

Kindheitsforschung und Kindertheologie

Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung

von
Katharina Kammeyer

Abstract

Die These dieses Beitrages lautet, dass Kindertheologie als emanzipatorischer theologischer Ansatz und als didaktisches Modell sowie als Forschungsperspektive jeweils unterschiedlich von dem Dialog mit der soziologischen Kindheitsforschung profitieren kann. In allen Aspekten geht es darum, Kinderperspektiven wahrzunehmen, sie zu rekonstruieren und produktiv in Theologiebildung bzw. in Lernprozesse einfließen zu lassen. Dabei profitieren theologische Gespräche mit Kindern und eine Theologie der Kindheit davon, zum einen Kenntnisse der Kindheitsforschung über Kontexte von Kindern wahrzunehmen und zum anderen das in der Nachbardisziplin thematisierte Verhältnis von Kindern und Erwachsenen in diversen Bildern von Kindern und Kindheiten zu reflektieren. Das Ziel ist es, eine kontextuelle Kindertheologie unter Einbezug theologischer Beiträge von Kindern und weniger Projektionen der Theologie von Erwachsenen auf Kinder zu erreichen. In einer produktiven Spannung dazu stehen der Bildungsanspruch und die Bildungsaufgabe von Unterricht, in welchem Diagnostik eine größere Rolle gewinnt. Schließlich stellt sich die Frage, inwiefern die Kindertheologie auch Anregungen für die Kindheitsforschung enthält.

Nur wer erwachsen wird und ein Kind bleibt, ist ein Mensch.
(Erich Kästner)

In der soziologischen Kindheitsforschung geht es, so lässt es sich aus religionspädagogischer Sicht zunächst erstaunt wahrnehmen, in erster Linie gar nicht um Kinder. Es geht vielmehr um „eine systematische Unterscheidung zwischen Kindern und Kindheit“. Das Thema ist, „was Neulinge einer Gesellschaft zu ‚Kindern‘ macht.“¹ Die Forschungsrichtung entdeckt für sich also eine erkenntnistheoretische und nicht (nur) eine gegenstandsbezogene Fragestellung, die in den traditionellen Kinderwissenschaften wie der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie, der Entwicklungspsychologie und der Pädiatrie so nicht, zumindest nicht mit den soziologischen Begrifflichkeiten, vorkommt: Welche Bilder von Kindern begegnen uns und wer ist an ihrer kulturellen Konstruktion beteiligt?² Auch die Perspektiven von Kindern selbst auf Kindheiten rücken in das Blickfeld der Forschenden.

Weil Kinder immer nur „als Kinder, das heißt: als Repräsentanten von ‚Kindheit‘ beobachtbar“³ sind und also jeweilige Rahmenbedingungen und Vorannahmen bestehen und die Beobachtungen prägen, können auch Perspektiven von Kindern nicht „einfach so“ und sicherlich nicht kontextfrei als „tabula rasa“ empirisch erforscht werden.

¹ HONIG 2009, 26.

² Laut des Berichts über die Tagung „Multiple Childhoods / Multidisciplinary Perspectives: Interrogating Normativity in Childhood Studies“ im Mai 2011 an der Rutgers University in Camden / NJ, USA, wurden dort „so klassische Themenfelder wie Kinderrechte, Kinder und Medien oder Kinder und Konsum, aber auch eher ‚exotische‘ wie Kindersexualität oder die Rolle von Kindern als Betreuungspersonen“ oder in einem konkreten Einzelprojekt z.B. „Ethnisierungsprozesse unter Kindern anhand von Material aus einer ethnographischen Studie in Berliner Kindertageseinrichtungen“ untersucht. (NEUMANN 2011, 441).

³ HONIG 2009, 41.

Dieses Verhältnis der Reflexion der Konstruktionen von Kindheiten und der empirischen Bemühungen um Sichtweisen auf Kinder und von Kindern betrifft auch den religionspädagogischen Ansatz der Kindertheologie.

Als Kinder- bzw. Jugendtheologie werden von Kindern und Jugendlichen formulierte Fragen und Deutungen zur selbsttätigen Entfaltung und Erweiterung von Gottesbildern und Gottesrede verstanden. Diese wird in der Regel in Unterrichtssituationen, in Familien und Gemeinden und in den *peergroups* der Mädchen und Jungen unter Verwendung verschiedener Medien entwickelt und beobachtet. Das Nachsinnen und Nachdenken von Kindern über Glaubensfragen, um das es hier gehen soll, gestaltet sich als Prozess und Ergebnis vielfältiger Interaktionen mit anderen Kindern und Erwachsenen in ihren jeweiligen Umwelten und in Auseinandersetzung mit der christlichen Überlieferung. Diese Interaktionen werden im Ansatz der Kindertheologie didaktisch reflektiert.⁴

Im Folgenden werden Aspekte der soziologischen Kindheitsforschung, die mir aus Sicht des Ansatzes der Kindertheologie interessant erscheinen, nachvollzogen. Es geht hierbei um ideologiekritische dekonstruktive Kindheitsforschung, um sozialstrukturelle Forschung und um mikrosoziologische Erforschung von kindlichen Lebenswelten⁵ sowie im Anschluss daran um besondere Fragestellungen. Ziel dieses Beitrages ist es, mit Hilfe dieser ausgewählten Impulse aus der Kindheitsforschung den Ansatz der Kindertheologie und die hier vorhandenen Bilder von Kindern und Kindheiten in Theologie und Religionsunterricht genauer zu analysieren und auch Anregungen aus der Kindertheologie für die Kindheitsforschung aufzuzeigen.

1. Ausgewählte Ausgangspunkte: Richtungen und Fragestellungen aus der soziologischen Kindheitsforschung

1.1 Drei Forschungsrichtungen: Ideologiekritik, Sozialstrukturen, Lebenswelten

Als zentrales Element in der soziologischen Reflexion von Kindheit kann die Abgrenzung von solchen Theorien gelten, an deren Ende quasi als Zielhorizont die Ordnung der Erwachsenen liegt. Denn in diesem Denken wird

„eine bestimmte gesellschaftliche Position von Kindern voraussetzt, insofern es Kinder nur als erwachsen werdende konzipiert, und somit nicht auf Kindheit, sondern auf die Aufhebung von Kindheit gerichtet ist.“⁶

Dies gilt bekanntermaßen für strukturfunktionalistische Theorien wie die Sozialisationstheorie von Talcott Parson und die Theorie der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget. Ihre Dekonstruktion als „soziale Konstrukte“ wie etwa durch Leena Alanen und Chris Jenks führte zu einer Abgrenzung von Entwicklungs- und Sozialisationsparadigmen und zu einer Konzentration auf Kinder als gegenwärtige Mitglieder der Gesellschaft.⁷ In der *ideologiekritischen Kindheitssoziologie* wird also die „exclusive power of adults in defining children“ aufgedeckt.⁸

⁴ Synonym wird vom „Theologisieren mit Kindern“ gesprochen oder von „Theologischen Gesprächen mit Kindern“, vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, KAMMEYER 2009, 26-54 und 89-118, ZIMMERMANN 2010, Teil 1.

⁵ In Anlehnung an die Systematisierung von HERZBERG 2003.

⁶ HENGST / ZEIHNER 2005, 10f.

⁷ HONIG 2009, 34. Dies ist insofern spannend, als zumindest in Piagets Theorie grundsätzlich ein Bild des Kindes als „Konstrukteur seiner Wirklichkeit“ formuliert wurde.

⁸ ALANEN 1988, 58.

Sozialstrukturelle Forschung teilt das emanzipatorische Anliegen der ideologiekritischen Diskursforschung. Diesem Forschungszweig um Jens Qvortrup geht es darum, die gesellschaftliche politische Marginalisierung von Kindern als Bevölkerungsgruppe zu vermeiden und Partizipations- und Ressourcengerechtigkeit zwischen den Generationen zu erreichen. Hierbei spielen die Erhebung und Interpretation von Statistiken eine große Rolle, in denen Kinder nun als eigene Beobachtungseinheit und nicht als Angehörige der Einheit Familie vorkommen sollen. Es macht z.B. einen Unterschied, ob von Armut betroffene Familien oder Kinder gezählt werden.⁹ Es ist anzunehmen, dass die Interessenvertretung von Kindern zukünftig in einer alternden Gesellschaft eine noch größere Rolle spielen wird.¹⁰

Die Erforschung von Kinderperspektiven „auf die sozialen Welten, in die sie involviert sind“¹¹ ist eine wichtige Konsequenz aus dem Paradigmenwechsel und dem damit verbundenen emanzipatorischen Interesse: Mithilfe qualitativer, häufig ethnographischer Methoden will man „an den lebensweltlichen Bedeutungen der Kinder selbst anknüpfen“¹². Es geht der *Lebensweltforschung* um Lebensführung und Wissen der Kinder, Beziehungen zu Familienmitgliedern und Gleichaltrigen sowie Interaktionen mit ihrer Umwelt (z.B. hinsichtlich Schule, Kita, Fernsehprogramm, Arbeitszeiten der Eltern, Raumerfahrungen, auch zu Methoden von Forschung und Beratung).¹³ Aktuell überwiegen qualitative Forschungsansätze in Projekten, die nach Kindern von sechs bis 18 Jahren fragen, also z.T. ähnlich wie in der Kindertheologie zu Lasten der Berücksichtigung des Vorschulalters und „zu Lasten ihrer theoretischen Konsolidierung“¹⁴.

Alle drei Bereiche sind miteinander verbunden, d.h. die beiden Letztgenannten sind nicht schlicht eine Ableitung aus dem grundlegenden Paradigmenwechsel, den der dekonstruktive Theoriezweig klärt. „Rethinking childhood“ lässt sich für mich als Beobachterin des Diskurses so verstehen, Kinder aus dem Schon- und Vorbereitungsraum jeglicher „Adulismen“ zu emanzipieren und im Bewusstsein über bestehende konkrete Machtfragen für die Wahrnehmung und Berücksichtigung von Perspektiven von Kindern einzutreten. Diese rekonstruierten Perspektiven sollen wiederum in die Entwicklung von Kindheitsbildern einfließen.

1.2 Besondere Fragestellungen

Aus diesen Beiträgen lassen sich im Detail weitere anregende Betrachtungen zum Verhältnis von Kindern und Erwachsenen finden. Drei solcher ausgewählter Strukturen werden im Folgenden kurz genannt und mit Interessen und Fragestellungen der Kindertheologie verglichen.

Bemerkenswert ist sicherlich gerade aus pädagogischer Sicht die konsequente Perspektivierung der Kinder „als Seiende und nicht als Werdende“. Die Aufmerksamkeit für ihre Aktivitäten und die Strukturen ihrer Lebensumwelt im *Hier und Jetzt* bedeutet nach William Corsaro eine Soziologisierung der Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie im Sinne einer reflektierten inhaltlichen Kontextualisie-

⁹ LANGE / MIERENDORFF 2009, 191.

¹⁰ KÜRGER / GRUNERT 2010, 34.

¹¹ LANGE / MIERENDORFF 2009, 189.

¹² KELLE / BREIDENSTEIN 1996, 50.

¹³ LANGE / MIERENDORFF 2009, 199, zu Erhebungs- und Auswertungsmethoden vgl. diesen Artikel insgesamt, und BAMLER / WERNER / WUSTMANN 2010.

¹⁴ So NEUMANN 2011, 442.

rung.¹⁵ Im Blick auf die heutige Entwicklungspsychologie mit ihrem Interesse an bereichsspezifischer Entwicklung und auch auf die Sozialisationsforschung können dabei durchaus Ähnlichkeiten wahrgenommen werden: Die Aufgabe von Kindern ist die „produktive Verarbeitung von Realität“ (Hurrelmann), d.h. sie stimmen ihre jeweiligen aktuellen Ansprüche im Hinblick auf Handlungen und Haltungen sowie auf ihr Wissen mit denen der Umwelt, also der (familiären) Bezugspersonen mit ihren Arbeits- und Wohnbedingungen, der *peers*, der Bildungsinstitutionen und der Medien ab.¹⁶ Die Kindheitsforschung untersucht kindliche Aushandlungsprozesse von Wirklichkeit (*agency*) in diesem Spielraum (*structures*) sowie die Sichtweisen darauf und – und dies ist neu – die Sichtweisen der Kinder auf diesen Prozess. Einen normativen Vergleichshorizont außerhalb der Inhalte und Formen, die sich materialimmanent aus diesen Beiträgen abzeichnen (in der Regel aus Beobachtungen, Interviews oder Gruppendiskussionen gewonnen), soll es nicht geben.¹⁷

Die Kindertheologie teilt mit diesem Ansatz das Interesse an den Kinderperspektiven, insbesondere im Blick auf die Fähigkeit von Kindern zur Formulierung von Fragen und Deutungen zu Gott im Kontext ihrer Lebenswelt. Umwelt und Strukturen sind dabei sowohl explizit religiöse Formen wie gestaltete Feste zu Feiertagen, Rituale oder das Lesen biblischer Texte als auch die nicht ausdrücklich religiös gestaltete Alltagsumgebung, in der ebenso theologische Fragen aufbrechen: Kinder fragen zum Beispiel danach, ob Gott die Menschen hören kann. Das kann ausgehend von der Auseinandersetzung mit der Kommunikation von Fledermäusen der Fall sein oder durch Gebete in ihren verschiedenen Gestalten angeregt werden. Die deutenden Antworten der Kinder nicht entwicklungspsychologisch einzuordnen und auch nicht sofort nach den Logiken der Lernorte mit jeweiligen möglichen Sozialisationsabsichten zu fragen, sondern sie in ihrer aktuellen Eigenlogik zu würdigen, hat dazu geführt, dass erwachsene Beobachter/innen in den Inhalten und auch Stilmitteln der Beiträge mehr und neue Details wahrnehmen können. Der Vergleich mit theologischen Mustern aus der Theologiegeschichte im Sinne einer inhaltlichen Wahrnehmungshilfe ist hingegen vom Ansatz her gewollt. Auch hier darf die Würdigung der Kinderbeiträge als Theologie nicht dahin führen, dass nur wiedererkannt wird und Kindertheologie übersehen wird.¹⁸ Damit empirische kindertheologische Untersuchungen zu subjektiven Theorien von Kindern methodenkontrolliert ablaufen, ist der Bezug auf Methodik und Methodologie der qualitativen Sozial- bzw. Kindheitsforschung notwendig.

Eine Parallele zwischen beiden, Kindheitsforschung und Kindertheologie, wird m.E. zweitens im gemeinsamen Interesse an Kindern als *aktiven Bedeutungsstiftern* sichtbar. Dieses Bild von Kindern betont, dass Kinder nach Bedeutungen fragen und solche finden, wiederum in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Im Verständ-

¹⁵ CORSARO / EDER 1990, 200. Sozialisation kann jetzt als ein „Prozess der sozialen Konstituierung von Kindheit“ verstanden werden, „an der Kinder als Akteure einen maßgeblichen Anteil haben“ (HONIG 2009, 37 mit Bezug auf Norman K. Denzin).

¹⁶ Das ist schon früh so formuliert worden: „The child, like the adult, is able to shape, define, and negotiate its relationship to the external world of objects, others and social institutions.“ (DENZIN 1977, 10 zit. n. HONIG 2009, 37). Konstruktivistisch betrachtet ist vielmehr die Formulierung anzufragen, nach der sie „die Realität verarbeiten“. Zu Hurrelmann siehe HURRELMANN / BRÜNDEL 2003, 12ff.

¹⁷ BAMLER / WERNER / WUSTMANN 2010, 132-142.

¹⁸ FREUDENBERGER-LÖTZ 2008, 40, methodologisch ausführlich KAMMEYER 2009, 349-384. Nach den Schritten der Dokumentarischen Methode (der formulierenden und interpretierenden Interpretation, Diskursbeschreibung und Typenbildung) folgt dort deshalb erst als letzter, zusätzlicher Schritt deren theologische Diskussion.

nis von Sozialisation als „Interpretativer Reproduktion“ (Corsaro) produzieren Kinder so Kulturen, Alltagsroutinen und Festzeiten mit, zusammen mit anderen Kindern und Erwachsenen.¹⁹ Dies betrifft traditionelle Formen von Kultur *mit* Kindern (Einschulung, Geburtstagsfest, Abendritual) wie auch jeweils Kultur *für* Kinder (für sie produzierte Produkte und Spiele) wie Kultur *von* Kindern (deren eigener Umgang mit diesen Formen und Produkten).²⁰ Auch für die Interpretation der Gestaltungen von geformten Traditionen des christlichen Glaubens lässt sich diese Formulierung der wechselseitigen Beeinflussung gewinnbringend lesen:

„Children influence the interactive process of culture in two ways. First, the symbolic association of children with certain cultural values (including nature, as well as the capacity for wonder and awe) gives them implicit influence within ritual practices. Second, children directly affect cultural practices through their own actions: Children initiate festival observations within their family (such as coloring Easter eggs) and at times serve to modify or preserve the content of existing practices.“²¹

Die Perspektive regt die Kindertheologie an, die Kontexte, in denen Theologie für Kinder, von Kindern und mit Kindern entsteht, genauer zu untersuchen. Um bei unserem Beispiel der Frage nach der Wahrnehmung des Menschen durch Gott zu bleiben: Die Frage danach, welche Inhalte und Formen z.B. an Gebeten für Kinder theologisch plausibel sind, ist ein spannendes Thema. Die Beweggründe der Erwachsenen, die diese auswählen, sind es ebenfalls. Abgesehen davon, dass vielen sich überhaupt erst durch die Kinder die Frage nach einer Gebetspraxis und einem Gebetsverständnis stellt, gehen die Begründungen auseinander: Eine Mutter beschreibt, dass sie Bittgebete und das Bild von dem tröstenden Gott weitergeben möchte, das Kind hingegen meidet Bitten, weil diese die Mutter traurig machen könnten, was wiederum der Motivation des Vaters zum Abendgebet mit den Kindern ähnelt, dem vor allem an dem Ruhigwerden der Kinder gelegen ist.²²

Auch in der Kindheitsforschung wird davon gesprochen, dass Kindheiten sowohl *für* Kinder als auch *durch* Kinder konstruiert werden. Die interessante Frage ist, wann genau Kinder Raum für Aktivitäten haben und wann nicht.²³ Sinnstiftend können traditionell gefundene Bedeutungen nur sein, wenn sie ausgelotet und in Gedanken und Handlungen erprobt werden. Hierfür einen Raum zu geben, ist Absicht jeder subjektorientierten Religionsdidaktik, insbesondere der Kindertheologie. Für die Lebensweltforschung in der Kindheitsforschung eröffnet sich m.E. hier eine interessante Schnittstelle zur Erforschung von subjektiven Theorien von Kindern, die theologische Kontexte betreffen.

¹⁹ CORSARO 2005, 109ff.

²⁰ Das Beispiel der Zahnfee als Teil des Zahnwechselrituals, die aus Amerika kommend auch in Deutschland mehr und mehr Freunde findet, zeigt dies auf: Das Kind legt dabei den ausgefallenen Milchzahn vor dem Einschlafen auf das Fensterbrett und findet am nächsten Morgen dort statt des Zahnes eine Geldmünze – gerahmt durch die Erzählung darüber, dass eine Zahnfee (oder auch Mäuse) für den Austausch gesorgt haben. Wie viele andere Spiele für Kinder gibt es Raum für Varianten zur Erweiterung des Rituals, indem z.B. noch ein Bild für die Fee gemalt wird oder sie im Alltag am Mittagstisch als unsichtbare Figur eine Rolle spielt. Welche Bedeutungen werden nun reproduziert? Für die Kinder bekommt der unangenehme Teil des Zahnwechsels einen anregenden Rahmen und sie erhalten mit der Münze ein Zeichen der Erwachsenenwelt, dafür, dass sie nun „groß werden“. Für die Eltern liegt die Interpretation ggf. im Gegenteil: Für sie bleibt das Kind mit diesem Spiel noch ein Stück länger Kind. CLARK 1995, 5-21.

²¹ Ebd., 103.

²² BICHSEL-TRICHES 2003, 46 und 69, ausführlich zu dieser ethnografischen und anderen empirischen Studien zur Gebetspraxis und Gebetskonzepten von Kindern KAMMEYER 2009, 270-324, hier 317.

²³ HENGST 2002, 60.

Die *Bezogenheit zwischen Kindern und Erwachsenen* wird in diesem Sinn als Untersuchungsgegenstand interessant. Weil Kindheit nicht mehr als „geschützter Bereich des Lernens“ gesehen wird und Kinder nicht alles von Erwachsenen lernen (können),²⁴ wird eine pädagogisierte Ordnung zweitrangig oder gar nicht gewählt. An ihre Stelle tritt die Reflexion der generationalen Ordnung: Diese bezieht sich auf zwei Achsen:

„die eine Achse bildet das Verhältnis von Älteren zu Jüngeren, die zweite Achse bildet das Verhältnis der Angehörigen einer Generation zueinander, anders gesagt: Es geht um Generationsbeziehungen und um Generationszugehörigkeit“²⁵.

Im Sinne eines Verständnisses von einer *geteilten Kultur* von Erwachsenen und Kindern tritt die Beziehung mehr hervor. Diesem Verständnis ähnelt der Generationenbegriff von Friedrich Schleiermacher, der die Aufgabe von den Generationen in der Vermittlung von Individuum und Gemeinschaft hin zu sozialer Integration wie auch zu sozialer Reform versteht und hierbei an die Kulturvermittlung von Älteren zu Jüngeren denkt. Der Reformgedanke wird heute wie oben anskizziert auf die Aktivitätsräume von Kindern in der gemeinsamen Kultur übertragen. Daneben betonen andere Generationenkonzepte wie das von Karl Mannheim stärker das Erfahrungskollektiv von Generationen und ihren Beitrag zur Dynamik moderner Gesellschaft. Hiermit geht gerade „das Unüberschaubare, das Nicht-Begriffene, das pädagogisch nicht Zubereitete“, noch nicht Festgelegte der Kultur der Kinder, einher, was eine Sicht auf *Kinder als Fremde* nahe legt.²⁶ Beide Aspekte fließen in die Formulierung des Bildes vom Kind ein: Kinder sind Kinder, weil sie keine Erwachsenen sind. Zugleich sollen, ganz wie im oben genannten Zitat von Erich Kästner, die Beziehungen und Gemeinsamkeiten nicht vergessen werden:

„Barry Thorne – eine der Pionierinnen der Kindheitssoziologie in den USA – hatte schon Mitte der 1980er Jahre ein Autonomieideal problematisiert, das die Dichotomie von Machthabern (Erwachsenen) und Machtlosen (Kindern) voraussetzt und gefordert, dem Verhältnis von Autonomie, Verwundbarkeit und Angewiesenheit mehr Aufmerksamkeit zu schenken – und zwar nicht nur in Bezug auf Kinder.“²⁷

Neben die Frage danach, was das Eigene ist, das Kinder erleben und in Kinderkulturen entwickeln, tritt also die Frage danach, wie Erwachsene und Kinder in Bezogenheit zueinander handeln und wie sich die Erfahrung dieser Aktivität auf das jeweilige Bild von Erwachsensein und Kindsein auswirkt.²⁸ Die zentrale Frage danach, wie

²⁴ HONIG 2009, 49.

²⁵ Ebd., 41f. Auf mikrosozialer Ebene (in Familien) und makrosozialer Ebene (z.B. als Generation des Wohlfahrtsstaates oder als Mediengeneration) existieren Generationen nie für sich, sondern immer in Bezug auf andere Generationsbeziehungen oder -zugehörigkeiten (Ebd., 45). Generationale Ordnungen gibt es nur im Plural, es gibt ihre Auflösungen und es gibt Konstitutionen von Kindheiten jenseits dieser Ordnungen (interessante Details zu den verschiedenen Charakteristiken dieser Ordnungen mit empirischen Fundierungen siehe Ebd., 48). Folgende Ausführungen beziehen sich ebenso auf HONIG 2009.

²⁶ SCHÄFER 1997, 393. Ein drittes Generationenverständnis stammt von Leena Alanen, die die machtbezogene Relation von Kindern und Erwachsenen betont. Sie versteht dieses Verhältnis komplementär geordnet: „öffentlich“ vs. „privat“, „sein“ vs. „werden“ oder „rational“ vs. „irrational“. (HONIG 2009, 43). Diese normativen Kodierungen bilden den Horizont für ungleiche Teilhabechancen und für Lernprozesse.

²⁷ HONIG 2009, 38.

²⁸ In Anlehnung an *doing gender* wird von *generationing* gesprochen, um den Konstruktionscharakter von Kindheit differenztheoretisch zu verdeutlichen: „Kinder werden zu Kindern, und Erwachsene zu Erwachsenen durch institutionalisierte Praktiken der Unterscheidung (generationing).“ (HONIG

Perspektiven von Kindern zu rekonstruieren sind, zeigt ebenso auf, dass dies nie ohne Beziehungen gelingen kann: „Wir verstehen die ‚Perspektive des Kindes‘ als eine reflektierte generationale, als eine ‚inter-subjektive‘ Wirklichkeit.“²⁹

Im Ansatz der Kindertheologie lässt sich die Bezogenheit von Kindern und Erwachsenen im Prinzip wechselseitig sehen. In theologischer Perspektive wird stärker betont, von den eigenen, ganz anderen Beiträgen der Kinder zu lernen,³⁰ in didaktischer notwendigerweise auch, dass Kinder von Erwachsenen lernen,³¹ beides wird jedoch zusammen betrachtet. Als „geteilte Kultur“ kann quasi der gemeinsame Bezugshorizont der von den Generationen geteilten, christlichen Überlieferung in ihren vielfältigen Gestalten gesehen werden. Im folgenden Beispiel interpretiert die 6-jährige Maïke in einer Vierergruppe im Kindergarten (mit der Diskussionsleitung D) die theologisch mit Bedeutung gefüllten Gebetsgesten aus ihrer Sicht. In diesem Ausschnitt geht es um die kniende Gebetshaltung, mit der sie sich aufgrund ihres Menschenbildes und Gottesbildes auseinandersetzt:

„Maïke: Manchmal da sind wir in 'ner Kirche und da zünden wir 'ne Kerze an und da machen welche das [Beten im Knien] auch. Eine alte Kirche. Aber da mach' ich nicht mit.

D: Manche Leute machen das extra.

Maïke: Aber da macht man sich doch die Hose schmutzig. Die waren ja auch schon andere Leute drauf gewesen. [Pause].

D: Ja, und wenn man das macht, dann ist man auch ganz klein.

Sandra [nickt].

Maïke: Ja, und dann kann der Gott einen nicht so gut sehen. Dann denkt der, da ist irgendwas passiert. Wenn man so steht, dann ist das ja anders, dann ist man ja größer.

[Kirsten steht auf].

Maïke: Ist der Gott ja auch ein bisschen näher. Weil man dann ein bisschen mehr in der Luft ist und Gott ist ja auch in der Luft.“³²

Diese Inneneinsichten in Kinderperspektiven zu religiöser (institutionalisierter oder familiärer) Praxis können bisherige Beiträge zur Kindheitsforschung aus dem Bereich Religion erweitern.³³ Wir kommen auf Maïkes Beispiel im Folgenden noch zurück.

2009, 46). Die Praktiken der Unterscheidung in Kinder und Erwachsene können nun empirische Forschungsfrage werden.

²⁹ HONIG / LANGE / LEU 1999, 21.

³⁰ HÄRLE 2004.

³¹ FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, zuletzt SCHWEITZER 2011.

³² KAMMEYER 2009, 415, neben vielen weiteren Gesprächsauszügen. Im Original ebenso mit eckigen Klammern, jedoch insgesamt kursiv.

³³ Im Handbuch Kindheits- und Jugendforschung 2010 finden sich beispielsweise zwei Beiträge von Ulrich Schwab, der die Anbindung von Kindern und Jugendlichen zu Kirche als Institution beschreibt und von Andreas Feige, der eine Verhältnisbestimmung von Jugend und Religion unter Berücksichtigung Forschungen zu (typisierten) Sichtweisen von Jugendlichen vornimmt. Für Kinder gibt es solche Perspektivuntersuchungen meines Wissens nach derzeit noch nicht. Thematische Studien wie die von KIRCHHÖFER 2000 zum Einschlafritual bieten sich jedoch zu einer Erweiterung um die Untersuchung theologischer bzw. kindertheologischer Dimensionen an.

2. Anstöße und Aufgaben für die Kindertheologie

Aus den drei Aspekten, also dem Fokus auf Kinder im *Hier und Jetzt*, dem Verständnis von Kindern als *aktiven Bedeutungstiftern* und der spannungsvollen *Bezogenheit von Kindern und Erwachsenen* zeichneten sich bereits Anstöße für die Kindertheologie ab, und auch ein Potential für gemeinsame Forschungen wurde sichtbar. Im Folgenden fließen sie wiederum ein, wenn wir jetzt vom Ansatz der Kindertheologie ausgehen und zwei Fragen genauer betrachten:

- Welche Bilder von Kindern und Kindheiten im Verhältnis zu Erwachsenen sind im Kontext des Ansatzes der Kindertheologie vorhanden – und wie sind sie entstanden? (2.1)
- Wie kann ausgehend von diesen Bildern jeweils Raum für Perspektiven von Kindern im Unterricht gestaltet werden, d.h. wie werden die Bezogenheiten von Erwachsenen und Kindern hier verstanden? (2.2 und 2.3)

2.1 Bilder über Kinder als „Theologie der Kindheit“

Wie in der dekonstruktiven Kindheitsforschung ist es Aufgabe der jeweiligen religionspädagogischen Ansätze und so auch der Kindertheologie, immer wieder neu ein Bild von Kindern und Kindheiten zu zeichnen und diese theologisch und mithilfe der gewählten humanwissenschaftlichen Perspektiven zu begründen und zu hinterfragen. Dabei werden religionspädagogische Überlegungen von einer Theologiegeschichte beeinflusst, in der Kinder selten empirisch beschrieben wurden, aber häufig als Projektionsfläche oder Symbole dienten und stets als die Objekte von Theologie galten.³⁴ Jerome W. Berryman zufolge ist es unwahrscheinlich, dass viele Theologen in der Zeit vor der Reformation überhaupt mit Kindern im Alltag zu tun hatten, wenn sie davon schrieben, dass sie wachsende, zu modellierende, potentielle oder auch vorbildliche Glaubende seien. Aber auch Theologen, die mit Kindern leben, zeichnen Bilder, die vor allem das Menschenbild ihrer jeweiligen Theologie darstellen. So sieht Luther auch Kinder als Gerechte und Sünder. Für Calvin sind sie Sünder, die Erziehung brauchen.³⁵ Bonnie Miller-McLemores Untersuchungen fördern weitere theologische Bilder von Kindern zutage als unschuldige Opfer, als Sünder oder auch als moralische Vorbilder, als Geschenk oder als Objekte, an denen Erwachsene liebevoll Dienst tun, sowie als Subjekte, die eigene spirituelle Erfahrungen machen und Entscheidungen treffen.³⁶

Zeitgenössische Theologen und Theologinnen wie Berryman oder Miller-McLemore, Marcia Bunge, Joyce Mercer, Karen Marie Yust und andere gehen einen ähnlichen Weg wie die Kindheitsforschenden: Sie rekonstruieren bestehende Bilder von Kindern in Vergangenheit und Gegenwart, dekonstruieren sie, indem sie ihre Kontextgebundenheit und damit ihre Vorläufigkeit aufzeigen, und sie konstruieren neue Bilder. Diese neuen theologischen Bilder, aus denen im Folgenden Ausgewählte skizziert werden, sind wiederum unterschiedlich weitgehend reflektiert.

³⁴ Vgl. überblicksartig ZIMMERMANN 2010, 7-31, ausführlich SCHWEITZER 1992. In der internationalen Kindheitsforschung und Religionspädagogik rezipiert ist BUNGE 2001.

³⁵ BERRYMAN 2009.

³⁶ MILLER-McLEMORE 2003.

2.1.1 Das Bild vom Kind als Geschenk Gottes

Joyce Mercer setzt sich mit Kindheiten in kapitalistisch geprägter Kultur auseinander und beschreibt, wie Kinder gesellschaftlich sowohl als schutzbedürftige Schwache wie auch als Konsumenten erzogen werden. Sie beobachtet die

„gesellschaftliche Überzeugung, dass Kinder besonders empfindlich seien gegenüber drohenden Schädigungen und sie deshalb zu ihrem Schutz von diesen schädigenden Faktoren isoliert werden sollten. Dies steht im Kontrast zu den Bemühungen, Produkte direkt auf Kinder zuzuschneiden, durch die Kultivierung von Besitzwünschen und der Verbindung von guter Elternschaft mit der Bereitstellung bestimmter Produkte für ihre Kinder. Dies verweist Kinder direkt ins Herz des amerikanischen Kapitalismus, gleichzeitig als Konsument und als bloße Schachfigur.“³⁷

Sie gelten als „Unschuldige“, „Konsumenten“ und „Produzenten“ (hinsichtlich Kinderarbeit) sowie als Werkzeuge in der Werbung. Ähnlich wie Mercer beschreibt auch Bonnie Miller-McLemore Einflüsse einer Kultur, die auf die Vermehrung von Reichtum setzt und narzisstisches Verhalten belohnt. Dort, wo Kinder als Beweis für den Wert von Erwachsenen gelten, setzen sich Eltern für den Erfolg ihres Kindes ein. Sie organisieren für sie in einer aufwendigen Wettbewerbskultur zahlreiche Sport-, Musik- und Schulwettkämpfe und bejubeln ihre Ergebnisse. Die Begeisterung für die Förderung bezieht sich wohlgerne auf den eigenen Nachwuchs, nicht auf eine Gruppe oder benachteiligte Kinder.³⁸

In diesem Kontext entfalten die Theologinnen alternative Bilder: Sie betrachten Kinder als ein Geschenk Gottes und würdigen damit ihre Unverfügbarkeit. Die Ökonomie des Austauschs und des Verdienens ist zumindest außer Kraft gesetzt. Als Geschenk von Gott sind sie Eltern anvertraut, aber nicht ihr Besitz. Wer dieser Metapher nachgeht, setzt sich möglicherweise auch damit auseinander, Kinder wiederum loszulassen und sich auch anderen als den eigenen Kindern zuzuwenden.³⁹ Joyce Mercer entwickelt ein ähnliches Alternativbild:

„Ihre Lösung liegt in einer ‚emanzipatorischen Theologie der Kindheit‘, die Kindern und Erwachsenen hilft, die vorgenommene sozialökonomische Identität als ‚Konsument/in in Ausbildung‘ und/oder als verletzte Marktwerkzeuge zu kontrastieren mit des Kindes christlicher sozialer Identität als ein von sich aus wertvolles ‚Gotteskind‘, so zu sagen (sic) als ‚Überbringer der göttlichen Gastfreundschaft an die Menschheit‘.“⁴⁰

Es geht ihr darum, kindliche Anliegen in alles, was in der Kirche und im Gottesdienst geschieht, aufzunehmen und diese dadurch zu verändern.⁴¹ Dies ist in bestimmter Hinsicht leicht mit Erwartungen von den meisten Erwachsenen zu parallelisieren wie z.B. im Blick auf die Fähigkeit vieler Kinder zu einer versunkenen Konzentration in Beziehungen gegenüber Dingen oder Menschen. Das Element der „relational consciousness“ als Synonym kindlicher Spiritualität inspiriert gewöhnlich Erwachsene theologisch.⁴² Mercer fragt darüber hinaus, wie auch Kinder mit ADHS Diagnose in der Kirche willkommen geheißen werden können, die vor allem kurzfristig Beziehun-

³⁷ Deutsch zitiert in YUST 2011, 13 in einer Fußnote mit Verweis auf MERCER 2005, 74f und 96f.

³⁸ MILLER-McLEMORE 2003, 89. Die Beispiele mögen insbesondere die nordamerikanische Wettbewerbskultur betreffen, zu der die Leistungs- und Fördermentalität hierzulande Parallelen aufweist.

³⁹ Ebd., 102.

⁴⁰ YUST 2011, 13f mit Verweis auf MERCER 2005, 111.

⁴¹ MERCER 2005, 210-238.

⁴² HAY / NYE 2006, zu Studien über Spiritualität von Kindern FREUDENREICH 2011.

gen aufnehmen und in geplanten Abläufen auch als störend erlebt werden. Sie geht mit dieser Lebenserfahrung theologisch so um, dass sie das Thema der Unterbrechung theologisch reflektiert und die Gottesbeziehung, Gebet und Gottesdienst hinsichtlich Aufmerksamkeit und Überraschung interpretiert.⁴³

Karen M. Yust sieht Kindheit aus theologischer Perspektive ebenfalls im Kontrast zu den Bildern der Umgebungskultur und nimmt an, dass Kinder selbst verbindend mit diesen Kulturen umgehen. Sie spricht von einer Zweisprachigkeit im Hinblick auf die Sprachen von Konsum und Märkten und des christlichen Glaubens.

„So wissen die Kinder unausweichlich, dass es noch andere Optionen gibt als Christ zu sein und sie möchten sogar gerne, wenn es möglich ist in der Tat beides sein, Amerikaner und Christ, auch wenn beiden (sic) Identitäten augenscheinlich unvereinbar erscheinen.“⁴⁴

Yust hat zunächst eine bewusst als Alternativkultur zur kapitalistischen Umgebung gedachte Sozialisation vor Augen. Familie und Kirchengemeinde versteht sie als christliche „Oasen“. Sie greift auf sozialwissenschaftliche Perspektiven zurück,

„um zu zeigen, wie Kinder, in einer komplexen globalisierten Gesellschaft, in der persönliche Identität gesellschaftlich konstruiert ist, und inmitten widerstreitender Botschaften *über* und ebensolche Strukturen *für* das Herausbilden einer eigenen Identität, in einen christlichen Glauben und eine christliche Identität hinein sozialisiert werden können.“⁴⁵

Anders als im europäischen Kontext von Kindertheologie mit dem Gedanken der reflexiven, subjektorientierten religiösen Bildung (häufig im Kontext von Schule) geht es hier um eher affirmative Prozesse, um das Hineingenommenwerden in den christlichen Glauben.⁴⁶ Nach Yust sollen religionspädagogische Bildungsangebote bzw. Gemeindepraxis beides umfassen: eine Übungen für religiöse Erfahrungen, z.B. im Sinne einer (handelnden oder stillen) Meditation einer biblischen Geschichte, *und* eine angeleitete Reflexion über diese, in der Kinder ihre Erfahrungen nachvollziehen und ausgehend hiervon selbst theologische Gedanken und Fragen formulieren. Nach Yust brauchen sie

„Gelegenheit, eine reiche religiöse Phantasie und Praxis zu entwickeln, ‚Theologie zu treiben‘ im Gespräch mit der Tradition und der gegenwärtigen Kultur. Kinder müssen Wege finden zur kritischen Bewertung und kreativen Rekonstruktion der Werte und Haltungen, die ihr Leben bestimmen.“⁴⁷

Insofern findet sich auch hier, ähnlich wie bei Mercer, ein Raum für aktive Bedeutungsstiftungen durch Kinder. Inwiefern hierbei Erwachsene Deutungen beeinflussen oder aber Kindern vielmehr zuhören und eigene Deutungen zurückhalten, lässt sich ohne empirische Begleitung dieser „Theologien der Kindheit“ noch nicht sagen.

2.1.2 Kinder als Theologinnen und Theologen

Neben diesen Bildern von Kindheiten im Kontrast bzw. Kontext von Gesellschaft und Gemeinde stehen Bilder, in denen Kinder als Subjekte von Theologie betrachtet wer-

⁴³ MERCER 2011, 32: „Perhaps children with ADHD function as prophets, calling us to humility with reminders that our efforts to be attentive to God do not define the boundaries of God's presence or work in our lives“.

⁴⁴ YUST 2011, 15 in Bezug auf Michael Warren.

⁴⁵ Ebd., 14, im Original nicht kursiv.

⁴⁶ ROEBBEN 2012.

⁴⁷ YUST 2011, 21.

den, und in denen also ihre Beteiligung, wie Mercer und Yust sie ansprechen, auch hinsichtlich von theologischen Deutungen, die von Kindern selbst kommen, umgesetzt wird.

Aus den deutschsprachigen Veröffentlichungen fallen die Beiträge von Friederike F. Spengler und Wilfried Härle auf, was diese Konstruktionen von Kindheit betrifft. Härle entfaltet in Auseinandersetzung mit Mk 10, 13-16 parr. zunächst die Möglichkeit, Kinder als Vorbilder im Glauben zu verstehen, weil bei ihnen die wertvolle Fähigkeit des Vertrauens noch nicht getrübt sei.⁴⁸ Ihre Begabungen zum konkreten, leiblichen, überprüfenden Nachdenken und zur radikalen, kritischen Frage in Bezug auf diesen Glauben ergänzen dieses Bild wiederum und werden als produktiv für Theologie verstanden. Sie verfremden das Vertraute.⁴⁹ In der Studie „Kindsein als Menschsein“, entfaltet Spengler eine differenzierte theologische Anthropologie, indem sie in Auseinandersetzung mit Luthers Tauflehre und der Rolle des Kindes in der Theologie im 20. Jahrhundert ausgehend vom Menschen als Kind über den Menschen nachdenkt. Ihr Beitrag ist auch deshalb wichtig, weil sie an den basalen Fähigkeiten des Kindes, also des Menschen, wie dem Schenken- und Empfangenkönnen, anknüpft, um seine Beziehung zu Gott zu reflektieren.⁵⁰

Der Beitrag von Berryman stellt ein ähnliches Plädoyer dafür dar, von Kindern auszugehen, um das Menschenbild zu reflektieren. Seine wesentlich kürzer ausfallende Konstruktion des Kindes unterstreicht die biblische Rede davon, alle Menschen im Gegenüber zu Gott als Kinder zu betrachten. Er bezeichnet Kinder als Gnadenmittel, weil er in ihnen die Fähigkeiten zu Liebe und Beziehung, zum Spiel, zu Kreativität und zur Kontemplation sieht. Sie sind „graceful“, weil sie im Spiel der Generationen Gottes Gnade, die sich für Berryman in den genannten Fähigkeiten auswirkt, vermitteln und auch im erwachsenen Menschen zur Entfaltung kommen lassen.⁵¹ Dies gelingt dann, wenn Erwachsene sich darum bemühen, Kinder nicht zu dominieren, sondern wenn diese Raum für ihre Aktivitäten und Ausdrucksformen haben.

In der deutschsprachigen Kindertheologieforschung werden diese Ausdrucksformen untersucht. In Gesprächen (der überwiegenden Ausdrucksweise),⁵² und im Austausch mit spielerischen und künstlerischen Darstellungen sowie mit kontemplativen Phasen⁵³ offenbaren sie ihre Fähigkeit, über Gott und ihre Welt nachzusinnen und nachzudenken, Fragen zu stellen und verschiedene Antworten abzuwägen. Im Beispiel der Gesprächsgruppe von Maïke, führen die Mädchen im Anschluss an die Frage zum Knien weiteres aus:

„D: Ja, was meinen denn die anderen? Was stellt ihr euch vor, wo Gott ist?

Frida: Im Himmel.

Kirsten, Sandra [gleichzeitig]: Im Himmel.

⁴⁸ HÄRLE 2004, 18ff. Es geht im Kontext der Kindersegnung um die besondere Nähe von Kindern zum Reich Gottes, vgl. Mk 10, 14f: „Lasst die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solchen gehört das Reich Gottes. Wahrlich ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen.“

⁴⁹ HÄRLE 2004, 22ff.

⁵⁰ SPENGLER 2005, 249.

⁵¹ BERRYMAN 2009, 245. Indem nun die Kinder Gnadenmittel genannt werden und nicht die Taufe, verschiebt Berryman den Fokus: Er erweitert die Bedeutung des Sakraments dadurch, dass das Leben von Kindern auf die Taufe bezogen wird.

⁵² Vgl. die Beiträge in den Jahrbüchern für Kindertheologie im Calwer Verlag Stuttgart.

⁵³ KAMMEYER 2011.

D: Und du hast gesagt, in der Luft.

Frida: Vögel.

Maike: Der Himmel ist die Luft.

D: Okay, aber kannst du mir das erklären. Vorhin hast du gesagt: Gott ist hier bei uns in der Nähe.

Maike: Ja, aber leider auch über einem, was man ist.

D: Das heißt, das kann beides sein?

Maike [nickt].

D: Ist das dann gleichzeitig?

Maike: Ja.

D: Dann beschreib mir doch mal, wie kommt denn dann das Gebet eigentlich zum Himmel hin?

Maike: Durch Luft.⁵⁴

Hier wird die Frage nach dem Ort Gottes also noch einmal erweitert: Er ist bei jedem Menschen und im Himmel, unterschieden und zugleich. Kinder werden aufgrund ihrer Fähigkeit zum Nachdenken über Glaubensfragen in diesem Ansatz als Theologinnen und Theologen bezeichnet – ein weiteres Bild.

Wie aus den Beiträgen der Kindheitsforschung zu sehen war, gibt es Kindheit immer nur im Verhältnis zum Erwachsensein. Spannend ist aufgrund der biblischen Weisung an Erwachsene, wie die Kinder zu werden (Mk 10,14), dass die kindlichen Eigenschaften auch Erwachsenen zugetraut und zugemutet werden. Auch Erwachsene werden „Kinder Gottes“, genannt, wenn sie Gottes Geist bewegt (Röm 8, 14ff), und wir könnten mit Bezug auf Maike sagen: wenn Erwachsene sich auf das kindliche Bild einlassen, dass Gott den Menschen durch die Luft umgibt. Erich Kästners Sinnpruch zu Beginn dieses Aufsatzes lässt sich auch auf diese Unterscheidung und Identifikation gleichermaßen lesen: Die Aspekte, mit denen Kinder von Erwachsenen unterschieden werden, sind offensichtlich die, die ihnen fehlen. Die Aufgabe der Kindheitsforschung, generationale Ordnungen als *generationing*, also das Herstellen von Rollen und Beziehungen zu klären, ist daher auch eine theologische Aufgabe. Kinder- und Erwachsenenbilder geraten in der Gottesbeziehung in eine Bewegung – die Kleinsten sind die Größten.

In diesem Zusammenhang scheint mir der Grund dafür zu liegen, dass Kinder und Erwachsene gleichberechtigt an der Gemeinschaft der Glaubenden und der Gottesrede beteiligt werden. Theologisch kann formuliert werden: Bei aller notwendigen Hermeneutik und allen wichtigen Hintergrundinformationen, die durch akademisch gebildete Erwachsene entwickelt wurden – sofern sich Kinder und Erwachsene auf die biblische Botschaft beziehen, kann für *beide* Gruppen gelten, dass Gott in verschiedene Kontexte der Menschen hineinspricht und beide darauf reagieren.⁵⁵ Wie aus Kindheiten heraus geantwortet wird, verdient gehört zu werden, so lässt sich mit Mk 10, 14f sagen, weil Jesus Christus die Kinder dazu emanzipiert.

⁵⁴ KAMMEYER 2009, 414.

⁵⁵ So auch KUNZE-BEIKÜFNER 2006, 98.

2.2 Perspektiven von Kindern und ihre „Kindertheologie“

Im Ansatz der deutschsprachigen Kindertheologie kann die Verständigung über Konstruktionen solcher Kindheitsbilder als „Theologie der Kindheit“ sicherlich noch weiter als bisher geführt werden.⁵⁶ Ergebnisse sozialstruktureller und lebensweltlicher Studien aus der Kindheitsforschung über Kontexte von Kindheiten können hier einfließen, ebenso die methodischen Kenntnisse, um selbst Kinderperspektiven kontrolliert zu rekonstruieren. Die Vorläufigkeit von Kindheitsbildern und die Notwendigkeit, immer wieder die Entstehungsbedingungen der Bilder mit zu bedenken, führen nicht nur dahin, dass *viele* theologische *Bilder* von Kindheit miteinander im Gespräch sein müssen. Auch *empirisch erhobene Kinderperspektiven* in ihren Kinderkulturen und in den mit Erwachsenen geteilten Kulturen ergänzen diese. Quasi komplementär zu der eingangs formulierten Grundhaltung, dass Kinder immer vor einem Bild des Kindes beobachtbar sind, stellt Honig heraus:

„Die Zukunft der Kindheitsforschung liegt darin, dass sie keinen Begriff des Kindes voraussetzen kann. [...] Wenn die naturalen und kulturellen Referenzen, die es erlauben, von ‚Kindern‘ zu sprechen, uneindeutig werden, müssen vielmehr die mikrosozialen Praktiken des Hervorbringens und des Sich-Äußerns von Kindern *als Kinder* und die Frage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Kindern und Erwachsenen in den Mittelpunkt rücken.“⁵⁷

Auch für den kindertheologischen Ansatz gilt sicherlich, dass es zur Reflexion von Kindheit, also für Theologien der Kindheit, dazugehört, diese im Wechselspiel mit empirischem Bezug auf die Praktiken und Sinnorientierungen von Kindern zu formulieren. Von den Kindern selbst entsteht also eine Theologie, eine Theologie einer bestimmten Gruppe von Menschen, die sich auf die christliche Überlieferung beziehen. Diese wird in der deutschsprachigen Forschung in der Regel „Kindertheologie“ genannt. Elisabeth Tveito Johnsen und Friedrich Schweitzer beschreiben die Theologie der Kindheit zunächst als Klärung der Erwachsenenperspektive und -einstellungen zu Kindheiten und schließen dann ebenfalls empirisch auf Kinderperspektiven:

„Die Theologie der Kindheit hätte dabei dafür zu sorgen, dass sich die Kindertheologie auf konkrete Kinder mit ihren Lebenskontexten sowie den darauf – im positiven wie im negativen Sinne – bezogenen Erfahrungen bezieht und sich auf die Frage einlässt, in welchem jeweils ganz bestimmten Sinne sie zur Subjektwerdung dieser Kinder angesichts ihres Lebenskontextes beiträgt.“⁵⁸

2.2.1 Anerkennung von Kindern und Kinderperspektiven

In diesem Zusammenhang und im Übergang zur Frage, wie Kindheitsforschung und Kindertheologie konkrete Lernkontexte didaktisch inspirieren können, ist ein weiterer Beitrag von Berryman aufschlussreich: Seine Theologie des Kindes umfasst das Bedürfnis von Kindern nach Beziehung, Anleitung und Vergebung ebenso wie ihr oben beschriebenes Potential zur Inspiration für Erwachsene auf dem gemeinsamen Weg zu einer reiferen Spiritualität. Insgesamt geht es ihm um eine vorbehaltlose Wert-

⁵⁶ Vgl. den Hinweis von JOHNSEN / SCHWEITZER 2011, 31.

⁵⁷ HONIG 2009, 50.

⁵⁸ JOHNSEN / SCHWEITZER 2001, 31.

schätzung eines jeden Kindes.⁵⁹ Die These seines Buches lautet, dass die Ambivalenzen in den theologischen Bildern von Kindern, in denen sie also als Sünder, Lernbedürftige oder als Vorbilder ab- oder aufgewertet werden, von denjenigen, die in der Kirche mit Kindern arbeiten, nicht ausreichend reflektiert sind. Ohne ein aufgeklärtes Bild besteht unterschwellig bis heute eine nicht zuletzt theologisch bedingte didaktische Unsicherheit im Umgang mit unerwarteten oder störenden Handlungen von Kindern in Kirche (und Religionsunterricht). Unklar ist, ob unorthodoxe Fragen und Deutungen von Kindern durch Erwachsene anerkannt werden dürfen bzw. was solche theologisch bedeuten. Dies wirkt sich auf die Gestaltung der Beziehung aus: Die Erwachsenen sind sich zum Beispiel unsicher darüber, ob Veränderlichkeit oder Beständigkeit in der Rede von Gott gewünscht ist bzw. inwiefern die Beziehung von Kindern und Erwachsenen asymmetrisch oder symmetrisch gedacht werden soll. Für die Kinder ist längst nicht immer nachvollziehbar, warum sie in einigen Situationen gelobt und ermutigt und in anderen korrigiert und gebremst werden. Wenn sie (und aus kindertheologischer Perspektive lässt sich ergänzen: und die theologischen Fragen und Deutungen von Kindern) jedoch keine grundsätzlich vorbehaltlose Wertschätzung erfahren und Kritik nicht transparent ist, so führt Berryman mit der Bindungstheorie nach Bowlby aus, entstanden statt vertrauensvollen und belastbaren Beziehungen unsichere Verhältnisse, in denen weder Erwachsene noch Kinder tiefen Kontakt, Trost und Ermutigung erfahren könnten, sondern lediglich soziale Erwünschtheit reproduziert werde. Sein Fazit über das Bild von Kindern heute: „the de facto doctrine of children promotes insecure attachment in the church today“⁶⁰.

Die Notwendigkeit, Konstruktionen von Kindheit in kritischer Bewegung zu halten, konnte herausgestellt werden. In der konkreten Begegnung mit Kindern hingegen ist eine Eindeutigkeit im Blick auf die Anerkennung ihrer Person im Hier und Jetzt genauso wichtig. Die Ermutigung der Kinder zu eigenen theologischen Deutungen und deren respektvolle Wahrnehmung können von dieser Anerkennung als Person m.E. nicht abgegrenzt werden. Das steht an erster Stelle. Der Umgang mit möglichen Differenzen zwischen diesen kindertheologischen Beiträgen gegenüber klassischen theologischen Formulierungen (als zweiter Schritt) braucht für Kinder und Erwachsene transparente Regeln, um gemeinsam jeweilige Stimmigkeit und Unstimmigkeit zu beurteilen. Der bewusste Bezug auf biblische Texte, auf Liturgie und auf eigene Erfahrungen bietet in jeder Theologie, und auch in der der Kinder, die grundsätzliche Möglichkeit zur Rede von Gott und ihrer Prüfung. Es entstehen traditionelle oder befremdliche, nie zuvor gehörte und/oder weiterführende Deutungen. Im Folgenden ist der Bezug auf Phantasiefiguren den Kindern bewusst. Der Ausschnitt dieses Gesprächs, das anders als das Gespräch mit den Mädchen weniger ernst und nachdenklich, sondern assoziativ und experimentell ist, stammt aus einer Jungenviererguppe aus dem Kindergarten:

„D: Wie stellt ihr euch das eigentlich vor, wie Gebete bei Gott ankommen?“

Lars: Gott ist überall.

Ken: Ich weiß es.

D: Ach so. Dann kriegt er das auch überall mit.

⁵⁹ SCHWEITZER 2011 spricht in diesem Zusammenhang (neben der auch bei ihm unbedingten Wertschätzung des Kindes) davon, dass Anerkennung sich auf das bezieht, „was das Kind jetzt schon ist, aber auch darauf, was es gerade noch nicht ist und erst werden soll.“ (98f).

⁶⁰ BERRYMAN 2009, 219.

Ken: Was man sagt, das kommt in einen Brief und dann schickt man den nach oben und dann macht der den Brief auf [kurze Pause, danach leise:] dann spricht der Brief.

D: Aha.

Leo [lacht].

Ken [spricht dramatisch]: Sprechende Briefe fliegen zu Gott.

[... Ausführungen darüber, dass Gott in Himmel, Weltall oder Kirche ist.]

Leo: Weißt du was, Gott ist in dem Brief drin oder nein, nein, der Brief geht hoch und die Enten bringen den hoch und der Heilige Geist macht den auf und da, da ist dann der Gott drin.

Ken: Und der lustige Turm, der geht nach oben.

Leo: Und die doofe Tür sagt noch was, die sprechende Tür.

Ken: Und die blaue Tür macht in die Hose.“⁶¹

Dieses Beispiel enthält auf den ersten Blick kaum theologisch ernsthafte Inhalte. Auf den zweiten fällt auf, dass die Frage, wie die Menschen Gott erreichen können, und wie Gott selbst als der Heilige Geist daran beteiligt ist, gegenüber den Ausführungen von Maïke, die Gott in der Luft allgegenwärtig annimmt, durchaus einen eigenen Gehalt hat. Was hier nur minimal aufgezeigt werden kann, betrifft die Notwendigkeit, sich auf kindliche Sprache, d.h. auch auf Bildersprache einzulassen und mit ihnen bzw. auch nach dem Gespräch Interpretationen wahrzunehmen.

2.2.2 Emanzipation von Kindern in der Theologie

Insofern lässt sich von einer notwendigen Emanzipation von Kindern in der Theologie und auch in pädagogischen Kontexten sprechen, weil ihnen, ihren Gottesbildern und ihrer Gottesrede dort nicht immer eindeutige Anerkennung entgegengebracht wird. Das kompetente Kind mag zum Leitbild einer wissensbasierten Ökonomie avanciert sein, in der Theologie hat es diese Position sicherlich nicht. Für Honig hat sich aus Sicht der soziologischen Kindheitsforschung ein Ringen um die Emanzipation des Kindes erledigt: „Kinder als kompetente soziale Akteure von der Bevormundung durch ein Alterspatriarchat konzeptuell zu emanzipieren“⁶² stellt keine Notwendigkeit mehr dar, wenn sie per se als kompetent oder kompetenter als Erwachsene gelten, um Neues zu erfinden und neue Fähigkeiten zum Umgang mit ihrer Umwelt zu erlernen.

Warum fällt es demgegenüber schwer, theologische Kompetenz von Kindern anzuerkennen?⁶³ Sie finden auch in der religiösen Dimension ihres Lebens für ihre Generation notwendig Neues und in ihrer jeweils eigenen Umwelt eigene schlüssige Theologie; theologisch gesprochen finden sie eigene Antworten auf die Anrede Gottes in den Kontext der Kindheiten hinein. Gerade die Anrede durch Gott, also die Begegnung mit einer Gestalt des Evangeliums in dieser Lebenswelt, unterscheidet das Thema des Ansatzes der Kindertheologie von der Kindheitsforschung, die nach alltäglicher Lebenswelt, Lebensweisen und Sinnkonstruktionen von Kindern fragt, und trifft doch genau ihr Ziel, eben die Anrede an genau diesen kindlichen Lebenshorizont mit seinen verschiedenen (auch religiösen) Dimensionen.

⁶¹ KAMMEYER 2009, 424. Weitere Beispiele, Kontext der Erhebung sowie Auswertung und Diskussion ebd.

⁶² HONIG 2009, 50.

⁶³ Ausführlich hierzu ZIMMERMANN 2010.

Das Kennenlernen der biblischen Tradition und der Formen der Glaubenspraxis in Räumen größtmöglicher eigener Auseinandersetzung ist im Ansatz der Kindertheologie eine pädagogisch zu reflektierende und didaktisch zu gestaltende Aufgabe. Die Umgangsweisen mit diesen Inhalten und Formen durch die Kinder, d.h. die Verbindungen und Verfremdungen, die sie selbst von ihrem Alltag zu diesen ziehen, sollten wiederum an die theologische Diskussion zurückgebunden werden.⁶⁴ Anknüpfend an die eingangs genannten Beispiele von Maïke und Ken, die Gott in der Luft nah beim Menschen bzw. Gott im Brief zwischen Himmel und Erde betrachten, lässt sich durchaus in einen Dialog mit bestehender Theologie des Gebets treten, den die Kinder bereichern: Auch Luther spricht davon, dass nicht allein Christus im Himmel war, als er auf der Erde ging, sondern auch die Apostel und wir alle, die wir an Christus glauben und die wir auf der Erde sterblich sind. Wenn nun nach Maïke der Himmel wie die Luft auf die Erde kommt, sollte, angeregt durch Maïke, Luthers Formulierung auf das Gebet bezogen noch einmal weiter gedacht werden.⁶⁵ Auch aufgrund solcher theologischer Wahrnehmungen ist es wünschenswert, nicht nur unterrichtliche Situationen, sondern Alltagssituationen daraufhin zu untersuchen, „wie Kinder von Gott reden“⁶⁶.

Zusammen mit den Theologien der Befreiung und den Feministischen Theologien kann auch die Kindertheologie aufzeigen, wie die Kontexte von Menschen, in denen sie in einer konkreten Gemeinschaft und zu einer konkreten Zeit leben, Theologie mitbestimmen. Statt eines falschen Universalismus können und sollen partikuläre Perspektiven in der Theologie wahrgenommen werden.⁶⁷ Kinder sind in der Gemeinschaft derjenigen, die in ihren jeweiligen Lebenskontexten von Gott reden, eine marginalisierte Gruppe. Insofern sollten die Räume für ihre Theologie unter ihrer Mitwirkung noch viel weiter ausgestaltet werden. Die Aktionsräume und Strukturen von Kindheiten und die Formen, in denen Kinder ihre Gedanken und Erfahrungen zu Fragen wie Gerechtigkeit, Glück und Gebet darstellen und diese untereinander weiterentwickeln, sollte in die Klärung des Bildes von Kindern in der Theologie als Kindertheologie mit einfließen, sofern sich diese dabei wirklich auf konkrete Kinder beziehen will.⁶⁸

2.3 *Beziehungen von Kindern und Erwachsenen im Religionsunterricht*

2.3.1 *Symmetrische und asymmetrische Beziehungen*

Kindertheologische Beiträge können also durchaus nicht nur als Anlass für eine didaktische Aufgabe gelesen werden. Sie können in die theologische Diskussion eines Themas einfließen, wobei das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen dann grundsätzlich symmetrisch verstanden wird.⁶⁹ Wenn sie gemeinsam vor einer theologi-

⁶⁴ Zumindest als Verweis auf die Kinderdeutungen passiert dies im Gleichniskompendium bei ZIMMERMANN 2007, 815 zum Wort vom Weizenkorn aus Joh 12.

⁶⁵ Dies wurde ausgehend von weiteren Diskussionen mit Kindern ausführlich gezeigt in KAMMEYER 2009, 443-472, hier 457 mit Bezug auf Luther WA 26, 345, 25-28.

⁶⁶ So wie es HULL 1997 im gleichnamigen Buch dokumentiert und interpretiert.

⁶⁷ Explizit auf Kinder beziehen dies JOHNSON / SCHWEITZER 2011, 28.

⁶⁸ Auf diese Weise könnten amerikanische und europäische Richtungen der Kindertheologie zusammenkommen.

⁶⁹ SCHLUß 2005, 30ff. „Wird diese Unterscheidung zu Grunde gelegt, dann ließe sich argumentieren, die *traditionelle Asymmetrie* des Lehr-Lernprozesses muss auf der Inhaltsebene der Kommunikation verortet werden. Der Lehrende ist deshalb Lehrender, weil er von der Sache mehr weiß als der Lernende. [...] Die in der Kindertheologie praktizierte *Symmetrie* ließe sich als eine verstehen, die vorrangig auf der Beziehungsebene angesiedelt ist. [...] Dies Motiv des „Kinder ernstnehmens“

schen Frage stehen, unterscheiden sich angesichts von deren prinzipieller Unentscheidbarkeit die Gesprächsinhalte nicht essentiell, sondern entsprechend der Kenntnisse an Inhalten und Argumentationsformen graduell.

Daneben steht, dass im Kontext der Bildungsaufgabe im Unterricht das Erhalten bzw. Fördern und Wecken einer Fragehaltung und das Formulieren eigener Fragen und Deutungen Lernziele darstellen. Zudem geht es darum, neben den eigenen Antworten auch diejenigen der Mitschüler/innen wahrzunehmen und abzuwägen, um eine geteilte Kommunikation zu erreichen. Die Fähigkeit zur Selbstbildung untereinander konnte in Dokumentationen nachgewiesen werden, in denen Kinder vor allem durch Beiträge anderer Kinder lernen.⁷⁰ Das Konzept der „konjunktiven Erfahrungsräume“⁷¹, also ähnlichen Wissens- und Erfahrungsstrukturen und Denkstilen einer Gruppe, beschreibt, dass sich Kinder und Jugendliche häufig mit Beiträgen von anderen Gleichaltrigen zu einer Thematik identifizieren können. Dies ist auch der Fall, wenn sie nicht vor Ort in einer Klasse sind. Von dieser methodischen Beobachtung aus der Kinder- und Jugendforschung kommend, ist es also naheliegend, Beiträge von Kindern anderen Kindern zugänglich zu machen. Die Auseinandersetzung damit verspricht ein Angesprochenwerden, das durch Beiträge der Erwachsenen nicht zu ersetzen ist.

Die Antworten der Glaubensgemeinschaft der Christen erweitern das Spektrum noch einmal, und für interreligiöse Lernkontexte wiederum ist die Kommunikation auf die Inhalte weiterer beteiligter Religionen zu erweitern. Diese Beiträge begegnen den Kindern in Lernangeboten, wie sie z.T. aus anderem Religionsunterricht bekannt sind, z.T. um Aufgaben zur eigenen Positionierung erweitert.⁷² Der Ausgangspunkt darin, dass Kinder als kompetent, sich über Gott und seine Welt zu äußern, betrachtet werden, schließt also ein, dass sie zugleich Erwachsene als begleitende Moderatoren und Experten brauchen.⁷³ Im didaktischen Dreieck von Freudenberger-Lötz sind deshalb diese beiden Rollen der Lehrperson neben der des Beobachters immer mit genannt, wobei m.E. vor allem die Rolle der Moderation didaktische Reflexion und Übung erfordert. Die Bildungsaufgabe wird durch die grundsätzlich mögliche Kompetenz des Kindes zum theologischen Deuten also nicht überflüssig. Die Entpädagogisierung, die Honig für das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern sieht, kann deshalb, wenn es darum geht, Fragen nach Gott im Horizont einer konkreten Glaubensgemeinschaft zu stellen und Neues über Gott zu lernen, nur zum Teil für die Kindertheologie greifen. Damit die theologische Kompetenz von Kindern in eine Performanz überführt werden kann, sind gerade Inhalte, gestaltete Räume für ihre

ließe sich sehr gut vor allem auf der Beziehungsebene verstehen. [...] Lehrende müssen im Gespräch nicht in den Gestus des besserwissenden Belehrenden verfallen. Vielmehr scheinen die Ergebnisse der kindertheologischen Detailstudien nahe zu legen, dass gerade die Symmetrie auf der Beziehungsebene dazu beigetragen hat, sich intensivier auf die Sache einzulassen...“ SCHLUß 2005, 27f.

⁷⁰ BUTT 2009.

⁷¹ BOHNSACK 2003, 108ff.

⁷² FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, 144-218 dokumentiert hier die gestaltete Lernumgebung, Impulse der Lehrkraft, Unterrichtsprodukte von Schüler/innen sowie gemeinsame theologische Gespräche.

⁷³ SCHWEITZER 2011 57, 68 bezieht sich in seinen Hinweisen zur Notwendigkeit, Kindern Weiterführendes anzubieten weniger auf FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, sondern auf Beiträge ohne explizit didaktischen Horizont.

mehrdimensionale Entfaltung und Übung in Austausch und Gesprächsführung wichtig.⁷⁴

2.3.2 Bilder von Kindern und ihr Einfluss auf Religionsunterricht

Das Bild von Kindern als Theologinnen und Theologen kann sein emanzipatorisches Potential dann entfalten, wenn gewährleistet ist, dass wirklich Kinder und ihre Welten mit theologischen Themen zusammenkommen. Es geht nicht darum, den theologischen Gesprächsdiskurs quasi für intellektuell interessierte und kognitiv besonders begabte Kinder zu doppeln. Es geht darum, solche theologischen Argumentationen auszuwählen, die der Frage und dem Interesse der jeweiligen Kinder entsprechen. Dies kann die Frage von Kindergartenkindern sein, wie Gott ein Gebet hören kann oder (wie in einer 3. Klasse von Freudenberger-Lötz) anlässlich des Gleichnisses vom verlorenen Schaf die Frage eines Kindes danach, ob der Hirte im Gleichnis Jesus oder Gott sein soll.⁷⁵ Für die Kinder bedeutsame (und theologisch innovative) Erträge sind dann zu erwarten, wenn konsequent ihre Ausdrucksweisen in theologische Themenstellungen einfließen können, weil hierfür Raum geöffnet wird. In verschiedenen Dokumentationen lässt sich verfolgen, wie Theologie *für* Kinder tatsächlich zur Klärung beiträgt und wie dabei unterschiedliche Wege beschritten werden.

Ausgehend von der oben genannten Frage zum Gleichnis vom verlorenen Schaf lernen z.B. Drittklässler/innen die Unterschiede in der Christologie nach Johannes und Markus kennen und können mit diesen Inhalten ihr eigenes Christusbild formulieren.

Kritische Anmerkungen, dass die deutschsprachige Kindertheologie „mit der Betonung von Individualismus, Rationalität und reflexivem Denken einen der Zentralwerte westlicher Gesellschaften unterstützt“⁷⁶, machen darauf aufmerksam, das ganzheitliche Potential von Kindern bzw. der Bilder von Kinderwelten nicht zu übersehen. Es geht darum, Kindern in ihrer Kindheit, die von Individualismus *und* Gruppenkommunikation, von Nachdenken *und* Fühlen, rationalem Ergründen *und* phantasievollem Explorieren, von Sprache *und* Handlungen, von Aktivität *und* Kontemplation (und anderem mehr) geprägt gesehen wird, Raum zu geben. Erfahrungen mit Kindergartenkindern und mit Grundschulkindern zeigen hierfür bereits gute Beispiele:

- Um der Bedeutung der Vaterunser-Bitte „Führe uns nicht in Versuchung“ nachzugehen, gestalten Viertklässler/innen Spielszenen, in denen Versuchungen in konkreten Situationen eine Rolle spielen. Auf diese Weise werden wichtige Elemente *erfahren*, etwa in der einen Gruppe die Möglichkeit, frei handeln zu können, und in einer anderen, von Handlungen und Emotionen überwältigt zu werden. Beides, sowie Elemente der Rolle Gottes in diesem Geschehen, haben die Kinder handelnd herausgefunden. Den inhaltlichen Zusammenhang von Freiheit und Bestimmtheit haben sie im Vergleich durch spielende Präsentation vor der Gesamtgruppe und im Gespräch erarbeitet

⁷⁴ Insofern führt Butts Studie klare Grenzen eines Unterrichtssettings vor Augen, das nur von der Deutung der Kinder ausgeht: Aus der Gruppe der 16 Viertklässler/innen, die intensiv über die Auferstehungserzählungen gesprochen haben, vollzieht nur ein Kind von sich aus einen Transfer auf die Auferstehungshoffnung für die Verstorbenen heute. Dieses Kind tröstet in einem fiktiven Kondolenzbrief die Angehörigen damit, dass die verstorbene Oma ähnlich wie Jesus wieder auferstehe. BUTT 2009, 246ff.

⁷⁵ FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, 201ff.

⁷⁶ JOHNSEN / SCHWEITZER 2011, 32.

und dabei sogar noch tendenzielle Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bemerkt.⁷⁷

- Ein anderes Beispiel zeigt, wie im Kindergarten anlässlich des Gleichnisses von der Perle (Mt 13,45f) das Gespräch auf die Sonne als eine Gottesmetapher kommt. Die Gesprächsleitung lässt sich auf die Unterbrechung bzw. Erweiterung ein und legt aus gelben Stoffstreifen eine Sonne in die Kreismitte. Die Kinder teilen ihre Gefühle zu diesem Eindruck mit.⁷⁸
- Auch in den beiden oben genannten Interpretationen zu Gottes Gegenwart in der Luft bzw. im Brief anlässlich der Gebetsthematik gehen die Kinder auf Beispiele ihrer Kinderkultur ein. Das Gleiche ist der Fall, als Maïke das Knien kritisiert, weil Gott denken könne, dem Menschen sei etwas passiert und er sei vielleicht hingefallen. Beim Hinfallen handelt es sich um eine typische Erfahrung der Kinderwelt. So unterscheiden und verbinden die Kinder Erde und Himmel quasi im Gedankenexperiment und im leibhaften Experimentieren mit den Gebetsgesten.⁷⁹

Aus der methodischen Diskussion in der qualitativen Sozialforschung können wir lernen, wie Erhebungs- und Auswertungsmethoden über die Wahrnehmung rein verbaler Ausdrucksformen von Kindern hinausgehen.⁸⁰ Sie drücken es quasi so aus: „Ich kann das nicht erklären, aber ich kann zeigen, wie das geht!“. Hier haben Unterricht und Forschungsmethoden das gleiche Ziel: Es geht darum, Raum für subjektive Theorien von Kindern zu eröffnen, die sich in der Gesamtkommunikation und d.h. nicht allein verbal darstellen.⁸¹ Im Sinne des Eigenrechts der Kinderkultur in der Kindheitsforschung wie auch in der Kindertheologie, sind deshalb Handlungen im Prozess des Theologisierens neben dem Gespräch wichtig. Die Anteile werden je nach Gruppenkonstellation und Thema variieren. Ob die Phasen, in denen gemalte Bilder, Erzählungen oder Stehgreifdarstellungen entwickelt und präsentiert werden, im strengen Sinne von verbaler, reflektierender Theologie zu unterscheiden sind oder auch diese Klärungen als Theologisieren betrachtet werden können, muss nicht die zentrale Frage sein.

Vielmehr scheint mir wichtig, dass für beides Raum vorhanden ist, und dass alle Kinder zum Entscheiden bzw. Diskutieren ermutigt werden. Eigene Beiträge zu erläutern und zu begründen, für verschiedene Meinungen Beispiele und Gegenbeispiele zusammenzutragen und Folgerungen aus ihnen zu ziehen, sind Teile einer Argumentationskompetenz, die sich auf vielen Niveaus entwickeln und pflegen lässt.⁸² Schon fünf Minuten über verschiedene Unterrichtsprodukte unterscheidend und deutend zu reflektieren oder aus Vorschlägen begründet auszuwählen, macht eine wesentliche Erweiterung gegenüber einem additiven Nebeneinanderstellen aus.⁸³ Um den Mehr-

⁷⁷ NAURATH 2007, 156f.

⁷⁸ KUNZE-BEIKÜFNER 2008, 61.

⁷⁹ KAMMEYER 2009, 442.

⁸⁰ NENTWIG-GESEMANN / WAGNER-WILLI 2007.

⁸¹ Der komplexe und produktive Zusammenhang von Handlungen und Reflexionen ist im Kontext der Performativen Religionspädagogik bereits reflektiert worden. Vgl. jeweils mit Bezügen auf das Theologisieren KRAFT 2007 und KAMMEYER 330ff, 369-374, 478-487 .

⁸² Den Umgang mit den so genannten „Werkzeugen der schlauen Denker“ zeigt ZOLLER-MORF 2010, 37-42 auf.

⁸³ Fortbildungserfahrungen zeigen, dass Lehrer/innen die Begrifflichkeiten für sich füllen: Sie sprechen von der *Haltung des Theologisierens* grundsätzlich für ihren Religionsunterricht, während sie ihn untergliedern in Phasen konventioneller Arbeitsformen und des *theologischen Gesprächs*. Wer

wert von Kindertheologie für den Unterricht, auch im Kontext sonderpädagogischer Förderung, hervorzuheben, sollte die Fähigkeit von vielen Kindern auch zur verbalen Argumentation betont werden, die aufzunehmen und zu fördern wesentliches Merkmal des Ansatzes der Kindertheologie ist. Genauso wichtig ist, Handlungen und verbalen Ausdruck von Kindern in zukünftiger Unterrichtsforschung ebenso wie in Forschungen zu subjektiven Theorien mehr aufeinander zu beziehen.

2.3.3 Ergebnisse

Fassen wir als Ergebnisse zusammen: Kindertheologie hat ihre Stärke darin, Kinder *als aktive Bedeutungstifter ihrer Welt mit den Deutungsbildern der christlichen Tradition zusammenzubringen*. Für die erwachsenen Lehrpersonen bedeutet dies, solche inhaltlichen Impulse sowie Formen und Materialien zu finden, die im Sinne der Sache das Gespräch thematisch vertiefen und die verschiedene Sinne, Aktivitäten und Fähigkeiten von Kindern ansprechen. Kindertheologie hat weiterhin eine Stärke darin, Kinder im *systematischen Reflektieren* über die verschiedenen theologischen Inhalte und Formen zu unterstützen und dabei ihre Sichtweisen im Hier und Jetzt zu würdigen. Dies geschieht durch *Gesprächsformen*, zu deren wesentlichen Elementen es gehört, einander zuzuhören, d.h. in Bezogenheit aufeinander auf mehr als eine Antwort im Interpretationsprozess zu achten. Gespräche mit Lehrkräften, die die Heterogenität ihrer Religionsklassen auf den Ansatz des Theologisierens beziehen, zeigen, dass anerkannte Vielfalt in der Klasse und damit auch an Beiträgen die Qualität des Theologisierens im Prozess erhöht. Eine rein kognitive Orientierung hingegen führt zur Beteiligung einer kleinen Gruppe und schließt andere aus, so dass *die produktive Funktion von Handlungen* nicht ungenutzt bleiben darf.⁸⁴

3. Fazit: Kindheitsforschung und Religionsunterricht

Welche Anregungen können also aus der Kindheitsforschung, die selbst weder theologische noch pädagogische Aussagen treffen will, für die Kindertheologie als kontextuelle Theologie und einen didaktischen Ansatz insgesamt gewonnen werden? Ich möchte abschließend vier Thesen vorschlagen:

1) Das Verständnis von Kindern als aktiven Bedeutungstiftern innerhalb von Prozessen interpretativer Reproduktion (Corsaro) fordert dazu heraus, zu reflektieren, *wie Erwachsene und Kinder im Religionsunterricht jeweils miteinander in Beziehungen stehen*. Für die von Erwachsenen und Kindern im Hier und Jetzt geteilte Kultur und für den geteilten christlichen Horizont gilt es im Blick auf die Kinder,

„einerseits den Besonderheiten des Aufwachsens in Begriffen von Macht, Ressourcen und in ihrer Angewiesenheit auf Erwachsene gerecht zu werden, die jenseits aller sozialer Konstruktionsprozesse als Grundstruktur einer generationalen Bezogenheit bestehen bleiben. Andererseits sind eine sensible Grundhaltung und Aufgeschlossenheit gegenüber der Vielfalt kindlicher agency und produktiv-kreative Aneignung von Kultur zu bewahren.“⁸⁵

Erfahrungen mit dem *Philosophieren* mit Kindern hat, kann wiederum dieses vom *Theologisieren* unterscheiden.

⁸⁴ Die beteiligten zehn Lehrkräfte beziehen sich auf Realschulen und Gymnasien sowie Gesamtschulen mit und ohne Gemeinsamen Unterricht mit Schüler/innen mit Behinderungen, vgl. KAMMEYER 2012 (im Erscheinen).

⁸⁵ LANGE / MIERENDORFF 2009, 209.

Unterricht stellt mit jeweils ausgewählten biblischen Geschichten und anderen Formen von Glaubenszeugnissen eine besondere, von der Lehrkraft im Horizont der elementaren Strukturen geplante Umwelt dar, zu denen die Kinder sich in Beziehung setzen. Sie verhalten sich dabei, mit Kategorien der Kindheitsforschung gesprochen, so, dass sie „Handlungsspielräume mehr oder weniger reflexiv-autonom ausschöpfen“, zum Teil „verhalten sie sich habituell-gewohnheitsmäßig“ und zum Teil „sind ihre Handlungen Ausdruck institutioneller Vorgaben“⁸⁶.

2) Im Bewusstsein über diese Beziehungen und Handlungsweisen können die *Aktivitäts- und Deutungsfreiräume von Kindern im Unterricht gezielt erweitert werden*, damit Kinder selbst mit den kulturellen bzw. theologischen Ressourcen in Handlungen und Gesprächen umgehen können. Für einige Kinder bedeutet dies, dass sie selbst Fragen formulieren und auf eigenen Wegen beantworten, für andere, dass sie aus vorbereiteten Fragen und Antworten begründet auswählen und sich also auf Vorgaben beziehen können. In solchen mehr oder weniger strukturierten Kontexten kann im Religionsunterricht Kindertheologie entstehen. Durch das aus Forschungskontexten postulierte Bemühen, „den ‚verletzlichen Eigensinn‘ der Kinder methodisch und methodologisch angemessen zu würdigen“⁸⁷ profitieren auch Unterrichtssituationen. Wenn dieser verletzliche Eigensinn Teil einer „Theologie der Kindheit“ wird, zeichnen sich im Plural der Kindheiten auch Theologien im Plural ab, traditionell und irritierend, in Formen von Reflexion und Achtsamkeit sowie Bewegung und Unterbrechung.

3) Die sozialen und kulturellen Umwelten von Kindern, also ihre Familien, *peers*, Medien, andere Bildungseinrichtungen und z.T. die Kirchengemeinden, sind klassisch durch Sozialisationsforschung beschrieben worden. Die Kindheitsforschung macht darauf aufmerksam, diese Daten durch die *Perspektive der Kinder auf diese Sozialisationsprozesse* zu ergänzen.⁸⁸ Für den Religionsunterricht kann dies bedeuten, dass nicht im Allgemeinen z.B. von einem Traditionsabbruch oder von einer Kirchenfrömmigkeit ausgegangen wird. Mit dieser Orientierung kann im Unterricht bewusst ein Bezug zu entsprechenden Lernorten hergestellt oder aufgegriffen werden. Es ist mit sozialisationstheoretischer Perspektive allein jedoch wenig von dem zu erfassen, was die Kinder im Einzelnen an Bedeutsamkeiten entwickelt haben. Auch hier gilt für die Religionspädagogik: „Eine empirische Kindheitsforschung, die ihren Namen verdient, muss hinter die vorgebliche Vertrautheit mit Kindern zurückgehen.“⁸⁹

Im Sinne der Kinderperspektive ist ein Unterricht zu unterstützen, der Kinder selbst beschreiben lässt, welche Vorerfahrungen sie mit konkreten Themen, Gottesdiensten oder kirchlichen Angeboten gemacht haben und was ihnen in welcher Weise wichtig

⁸⁶ Ebd., 200.

⁸⁷ Ebd., 209. Auch hier gilt, dass verschiedene Erhebungsmethoden, also z.B. ein fokussiertes oder narratives Interview, Gruppendiskussion, Alltagsbeobachtung den beteiligten Kindern mehr oder weniger Raum zur eigenen Schwerpunktsetzung geben.

⁸⁸ Den Zusammenhang zwischen Kindheitsforschung und Schulpraxis zeigt ROHLFS 2008, 26 auf: „So ist es für Pädagoginnen und Pädagogen, die täglich in der Lebenswelt Schule mit den ihnen anvertrauten Kindern zusammenarbeiten, lernen und leben, von großer Bedeutung zu wissen, wie die Welten der Kinder außerhalb der Schulmauern beschaffen sind, zu wissen, was Kinder bewegt, was sie prägt und was sie in diesen außerschulischen Kontexten lernen und von dort aus wiederum hineinbringen in die Räume formalisierten Lernens - in die Schule.“ Die Interdependenz von unterschiedlichen Bildungsprozessen an unterschiedlichen Orten, in verschiedenen Modalitäten und Formen, lässt sich u.a. durch die Differenzierung von *formaler, informeller und non-formaler Bildung* sichtbar machen, die jeweils immer an mehr als einem Lernort stattfinden, vgl. ROHLFS 2008, 27.

⁸⁹ HONIG 2009, 31.

geworden ist – dieses Vorgehen entspricht einer konsequenten Subjektorientierung. Ebenso gilt für Annahmen aus der Entwicklungspsychologie, dass sie thematisch in der konkreten Lerngruppe noch einmal überprüft werden sollten durch offene Aufgabenstellungen, in denen die Lehrkraft Kinder und Inhalte beobachten kann. Grundsätzlich verspricht eine Öffnung des Unterrichts für außerschulische Erfahrungen, dass diese überhaupt in die Theologiebildung einfließen können.

4) Die Beschäftigung mit Perspektivforschung und der methodisch kontrollierten Rekonstruktion von Perspektiven erhöht die Sensibilität für Perspektiven von Kindern im Unterricht. Das Wahrnehmen von Kindern und ihrer Theologie macht einen wichtigen Teil einer *bewussten Diagnostik vor und während religiöser Lernprozesse* aus. Wie im Elementarisierungsmodell im Ansatz vorgesehen, geht es darum, elementare Zugänge und Erfahrungen von Kindern in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Für einen Unterricht, der Kindertheologie ermöglichen und *passende* inhaltliche Lernumgebungen anbieten will, wird diese Aufgabe ein wesentlicher Teil des Interaktionsgeschehens. Die Klärung von Zugängen und Erfahrungen reicht also bis in die Kommunikation im Unterricht selbst hinein bzw. deren Reflexion wird Teil der Vorbereitung der Folgestunde. Der Ansatz der Kindertheologie entspricht insofern einer diagnosegeleiteten Didaktik.⁹⁰ Als Wahrnehmungshilfen dienen dabei entwicklungspsychologische oder sozialisationstheoretische Beschreibungsmuster höchstens vorläufig, während zunächst auf die Logiken der Kinder gehört wird und dann inhaltliche theologische Muster in den Vordergrund treten. Diese Muster und Bilder werden von Kindern, wenn es zu einem lebendigen Diskurs kommt, irritiert und erneuert, gleichwohl kommen klassische Formulierungen und Inhalte der Tradition in die Kommunikation. – Erwachsenen fällt aus ihrer Sicht naturgemäß auf, dass sich der Diskurs der Kinder von dem bisherigen unterscheidet, also dass die Kinder ihn verfremden. Im Sinne der Kindheitsforschung scheinen dies die Aufgaben der Beteiligten zu sein.

Literatur

- ALANAN, LEENA (1988), „Rethinking childhood“, in: Acta Sociologica (1988) H.1, 53-67.
- BAMLER, VERA / WERNER, JULIAN / WUSTMANN, CORNELIA (2010), Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge, Methoden, Weinheim, München.
- BERRYMAN, JEROME W. (2009), Children and the Theologians. Clearing the Way for Grace, New York.
- BICHSEL-TRICHES, RETO (2003), Abend-Talk mit dem Engelchef. Eine Fallstudie über das Abendgebet mit Kindern. Unveröffentl. Lizenziatsarbeit im Fach Praktische Theologie, Bern.
- BOHNSACK, RALF (2003), Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 5. Auflage, Opladen.
- BUNGE, MARCIA (Hg.) (2001), The Child in Christian Thought, Grand Rapids.

⁹⁰ Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften wird auf Lernvoraussetzungen wie Vorwissen, Emotionen, Motivation und Lernstrategien bezogen. HESSE / LATZKO 2009, 25 und 94ff.

- BUTT, CHRISTIAN (2009), *Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern*, Göttingen.
- CLARK, CINDY DELL (1995), *Flights of fancy, leaps of faith. Children's Myths in contemporary America*, Chicago, London.
- CORSARO, WILLIAM A. (2005), *The Sociology of Childhood*, 2. Auflage, London, New Delhi.
- CORSARO, WILLIAM A. / EDER, DONNA (1990), *Children's peer culture*, in: *Annual Review of Sociology* 16 (1990), 197-220.
- FEIGE, ANDREAS (2010), *Jugend und Religion*, in: *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden, 917-931.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007), *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2008), *Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen. Herausforderungen und Chancen*, in: *Entwurf* (2008) H.2, 39-43.
- FREUDENREICH, DELIA (2011), *Spiritualität von Kindern. Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum*, Kassel.
- HÄRLE, WILFRIED (2004), *Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie*, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Zeit ist immer da“. *Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage*. (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 3), Stuttgart, 11-27.
- HAYE, DAVID / NYE, REBECCA (2006), *The Spirit of the Child*, London.
- HENGST, HEINZ (2002), *Ein internationales Phänomen. Die neue soziologische Kindheitsforschung*, in: *Soziologie* (2002), H.2, 57-77.
- HENGST, HEINZ / ZEIHNER, HELGA (2005), *Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung*, in: HENGST, HEINZ / ZEIHNER, HELGA (Hg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden, 9-24.
- HERZBERG, IRENE (2003), *Kindheit, Kinder und Kinderkultur. Zum Verhältnis „alter“ und „neuer“ Perspektiven*, in: STICKELMANN, BERND / FRÜHAUF, HANS-PETER, *Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung*, Weinheim, München, 37-78.
- HESSE, INGRID / LATZKO, BRIGITTE (2009), *Diagnostik für Lehrkräfte*, Opladen, Farmington Hills.
- HONIG, MICHAEL-SEBASTIAN / LANGE, ANDREAS / LEU, HANS RUDOLF (1999), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim, München.
- HONIG, MICHAEL-SEBASTIAN (2009), *Das Kind in der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies**, in: HONIG, MICHAEL-SEBASTIAN (Hg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim, München, 25-52.

- HULL, JOHN M. (1997), *Wie Kinder von Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende*, Gütersloh.
- HURRELMANN, KLAUS / BRÜNDEL, HEIDRUN (2003), *Einführung in die Kindheitsforschung*, 2. überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel, Berlin.
- JOHNSEN, ELISABETH TVEITO / SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011), Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Gott gehört so ein bisschen mit zur Familie“. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken. (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 10), Stuttgart, 25-36.
- KAMMEYER, KATHARINA (2009), „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart.
- KAMMEYER, KATHARINA (2011), Interpretations on prayer in multi-modal theological discussions with children, in: KRAFT, FRIEDHELM / ROOSE, HANNA / BÜTTNER, GERHARD (Hg.), *Symmetrical communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe*, Rehburg-Loccum 2011, 95-112.
- KAMMEYER, KATHARINA (2012, im Erscheinen), Theologisieren in heterogenen Lerngruppen. Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen.
- KELLE, HELGA / BREIDENSTEIN, GEORG (1996), Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung, in: ZSE 16 (1996) H.1, 47-67.
- KIRCHHÖFER, DIETER (2000), Gute-Nacht-Rituale in Familien – Erosion einer emotionalen Balance?, in: HERLTH, ALOIS u.a. (Hg.): *Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen*, Opladen, 155-166.
- KRAFT, FRIEDHELM (2005), Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit?, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 6), Stuttgart, 111-120.
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN / GRUNERT, CATHLEEN (2010), Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, in: KRÜGER, HEINZ-HERMANN / GRUNERT, CATHLEEN (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden, 11-40.
- KUNZE-BEIKÜFNER, ANGELA (2006), Kindertheologie im Kontext des Kindergartens – Grundlagen und Praxisbeispiele, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben.“ Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 5), Stuttgart, 95-110.
- LANGE, ANDREAS / MIERENDORFF, JOHANNA (2009), Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive, in: HONIG, MICHAEL-SEBASTIAN (Hg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim, München, 183-210.
- MERCER, JOYCE A. (2005), *Welcoming Children. A Practical Theology of Childhood*, St. Louis.

- MERCER, JOYCE A. (2011), Attending to Children, Attending to God: Children with ADHD and Christian Spirituality, in: *Journal of Childhood and Religion* 2 (2011) H.7, 1-38. URL: http://www.childhoodandreligion.com/JCR/Volume_2_%282011%29_files/Mercer%20Nov%202011%20JCR.pdf [Zugriff 1.02.2012]
- MILLER-MCLEMORE, BONNIE J. (2003), *Let the Children Come. Reimagining Childhood from a Christian Perspective*, San Francisco.
- NAURATH, ELISABETH (2007), „Wenn ich mich ganz stark konzentriere, muss man einfach glauben. Und dann hört Gott das!“ Beten mit Kindern in der Grundschule, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 6), Stuttgart, 153-165.
- NENTWIG-GESEMANN, IRIS. / WAGNER-WILLI, MONIKA (2007), Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen, in: WULF, CHRISTOPH / ZIRFAS, JÖRG (Hg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*, Weinheim, Basel, 213-223.
- NEUMANN, SASCHA (2011), Was ist Kindheit(-sforschung) und wie viele gibt es? Tagungsbericht, in: *Zeitschrift für Soziologische der Erziehung und Sozialisation* (2011) H.4, 440-442.
- ROEBBEN, BERT (2012 im Erscheinen), International developments in youth ministry research: a comparative review, in: *Religious Education*.
- ROHLFS, CARSTEN (2008), Heterogenität unter veränderten Bedingungen des Aufwachsens – zur Relevanz der Kindheitsforschung für professionelles Handeln in Schule und Unterricht. In: KIPER, HANNA. u.a. (Hg.): *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten*, Bad Heilbrunn, 18-42.
- SCHÄFER, GERD E. (1997), Aus der Perspektive des Kindes? Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kindheitsforschung, in: *Neue Sammlung* 37 (1997) H.3, 377-394.
- SCHLUß, HENNING (2005), Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: *ZPT* 57 (2005), H.1, 23-34.
- SCHWAB, ULRICH (2010), Kinder und Jugendliche in Kirchen und Verbänden, in: *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden, 907-916.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1992), *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011), *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen gelingen kann*, Gütersloh.
- SPENGLER, FRIEDRIKE F. (2005), *Kindsein als Menschsein. Beitrag zu einer integrativen theologischen Anthropologie*, Marburg.
- YUST, KAREN MARIE (2011), „Als Christ/ Christin aufwachsen“: Kindertheologie im US-amerikanischen Kontext, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Gott gehört so ein bisschen mit

zur Familie“. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken. (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 10), Stuttgart, 11-24.

ZIMMERMANN, MIRJAM (2010), Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn.

ZIMMERMANN, RUBEN (2007), Das Leben aus dem Tod (Vom sterbenden Weizenkorn) Joh 12,24, in: ZIMMERMANN, RUBEN (Hg.), Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh, 804-816.

ZOLLER-MORF, EVA (2010), Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Anregungen für Schule und Elternhaus, Oberhofen.

Dr. Katharina Kammeyer ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Religionspädagogik im Institut für Evangelische Theologie der TU Dortmund.