

Einblicke in die Forschungswerkstatt ,Theologische Gespräche mit Kindern'

von

Petra Freudenberger-Lötz

„Im Rahmen meines Tagespraktikums im Fach Evangelische Theologie hielt ich in einer ersten Klasse eine Unterrichtsstunde zur Abraham-Einheit. Als ich mit den Kindern über die Geschichte redete, fragte ein Kind: „Wie kann Gott bei allen Menschen sein? Hat Gott denn etwa tausend Arme?“ Ich reagierte auf diese Frage zum damaligen Zeitpunkt sehr verunsichert und fühlte mich in dieser Situation überfordert. Zum einen konnte ich in der Vorbereitung meiner Stunde keineswegs einschätzen, auf welche Aspekte des Themas sich die Kinder wohl am stärksten konzentrieren würden. Ich hatte keinerlei Vorstellungen davon, inwieweit Kinder in diesem Alter bereits zu theologischen Denkleistungen fähig sind. Zum anderen war ich nicht in der Lage, flexibel auf Äußerungen und Gesprächsimpulse der Kinder reagieren zu können. Ich bemerkte, dass ich mir für jede Unterrichtsstunde ein gewisses Konzept erstellt hatte, welches wenig Platz für flexibles und situatives Handeln bot. Meist war ich zugegebenermaßen mehr damit beschäftigt, das von mir erstellte Unterrichtskonzept in der vorhandenen Zeit zu verwirklichen, anstatt die Bedürfnisse der Kinder in der jeweiligen Situation wahrzunehmen und dementsprechend zu reagieren. Somit wurde mir in der darauffolgenden Reflexion meiner Stunden stets bewusst, dass die Gesprächsphasen für mich als Lehrperson als auch für die Schüler und Schülerinnen eher als unbefriedigend beschrieben werden mussten“¹.

Die Studierende, die hier zu Wort kommt, zählt zu den engagierten und fundiert handelnden Studierenden. Sie hat ihr Tagespraktikum mit Erfolg abgeschlossen. Und doch bleibt sie unzufrieden. Denn sie spürt, dass sie ein wichtiges Anliegen des Religionsunterrichts in ihren Unterrichtsstunden nicht berücksichtigen konnte: die Fragen, Gedanken, Einstellungen der Schüler/innen zum Unterrichtsthema hat sie zwar gehört, aber es ist ihr nicht gelungen diese aufzunehmen und gemeinsam mit den Kindern zu bearbeiten.

Die Erfahrungen, die die Studierende schildert, werden Semester für Semester in den Tagespraktika im Fach Theologie/Religionspädagogik gewonnen. Und das ist nicht verwunderlich. Denn wer die ersten Religionsstunden hält, ist damit beschäftigt, den Unterricht logisch aufzubauen, sinnvolle Medien und Materialien auszuwählen, die die Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand vertraut machen können. Wer die ersten Religionsstunden hält, ist ganz darauf ausgerichtet, den organisatorischen Verlauf einer Unterrichtsstunde in den Griff zu bekommen und die einzelnen Phasen des Unterrichts nach Plan durchzuführen. Doch wer aufmerksam die ersten Stunden hält, stellt fest, dass die Schüler/innen ihre eigenen Gedanken, Ideen, Einwürfe in das Unterrichtsgeschehen eintragen, die unter Umständen die von der Lehrkraft vorgedachten Phasen durchkreuzen. Damit melden die Schüler/innen ihr Recht an, gehört zu werden.

Solche Einwürfe, die den Auftakt eines theologischen Gespräches mit Kindern darstellen können, stellen m.E. das Herzstück des Religionsunterrichts dar, weil Kinder in ihnen zur Sprache bringen, was sie existenziell angeht und ihr Denken und ihren Glauben herausfordert. Darum gehören sie aber auch zum Schwierigsten, was sich

¹ PINKVOSS 2004, 1.

in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind abspielen kann. Theologische Gespräche mit Kindern ergeben sich oft unvermittelt, es gibt keine einfachen Rezepte des Umgangs mit den Fragen der Kinder, die Lehrkraft ist als ganze Person mit ihrem theologischen Wissen, ihrem Einfühlungsvermögen, ihren Gesprächskompetenzen etc. herausgefordert.

Aus dieser Problembeschreibung ergeben sich zwei übergreifende Fragen:

Wie kann eine Lehrkraft sinnvoll mit solchen Einwüfen der Kinder umgehen? Allgemeiner gefragt: Wie sieht ein gelungenes theologisches Gespräch mit Kindern aus?

Wie können Studierende auch schon in der ersten Phase der Lehrerbildung tragfähige Kompetenzen für solche theologischen Gespräche mit Kindern erwerben?

Versucht man sich diesen Fragen mit Hilfe der religionspädagogischen Literatur zu nähern, so wird man enttäuscht. Zwar ist die Forschungslage zu theologischen Gesprächen mit Kindern durchaus schon beträchtlich, die Fragen aber, welche Kompetenzen Lehrende in diesen Gesprächen benötigen und wie diese Kompetenzen entwickelt werden können, wird nicht beantwortet.

Darum habe ich mich auf den Weg begeben, diesen Fragen im Rahmen meines Habilitationsprojektes nachzugehen. Von der methodischen Vorgehensweise und den ersten Erfahrungen aus diesem Forschungsprojekt soll dieser Beitrag berichten. Zuvor aber scheint es sinnvoll, die derzeitige Forschungslage zu theologischen Gesprächen mit Kindern darzustellen, die den theoretischen Unterbau des Projekts ausmacht.

1. Theologische Gespräche mit Kindern: Forschungslage

1.1 Warum theologische Gespräche mit Kindern?

Wer sich in ein Gespräch mit Kindern begibt, kann feststellen, dass Kinder über Gott und die Welt staunen, dass sie viele Fragen stellen, dass sie über ihre Fragen nachdenken und eigenständig Antworten finden, die häufig überraschen und manchmal sogar Erwachsenen neue Denkhorizonte aufzeigen. Darum hat sich in den letzten Jahren in Theologie und Religionspädagogik unter den Stichworten ‚Theologisieren mit Kindern‘ bzw. ‚Kindertheologie‘ ein Perspektivenwechsel vollzogen.² Man nimmt wahr, dass Kinder eigenständig Deutungs- und Erschließungsmöglichkeiten zu theologischen Grundfragen entwickeln und leitet daraus neue Aufgaben im Rahmen der religionspädagogischen Begleitung von Kindern ab: Wichtig ist es, die Deutungen der Kinder ernst zu nehmen, an diese Deutungen anzuknüpfen und sie gemeinsam mit den Kindern weiterzuentwickeln. Wenn dies in angemessener Weise geschieht, so können Kinder religiös sprach- und argumentationsfähig werden, sie können einen eigenen begründeten Standpunkt entwickeln, der ihnen mehr und mehr ‚kognitive Klarheit‘ und ‚emotionaler Sicherheit‘³ verleiht. Damit werden sie auch immer besser befähigt, sich am gesellschaftlichen Diskurs über Weltanschauungs- und Glaubensfragen zu beteiligen.⁴

² Als Indiz dafür kann unter anderem die Reihe ‚Jahrbuch für Kindertheologie‘ gewertet werden (vgl. BUCHER / BÜTTNER 2002ff.). Eine gelungene Zusammenfassung der gegenwärtigen Forschungslage liefert Friedhelm Kraft (KRAFT 2004).

³ Vgl. NIPKOW 1998II, 491.

⁴ Vgl. HANISCH 2001, 16.

1.2 Verhältnis zur wissenschaftlichen Theologie

Kinder eignen sich selbstständig ‚intuitive religiöse Theorien‘⁵ an und greifen dabei auf Informationen aus der Umwelt und auf bereits vorhandene Verstehenskategorien zurück.⁶ Die Theologie der Kinder unterscheidet sich grundlegend von der wissenschaftlichen Theologie, weil Kinder u.U. Verstehenskategorien bilden, die außerhalb der Theologie liegen,⁷ weil sie ihr Denken, ihr Wissen und ihre Erfahrungen anders strukturieren als die wissenschaftlich-theologische Logik. Doch darf dies keineswegs zur Abwertung der Theologie der Kinder führen. In diesem Zusammenhang muss die Erweiterung des Theologiebegriffs wahrgenommen werden, die sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Demnach gilt, dass der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien allenfalls als graduell, nicht aber als essentiell angesehen wird.⁸ Theologie wird als gedankliche Anstrengung des Glaubens begriffen und das lediglich „katechetisch-unterweisende Verständnis von Theologie“ weicht „einem dialogisch-interaktiven Verständnis von Theologie“⁹. Solch eine Interaktion findet in theologischen Gesprächen mit Kindern statt.

Dass solch eine Interaktion unter Kindern und mit Kindern mit Recht als Theologie bezeichnet werden und ein Theologisieren mit Kindern sogar die wissenschaftliche Theologie befruchten kann, unterstreicht der Systematiker Wilfried Härle in seinem Einleitungsbeitrag zum Jahrbuch für Kindertheologie, Band 3. Er überschreibt seinen Beitrag mit der Frage „Was haben Kinder in der Theologie verloren?“ und kehrt diese Frage am Ende seines Beitrage um: „Was hat die Theologie ohne Kinder verloren?“, „Was geht ihr verloren, wenn sie die Kinder nicht wahrnimmt, beachtet und achtet?“¹⁰ Härle erkennt vier besondere Leistungen einer Theologie von Kindern: die Elementarität des Zugangs, die Leiblichkeit des Denkens, die Radikalität des Fragens und die Verfremdung des Vertrauten. Nach Härle gelingt es Kindern nicht selten, fraglose Perspektiven zu irritieren und ihr Gegenüber mit einer völlig neuen, ungewohnten Sichtweise zu konfrontieren. Hierin erkennt er ein kreatives Potential, das konstruktiv zur Geltung gebracht werden sollte. So lädt er seine Leser/innen dazu ein, Kinder als Thema der Theologie, als Subjekte von Glauben und als Produzenten von Theologie ernst zu nehmen. Diese Haltung soll auch den vorliegenden Beitrag kennzeichnen.

1.3 Verhältnis zur Kinderphilosophie

Vorreiterin für eine intensive Beschäftigung mit der Theologie der Kinder war die Bewegung für Kinderphilosophie.¹¹ Im Kontext des Philosophierens mit Kindern wird dem Kind eine eigenständige philosophische Kompetenz zugesprochen, welche ihren Ausgangspunkt findet im ‚Sich-Wundern‘, Staunen und Fragen.¹² Die Fragen der Kinder werden nicht vorschnell beantwortet. Vielmehr mutet die Lehrkraft den Kin-

⁵ Diesen Ausdruck verwenden schon 1989 Seiler und Hoppe-Graf (SEILER / HOPPE-GRAF 1989, 99f.). Dabei beziehen sie sich auf neuere entwicklungspsychologische Erkenntnisse. Verfechter so genannter ‚intuitiver‘ oder ‚naiver Theorien‘ im kindlichen Denken sehen Kinder zunächst als Laien in fast allen grundlegenden Inhaltsbereichen an, die durch Erfahrungszuwachs und durch den Erwerb bereichsspezifischen Wissens im Laufe der Entwicklung zu ‚Experten‘ werden (vgl. etwa MÄHLER 1999, 53).

⁶ Vgl. HANISCH 2001, 10.

⁷ Vgl. ebd., 13.

⁸ Vgl. BUCHER 2002, 11.

⁹ PETERMANN 2001, 100.

¹⁰ HÄRLE 2004, 27.

¹¹ Die Fülle der Veröffentlichungen in diesem Bereich ist kaum mehr zu überblicken. Besonders hinweisen möchte ich auf FREESE 1989, MATTHEWS 1995, ZOLLER MORF 1996/1999, BRÜNING 1990, 2000, 2001.

¹² Vgl. BRÜNING 2000, 10 f.

dern einen Diskurs zu, der es ihnen ermöglicht, eigene Antworten zu erproben und zu modifizieren.¹³ Dieser Ansatz macht deutlich, dass zwischen philosophischen und theologischen Gesprächen mit Kindern eine enge Beziehung besteht. Hinzu kommt, dass sich die Themenbereiche, die in der Literatur zur Kinderphilosophie vorgestellt werden, zum Teil auch mit religiösen Fragen befassen, etwa mit der Frage nach Gott, nach Gut und Böse, nach dem Tod usw.¹⁴

Welches sind aber die Unterschiede? Oft wird die Auffassung vertreten, in theologischen Gesprächen mit Kindern solle letztlich ein bestimmtes Glaubensgut vermittelt werden, während es das Ziel der philosophischen Gespräche mit Kindern sei, die eigenständigen Antworten der Kinder herauszufordern.¹⁵ Die *Vermittlung* eines bestimmten Glaubensgutes steht jedoch nicht einseitig im Vordergrund theologischer Gespräche mit Kindern, dies wäre nämlich ein eingeschränktes Verständnis von Kindertheologie als ‚Theologie für Kinder‘¹⁶. Zwar ist es richtig, dass theologische Gespräche mit Kindern immer auch Äußerungen des Glaubens sind,¹⁷ aber es steht der Glaube der Kinder im Zentrum und das Bemühen, die Fragen der Kinder zu wecken, wach zu halten und die Kinder in ihren eigenständigen Deutungen zu bestärken. Der Philosoph Philipp Thomas hat m.E. treffend zum Kern theologischer Gespräche mit Kindern folgendes formuliert: „Erfahrungen des existenziellen Vertrauens oder Misstrauens, der Angst und Schuld sowie Fragen, die sich auf ein göttliches Gegenüber beziehen, können sich in theologischer Sprache wohl in angemessenerer Weise als in philosophischer Sprache artikulieren. Hier liegt das Proprium der Kindertheologie“¹⁸.

Impulse für ein philosophisches wie theologisches Gespräch mit Kindern vermitteln Medien, „die auf Dechiffrierung drängen“¹⁹, seien es Texte, Bilder oder Aktionen. Diese müssen an die Erfahrungen der Kinder anknüpfen, um ihnen Wege der eigenen Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen. Für theologische Gespräche mit Kindern eignen sich besonders biblische Geschichten, weil die Erfahrungen der Menschen mit Gott, die in der biblischen Tradition verarbeitet sind, die theologischen Fragen der Kinder herausfordern können und ihnen gleichzeitig Deutungsmöglichkeiten an die Hand geben, mit denen sie Antworten auf ihre Fragen finden können.²⁰ Im

¹³ Vgl. BUCHER 2002, 16 und die vielen praktischen Anregungen in den Veröffentlichungen von BRÜNING.

¹⁴ Vgl. etwa ZOLLER MORF 1999, Kapitel 4 und BRÜNING 2000.

¹⁵ Dies führt etwa die Philosophin Eva Zoller Morf als Unterschied an (vgl. ZOLLER 1996, 69, und ZOLLER MORF 1999, 107).

¹⁶ Vgl. unten, Abschnitt 1.5.

¹⁷ Die hier vertretene Sichtweise kann am Beispiel der Frage nach Gott aufgezeigt werden: Nach Karl Ernst Nipkow geht es bei der Gottesfrage im Rahmen philosophischer Gespräche mit Kindern darum, „was ‚Gott‘ sein mag“ und im Rahmen theologischer Gespräche mit Kindern darum, „wer ‚Gott‘ für einen selbst ist“ (NIPKOW 1998II, 222). Friedrich Schweitzer stellt ergänzend heraus, dass diese Aspekte bei Kindern zunächst dicht zusammen liegen, und zwar umso mehr, je jünger die Kinder sind. Nach Schweitzer können sich jüngere Kinder Gott gar nicht anders denken, als dass er in unmittelbarer Beziehung zum Menschen steht (vgl. SCHWEITZER 2000, 92). Zu beachten ist ferner, dass die Frage, wer Gott für einen selbst ist, nur jeder Mensch für sich beantworten kann, im Rahmen theologischer Gespräche also jedes Kind persönlich. Dazu müssen allerdings Anregungen gegeben werden (etwa biblische Geschichten, die von Erfahrungen mit Gott erzählen), was jedoch alles andere ist als das Überstülpen eines bestimmten Glaubensgutes.

¹⁸ THOMAS 2003, 88.

¹⁹ PETERMANN 2001, 127.

²⁰ Vgl. SCHWEITZER 2000 93, 101. Das heißt natürlich nicht, dass theologische Gespräche mit Kindern auf den Anstoß durch biblische Geschichten beschränkt seien. Vielfältige weitere Anstoßmöglichkeiten können genannt werden (Bilder und Bilderbücher, Dilemma-Geschichten, Aktionen); dabei sollten auch phänomenologische Ansätze (Gang zur Kirche, auf den Friedhof, in einen Gottesdienst) Berücksichtigung finden.

Rahmen philosophischer Gespräche mit Kindern haben etwa Märchen einen ähnlich bedeutenden Stellenwert.²¹

1.4 Verhältnis zur Entwicklungspsychologie

Die Entwicklungspsychologie ist eine wichtige Bezugsdisziplin, weil sie zeigt, welche Verstehensbedingungen bei Kindern vorhanden sind, wie diese sich entwickeln und wie diese sich wandeln²². Allerdings muss insbesondere im Blick auf die Piaget-Tradition auf bestimmte Gefahren aufmerksam gemacht und es müssen Erweiterungen angestrebt werden: Die sich auf der Grundlage von Piaget entwickelnden strukturalistischen Theorien der religiösen und moralischen Entwicklung (z.B. Kohlberg, Oser/Gmünder u.a.²³) scheinen durch die Hierarchie der Stufen am mündigen Erwachsenen orientiert zu sein, was die Gefahr mit sich bringt, dass die ersten Stufen lediglich als Vorformen gesehen werden. Hinzu kommt, dass sie religiöse Entwicklung auf kognitive Urteilsstrukturen reduzieren.²⁴ So erfassen sie zwar einen wichtigen Teilaspekt der religiösen Entwicklung, der in theologischen Gesprächen besonders deutlich zum Tragen kommt, sie können aber nicht alle Aspekte erhellen.

Beachtet werden muss grundlegend, dass der Ansatz Jean Piagets in der entwicklungspsychologischen Forschung schon seit etlichen Jahren kritisch fortgeschrieben wird. Die Kritik an Piaget bezieht sich insbesondere auf seine Annahme, es handle sich bei der kognitiven Entwicklung um eine *bereichsübergreifende inhaltsunabhängige Entwicklung* von Denkstrukturen, die in qualitativ voneinander zu unterscheidenden Stufen verlaufe. Demgegenüber hält die moderne Entwicklungspsychologie fest, dass Entwicklung als *bereichsspezifische Entwicklung* verläuft und also *als an bestimmte Inhaltlichkeit gebunden* beschrieben werden kann.²⁵ Für die grundschulpädagogischen Konsequenzen aus den neuen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen ist es weiter als besonders relevant zu betrachten, dass nicht mehr von der Existenz einer präoperationalen Phase ausgegangen wird. Piaget hat in seinen Versuchsanordnungen ‚präoperationale Kinder‘ systematisch benachteiligt und darum unterschätzt.²⁶ Das Denken der Kinder im Vor- und Grundschulalter wird neueren Erkenntnissen zufolge als qualitativ sehr ähnlich beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auch Piagets Defizitdefinition der präoperationalen Phase kritisiert, weil diese insbesondere die ‚typischen Fehlleistungen‘ und die Begrenztheit dieser ‚vorbereitenden Phase‘ in den Fordergrund rückt.²⁷

Die Bewegung für Kinderphilosophie hat ihr Verhältnis zur Entwicklungspsychologie intensiv bedacht. Sie kritisiert die Piaget-Schule zum einen deshalb, weil sie festgestellt hat, dass die Deutungsperspektiven der Kinder weit über das ihnen entwicklungspsychologisch zugestandene Vermögen hinausgehen.²⁸ Zum anderen macht sie deutlich, dass dem ursprünglich mythischen Weltbild ein Eigenwert zukommt und

²¹ Vgl. BRÜNING 2000. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass auch Bruno Bettelheim (1977) nicht biblische Geschichten, sondern Märchen favorisiert, und zwar deshalb, weil er die Indoktrination durch religiöse Erziehung fürchtet. Dieser Umgang mit der religiösen Überlieferung entspricht allerdings nicht dem hier vorgestellten Verständnis von theologischen Gesprächen mit Kindern (vgl. hierzu SCHWEITZER 2000, 98f.).

²² Vgl. auch SCHWEITZER 2003, 10.

²³ Eine umfassende Einführung geben BÜTTNER / DIETERICH 2001.

²⁴ Vgl. etwa SCHWEITZER 1999, 132f.

²⁵ Vgl. MÄHLER 1999, 53, und SODIAN 1995, 626.

²⁶ Vgl. etwa SCHMID-SCHÖNBEIN 1989, 161.

²⁷ Vgl. ebd., 153f.

²⁸ Gareth B. Matthews widmet dieser Frage drei ganze Kapitel. Vgl. MATTHEWS 1995, 53-108.

eine einseitige rationale Ausrichtung des Menschen einer verkürzten Sicht von Welt liefert, die nicht dazu geeignet ist, dass Menschen Sinn konstruieren können.²⁹

Wichtig scheint es in diesem Zusammenhang, Arbeiten im Überschneidungsbereich von psychologischer und soziologischer Forschung einzubeziehen, die auf den Zusammenhang von Kognition und Emotion im Unterricht aufmerksam machen bzw. diesen systematisch untersuchen.³⁰ Auf theologische Gespräche mit Kindern bezogen bedeutet dies, dass es nicht einseitig um das ‚Denken in den Köpfen der Kinder‘ gehen kann, sondern stärker als bisher auch emotionale und soziale Kompetenzen beachtet werden müssen, die sich etwa in der Motivation und im Durchhaltevermögen der Kinder spiegeln, vor allem aber im Umgang mit ihren Emotionen und im Einbringen ihrer sozialen Erfahrungen in das Gespräch.

1.5 Was kann man nun konkret unter theologischen Gesprächen mit Kindern verstehen?

Nachdem in den vorigen Abschnitten der kindertheologische Ansatz in ein Verhältnis zu benachbarten Disziplinen gerückt wurde und damit schon einige Klärung erzielt werden konnte, soll es nun darum gehen, das Anliegen theologischer Gespräche mit Kindern, wie es die Autorin versteht, deutlich zu benennen.

Ausgehend vom Begriff der Kindertheologie können in Anlehnung an Hartmut Rupp³¹ und Friedrich Schweitzer³² drei Bedeutungsrichtungen benannt werden: Kindertheologie kann verstanden werden als das Zusammenspiel einer Theologie *von* Kindern, eines Theologisierens *mit* Kindern und einer Theologie *für* Kinder.

Wenn wir versuchen, die Theologie *von* Kindern aufmerksam wahrzunehmen, können wir erkennen, welche Fragen Kinder umtreiben und welche Denkmodelle sie zu diesen Fragen selbstständig entwickeln. Diese Äußerungen der Kinder können dann den Auftakt des Theologisierens *mit* Kindern bilden. Hier geht es darum, gemeinsam mit den Kindern die Fragen und Vorstellungen aufzunehmen, sie zu strukturieren und aufmerksam weiterzuentwickeln. Schließlich kann unter einer Theologie *für* Kinder eine Theologie verstanden werden, die den Kindern Geschichten und Denkmodelle liefert, um in ihren Fragen und in ihrem Glauben weiterzukommen. Eine Theologie *für* Kinder muss die beiden zuerst genannten Formen von Kindertheologie einbeziehen. Kindertheologie in diesen drei Bedeutungsrichtungen soll im Folgenden insbesondere als ‚theologisches Gespräch mit Kindern‘ bezeichnet werden. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass sich Kindertheologie vorwiegend im Gespräch ereignet, und zwar im Gespräch zwischen Erwachsenen und Kindern sowie unter Kindern.

Um dieses Verständnis von Kindertheologie anschaulich zu machen, schildere ich nun ein Unterrichtsgespräch, das in einer 3. Klasse stattfand.³³

In der dieser Unterrichtsstunde vorausgehenden Stunde hatten die Schüler/innen die Aufgabe, Fragen aufzuschreiben, die sie umtreiben. Viele Kinder stellten Fragen zu Gott, so etwa: ‚Wie sieht Gott aus?‘, ‚Ist Gott ein Mann oder eine Frau?‘, ‚Wie alt ist

²⁹ Vgl. HANISCH 2001, 7f.

³⁰ In diesem Zusammenhang muss auf den Forschungsverbund ‚ECOLE 21‘ (Emotional and Cognitive Aspects of Learning) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg aufmerksam gemacht werden. Im Rahmen dieses Forschungsverbundes wird der Zusammenhang von emotionalen und kognitiven Aspekten des Lernens in verschiedenen fachdidaktischen Anwendungen untersucht. Vgl. die Homepage www.ecole21.de.

³¹ Vortrag im RPI Loccum am 1. März 2004, unveröffentlichtes Manuskript.

³² SCHWEITZER, 2003.

³³ Weil eine detaillierte Auswertung der Stunde im Rahmen dieses Beitrages nicht vorgenommen wird, wird an dieser Stelle auf ein ausführliches Transkript der Unterrichtsstunde verzichtet.

Gott?', 'Wie alt wird Gott?', 'Wann ist Gott bei mir?', 'Gibt es Gott wirklich?'. Ausgehend von diesen Fragen gestaltete die Lehrerin nun die Unterrichtsstunde.

Die Lehrerin griff zunächst die Frage auf: 'Gibt es Gott wirklich?'. Sie legte diese Frage großformatig in die Kreismitte, sodass sie jede/r Schüler/in lesen konnte, machte deutlich, dass sich Menschen diese Frage immer wieder stellen und forderte alle Kinder der Klasse auf, einmal nachzudenken, wann bzw. ob sie sich selbst diese Frage schon einmal gestellt haben. Nach einer kurzen Phase des Überlegens äußerten die Kinder nun verschiedene Gedanken: Zwei Kinder sagten, sie würden sich diese Frage des Öfteren stellen. Auf Rückfrage der Lehrerin betonten sie, dass ihnen die Frage manchmal 'einfach so in den Sinn' kommt, weil sie auch in ihrer Freizeit manchmal über Gott nachdenken. Ein Kind erzählte, dass es sich diese Frage gestellt habe, als die Familie nach Spanien zum Zelten aufbrechen wollte und es gerade dann plötzlich krank wurde. Ein weiteres Kind sagte, dass es sich manchmal frage, ob der Glaube an Gott nur ein 'alter Glaube' sei oder ob es Gott wirklich gebe.

Die Lehrerin würdigte nun diese verschiedenen Antworten. Sie sagte, dass die Frage nach Gott manchmal aus 'heiterem Himmel' komme, dass sich Menschen die Frage nach Gott in der Tat aber auch dann oft stellen, wenn es ihnen nicht gut gehe und dass schließlich die Frage, ob der Glaube an Gott ein 'alter Glaube' sei angesichts des Alters der biblischen Geschichten nachvollziehbar sei. Damit leitete sie zum neuen Impuls über: 'Jetzt stehen wir da mit der Frage. Wie finden wir eine Antwort? Habt ihr eine Antwort auf die Frage?'

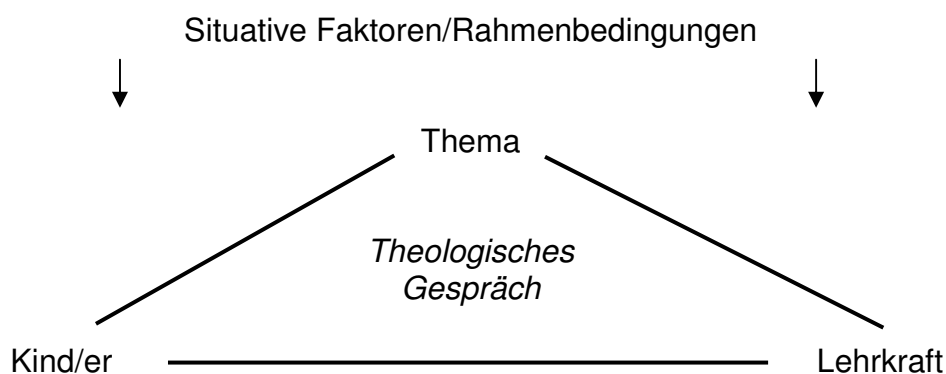
Ein Kind berichtete davon, dass vor kurzer Zeit ein Mann zu Gott gebetet habe. Ihm sei es schlecht gegangen und er habe im Gebet Gott gehört. Das habe ihm geholfen. Die Lehrerin nahm diesen Beitrag verstehend auf und sagte, dass es offensichtlich Menschen gibt, die Gott erfahren haben. Daraufhin regte sie die Kinder an, einmal nachzudenken, ob sie noch weitere Geschichten kennen, in denen davon berichtet wird, dass Menschen Gott erfahren haben. Die Kinder konnten eine ganze Reihe an biblischen Geschichten nennen. Ein Kind gab aber zu bedenken, dass man die Frage nach der Existenz Gottes eigentlich gar nicht richtig beantworten könne, weil Gott ja unsichtbar sei. Weil ein anderes Kind die 'Schöpfung' als Beweis der Existenz Gottes anführte, entwickelte sich eine Diskussion über die Frage nach der Entstehung der Welt. Die Kinder brachten ihr Wissen über Urknall und Evolution ein und kamen zum Fazit, dass auch hinter diesen Ereignissen Gott stecken könnte. Die Lehrerin nahm diesen Gedanken auf und führte die Kinder zum Begriff 'Glauben', der mit einem festen 'Vertrauen' verbunden sei, letztlich aber nicht bewiesen werden könne. Auf die Frage, ob denn auch wir heute Gott erfahren können, nannten die Kinder Aspekte ihres eigenen Glaubens: Ein Kind betonte, man könne Gott im Gebet erfahren, ein anderes Kind meinte, Gott sei bei den Menschen im Herzen. Die Lehrerin ergänzte, dass sie selbst glaube, Gott sei im Religionsunterricht anwesend. Sodann leitete sie zum nächsten Schritt der Unterrichtsstunde über, in dem auch die anderen Fragen der vergangenen Stunde thematisiert wurden.

Dieses Gespräch verlief in einer erstaunlich konzentrierten und von Aufmerksamkeit der Kinder geprägten Atmosphäre. Deutlich wird, dass alle drei Aspekte von Kindertheologie zum Tragen kommen: die Theologie *von* Kindern (Kinder stellen Fragen und äußern ihre Gedanken zu diesen Fragen), das Theologisieren *mit* Kindern (die Gedanken der Kinder werden von der Lehrkraft aufgegriffen und gemeinsam im Gespräch weiterentwickelt) und – allerdings hier nur punktuell – die Theologie *für* Kinder (die Lehrkraft bringt ihre eigenen Vorstellungen von 'Glauben' und von der Gegenwart Gottes ein). Deutlich wird auch, dass dieses Gespräch zum einen kognitiv anspruchsvoll war (z.B. die Frage nach verschiedenen Richtungen durchdenken und

Vernetzung mit biblischen Geschichten vornehmen), dass es zum anderen aber auch den existenziellen Bezug der Kinder zum Thema immer wieder herausforderte. Damit wurden zentrale Zielbestimmungen von theologischen Gesprächen mit Kindern erfüllt.³⁴ Die Lehrkraft hat das Gespräch einerseits immer wieder strukturiert, sich dabei andererseits aber mit Antworten von außen stark zurückgehalten, um das Denken der Kinder in Gang zu setzen. Zwar waren nicht alle Kinder in diesen Eingangsteil der Unterrichtsstunde durch eigene Gesprächsbeiträge involviert, durch die abwechslungsreiche und auf verschiedenen Niveaus angesiedelte methodische Gestaltung des weiteren Verlaufs der Unterrichtsstunde gelang es aber der Lehrerin, dass sich alle Kinder einbringen und zu persönlichen Antworten auf die gestellten Fragen kommen konnten.

2. Forschungslücken zu theologischen Gesprächen mit Kindern im schulischen Kontext

Theologische Gespräche mit Kindern im schulischen Kontext stellen ein besonders komplexes Interaktionsgeschehen dar. Bedingungen auf verschiedenen Ebenen greifen ineinander und beeinflussen den Verlauf des Gespräches: Sie können das Kind bzw. die Kinder betreffen (Vorwissen, Vorerfahrungen, Gesprächskompetenzen etc.), das Thema (in dem mehr oder weniger viele Gesprächsimpulse stecken), die Lehrkraft (Sachkompetenz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur interaktiven Gesprächsführung, etc.) bzw. zwischen diesen Interaktionspartnern angesiedelt sein. Auch die Rahmenbedingungen und die situativen Faktoren greifen in den Verlauf theologischer Gespräche ein.



2.1 Zur Interaktion zwischen Kind und Thema

Untersucht man die religionspädagogische Literatur, so ist gegenwärtig die Beziehung zwischen *Kind und Thema* am besten erforscht. Zur Gottesfrage,³⁵ zur Christologie,³⁶ zu den Gleichnissen,³⁷ zur Frage nach dem Tod³⁸ und zum Bibelwissen³⁹ liegen empirische Erkenntnisse zu den intuitiven religiösen Theorien der Kinder vor, die allerdings nur zum Teil auf analysierten Unterrichtsgesprächen beruhen, daneben

³⁴ Vgl. nochmals oben, Abschnitt 1.1.

³⁵ Vgl. etwa MERZ 1994, HANISCH 1996; HULL 1997; ARNOLD / HANISCH / ORTH 1997; ORTH / HANISCH 1998; FISCHER / SCHÖLL 2000; BUCHER / BÜTTNER / FREUDENBERGER-LÖTZ / SCHREINER 2002; KULD 2001; LEHMANN 2003.

³⁶ Vgl. etwa BÜTTNER / THIERFELDER 2001; BÜTTNER 2002 und HANISCH / HOPPE-GRAF 2002.

³⁷ Vgl. etwa BUCHER 1990 und MÜLLER / BÜTTNER / HEILIGENTHAL / THIERFELDER 2002.

³⁸ Vgl. etwa PLIETH 2001, BUCHER / BÜTTNER / FREUDENBERGER-LÖTZ / SCHREINER 2002 und FREUDENBERGER-LÖTZ 2001.

³⁹ Vgl. HANISCH / BUCHER 2002.

sind vielfach Einzelinterviews und von Kindern gestaltetes Bildmaterial ausgewertet. Diese können eine wichtige Grundlage des geplanten Forschungsprojektes bilden, da sie deutlich machen, wie Kinder zu theologischen Fragen denken und wie sich die Entwicklung des Kindes gestaltet. Sie können allerdings nur bedingt mögliche Interaktionsverläufe in Gesprächen abbilden.

Eine Forschungslücke besteht also in der bewussten Analyse theologischer Gespräche im Unterricht und die damit verbundenen Interaktionsverläufe (im Gegensatz zu Einzelinterviews oder Bildmaterial) mit Kindern.

2.2 Zur Interaktion zwischen Lehrkraft und Thema

Die Beziehung zwischen *Lehrkraft und Thema* wird in der fachwissenschaftlichen Literatur bzw. in den Lehrveranstaltungen des Faches Theologie/Religionspädagogik an den Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen grundgelegt bzw. erweitert. Eine veränderte Wahrnehmung des Kindes, wie sie im Rahmen theologischer Gespräche mit Kindern vorgenommen wird, muss nun auch ein Hinweis auf neue Anforderungen in der Lehrer/innenausbildung begriffen werden: Denn die Aufgabe, eine „Spurensicherung gelebter Religion“⁴⁰ bei Kindern vorzunehmen und daran anknüpfen zu können, bedarf nicht nur der Fähigkeit, theologisch sprechen zu können. Sie bedarf darüber hinaus der Kompetenz, Situationen verstehen und theologisch interpretieren zu können. Dies stellt auch die Denkschrift der EKD ‚Im Dialog über Glauben und Leben‘ heraus:

„Die Schülerinnen und Schüler sind die Subjekte des Unterrichts. Ihnen Hilfen zur Identitätsbildung und Orientierung in der Wirklichkeit zu geben, ist der erste, konstitutive Aspekt des Bildungs- und Erziehungsauftrages des Religionsunterrichts. Die kompetente Wahrnehmung dieser Aufgabe setzt die differenzierte Beobachtung und die genaue Kenntnis der Schülerwirklichkeit voraus. Die Grundlagen dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer diese Wirklichkeit mit den geeigneten methodischen Hilfsmitteln erschließen können, müssen bereits im Studium gelernt werden. Daher müssen Studierende möglichst umfassend Methoden und Ergebnisse der Religionssoziologie, der Religionspsychologie und der Forschungen zur Lebens- und Glaubensgeschichte der Kinder und Jugendlichen kennen lernen und ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen damit in Beziehung setzen“⁴¹.

Studierende sollen darum hermeneutische Kompetenzen erwerben, die sich nicht nur auf die Texte bzw. theologische Fragestellungen an sich beziehen, sondern darauf, wie Kinder Texte verstehen und welche Logiken sie beim Deuten theologischer Fragestellungen entwickeln. Hier scheint es sinnvoll, in den Lehrveranstaltungen und der religionspädagogischen Literatur einen gewissen Focus auf die „großen Fragen der Kinder“⁴² zu richten und diese sowohl wissenschaftlich-theologisch als auch vom Kind her zu beleuchten. Auch hierin kann eine Forschungslücke gesehen werden.⁴³

⁴⁰ HEIMBROCK 1998, 244.

⁴¹ KIRCHENAMT DER EKD 1997, 50.

⁴² Leitend ist die Annahme, dass sich theologische Gespräche mit Kindern zwar zu vielen verschiedenen Fragestellungen ereignen können, dass sie sich gleichwohl aber einigen markanten Themengebieten zuordnen lassen. Im Anschluss an Friedrich Schweitzer können folgende fünf Fragenkreise als besonders bedeutsam eingestuft werden: Die Frage nach Gott, die Frage nach dem Ich, die Fragen nach dem Anfang und dem Ende, die Frage nach der Gerechtigkeit und die Frage nach dem Anderen und seiner Religion. Vgl. SCHWEITZER 2000, 27-38 und FREUDENBERGER-LÖTZ 2003, 247-256.

⁴³ Einen ersten Schritt, diese Forschungslücke zu schließen, gehen BÜTTNER / SCHREINER 2004/2005. Eine Vielzahl von Beiträgen zu alttestamentlichen und neutestamentlichen biblischen Geschichten befasst sich jeweils sowohl mit dem wissenschaftlich-theologischen Zugang als auch mit dem Zugang der Kinder zur Geschichte.

2.3 Zur Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind

Diese Forderung leitet direkt zur Beziehung zwischen *Lehrkraft und Kind* in theologischen Gesprächen über. Was heißt es, die Theologie der Kinder aufzugreifen und mit den Kindern ins Gespräch zu kommen?

Auf geeignete schulpädagogische Literatur zu Gesprächen in der Grundschule bzw. zur Frage des Kompetenzerwerbs auf Seiten der Schüler/innen und Lehrer/innen kann in diesem Zusammenhang zunächst verwiesen werden. Ulrike Potthoff u.a.⁴⁴ sowie Heinz Klippert⁴⁵ haben in ihren Büchern diesen Aufgabenkomplex praxisnah und anschaulich bearbeitet. Diese Werke sollten auf jeden Fall in der Lehre und Unterrichtspraxis berücksichtigt werden. Doch können sie nicht unmittelbar auf theologische Gespräche mit Kindern übertragen werden. Zu theologischen Grundfragen gibt es zwar einerseits eine Vielzahl an möglichen Antworten, die in der Theologiegeschichte gefunden wurden. Lehrkräfte benötigen ein breites Hintergrundwissen in verschiedenen theologischen Disziplinen, um diese Antwortmöglichkeiten zu kennen und einbringen zu können. Andererseits gilt in vielen Fragestellungen eine grundsätzliche Unabschließbarkeit der Antwortsuche, die ein behutsames Umgehen mit und die Achtung vor der persönlichen Überzeugung der Gesprächspartner/innen notwendig machen. Der existenzielle Bezug vieler Fragestellungen ist zu berücksichtigen und ein im Vergleich zu anderen schulischen Fachbezügen ein besonderes und herausgehobenes Phänomen.

Welche Hilfen gibt es nun in der religionspädagogischen Literatur zu theologischen Gesprächen mit Kindern? Abgesehen von dem mittlerweile zu den ‚Pflichttexten‘ gehörenden Beitrag von Rainer Lachmann zu Gesprächsmethoden im Religionsunterricht,⁴⁶ der sowohl eine Orientierung an den Schüler/innen als auch Strukturierungshilfen für Gespräche anbietet, dem von Hans-Bernhard Petermann veröffentlichten Beitrag mit dem Titel ‚Wie können Kinder Theologen sein?‘⁴⁷, welcher unter anderem ein aus Petermanns Sicht gelungenes Gespräch mit Kindern analysiert und die dafür ausschlaggebenden Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft aufzeigt sowie die von Hanisch und Bucher veröffentlichte Studie zum Bibelwissen von Kindern,⁴⁸ die hilfreiche bibeldidaktische Konsequenzen zieht, ist – wie schon erwähnt – in der religionspädagogischen Literatur der primäre Blick nicht auf die Anforderungen an die Lehrkraft, sondern auf die Kompetenzen der Kinder gerichtet, die sie in solche Gespräche einbringen. Diese Feststellung lässt sich noch weiter zuspitzen: Wenn sich Religionspädagog/innen in Veröffentlichungen wertend zu theologischen Gesprächen mit Kindern äußern, so können die Auffassungen über die Qualität dieser Gespräche unter Umständen völlig konträr sein: So analysiert etwa Hans-Bernhard Petermann ein Unterrichtsgespräch zum freien und unfreien Willen und wertet dieses Gespräch als ein Musterbeispiel für Kindertheologie. Er schreibt: „Nirgends gesteuert, sondern nur motiviert durch Lehrerimpulse gelingt es den Kindern dieser Klasse, nicht allein reflexiv theologisch interessante Gedanken zu fassen, sondern sie auch eigenständig weiterzutreiben, gemeinsam zu entfalten und an der konkreten Lebensführung zu prüfen“⁴⁹. Friedrich Schweitzer kommt jedoch im Blick auf dieses Gespräch zu einer

⁴⁴ Vgl. POTTHOFF / STECK-LÜSCHOW / ZITZKE 1995.

⁴⁵ Vgl. KLIPPERT 2002.

⁴⁶ Vgl. LACHMANN 1993.

⁴⁷ Vgl. PETERMANN 2001.

⁴⁸ Vgl. HANISCH / BUCHER 2002.

⁴⁹ PETERMANN 2001, 126.

völlig anderen Auffassung und fragt schließlich, ob das Gespräch die Grenzen von Kindertheologie „wahrt oder bereits überschreitet“⁵⁰.

Abschließend muss also festgehalten werden:

In der religionspädagogischen Forschung ist weder die Frage geklärt, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit ein Gespräch als gelungenes theologisches Gespräch mit Kindern gelten kann, noch ist die systematische Bearbeitung der Frage des Erwerbs bzw. der Ausbildung dieser Gesprächskompetenzen bislang geleistet. Diese offenen Fragen stellen die dringlichste Forschungslücke zu theologischen Gesprächen mit Kindern dar.

3. Methodisches Vorgehen im Rahmen der Forschungswerkstatt ‚Theologische Gespräche mit Kindern‘

3.1 Vorüberlegungen und theoretischer Bezugsrahmen

In der Forschungswerkstatt ‚Theologische Gespräche mit Kindern‘ sollen die zuletzt genannten Fragestellungen gezielt angegangen werden. Zum einen sollen Studierende die Rahmenbedingungen antreffen, die es ihnen erlauben, sich mit ihren Erfahrungen in Gesprächssituationen offen auseinander zu setzen und diese Erfahrungen hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzentwicklung zu reflektieren. Zum anderen sollen sie zusammen mit ihrer Dozentin Kriterien für gelungene theologische Gespräche mit Kindern entwickeln und plausibilisieren.

Diese Ausführungen zeigen, dass die Forschungswerkstatt an die Lernwerkstättenbewegung anknüpft, die sich mit Beginn der 90-er Jahre des 20. Jahrhunderts in Deutschland etabliert und seither eine Vielzahl unterschiedlicher Profile hervorbringt. In einer Lernwerkstatt finden Prozesse des entdeckenden, problemlösenden, kreativen und handlungsorientierten Lernens statt, die den Lernenden zum aktiven Konstrukteur seiner eigenen Lernsituation werden lassen.⁵¹ Das geplante Projekt wird jedoch als Forschungswerkstatt bezeichnet, weil hier der Forschungsaspekt im Vordergrund steht. Die Forschungswerkstatt versteht sich als ein ‚Strukturort der Reflexivität‘: Die Mitglieder der Werkstatt erarbeiten ein Verständnis des Forschungsprozesses als reflektierte interpretierende Annäherung an soziale Wirklichkeit, bei der Theoriebildung aus der Auseinandersetzung mit dem empirischen Gegenstand heraus erfolgt.⁵²

Die Forschungswerkstatt nimmt aus der Aktionsforschung nach Altrichter den Gedanken auf, dass es beim Aufbau bzw. der Erweiterung professioneller Kompetenzen nicht allein wirksam ist, wenn Studierende ‚fertige Konzepte‘ an die Hand bekommen, die sie dann umsetzen sollen. „Sie müssen vielmehr selbst ‚didaktische Theoretiker‘ werden, die durch *Reflexion eigener Handlungen* und in Kommunikation mit anderen didaktische Theorien bilden“⁵³. Somit stehen im Rahmen der Forschungswerkstatt die Förderung der Reflexion und der Aufbau einer forschenden Haltung im Mittelpunkt.⁵⁴ Einen wichtigen Einfluss haben zudem die Arbeiten Donald Schöns, insbesondere

⁵⁰ SCHWEITZER 2003, 16.

⁵¹ Vgl. MÜLLER-NAENDRUP 1993, 169.

⁵² Vgl. auch die Forschungswerkstatt der Uni Hildesheim im Fach Englisch (<http://www.uni-hildesheim.de/FB/FB3/LAEnglisch/Forschungswerkstatt/Forschungswerkstatt.htm>) und die Forschungswerkstatt der Forschungsgruppe ‚Biographie- und Kulturanalyse‘ der Uni Bielefeld (<http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Fakultaeten/Paedagogik/fobika/forschungswerkstatt.html>).

⁵³ TEML 2002, 23.

⁵⁴ Vgl. KLEMENT / LOBENDANZ / TEML 2002, 112.

sein 1983 veröffentlichtes Werk ‚Reflective Practitioners‘. Schön macht deutlich, dass zum einen bestimmte wissenschaftlich fundierte Strategien des unterrichtlichen Handelns erlernt werden sollen (‚tacit knowledge in action‘). Weil sich komplexe Situationen aber dadurch auszeichnen, dass diese Strategien nicht rein zur Anwendung gebracht werden können, kann erfolgreiches unterrichtliches Handeln nur dann gelingen, wenn die Lehrkraft eine Reflexion in der Situation vornehmen kann (‚reflection-in-action‘), die im Folgenden ein spezifisches Handeln hervorbringt. Um den Erfolg der Handlungsstrategie überprüfen zu können, muss im Anschluss an das unterrichtliche Handeln nochmals eine vom Handeln distanzierte Reflexion vorgenommen werden (‚reflection-on-action‘)⁵⁵.

Gelingt es Lehrkräften, diese Reflexionsschritte kontinuierlich durchzuführen, so werden sie im Laufe der Zeit zu ‚Unterrichtsexperten‘. Die ‚Expertenforschung‘⁵⁶ bzw. die ‚handlungstheoretische Forschung‘⁵⁷ belegt eindrücklich, dass solche Unterrichtsexperten eine hohe Sensibilität gegenüber Anforderungen der spezifischen Situation aufweisen. Weil sie einen speziellen Erfahrungsschatz aufgebaut haben, der an den praktischen Anforderungen ihrer Arbeit ausgerichtet ist, gelingt es ihnen, während des laufenden Unterrichts die Situation zu definieren und daraufhin problemlösendes Handeln situationsspezifisch zu initiieren.⁵⁸ Studierende, die an der Forschungswerkstatt teilnehmen, haben aufgrund ihrer bisherigen punktuellen Unterrichtserfahrungen im Vergleich zu Lehrkräften, die in der Praxis stehen, natürlich Nachteile (Novizen-Experten-Paradigma)⁵⁹. Andererseits wage ich die These, dass es ihnen auf der Grundlage kontinuierlicher Erfahrungen mit Gesprächssituationen und einer intensiven Forschungsarbeit im Rahmen der Werkstatt durchaus gelingen kann, eine hohe Sensibilität für theologische Gespräche mit Kindern aufzubauen und die Gesprächssituationen erfolgreich zu gestalten. Förderlich wirkt auch die Einstellung der Studierenden auf ihren Lernerfolg: Studierende sehen sich eindeutig als Lernende (anders als viele Lehrkräfte), sie sind motiviert, sich mit Fragen eines schülerorientierten und innovativen Unterrichts auseinander zu setzen. Sie sind auch motiviert sich zu engagieren, wenn sie spüren, dass es ihnen und ihrer Entwicklung sowie den Schülerinnen und Schülern etwas ‚bringt‘. Das Studium bietet – ist es sinnvoll angelegt – eine einzigartige Chance und auch die nötige Zeit, eine forschende Haltung dem eigenen Unterricht gegenüber aufzubauen. Letztlich kann so ein innovativer RU in einer neuen Lehrergeneration grundgelegt werden.

3.2 Konkrete Anforderungen an die Studierenden im Rahmen der Forschungswerkstatt

Nach diesen Vorüberlegungen soll nun ein Blick auf die Rahmenbedingungen der Forschungswerkstatt geworfen werden. Die Forschungswerkstatt ‚Theologische Gespräche mit Kindern‘ findet seit Wintersemester 2003/2004 statt. Sie läuft jeweils über den Zeitraum eines Semesters, wobei bestimmte Teile der Forschungsarbeit in die vorlesungsfreie Zeit vor und nach dem Semester gelegt werden.

1. Vor Beginn des Semesters halten die teilnehmenden Studierenden zwei gesprächsorientierte Unterrichtsstunden in der gesamten Klasse. Diese Stunden dienen

⁵⁵ Vgl. ALTRICHTER / AICHNER 2002, 132f.

⁵⁶ Beispielsweise vergleicht Bromme Handlungen von erfahrenen und erfolgreichen Lehrer/innen in komplexen Unterrichtssituationen mit denen von weniger erfolgreichen Lehrerinnen und von Berufsanfänger/innen (vgl. BROMME 1992).

⁵⁷ Donald A. Schön untersucht den Umgang hochqualifizierter Praktiker mit nicht routinehaft lösbaren Situationen (SCHÖN 1983).

⁵⁸ Vgl. ALTRICHTER / AICHNER 2002, 132f.

⁵⁹ Vgl. den Beitrag von KOCH-PRIEWE 2002.

zur Analyse der Eingangskompetenzen der Studierenden. Sie werden mit der Videokamera aufgezeichnet, vollständig transkribiert und auf der Grundlage eines Kompetenzenmodells ausgewertet. Zusätzlich wird ein Eingangsgespräch mit den Studierenden durchgeführt, in dem die bisherigen Erfahrungen in Gesprächssituationen und die Erwartungen an das Forschungsprojekt erhoben werden.

Ebenfalls vor Beginn des Semesters findet ein Kompaktseminar statt, in dem wichtige Theoriebausteine erarbeitet werden. Diese Grundlegung umfasst den Forschungsstand zu theologischen Gesprächen mit Kindern, den Bezug zu benachbarten Disziplinen (Entwicklungspsychologie und Kinderphilosophie), das Verhältnis zur wissenschaftlichen Theologie, Trainingssequenzen für Unterrichtsgespräche, die Auswertung und Interpretation der Gesprächsprotokolle aus den Eingangsgesprächen, die konkrete Vorbereitung des Semesterthemas etc. Diese Grundlegung erlaubt den Studierenden, mit Beginn des Semesters direkt in die Praxis einsteigen zu können.

2. Während des Semesters findet die Forschungswerkstatt an der Schillerschule (GHS) Ettlingen statt. Der Vormittag beginnt mit Unterrichtsgesprächen, die in einer Grundschulklasse während des regulären Religionsunterrichts durchgeführt werden. Die Studierenden unterrichten jeweils eine Kleingruppe von 6-8 Kindern einmal wöchentlich. Solch eine Arbeit in Kleingruppen – die sich auch im Bereich des Philosophierens mit Kindern bewährt hat – dient der Reduzierung von Komplexität. Im Vergleich zu einer ganzen Schulklasse haben sie hier die Möglichkeit, auf die einzelnen Kinder besser eingehen zu können, sie können den Gesprächsverlauf leichter überblicken und die Wirkung ihrer eigenen Impulse gezielter wahrnehmen. Wichtig ist es allerdings, dass die Studierenden daneben Unterrichtserfahrungen in der ganzen Klasse sammeln.⁶⁰ Alle Unterrichtsstunden werden mit der Videokamera aufgezeichnet. Die Schulleitung hat die Religionsstunden dieser Klasse so gelegt, dass mehrere Klassenzimmer für uns zur Verfügung stehen, sodass die einzelnen Gruppen ungestört arbeiten können. Ich selbst habe die Schulklasse als Religionslehrerin übernommen und somit – im Rahmen der Vorgaben des Bildungsplans – alle Handlungs- und Entscheidungsspielräume, die ich für das Forschungsprojekt benötige. Für das sich direkt an die Unterrichtsstunde anschließende Seminar wird uns ein Raum mit Videoeinheit frei gehalten.⁶¹

Im Anschluss an den Unterricht findet zunächst ein Austausch über die Erfahrungen statt, danach werden die Stunden bzw. die Gespräche innerhalb der Stunden gemeinsam betrachtet und in Anlehnung an die Methode des ‚Nachträgliches lauten Denkens‘⁶² analysiert. Sodann werden Schwerpunkte in der weiteren Kompetenzentwicklung erarbeitet. Jede/r Studierende/r legt neben den gemeinsamen Planungen eine individuelle Planung und Reflexion des Unterrichts auf der Grundlage von Leitfragen schriftlich vor. Diese Leitfragen sind an die elementarisierenden Fragerichtungen nach Karl Ernst Nipkow⁶³ angelehnt und im Blick auf die spezifische Ausrichtung des Projekts weiterentwickelt worden. Dies regt die Studierenden an, jede Unterrichtsstunde gründlich zu durchdenken und das Vorgehen plausibel zu begründen.

⁶⁰ Der Religionsunterricht findet einstündig an zwei Wochentagen statt. In der zweiten Religionsstunde hospitieren die Studierenden in der ganzen Klasse bzw. übernehmen ebenfalls einzelne Unterrichtsaufgaben (auf freiwilliger Basis).

⁶¹ Herrn Rektor Allinger und Herrn Konrektor Schwarz-Hemmerling möchte ich an dieser Stelle für die gute Zusammenarbeit herzlich danken.

⁶² Vgl. SEEL 2002.

⁶³ Die Grundlage des Elementarisierungsansatzes liefert ein Aufsatz von Karl Ernst Nipkow aus dem Jahre 1986 mit dem Titel ‚Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung‘ (NIPKOW 1986). Nipkow arbeitet hier vier Fragerichtungen heraus, die später von Friedrich Schweitzer um eine fünfte erweitert wurden.

Aus der Reflexion des Unterrichts ziehen sie Konsequenzen für folgende Unterrichtsstunden.

Zu den Unterrichtsstunden sowie zu Planung und Reflexion führe ich mit den einzelnen Studierenden Beratungsgespräche durch. Hier können individuelle Schritte in der Kompetenzentwicklung verfolgt und aufgearbeitet werden. Über diese Gespräche erhalten die Studierenden einen schriftlichen Bericht.

3. Im Anschluss an das Semester halten die Studierenden wieder je zwei gesprächsorientierte Unterrichtsstunden in der gesamten Klasse. Diese werden videographiert, transkribiert und auf der Grundlage des Kompetenzenmodells ausgewertet. Zusammen mit den bislang gewonnenen Daten kann nun die Kompetenzentwicklung der Studierenden festgestellt werden. Zusätzlich wird am Ende der Forschungswerkstatt ein Interview zu den Erfahrungen im Projekt durchgeführt.

Insgesamt verläuft die Forschungswerkstatt in einer Spirale von Vorbereitung, Durchführung und Reflexion, die in eine erneute Vorbereitung mündet unter Einbezug des wissenschaftlichen Diskurses zu theologischen Gesprächen mit Kindern, des Austausches mit den Kommiliton/innen und der Beratung und dichten Begleitung der Dozentin.

3.3 Die Entwicklung eines Kompetenzenmodells für die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion theologischer Gespräche mit Kindern

In Verzahnung mit dem Aufbau von Gesprächskompetenzen der Studierenden dient die Forschungswerkstatt dazu, die für ein Gelingen theologischer Gespräche mit Kindern erforderlichen Kompetenzbereiche herauszuarbeiten, anhand des empirischen Materials zu plausibilisieren und für die Lehrer/innenaus- und Weiterbildung greifbar zu machen. Dieser übergeordnete Blick auf die Forschungswerkstatt geschieht auf der Grundlage der ‚Grounded Theory‘⁶⁴. Die ‚Grounded Theory‘ bietet sich deshalb an, weil sie eine Gleichzeitigkeit von Datensammlung und –analyse sowie die prinzipielle Offenheit gegenüber dem Datenmaterial erlaubt. Ihre Stärke kann im kreativ-konstruktivistischen bzw. explorativ-suchenden Charakter gesehen werden.⁶⁵ Lamnek schreibt: „Am Anfang des Forschungsprozesses steht also eine erste Sammlung von Daten; diese werden kodiert [...]; es werden erste Kategorien und ihre Dimensionen gebildet und abgeleitet; diese werden sofort wieder am Forschungsfeld überprüft; gleichzeitig werden weitere Daten gesammelt, interpretiert und verwertet; Kategorien werden bestätigt, verworfen, verändert oder erweitert; erste Hypothesen entstehen und werden gleichzeitig wieder überprüft; erste Integrationsversuche zur Zusammenfassung der ersten Ergebnisse werden unternommen; die frühen Hypothesen, die zunächst oft recht unzusammenhängend wirken, werden bald integriert und bilden die Grundlage für den entstehenden, zentralen, analytischen Bezugsrahmen; dieser analytische Bezugsrahmen wird weiterentwickelt; allmählich entsteht aus ihm eine gegenstandsbezogene Theorie“⁶⁶.

Die Kodierstrategien der ‚Grounded Theory‘ lassen sich sehr gut auf das vorliegende Forschungsvorhaben anwenden:

1. In einem ersten Schritt, dem ‚offenen Kodieren‘, werden aus dem Datenmaterial verschiedene Kategorien gewonnen. Theologische Gespräche mit Kindern können in der Tat in solchen Kategorien beobachtet werden. Dabei handelt es sich etwa um die Haltung, die die Lehrkraft ins Gespräch einbringt, um die Beteiligungschancen, die

⁶⁴ Vgl. STRAUSS / CORBIN 1996 und ROTHGANGEL / SAUP 2003.

⁶⁵ Vgl. ebd., 85.

⁶⁶ LAMNEK 188, 118f.

den Kindern im Gespräch eröffnet werden, um die Formulierung der Impulse, den Umgang mit den Gesprächsbeiträgen der Kinder und um das Erkennen und Aufgreifen fruchtbarer Momente in theologischen Gesprächen mit Kindern.

2. Beim zweiten Schritt, dem ‚axialen Kodieren‘, geht es um die Anreicherung und Ausarbeitung der einzelnen Kategorien. Anhand des empirischen Materials werden die gefundenen Kategorien näher beschrieben und plausibilisiert. Möglicherweise werden auch neue Kategorien gefunden und damit das bislang erarbeitete Modell verfeinert.

3. Der dritte Schritt, das ‚theoretische Kodieren‘, hat zum Ziel, die einzelnen Kategorien zu einem Modell zu integrieren. Dieses Modell muss am empirischen Material geprüft und u.U. im weiteren Verlauf der Forschungswerkstatt differenziert werden.⁶⁷

4. Erste Ergebnisse der Forschungswerkstatt und Ausblick

Die Auswertung der Forschungswerkstatt steht erst in ihren Anfängen. Dennoch konnten schon vielfältige, die Diskussion um theologische Gespräche mit Kindern bereichernde und deutlich weiterführende Ergebnisse gesammelt werden. Es ist hier nicht der Raum, diese ersten Auswertungsergebnisse mit den im Abschnitt 2 genannten Forschungslücken in Beziehung zu setzen. An dieser Stelle sollen – auch aufgrund der Vorläufigkeit der Ergebnisse des Forschungsprojekts – einige zusammenfassende Ausführungen genügen.

1. Mit Blick auf die Studierenden kann gesagt werden, dass die Forschungswerkstatt als ‚Intensivseminar‘ bezeichnet wird. Zeitintensiv sind die Vorbereitungen und Reflexionen, die die Studierenden leisten. Doch wenn sie diese Zeit tatsächlich aufbringen, so ist die Forschungswerkstatt auch lernintensiv. Besonders deutlich fällt der Zuwachs an Reflexionsfähigkeit während der Semesterarbeit auf. Dies wird sowohl an den mündlichen Beiträgen direkt im Anschluss an die Gespräche als auch an den schriftlichen Reflexionen der Studierenden deutlich. Dieser Zuwachs an Reflexionsfähigkeit steht in einem engen Verhältnis zur forschenden Haltung, die die Studierenden im Laufe des Semesters jeweils aufbauen. Die Studierenden melden zurück, dass sie durch dieses Seminar angeregt werden, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen, dass sie nun mit Gelassenheit an Gespräche gehen können und ihnen die gewonnenen Erfahrungen Mut machen, an diese Prozesse in der zweiten Phase der Lehrer/innenausbildung anzuknüpfen. Diese Rückmeldungen der Studierenden müssen detailliert ausgewertet, systematisiert und an die Lehrveranstaltungen der ersten Phase rückgekoppelt werden.

2. Mit Blick auf die unterrichtete Klasse kann gesagt werden, dass auch die Schüler/innen deutliche Fortschritte in ihren Gesprächskompetenzen zeigen. Hielten zu Beginn des Schuljahres durchschnittlich vier bis fünf Kinder die Gespräche in der Klasse am Laufen, so sind mittlerweile grundsätzlich alle Schüler/innen ‚in Bereitschaft‘, ihren Beitrag zum Gelingen theologischer Gespräche zu leisten. Verschiedene Ursachen können hierfür geltend gemacht werden: so etwa die Ermutigung, die die Schüler/innen durch die wertschätzende Haltung der Lehrenden erfahren haben, die intensive Arbeit in Kleingruppen und die Methoden, die wir im Rahmen der Forschungswerkstatt für theologische Gespräche mit Kindern entwickelt haben. Hieraus müssen Konsequenzen im Bereich der Fachdidaktik Religion Grundschule erwachsen.

3. Es ist auf der Grundlage der ‚Grounded Theory‘ gelungen, ein Kompetenzenmodell für theologische Gespräche zu entwickeln, das die Beobachtung und Bewertung

⁶⁷ Auch wenn es an dieser Stelle reizvoll wäre, ist hier leider nicht der Platz, das bis zum jetzigen Zeitpunkt erarbeitete Modell anhand von empirischem Material zu erläutern und zur Diskussion zu stellen.

theologischer Gespräche strukturieren und Bewertungskriterien transparent machen kann. Nach wie vor ist dieses Modell offen für weitere Differenzierungen. Die intendierte Funktion dieses Modells, nämlich in seiner Endform einen wichtigen Beitrag zum religionspädagogischen Diskurs über die Qualität theologischer Gespräche mit Kindern leisten zu können und die Frage nach dem Erwerb von Lehrerkompetenzen gezielter beantworten zu können, scheint in erreichbare Nähe gerückt.

Während in der gegenwärtigen religionspädagogischen Literatur zu theologischen Gesprächen mit Kindern insbesondere die Auffassung betont wird, dass solche Gespräche große Lernchancen für die Schüler/innen eröffnen, so legen die beteiligten Studierenden des Forschungsprojektes immer wieder großes Gewicht auf ihre Erfahrung, dass theologische Gespräche mit Kindern auch für die Lehrkräfte besondere Lernchancen bieten:

„In theologischen Gesprächen erhalten Lehrkräfte Einsicht in die Welt der Kinder, was sie bewegt und wie sie über religiöse Themen nachdenken. Bei Kindern ist häufig eine Unbefangenheit und Leichtigkeit zu erkennen, die sich auch in ihrem religiösen Nachdenken und ihren Deutungsversuchen äußert. Kinder sind in ihrem Denken noch nicht so festgelegt wie Erwachsene. Kindliche Gedanken liefern neue Ideen, die im Unterricht umgesetzt werden können.

Theologische Gespräche mit Kindern fordern die Lehrkraft dazu auf, eine forschende Haltung dem eigenen Unterricht gegenüber zu gewinnen und diese forschende Haltung auch zu bewahren.

Im Gespräch mit Kindern kann die Lehrkraft lernen, biblische Texte neu zu lesen, bereits verstandene Begriffe neu zu verstehen und den Sinn tiefer zu entdecken. Die Reflexion über den eigenen Glauben wird je neu herausgefordert. Damit halten theologische Gespräche mit Kindern den Beruf der Religionslehrkraft spannend, weil sie neugierig sein darf auf die Perspektiven, die sich ihr durch die Gedanken der Kinder eröffnen.“⁶⁸

Literatur

ALTRICHTER, HERBERT / AICHNER, WALTRAUD, Forschendes Lernen in den Schulpraktischen Studien, in: KLEMENT / LOBENDANZ / TEML 2002, 131-155.

ARNOLD, URSULA / HANISCH, HELMUT / ORTH, GOTTFRIED (Hg.), Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997.

BETTELHEIM, BRUNO, Kinder brauchen Märchen, Stuttgart 1977.

BROMME, RAINER, Der Lehrer als Experte, Bern 1992.

BRÜNING, BARBARA, Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt, Bad Münden 1990.

DIES., Wenn das Leben an Grenzen stößt. Philosophieren mit Märchen über Grenzsituationen, Bad Münden 2000.

DIES., Art. Philosophieren mit Kindern, in: METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1507-1509.

⁶⁸ Ich danke Sabrina Pinkvoß, Christina Fichter, Philipp Trompell und Peter Schmidt für die Formulierung dieser Lernchancen.

- DIES., Philosophieren in der Grundschule, Berlin 2001.
- BUCHER, ANTON A., Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg/Schweiz (Praktische Theologie im Dialog 5) 1990.
- DERS., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: BUCHER / BÜTTNER / FREUDENBERGER-LÖTZ / SCHREINER 2002, 9-27.
- BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Mittendrinn ist Gott.“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1, Stuttgart 2002.
- DIES., „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exgeten. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 2, Stuttgart 2003.
- DIES., „Zeit ist immer da.“ Wie Kinder Hoch-Zeiten und Festtage erleben. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 3, Stuttgart 2004.
- BÜTTNER, GERHARD, „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002.
- BÜTTNER, GERHARD / DIETERICH, VEIT-JAKOBUS (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2001.
- BÜTTNER, GERHARD / RUPP, HARTMUT (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart/Berlin/Köln 2001.
- BÜTTNER, GERHARD / THIERFELDER, JÖRG (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001.
- BÜTTNER, GERHARD / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „... man hat immer ein Stück Gott in sich.“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Stuttgart 2004 (AT) und 2005 (NT).
- FISCHER, DIETLIND / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000.
- FREESE, LUDWIG, Kinder sind Philosophen, Weinheim 1989.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, „Da habe ich den Tod gemalt und da die frohen Gedanken.“ Mit Kindern des Anfangsunterrichts über Tod und Leben nachdenken, in: Entwurf 1/2 (2001), 26-30.
- DIES., Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven, Stuttgart 2003.
- HANISCH, HELMUT, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren, Stuttgart/Leipzig 1996.
- DERS., Kinder als Philosophen und Theologen, in: GuL 16, 1/2001, 4-16.
- HANISCH, HELMUT / BUCHER, ANTON A., Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002.
- HANISCH, HELMUT / HOPPE-GRAF, SIEGFRIED, „Ganz normal und trotzdem König.“ Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.
- HÄRLE, WILFRIED, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: BUCHER / BÜTTNER / FREUDENBERGER-LÖTZ / SCHREINER 2004, 11-27.

- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER, Gelebte Religion im Klassenzimmer?, in: FAILING, WOLFECKART / HEIMBROCK, HANS-GÜNTER, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 233-255.
- HULL, JOHN M., Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der gemischten Kommission, Gütersloh 1997.
- KLEMENT, KARL / LOBENDANZ, ALOIS / TEML, HUBERT (Hg.), Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven, Innsbruck/Wien/München/Bozen 2002.
- KLEMENT, KARL / LOBENDANZ, ALOIS / TEML, HUBER, Schulpraktische Studien als Feld „Forschenden Lernens“, in: DIES. 2002, 111-113.
- KLIPPERT, HEINZ, Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim/Basel⁹2002.
- KOCH-PRIEWE, BARBARA, Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann, in: BEETZ-RAHM, SYBILLE / DENNER, LISELOTTE / RIECKE-BAULECKE, THOMAS (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit, Band 3, Weinheim/München 2002, 311-324.
- KRAFT, FRIEDHELM, „Theologisieren mit Kindern“ – ein neues didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht der Grundschule, in: theologische beiträge 35 (2004), 65-68.
- KULD, LOTHAR, Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001.
- LACHMANN, RAINER, Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, in: ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1993, 113-136.
- LAMNEK, SIEGFRIED, Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie, München/Weinheim 1988.
- LEHMANN, CHRISTINE, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn 2003.
- MÄHLER, CLAUDIA, Naive Theorien im kindlichen Denken, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 1 (1999), 53-66.
- MATTHEWS, GARETH B., Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim 1995.
- MERZ, VRENI (Hg.), Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg/Schweiz 1994.
- MÜLLER, PETER / BÜTTNER, GERHARD / HEILIGENTHAL, ROMAN / THIERFELDER, JÖRG, Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart 2002.
- MÜLLER-NAENDRUP, BARBARA, Lernwerkstätten, in: HECKT, DIETLINDE H. / SANDFUCHS, UWE (Hg.), Grundschule von A bis Z, Braunschweig 1993.
- NIPKOW, KARL ERNST, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KatBl 111 (1986), 600-608.

- DERS., Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralphädagogik im Pluralismus. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- ORTH, GOTTFRIED / HANISCH, HELMUT, Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben, Teil 2, Stuttgart 1998.
- PETERMANN, HANS-BERNHARD, Wie können Kinder Theologen sein? Erfahrungen aus philosophischer Perspektive, in: BÜTTNER / RUPP 2001, 95-127.
- PINKVOSS, SABRINA, „Wie kann Gott bei allen Menschen sein? Hat er etwa tausend Arme?“ Gesprächskompetenzen erweitern im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“. Wissenschaftliche Hausarbeit, Karlsruhe 2004.
- PLIETH, MARTINA, Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn 2001.
- POTTHOFF, ULRIKE / STECK-LÜSCHOW, ANGELIKA / ZITZKE, ELKE, Gespräche mit Kindern. Gesprächssituationen – Methoden – Übungen, Kniffe, Ideen, Berlin 1995.
- ROTHGANGEL, MARTIN / SAUP, JUDITH, Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht, in: FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster/New York/München/Berlin 2003, 85-102.
- RUPP, HARTMUT, Kindertheologie – was ist das? Vortrag, gehalten am 1. März 2004 im Religionspädagogischen Institut Loccum. Unveröffentlichtes Manuskript.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, CHRISTIANE, Eine Piagetsche Perspektive: Abkehr vom Stufenmodell – Ansätze der Umorientierung auf prozessuale Aspekte von Erkenntnisentwicklung, in: KELLER, HEIDI (Hg.), Handbuch der Kleinkindforschung, Berlin/Heidelberg 1989, 147-162.
- SCHÖN, DONALD A., The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York 1983.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München ⁴1999.
- DERS., Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000.
- DERS., Was ist und wozu Kindertheologie?, in: BUCHER / BÜTTNER / FREUDENBERGER-LÖTZ / SCHREINER 2003, 9-18.
- SEEL, ANDREA, Das eigene Handlungswissen erforschen. Nachträgliches Lautes Denken als Ausbildungsmethode, in: KLEMENT / LOBENDANZ / TEML 2002, 195-200.
- SEILER, THOMAS B. / HOPPE-GRAF, SIEGFRIED, Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie, in: BUCHER, ANTON, A. / REICH, KARL H., Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme – Praktische Anwendungen, Freiburg (Schweiz) 1989, 77-102.
- SODIAN, BEATE, Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: OERTER, R. / MONTADA, L. (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim ³1995, 622-653.
- STRAUSS, ANSELM / CORBIN, JULIET, Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996.
- TEML, HUBERT, Einleitung. Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“, in: KLEMENT / LOBENDANZ / TEML 2002, 9-32.

THOMAS, PHILIPP, Rezension zu: Büttner, Gerhard / Rupp, Hartmut (Hg.), Theologisieren mit Kindern, in ZDPE 1 (2003), 87f.

ZOLLER, EVA, Die kleinen Philosophen. Zum Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen, Zürich ³1996.

ZOLLER MORF, EVA, Philosophische Reise. Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn, Zürich ²1999.