veranlasst gestandene Wissenschaftler diesen Äußerungen der Kinder Titelqualitäten einzuräumen?

3.1. Trennung von Spreu und Weizen durch Sprechaktanalyse (Ausschluss von Zufallsäußerungen, Nonsense und Provokation)

Auch wenn es zu einem Wesenszug des christlichen Glaubens und auch der Begabung einzelner Religionslehrer/innen gehören mag, dem Dunkelsten noch Sinn abzugewinnen, so halte ich es im Blick auf kindertheologische Forschung doch für notwendig, Grenzen zum Un- und Widersinnigen zu benennen.

Ein hilfreiches methodisches Instrumentarium scheint mir hierbei die Sprechaktanalyse im Gefolge von Searle / Austin⁷⁶ zu sein. Wenn man eine Gesprächssequenz hinsichtlich des perlokutiven Aktes beurteilt, kann man erkennen, ob ein Kind etwas sagt ‚um des Sagens willen‘ (Geschwätzigkeit), ‚um zu provozieren‘ oder aus ‚Lust am Widerspruch‘ oder im Gegenteil, weil es glaubt, damit dem Gesprächspartner zu gefallen.

Durch die genaue Wahrnehmung der Gesprächssituation, des Tonfalls, der Interjektionen etc. kann man meist ziemlich genau beurteilen, ob eine Äußerung aus der subjektiven Sicht des Kindes ein ‚sinnvoller Beitrag‘ zum Thema sein will – oder nicht. Nur in ersterem Fall kommt die Äußerung überhaupt für eine Kindertheologie in Frage und kann mit Hilfe von internen (3.2.) und externen Kriterien (3.3.) als „Theologie“ bewertet werden.

3.2. Interne Bewertungskriterien

Theologie dient der „gedanklichen Durchdringung, Reflexion und Überprüfung, also der denkenden Rechenschaft über den christlichen Glauben“⁷⁷. Auch wenn man an eine Kindertheologie als ‚Laientheologie‘ nicht Maßstäbe einer theologischen Wissenschaftstradition anlegen darf, muss ein gewisses Maß an gedanklicher Durchdringung bzw. (Selbst-) Reflexion gegeben sein.

So halte ich es für hilfreich, zwischen *Assoziation* und *Reflexion* der Kinder zu unterscheiden, wobei z.B. innerhalb eines ‚Theologisierens mit Kindern‘ das eine in das andere übergehen kann. Um den Reflexionsgrad einer Äußerung wahrzunehmen, können folgende Fragen leitend sein: Liegt bei den Kinderäußerungen und den hinter ihnen liegenden Gedankenwelten ein gewisses Maß an *innerer Logik*, *Stringenz* oder

⁷⁰ Vgl. BUCHER 2005a.

⁷¹ Vgl. KALLOCH 2005, 95-104.

⁷² Vgl. STRAB / HAUSSMANN 2005, 157-162.

⁷³ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2005, 163-167.

⁷⁴ Vgl. BILLET / SCHMETZER 2005, 149-153.

⁷⁵ Vgl. SCHREINER 2005, 154-156.

⁷⁶ Vgl. AUSTIN 1989; MEIBAUER 1999.

⁷⁷ HÄRLE 2004, 23.

Kohärenz vor? Wie können Widersprüche (z.B. im Gottesbild) vermittelt werden (auf Nachfragen, vom Kind selbst)?

Theologie ist Sprachgeschehen – auch bei Kindern. Entsprechend kann man auch die *Sprachkompetenz* als Kriterium einer Kindertheologie heranziehen, die aber weniger an der Begriffsbildung als an narrativen und metaphorischen Fähigkeiten der Kinder gemessen werden sollte. Dabei kann man zwischen einem sinnstiftenden, belebenden Nachsprechen geprägter Begriffe und der Neubildung und Spracherweiterung, z.B. in der Bildung neuer Metaphern („Gott kommt von Gurt, denn er sichert und beschützt mich und die ganze Welt“) unterscheiden. Härle spricht hier von der „Verfremdung des Vertrauten“⁷⁸, mit der die Kinder „fraglose Perspektiven irritieren“ und den Blick für neue Perspektiven freigeben. Das Denkwürdige der Kinderäußerungen liegt vielfach darin, dass sie in kindlicher Unbeschwertheit eigene Sprache mit der Sprache der biblischen und kirchlichen Tradition verknüpfen. Dies wird besonders auch bei den Titelüberschriften der JaBuKi-Bände hervorgehoben. Insofern liegt ein besonderer Wert von Kinderäußerungen unzweifelhaft in der *Kreativität* und *Innovation* ihrer gedanklichen und sprachlichen Arbeit an einem Gegenstand. Innovation ist freilich wieder eng an Tradition gebunden, von der sie sich erkennbar abgrenzt. Je kühner Kinder formulieren, desto interessanter, witziger, befruchtender kann ihr Beitrag (auch gerade für die Erwachsenentheologie sein).

Gleichwohl stellt sich hier auch die Frage nach der *Referenzialität und Angemessenheit* der Äußerungen: Sind die Äußerungen dem Gegenstand wie ‚Gott‘ (noch) angemessen? Welchen Erfahrungs- und Sachbezug (Referenz) hat eine Formulierung? Ist sie vielleicht nur ein witziges – mehr oder weniger bewusstes – Sprachspiel?

Schließlich können *Abstraktionsniveau* und *Vernetzungsmöglichkeiten* als Kriterien der Auswertung herangezogen werden. Sind die Äußerungen eingebunden in Gedankenwelten oder bereichsspezifisches Wissen (domain specificity)? Kann man gar von „intuitiven religiösen Theorien“ sprechen?⁷⁹ Werden z.B. an einer biblischen Geschichte grundsätzliche Einsichten zu Glauben und Gottesbild gewonnen? Können Kinder z.B. Bezüge zwischen unterschiedlichen biblischen Geschichten herstellen, also etwa die Erzählung vom Jabbokskampf mit der sonstigen Jakobsgeschichte vernetzen?⁸⁰

3.3. Externe Bewertungskriterien

Die Bewertungsmaßstäbe der Kindertheologie sind in hohem Maße von außen herangetragene, aus theologischen Wissenschaftstraditionen geprägte ‚Codes‘. Nur in Anknüpfung an diese Codes – oder in Abgrenzung von ihnen – wird die Qualität einer Kinderäußerung als ‚Theologie‘ letztlich beschreibbar. Hierbei ist es m.E. hilfreich, drei Bereiche zu differenzieren, die als vorgefasste externe Bewertungskategorien oder Codes in die Analyse des Materials eingehen:

- a) Bezug zu biblischer und theologischer Sprachtradition
- b) Bezug zu (gegenwärtigen) Forschungspositionen der theologischen Wissenschaft
- c) Bezug zur Vormeinung des Fragenden/ Analysierenden

⁷⁸ Vgl. HÄRLE, 2004.

⁷⁹ Zu diesen Begriffen der kindlichen Kognition vgl. SODIAN 2002, eine frühe Applikation im Bereich der Religionspädagogik findet sich bei SEILER / HOPPE-GRAFF 1989.

⁸⁰ Kinder können z.T. sehr weite Verknüpfungen erzeugen, so z.B. Rahels Verweis auf die Jona-Erzählung in Bezug zur Gethsemani-Perikope: Flucht Jesu – Flucht Jonas (vgl. M. Zimmermann 2006a); oder Rahels Vernetzung zwischen der Jesus-Erzählung und dem Jabbokskampf: Inkarnation Gottes in Jesus – ‚Inkarnation‘ Gottes in der Engelsgestalt (vgl. Zimmermann 2003).

Der Begriff ‚Bezug‘ ist bewusst als offener Begriff gewählt, denn die kindliche Äußerung kann sowohl positiv anknüpfend als auch kritisch distanzierend mit den vorgefassten Codes der theologischen Tradition in Beziehung treten.

Die latente Gefahr für den Auswertenden besteht darin, dass der eigene Bezug z.B. zur theologischen Sprachtradition unreflektiert in die Bewertung eingebracht wird, was sich u.a. darin äußern kann, dass eine kritische Bemerkung besonders wachsam aufgenommen oder überhaupt als ‚kritische Bemerkung‘ eingestuft wird, oder aber, dass das als mitteilenswert eingestuft wird, was der eigenen Meinung entspricht. So wird z.B. zur Auslegung der Ruth-Geschichte mit Kindern als „treffliches Argument für die Verwendung der Geschichte im RU“ der 10jährige Pasqual mit dem Ausspruch zitiert „*Diese Geschichte ist hammergeil, weil das sooo viel mit Frauenpower zu tun hat!*“⁸¹ Hier besteht m.E. der Verdacht, dass sich in der Kinderäußerung eher die Meinung seiner Lehrerin widerspiegelt als dass die Kindertheologie eines 10jährigen Jungen zu Wort kommt.

4. Gütekriterien bzw. Mindeststandards kindertheologischer Forschung

Die methodische oder evaluative Beteiligung der Forscher/in macht deutlich, dass die Frage nach ‚guter Kindertheologie‘ immer zugleich die Frage nach kindertheologischer Forschung einschließt. So müsste man die Frage nach Gütekriterien der Kindertheologie entsprechend ausweiten: „Was ist gute kindertheologische Forschung?“ Welchen Kriterien soll sie genügen? Entsprechen diese den Gütekriterien qualitativer Forschung?

Eine weitere Etablierung kindertheologischer Forschungen in der Gesamtlandschaft der Religionspädagogik wie auch der empirischen Sozialforschung wird wesentlich davon abhängen, ob angemessene Kriterien für die Güte, Geltung und Wissenschaftlichkeit von Kindertheologie gefunden werden.

In der sozialwissenschaftlichen Diskussion über Qualitätskriterien qualitativer Forschung lassen sich drei Positionen ausmachen:

- a) Kriterien für objektive qualitative Forschung werden aus postmoderner Perspektive abgelehnt, da sich Kriterien nicht auf ein festes Bezugssystem beziehen könnten.⁸²
- b) Die Kriterien der quantitativen Forschung werden auf die qualitative Forschung übertragen, so dass Objektivität, Reliabilität und Validität zentrale Kriterien sind (z.B. die ‚Intercodierreliabilität‘ von P. Mayring⁸³ oder die ‚Glaubwürdigkeit‘ als Kriterium bei Miles / Hubermann⁸⁴).
- c) Es wird aber auch die wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Besonderheit qualitativer Forschung als Ausgangspunkt für die Formulierung eigener Kriterien gewählt.⁸⁵ Dabei werden folgende Kriterien angeführt, die durchaus auch auf kindertheologische Forschungsdesigns übertragen werden können:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
- Indikation des Forschungsprozesses
- Empirische Verankerung
- Limitation

⁸¹ Vgl. SCHREINER / VAN TREECK 2004.

⁸² Vgl. RICHARDSON / WRITING 1994.

⁸³ Vgl. MAYRING 1997.

⁸⁴ Vgl. MILES / HUBERMANN 1994.

⁸⁵ So z.B. STEINKE 2000.

- Kohärenz
- Relevanz
- Reflektierte Subjektivität.

Die unter c) genannten Punkte sollen im Folgenden teils zusammengefasst, appliziert und erläutert werden.

4.1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Um intersubjektive Nachvollziehbarkeit⁸⁶ zu gewährleisten, muss das *Forschungsdesign* einer kindertheologischen Untersuchung erläutert werden, wobei folgende Aspekte zu behandeln sind:

- a) Erstellung der Hypothese bzw. des Forschungsziels
- b) Auswahl einer Methode und kritische Reflexion derselben
- c) Bestimmung der Rahmenbedingungen der Datenerhebung (Auswahl der Probandengruppe; Situation; Textgrundlage: der biblische Text und seine Darbietung etc.)
- d) Darstellung der Kinderäußerungen mit Zuordnung zur Kommunikationssituation
- e) Auswertung der Kinderäußerungen
- f) Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei der *Sammlung und Darbietung der Äußerungen* muss nach der Erhebungsmethode differenziert werden. Es ist m.E. unstatthaft, Äußerungen, die in unterschiedlichen Kommunikationssituationen wie Rollenspiel, Gebet, Unterrichtsgespräch und Interview entstanden sind, vermischt auszuwerten, ohne dass für den Leser/ die Leserin deutlich wird, in welcher Situation die Äußerung entstanden ist.⁸⁷

Liegt der Untersuchung ein *biblischer Text* zu Grunde, muss dieser dem Leser/ der Leserin in der Form zugänglich sein, wie er verwendet wurde. Zu diskutieren wäre, ob eine freie Lehrerzählung für kindertheologische Forschungen überhaupt geeignet ist, selbst wenn eine Vielzahl der Autor(inn)en in den JaBuKi-Bänden davon Gebrauch macht – wahrscheinlich deshalb, weil das der in der Grundschule übliche methodische Weg der Textpräsentation ist. Die verwendete Übersetzung sollte genannt und begründet werden.

Die Datenerfassung sollte durch Aufnahme und Transkription erfolgen. Nachträgliche Mitschriften sind zu vermeiden.

4.2. Indikation und Kohärenz des Forschungsprozesses

Natürlich lässt sich gerade im Rahmen der ‚Grounded Theory‘ ein zu Beginn eher zielloses Vorgehen problemlos begründen (aber auch das müsste getan werden!). In dieser doch schon fortgeschritteneren Phase kindertheologischen Forschens sollten Untersuchungen aber gezielter vorgenommen werden. Hierbei ist auf Indikation und Kohärenz des Forschungsprozesses zu achten.

In Ergänzung zu einzelnen Momentaufnahmen sollten nun auch mehr größere Forschungsprojekte zu differenzierteren Fragestellungen durchgeführt werden. Hierbei

⁸⁶ Vgl. SEALE 1999.

⁸⁷ So gehen z.B. ERTL / LOJEWKI 2004, 44-56 in ihrem Beitrag „Ich will da raus!“ Mit Kindern über die Sintflut-Geschichte nachdenken (Gen 7ff) vor.

kann z.B. aus früheren Arbeiten eine Hypothese abgeleitet werden, die dann durch weitere Untersuchungen bestätigt, modifiziert oder falsifiziert werden kann.

Die Methoden müssen gegenstandsangemessen sein.

Eine Validierung der Interviewersituation, d.h. eine Prüfung, ob die Interviewten z.B. nur auf Erwartungen der Interviewer reagieren oder offen antworten, ist zu leisten.⁸⁸ Hilfreich hierfür könnte die Typisierung von Piaget sein, in der er differenziert, aus welcher Motivation und auf der Basis welchen Vorwissens das Kind seine Antwort formuliert.⁸⁹

Zu klären ist schließlich, ob die entwickelte Theorie und ihre Ergebnisse in sich konsistent sind und Widersprüche bearbeitet wurden.

4.3. Empirische Verankerung

Die empirische Datenerhebung und Auswertung sollten anhand der gängigen Standards der Sozialwissenschaft durchgeführt werden. Eine Untersuchung, so einvernehmend alle Methodenbücher der empirischen Sozialforschung, steht und fällt mit der *Auswahl der Probandengruppe* in Bezug auf die formulierte Hypothese. Die Auswahl der Kinder muss begründet sein, was in vielen Beiträgen zur Kindertheologie bisher nicht erfolgt ist.

Sinnvoll ist es gerade bei Gruppendiskussionsanalysen mit *Vergleichsgruppen* zu arbeiten, um zu Ergebnissen über die Zufälligkeit hinaus zu kommen, sei es durch einen Rückgriff auf schon vorher zum Thema veröffentlichte Ergebnisse (vgl. Veit-Jakobus Dieterich zu Gen 1 und 2⁹⁰) oder zumindest durch Heranziehung einer Vergleichsgruppe (Thomas Pola zu Ex 3,1-15⁹¹) in einer Parallelklasse.

Bei qualitativen Erhebungen gilt das Kriterium der *theoretischen Sättigung* als Hilfestellung: So viele Probanden sind zu befragen bis keine oder kaum mehr neue Aspekte genannt werden.

Bei der Methode der Datenerfassung kann das Prinzip der Kombination unterschiedlicher Erhebungsmethoden (*Triangulation*) zu einer größeren Validität der Gesamtuntersuchung führen.

Bei der Analyse der empirischen Daten sollten *Auswertungskategorien* reflektiert und hinsichtlich ihrer theoretischen Codes und subjektiven Implikationen kritisch geprüft werden.

4.4. Limitation und Relevanz

Die Kriterien der Limitation und Relevanz dienen dazu, die Geltung des Forschungsergebnisses herauszufinden und zu überprüfen. Ist das, was neu beschrieben wird, überhaupt relevant? D.h. bezogen auf unseren Gegenstand ist zunächst anhand reflektierter Kriterien zu bestimmen, ob eine Äußerung wirklich als ‚Kindertheologie‘ betrachtet werden kann.

⁸⁸ Vgl. die oben erwähnte Äußerung des 10-jährigen zur „Frauenpower“ – aus diesem Zitat wird m. E. deutlich, dass hier ein Grundschulkind auf die Erwartungen seiner Religionslehrerin reagiert.

⁸⁹ „Answer at random“ meint nach Piaget, dass das Kind nur irgend etwas sagt, „romancing“, dass es ohne Nachdenken etwas erfindet, bei der „suggested conviction“ ist die Antwort des Kindes gewissermaßen nur die Folge einer Suggestivfrage, führt das kindliche Nachdenken zu einer eigenen Lösung, nennt er diese „liberated conviction“, wird durch die Frage vorhandenes Wissen abgerufen, spricht er von „spontaneous conviction“. Vgl. PIAGET 1929/1951, 10f, nach BÜTTNER, G., Where get the children their theology?, unveröffentlichtes Manuskript, 2.

⁹⁰ Vgl. BÜTTNER / SCHREINER 2004, 17-30.

⁹¹ Vgl. BÜTTNER / SCHREINER 2004, 109-122.

Ferner ist zu erläutern, worin der besondere Wert der kindertheologischen Äußerung liegt: Ist sie innovativ, sprachkreativ, kritisch etc.?

Die theologische Tragweite der Ergebnisse hinsichtlich unterschiedlicher Kontexte und Adressaten sollte bedacht werden: Für wen ist diese Einsicht besonders bedeutsam (für andere Kinder, kirchliche Institutionen, Wissenschaftler)?

4.5. Reflektierte Subjektivität

Kindertheologie ist eigentlich immer nur ‚Meta-Kindertheologie‘. Kindertheologische Forscher/innen sind in ihrer Person, mit ihrer Theologie und ihren Rahmenkonzeptionen in hohem Maße selbst in das involviert, was sie ‚Kindertheologie‘ nennen. So betrachten wir vielfach die wissenschaftliche Reflexion der Kindertheologie, die uns einen mittelbaren Weg zur postulierten Theologie der Kinder ermöglicht.

Um diesen hermeneutischen Zirkel reflektiert in der Untersuchung wahrzunehmen, können folgende Fragen leitend sein: Besteht ein Vertrauensverhältnis zwischen Forscher und Informant? Fand ein entsprechendes Warming-Up statt? Reagiert das Kind auf Erwartungen des Forschers/ der Forscherin? Nimmt der Forschende sich selbst kritisch wahr, indem er bzw. sie z.B. persönliche Voraussetzungen für die Erforschung des Gegenstandes reflektiert?

Steuerungen von Seiten des Interviewers sollten möglichst vermieden werden. Bei Durchsicht der Interviews ist ein kritischer Durchgang unter dieser Fragestellung sinnvoll. Pädagogische Berufsroutinen führen dazu, dass man als Lehrer/in durch Nachfragen Antworten bewertet, ohne sie durch richtig oder falsch zu diskreditieren. Diese gewohnte implizite Bewertung lässt sich dann häufig auch bei kindertheologischen Gesprächen nicht ausschalten.⁹²

Ausblick

Die kindertheologische Forschung hat gezeigt, dass eine naive Wahrnehmung von Kinderäußerungen unangemessen ist, denn Kinder sind weit mehr zu eigenständigem theologischem Denken und Sprechen in der Lage als man lange angenommen hatte. Es ist nun an der Zeit, dass die kindertheologische Forschung ihrerseits aus der Phase der ‚ersten Naivität‘, d.h. der bloßen Bekräftigung des Grundbekenntnisses auf breiterer Basis hinauskommt. Wir wissen nun, dass es lohnt, sich mit den Äußerungen von Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen. Eine methodische Absicherung dieser Beschäftigung verhilft dazu, den Kindern selbst gerecht zu werden, aber auch die Kindertheologie als einen methodisch reflektierten und kontrollierbaren Bereich religionspädagogischer Wissenschaft zu etablieren.

Literatur

ALKIER, S., „Papa, ich will mal zu Jesus“ – Florians Bibelverständnis, in: BUCHER, A. A. u.a. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“, Kinder als Exegeten, JaBuKi 2, Stuttgart 2003, 60-63.

AUSTIN, J., Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart 1989.

BERG, C., Art. Kind/ Kindheit, in: BEMER, D./ OELKERS, J. (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik Weinheim/ Basel 2004, 497-517.

⁹² Hier ein Negativbeispiel: I: „Wie findest du die Geschichte?“ D: „Gut.“ – I: „Gut?“ D: „Naja, ein bisschen... scheußlich.“ – I: „Gell, scheußlich.“ (HERRMANN 2004).

- BILLET, F. / SCHMETZER, W., „Wo ist denn hier nur der Hochsitz?“, Kinder erkunden den Kirchenraum, in: BUCHER, A. A. u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005, 149-153.
- BÖHM, A., Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory, in: FLICK, U. u.a. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2000, 475-485.
- BOUEKE, D. / SCHÜLEIN, F. / BÜSCHER, H. / TERHORST, E. / WOLF, D., Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten, München 1995.
- BUCHER, A. A., Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen, in: MERZ, V. (Hg.): Alter Gott für neue Kinder? Fribourg 1994, 79-100. (= BUCHER 1994a)
- BUCHER, A. A., Einführung in die empirische Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart 1994. (= BUCHER 1994b)
- BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, JaBuKi 1, Stuttgart 2002.
- BUCHER, A. A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: DERS. u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, JaBuKi 1, Stuttgart 2002, 9-27.
- BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, JaBuKi 2, Stuttgart 2003.
- BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. JaBuKi 3, Stuttgart 2004.
- BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005.
- BUCHER, A. A., „Am liebsten schwinde ich das Weihrauchfass“. Als katholische/r Ministrant/in Kirche erleben, in: DERS. u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005, 89-94.
- BÜTTNER, G., Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von SchülerInnen und Schülern, Stuttgart 2002.
- BÜTTNER, G./ RUPP, H. (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002.
- BÜTTNER, G. / METTE, N. / ROEDER, B., Was Kinder von Pfarrerinnen und Pfarrern halten. Eine Umfrage bei Grundschulkindern in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, in: BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005, 64-71.
- BÜTTNER, G. / SCHREINER, M. (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. JaBuKi-Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004.
- BÜTTNER, G. / SCHREINER, M., (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. JaBuKi-Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006.
- CRESWELL, J. W., Qualitative Inquiry and Research Design – Choosing among Five Traditions, London 1998.
- DITTMAR, N., Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien, Opladen 2002.

- FISCHER, D. / ELSENBAST, V. / SCHÖLL, A. (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003.
- FLICK, U., Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung, in: BERGOLD, J. / FLICK, U. (Hg.), Einsichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung, Tübingen 1987, 247-262.
- FLICK, U. / VON KARDORFF, E. / STEINKE, I. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2000.
- Flick, U., Design und Prozess qualitativer Forschung, in: DERS., u.a. (Hg.), Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek ³2004, 252-264.
- FREESE, H. L., Kinder sind Philosophen, Weinheim 1989.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, P., Religiöse Bildung in der Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven, Stuttgart 2003.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, P., „Mich kitzelt es überall und ich fühle mich nicht verlassen“ – Beten im Religionsunterricht, in: BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005, 163-167.
- FUHS, G., Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode, in: HEINZEL, F., (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim 2000, 87-103.
- GERHARDT, U., Typenbildung, in: FLICK, U. u.a. (Hg.), Handbuch qualitativer Sozialforschung, München 1995, 435-439.
- GLASER, B. G. / STRAUSS, A. L., The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago 1967 (¹1980; Übersetzung: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern 1998).
- HÄRLE, W., Dogmatik, Berlin – New York ²2000.
- HÄRLE, W., Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. JaBuKi 3, Stuttgart 2004, 11-27.
- HEINZEL, F., Qualitative Interviews mit Kindern, in: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1997, 396-413.
- DIES., (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim 2000. (= HEINZEL 2000a)
- DIES., Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick, in: DIES. (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim 2000, 21-35. (= HEINZEL 2000b)
- DIES., Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen, in: DIES. (Hg.) Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim 2000, 117-130. (= HEINZEL 2000c)
- HERRMANN, H.-J., „Zu meinem Bruder hätt ich doch nie so was getan!“, in: BÜTTNER, G. / SCHREINER, M. (Hg.), "Man hat immer ein Stück Gott in sich". Mit Kindern biblische Geschichten deuten. JaBuKi-Sonderband, Teil1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 31-43.

- HOEGEN-ROHLS, CHR., „Sykimosch“. Fünftklässler diskutieren über einen Frömmigkeitsraum aus Synagoge, Kirche und Moschee, in: BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005, 39-52.
- HONIG, M.-S., Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt a. M. 1999.
- HONIG, M.-S. / LANGE, A./LEU, H.R., Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim 1999.
- HONIG, M.-S., Forschung „vom Kinde aus“? Perspektiven in der Kindheitsforschung. In: HONIG, M.-S. / LANGE, A. / LEU, H.R., Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim 1999, 33-50.
- HOPF, C., Qualitative Interviews – ein Überblick, in: FLICK, U. u.a. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2000, 349-360.
- HUBER, W. (Hg.), Was ist ‚gute‘ Theologie?, Stuttgart 2004.
- KALLOCH, C., „Bei der Taufe wird der Name gesagt, weil Gott wissen will, wer man ist“ – Kinder finden Zugänge zum Sakrament Taufe, in: BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005, 95-104.
- KRAFT, F., „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“. Der Kirchentag lädt ein zum Philosophieren nicht nur mit Kindern. Loccumer Pelikan 14 (2003), 4, 171-174.
- KRAFT, F., „Theologisieren mit Kindern“ – ein neues didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht der Grundschule? Theologische Beiträge 35 (2004), 81-91.
- KROPAC, U. „Kindertheologie“: eine neue Formel auf dem Prüfstand, KatBl 131 (2006), 2, 86-92.
- LABOV, W. / WALETZKY, J. (Hg.), Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience., Journal of Narrative and Life History 7 (1997), 3-38.
- LAMNEK, S., Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim / Basel ⁴2005.
- LOOS, P. / SCHÄFFER, B., Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen 2001.
- MARTENS, E., Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, in: Ja-BuKi 4 (2005), 12-28.
- MATTHEWS, G. B., Philosophische Gespräche mit Kindern, Berlin 1989.
- MAYRING, P., Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim ⁶1997.
- MAYRING, P., Qualitative Inhaltsanalyse, in: FLICK, U. u.a. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2000, 468-475.
- MEIBAUER, J., Pragmatik. Eine Einführung, Tübingen 1999.
- MERTON, R. K. / FISKE, M. / KENDALL, P. L., The focused interview. A manual of problems and procedures, Glencoe (IL) 1956.
- MERTON, R.K./ KENDALL, P. L., Das fokussierte Interview, in: HOPF, C. / WEINGARTEN, E. (Hg.), Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979, 171-204.
- MEUSER, M. / NAGEL, U., ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: GARZ, D. / KRAIMER, K. (Hg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen 1991, 441-468.

- MEY, GÜNTER, Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht 1-2003 Abteilung Psychologie der TU Berlin. <http://tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/entwicklung/mey> (15.3.2006)
- MILES, M. B. / HUBERMANN, A. M., Qualitative Data Analysis – An Expanded Sourcebook, London ²1994.
- OBERTHÜR, R., Wo ist das Kind, das ich gewesen? KatBl 131 (2006), 2, 82-85.
- OEVERMANN, U. / ALLERT, T. / KRONAU, E. / KRAMBECK, J., Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: SOEFFNER, H.-G. (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, 352-434.
- OEVERMANN, U. / ALLERT, T. / KRONAU, E. / KRAMBECK, J., Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘, in: ZEDLER, P. / MOSER, H. (Hg.), Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie, Opladen 1983, 95-123.
- PETERMANN, H.-B., Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive, in: Büttner, G. / Rupp, H. (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002, 95-127.
- PIAGET, J., The Childs Conception of the World, Maryland 1992/1951.
- RICHARDSON, I. / WRITING, L., A Method of Inquiry, in: DENZIN, N. K. / LINCOLN, Y. S. (Hg.), Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks 1994, 516-529.
- RICOEUR, P., Zeit und Erzählung, 3 Bde. München 1988-1991.
- RUPP, H., Didaktik des Perspektivenwechsels. Vorüberlegungen zu „Kindertheologie“ und „Theologisieren mit Kindern“, Christenlehre/ Religionsunterricht-Praxis 3 (2004), 17-22.
- RUPP, H. / RUOFF, U., Wie Kinder Kirchenräume wahrnehmen (können), in: BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JABUKI 4, Stuttgart 2005, 132-141.
- SCHMIDT, C., Analyse von Leitfadenterviews, in: FLICK, U. u.a. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2000, 447-468.
- SCHREINER, M. / VAN TREECK, CH., „Wo du hingehst, da will auch ich hingehen“. Das Buch Ruth als „echter Bibel-Hit“, in: BÜTTNER, G. / SCHREINER, M. (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. JaBuKi-Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 147-156.
- SCHREINER, M. „Kirche muss Spaß machen“. Drei Geschwister äußern sich zum Stichwort „Kirche“, in: BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JABUKI 4, Stuttgart 2005, 154-156.
- SCHWEITZER, F., Die Konstruktion des Kindes in der Bibeldidaktik, in: LÄMMERMANN, G. u.a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. FS K. Wegenast. Stuttgart u.a. 1999, 122-133.
- SCHWEITZER, F., Kinder und Jugendliche als Exegeten?, in: BELL, D. u.a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. FS Ch. Reents. Wuppertal 1999, 238-245.
- SEALE, C., The quality of qualitative research, London 1999.
- SEILER, TH. B. / HOPPE-GRAFF, S., Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie, in: Bucher, A. A./ Reich, K. H., Entwicklung von

- Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendungen, Fribourg/CH 1989, 77-102.
- SODIAN, B. Entwicklung begrifflichen Wissens, in: OERTER, R./ MONTADA, L. (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim ⁵2002, 443-468.
- SPÖHRING, W., Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1989.
- STAUBLI, TH., Kinder als Tora-Gelehrte am Beispiel von Levitikus 19,3-18, in: BÜTTNER, G. / SCHREINER, M. (Hgg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. JaBuKi-Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 137-146.
- STEINKE, I., Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim / München 1999.
- STEINKE, I., Gütekriterien qualitativer Forschung, in: FLICK, U. u.a. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2000, 319-331.
- STRAB, S. / HAUBMANN, W., „... auf weichem Teppich sitze ich mittendrin“. Erfahrungsbericht einer „unvorbereiteten“ Moschee-Erkundung, in: BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005, 157-162.
- STRAUB, J., Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie einer historischen Sinnbildung, in: DERS., Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein, Frankfurt a. M. 1998, 81-169.
- SZAGUN, A.-K., Gibt es den Kinderglauben?, in: FISCHER, D. u.a. (Hg.), Religionsunterricht erforschen, Münster 2003, 188-208.
- WEINRICH, H., Narrative Theologie, Concilium 9 (1973), 329–334.
- WERNET, W., Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Opladen 2000.
- ZIMMERMANN, M., Sünde in der Kindertheologie. Glaube und Lernen 20 (2005), 2, 142-152.
- ZIMMERMANN, M., Jesus im Garten Gethsemane (Mt 26,36–46) – Elementare Zugänge zu Passion und Tod Jesu, in: BÜTTNER, G. / SCHREINER, M. (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. JaBuKi-Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 178-193. (= M. ZIMMERMANN 2006a)
- ZIMMERMANN, M., Das methodische Handwerkszeug einer Kindertheologie, KatBl 131 (2006), 2, 106-109 (= M. ZIMMERMANN 2006b).
- ZIMMERMANN, R. (Hg.), Bildersprache verstehen. Zur Hermeneutik der Metapher und anderer bildlicher Sprachformen, München 2000.
- ZIMMERMANN, R., Jakobs Begegnung am Jabbok (Gen 32, 23-33). Der „Kampf“ der Exegeten und die Auslegungskunst der Kinder, in: BUCHER, A. A., u.a. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, JaBuKi 2, Stuttgart 2003, 31-45.
- ZIMMERMANN, R., Jesus als Brot (Joh 6,35.48) und Weizenkorn (Joh 12,24). Wie Kindergartenkinder Christologie ‚bilden‘, in: BÜTTNER, G. / SCHREINER, M. (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. JaBuKi-Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 122-138.