

Kindertheologie

|| Erläuterungen zu einem aktuellen Ansatz in der Religionspädagogik

„Das Himmelreich ist ohne mürrische Arbeiter oder kennst Du einen mürrischen Arbeiter im Himmel?“, fragt Max in einem Gespräch über das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20, 1–16). Er fährt fort: „Es gibt keine mürrischen Arbeiter im Himmel, weil dort niemand sauer ist auf einen anderen! Im Himmelreich ist keiner sauer, weil es dort Engel gibt und keiner braucht neidisch auf andere zu sein, weil es allen gut geht.“ Und auf die Frage, warum Jesus Geschichten vom Himmelreich erzähle, antwortet er spontan: „Damit wir nicht immer darüber nachdenken müssen, wie es wohl im Himmel ist.“¹ – Das Gespräch zwischen dem Neutestamentler Stefan Alkier und dem neunjährigen Max über das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg nimmt eine zentrale Position im zweiten Band des „Jahrbuchs für Kindertheologie“ ein und hat diesem auch seinen Titel gegeben.

Ohne Frage wird hier im Dialog von Kind und Erwachsenem eine ernstzunehmende Interpretation des berühmten Gleichnisses entwickelt, die durchaus Relevanz und Originalität besitzt und die für Max offensichtlich von hoher Bedeutung ist. Aber kann man deshalb hier und im weiteren von einer Kindertheologie sprechen? Hat nicht schon Anton Bucher vor nunmehr 20 Jahren ausführliche empirische Untersuchungen zum Gleichnisverständnis von Kindern und Jugendlichen durchgeführt², ohne deshalb einen neuen Ansatz in der Theologie zu proklamieren? Was also hat es mit der inzwischen etablierten Rede von der Kindertheologie auf sich?

Die Entwicklung einer religionspädagogischen Disziplin namens Kindertheologie ist untrennbar mit dem verstärkten Interesse der Philosophiedidaktik an der Reflexionsfreudigkeit von Kindern und Jugendlichen sowie mit der (Wieder-)Entdeckung des Kindes als Konstrukteur seiner eigenen Wirklichkeit in der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft verbunden³. Will man erläutern, was in der Religionspädagogik unter Kindertheologie verstanden wird, muß man zuerst an diese beiden Diskurse anknüpfen, um dann zu prüfen, inwieweit der Theologiebegriff für ein so gewachsenes Unterfangen zutreffend und angemessen ist. Da sich die bisherigen Forschungserträge im deutschsprachigen Raum nicht auf die religiöse Erziehung in der Familie⁴, sondern vornehmlich auf die religiöse Bildung im Kindergarten, vor allem aber in der (Grund-)Schule konzentrieren, stellt sich auch die Frage, welche Möglichkeiten und Chancen für den schulischen Religionsunter-

richt mit diesem Ansatz verbunden sind. Soll sich dieser wiederum tragend und nachhaltig im Programm schulischer Bildung erweisen, wird dies Konsequenzen für die Religionsdidaktik haben müssen.

Wie unterscheiden sich Kinderphilosophie und Kindertheologie?

Daß man inzwischen von einem „Paradigma“ der *Kindertheologie* sprechen kann, verdankt die Religionspädagogik vor allem ihrer philosophischen Nachbardisziplin, in deren Rahmen seit gut zehn Jahren explizit der Ansatz einer *Kinderphilosophie* entwickelt worden ist: Philosophieren mit Kindern erfreut sich großer Beliebtheit, nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der medialen und kommerziellen Öffentlichkeit, wie Jostein Gaarders Bestseller „Sofies Welt“ oder Vittorio Hösles „Café der toten Philosophen“ zeigen⁵. Der evangelische Religionspädagoge Friedrich Schweitzer hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß sich Grundthemen einer Philosophie mit Kindern durchaus mit den Anliegen einer Theologie mit Kindern decken können. So nennt er elementare Fragen von Kindern, die philosophische Perspektiven mit theologischen Fragestellungen verbinden, weil sie „zumindest potentiell religiöse“ Antworten verlangen⁶. Solche Fragen können lauten: „Wer bin ich?“ „Warum mußt du sterben?“ „Wo finde ich Geborgenheit?“ „Warum soll ich gut handeln?“ „Warum glauben andere Kinder an Allah?“

Für Schweitzer gibt es keine „an den herkömmlichen Definitionen der beiden wissenschaftlichen Disziplinen abgelesene Unterscheidung“⁷, sondern lediglich eine Distinktion, die sich aus den Implikationen kindlichen Nachdenkens über solche Fragen ergeben – zum einen für die Theologie, zum andern für die Gesellschaft, in der das „Recht auf Religion“ (so der Titel einer zusammenfassenden Publikation von Schweitzer) des Kindes eben nicht mehr selbstverständlich ist. In diesem Sinn ist Kindertheologie im Unterschied zur Kinderphilosophie ein Denken, das nicht nur über Denken, sondern über religiöses Denken reflektiert.

Von philosophischer Seite hat der Hamburger Philosophiedidaktiker Ekkehard Martens die „Familienähnlichkeiten“ zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie beschrieben. Er begrüßt es ausdrücklich, „daß man endlich auch den Kindern zutraut, sich eigenständig mit theologischen wie philosophischen Fragen zu beschäftigen, und daß dadurch beide Disziplinen an Lebendigkeit gewinnen“⁸. Die wichtigste Kongruenz sieht Martens dabei im gemeinsamen Anliegen eines Nachdenkens über Grundfragen unseres endlichen Daseins. Dabei bleibt für ihn als Philosoph aber eine wichtige Differenz:

„Während das philosophische Nachdenken in der Philosophie zu keiner inhaltlichen Sicherheit führt, beruht es in der christlichen Religion auf einer Hoffnung im Glauben, die nicht infragegestellt wird. Beide Formen des Nachdenkens vollziehen sich aus einer unterschiedlichen säkularen und religiösen Perspektive.“⁹

Aus beiden Definitionen ergibt sich aber, daß die Begriffsanalyse des Terminus „Kindertheologie“ nicht etwa in einem Sinn als Theologie *für* Kinder – also etwa als Abbilddidaktik für die religiöse Erziehung im Kindergarten, für die Grundschule oder auch später für die Sekundarstufe I – verstanden werden darf, sondern primär als Theologie *von* Kindern, die durch das Theologisieren von Erziehenden (Eltern, Geschwister, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern) *mit* Kindern ihre konkrete Gestalt gewinnt¹⁰. Denn es bedarf immer der pädagogischen wie didaktisch-metho-
dischen Bemühung um angemessene Lernarrangements, um Kindern die Möglich-
keit zu geben, ihre Fragen und Gedanken weiterzuentwickeln. Der englische Reli-
gionspädagoge John Hull zeigt dies in detaillierten Protokollen von Gesprächen
mit den eigenen Kindern sehr anschaulich:

- Erstes Kind: Ist Gott die Luft?
Mutter: Nein, Gott ist nicht die Luft, aber er ist ein bißchen wie Luft.
Zweites Kind: Ist Gott die Zimmerdecke?
Mutter: Nein, Gott ist nicht die Zimmerdecke, aber er ist ein bißchen wie die
Zimmerdecke.
Erstes Kind: Ist er ein dickes, rundes Baby?
Mutter: Nein, er ist kein rundes Baby, aber er ist ein bißchen wie ein kleines Kind,
weil er ganz frisch und neu ist.
Zweites Kind: Ist er unsichtbar?
Mutter: Ja, das ist er.
Erstes Kind: Ist er wie ein dickes, rundes Baby mit Flügeln, das durch die Luft fliegt?
(allgemeines Gelächter)
Mutter: Gott ist ein bißchen wie viele Dinge, aber er ist nicht genau wie irgend etwas.
Zweites Kind: Warum nicht?
Mutter: Weil Gott einzigartig ist. Gott hat überhaupt keine feste, bestimmte Gestalt.
Erstes Kind: Warum hat er keine Gestalt?
Mutter: Weil Gott eine Art Idee ist. Haben Vorstellungen eine Gestalt?
Erstes Kind: (lachend) Nein.
Mutter: Siehst du, Gott ist ein bißchen wie eine ganz mächtige Idee¹¹.

Das religiöse Denken der fünfjährigen Kinder in diesem Beispiel ist noch in den
kindlichen Vorstellungen eines magisch-numinosen Gottesbildes verwurzelt –
nach James Fowler die Stufe 1 des intuitiven-projektiven Glaubens. Dadurch, daß
die Mutter die Vorstellungen der Kinder (Luft, Zimmerdecke, Baby) nicht etwa
verwirft oder durch die einer höheren strukturgenetischen Stufe ersetzt, sondern
diese gerade *auf*-nimmt, *ernst*-nimmt und sanft korrigiert – man achte auf den
vielfachen Gebrauch der Formel „ein bißchen“ – wird dem Kind eine schrittweise
Bearbeitung der „Unsichtbarkeitsproblematik“ (Lothar Kuld) möglich gemacht.
Indem Mutter wie Kinder ihr religiöses Denken durchdenken und weiterent-
wickeln, entsteht eine Kindertheologie im Sinn des Theologisierens *von und mit*
Kindern.

Es liegt aber auf der Hand, daß für eine solche Gesprächsführung die profunde Kenntnis der strukturalistischen Ansätze aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie unabdingbar ist. Dies gilt für das Philosophieren wie für das Theologisieren mit Kindern: Im ersten Bereich wird man nicht um eine Auseinandersetzung mit Jean Piaget und Lawrence Kohlberg herumkommen; im zweiten nicht um die religionspsychologischen Theorien von Christoph Goldmann, J. W. Fowler und Fritz Oser/Paul Gmünder¹². Dabei geht es aber nicht nur um eine Einordnung von individuellen Reifestufen im Sinn von Diagnostik und Zielbeschreibung, sondern auch um die Analyse, Anwendung und Fortführung der Konstruktionsregeln und Urteilsstrukturen, mit denen der kindliche Gesprächspartner operiert¹³.

Was sind die großen Fragen?

Wie sich mit Kindern über religiöse Themen trefflich reflektieren läßt, hat vor allem der Aachener Religionspädagoge Rainer Oberthür in zahlreichen Publikationen aufgezeigt. In seinem Handbuch „Kinder und die großen Fragen“ hat er mit Kindern gemeinsam jene Fragen gesammelt und geordnet, die das Zentrum einer Kindertheologie im eben beschriebenen Sinn ausmachen. Es sind die Fragen, die für Kinder aus ihrer Perspektive, mit ihrem Weltwissen und im Kontext ihrer kognitiven Strukturen und Regeln Relevanz haben. An den Anfang des gemeinsamen Nachdenkens über die Natur solcher Fragen stellte Oberthür das Gedicht „Kleine Frage“ von Erich Fried¹⁴:

Kleine Frage

Glaubst du
du bist noch zu klein
um große Fragen zu stellen?

Dann kriegen
die Großen
dich klein
noch bevor du
groß genug bist.

Oberthür schrieb die erste Strophe – also die erste Frage – an die Tafel und ließ dann die Kinder sammeln, was denn „große Fragen“ seien. Den Fragenkatalog seiner zweiten Klasse hat er später durch eine Reihe empirischer Untersuchungen verifizieren lassen. Folgende Fragekategorien inhaltlicher Art weist er als typisch für das Theologisieren von Kindern aus: 1. Fragen nach der *Identität*, zum Beispiel: „Wieso bin ich so, wie ich bin?“; 2. Fragen nach der *Welt*, zum Beispiel: „Kommt

man im All an ein Ende?“; 3. Fragen nach dem *Zusammenleben*, zum Beispiel: „Warum gibt es immer Streit?“; 4. Fragen nach dem *Leid*, zum Beispiel: „Warum schafft Gott den Tod nicht ab?“; 5. Fragen nach einem Leben nach dem *Tod*, zum Beispiel: „Was mache ich, wenn ich tot bin?“; 6. Fragen nach der Wirklichkeit von *Sprache*, zum Beispiel: „Wieso heißt Gott Gott und nicht Mensch?“; 7. Fragen nach der Wirklichkeit *Gottes*, zum Beispiel: „Gibt es überhaupt Gott?“

John Hull unternimmt in dem oben erwähnten Buch über religiöse Gespräche mit Kindern eine wichtige, ergänzende Kategorisierung, die nicht die theologischen Inhalte zum Gegenstand hat, sondern welche die Genese der Fragen aus den Strukturen kindlichen Denkens zu erklären versucht. Er unterscheidet zwischen drei Kategorien, aus denen die Fragen der Kinder in ihrem direkten Zugang auf Wirklichkeit ursächlich entstehen. Diese sind: 1. das kindliche Denken in Bildern (z. B. „Wo wohnt Gott?“); 2. die Formen moralischen Urteilens (z. B. „Liebt Gott auch Einbrecher?“); 3. das Nachdenken über die Wirksamkeit von Gebet und Gottesrede (z. B. „Warum würfeln wir nie eine Sechse, obwohl wir vorher immer beten?“).

Diese unterschiedlichen Kategorisierungen können zu einer stärkeren Systematisierung von Reflexion und Gespräch beitragen. Nicht nur *wie* Kinder denken kann im Kontext didaktischer Prozesse bedacht und berücksichtigt werden, sondern auch *was* sie in eben diesen Strukturen als Fragen und Anliegen vorbringen.

Warum kann man von einer Kindertheologie sprechen?

Spricht man nun unter Theologen von der „Kindertheologie“ oder „einem Theologieren mit Kindern“, darf man sich rasch des Widerspruchs, ja manchmal auch der Empörung gewiß sein. Denn: Auch wenn Jesus in Mk 10, 13–16 Kinder segnet und sie als unmittelbar zum Reich Gottes bezeichnet oder wenn er ein Kind in die Mitte stellt und es zum Maßstab für die neue Ordnung im Himmelreich (Mt 18, 2) macht, so fühlt sich doch mancher Theologe von der Anwendung des Theologiebegriffs auf das Nachdenken von Kindern gestört – steht doch die hochkomplexe Wissenschaft der Glaubensreflexion mit ihren unterschiedlichen Feldern und Disziplinen in offensichtlichem Gegensatz zu kindlichen Denkopoperationen auf frühen entwicklungspsychologischen Niveaustufen. Hier ist eine Begriffsklärung und -differenzierung hilfreich, wie sie jüngst Ulrich Kropac unternommen hat¹⁵. Er unterscheidet in Anlehnung an Max Seckler zwischen drei Grundgestalten von Theologie: 1. Theologie als religiöse Rede von Gott; 2. Theologie als vernunftgeleitete Erkenntnisbemühung um Gott; 3. Theologie als Glaubenswissenschaft.

Wenn die religiöse Rede von Gott *nicht* als nur eine vortheilologische, der Vernunft Reflexionsmaterial liefernde Leistung verstanden wird, sondern in der Tradition von Seckler als „der Anfang, das Fundament und die Substanz aller anderen Formen von Theologie“¹⁶ zu würdigen ist, dann darf sicher auch das Fragen, das Ant-

worten-Suchen und das damit verknüpfte Nachdenken von Kindern über das Verhältnis von Gott und Welt als „Theologie“, bezeichnet werden. Schließlich enthalten die in den Beispielen von Alkier und Hull zitierten Aussagen durchaus wichtige theologische Erkenntnismomente.

Damit scheint bereits die zweite Definition von Theologie auf: Im Nachdenken und in der Artikulation der Denkwege von Kindern zeigt sich oftmals ein ernsthaftes und sehr kreatives Bemühen um theologische Erkenntnis, die bisweilen vielleicht sogar unmittelbarer zur Botschaft des christlichen Glaubens ist als manche komplexe wissenschaftliche Interpretation.

Wenn man natürlich von der Theologie als Glaubenswissenschaft, also von der dritten Definition sprechen will, entsteht ohne Frage eine kaum überbrückbare Differenz zwischen jenem direkten kindlichen Zugriff auf die Wirklichkeit auf der einen und der hochkomplexen, vielfältigen Glaubensreflexion der theologischen Wissenschaft mit ihren verschiedenen Disziplinen und Methoden auf der anderen Seite. Dennoch kann die Wahrnehmung kindlicher Erkenntnissuche und Reflexionsbemühung sicherlich auch den professionellen Theologen wichtige Impulse geben – und sei es etwa als besonderer Beitrag des „sensus fidelium“, dem vom Zweiten Vatikanischen Konzil wiederentdeckten Glaubenssinn der Gläubigen. Um es mit den Worten Karl Rahners zu sagen:

„Die Kindheit selbst hat eine Unmittelbarkeit zu Gott, sie grenzt an Gottes Absolutheit nicht nur mit der Grenze des Alters, der Reife des Späteren, sondern durch sich selbst ... Die Gnade der Kindheit ist nicht bloß das Angeld der Gnade des Alters.“¹⁷

Kindertheologie und zeitgemäßer Religionsunterricht

Für die wissenschaftliche Religionspädagogik aber ist die Theologie von und mit Kindern noch weit mehr: Wenn die Religionspädagogik die Reflexion religiöser Bildungs- und Lernprozesse mit Hilfe wissenschaftlicher Instrumente und Methoden ist, dann muß sie mit großer Ernsthaftigkeit die theologische Erkenntnissuche von Kindern und Jugendlichen *wahr*-nehmen, *auf*-nehmen und *mit*-nehmen. Was ist eine theologische Disziplin, die sich den Bedingungen der Möglichkeit einer religiösen Bildung von Subjekten widmen will, nicht aber die je vorhandene Eigentätig- und Eigenbildsamkeit der Subjekte erkennt und aufgreift?

Auf dem Höhepunkt der Diskussion um das von Rudolf Englert prophezeite Ende der Korrelationsdidaktik¹⁸ war oft der spöttische Satz zu lesen: „Der Religionsunterricht gibt Antwort auf Fragen, die Kinder gar nicht haben!“ In der Tat ist es eine Gefahr des korrelativen Verfahrens, aus biblischen Texten und theologischen Modellen Erfahrungen zu kondensieren, die übergriffig und deshalb überhaupt nicht in Beziehung zu den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen heute zu setzen sind. Thomas Rusters einschlägig bekannter Versuch, dem mit einer Kon-

frontationsdidaktik zu begegnen, ist eine Möglichkeit, auf dieses systemimmanente Problem der Korrelation zu reagieren¹⁹. Aufmerksam auf die philosophischen und theologischen Fragen von Schülern zu hören und achtsam mit ihnen ins Gespräch zu kommen, scheint mit Blick auf den Lernort Schule allerdings der bessere Weg, dieses Problem zu bearbeiten. Rainer Oberthür hat kürzlich ein Gruppeninterview mit drei Abiturientinnen publiziert, in dem er mit diesen den Religionsunterricht ihrer Schulzeit reflektierte. Dabei zeigte sich sehr deutlich, daß Schüler besonders den Religionsunterricht in der Grundschule und in der Oberstufe in positiver Erinnerung behalten, weil es dort nämlich wirklich um ihre philosophisch-theologischen Fragen geht. Oberthür resümiert:

„Ich habe den Eindruck, daß sich im Oberstufenunterricht der Jugendlichen sowohl von den Inhalten wie auch von der Haltung her nach einer stagnierenden Phase das fortsetzt, was wir im Grundschulunterricht angefangen und grundgelegt haben.“²⁰

Wer das Kind, wer Schüler mit ihren schon je theologischen Fragen in das Zentrum seiner pädagogischen Bemühungen stellt, braucht keine künstlichen Konstruktionen und keine integralistische Konfrontation.

Verträgt sich ein solcher subjektorientierter Ansatz aber auch mit den normativen Vorgaben der kirchlichen Seite zum katholischen Religionsunterricht? Im Kontext der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen haben die deutschen Bischöfe erst jüngst eine ganze Reihe von Schriften zur Konzeption des Religionsunterrichts herausgegeben²¹, die einen stärker an Schülerkompetenzen ausgerichteten Religionsunterricht avisieren. Dieser hat mit Blick auf seine Zukunftsfähigkeit drei Grundaufgaben zu erfüllen: Grundwissen über den Glauben der Kirche zu vermitteln, mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen und die Dialog- und Urteilsfähigkeit zu fördern²². Auch wenn die grundsätzlich positive Aufnahme dieser Papiere in der fachwissenschaftlichen Diskussion immer wieder mit der Kritik an der stark inhaltslastigen Ausrichtung der Kompetenzmodelle verbunden ist²³, so zeigen sich doch für einen an den theologischen Fragen von Kindern ausgerichteten Unterricht verschiedene Anknüpfungspunkte: So nennt das Kompetenzmodell für Bildungsstandards in der Grundschule die Fähigkeit, Fragen zu stellen und zu bedenken als eine der zentralen allgemeinen Kompetenzen, auf die sämtliche inhaltsbezogenen Kompetenzkataloge ausgerichtet sind²⁴. Wenn die Förderung von Dialog und Urteilsfähigkeit als eine der drei Grundaufgaben eines zeit- und zukunftsgemäßen Religionsunterricht bezeichnet wird, verlangt dies zweifellos eine stärkere Ausrichtung auf die Praxis philosophischer und theologischer Reflexion als bisher. In diesem Sinn fügt sich ein schülerorientiertes Theologisieren mit Kindern durchaus auch in die aktuelle kirchliche Konzeption des Religionsunterrichts.

Damit das Theologisieren mit Kindern in angemessener Weise im Unterricht praktiziert werden kann, bedarf es aber spezifischer Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer entwickeln müssen: Wer Kompetenzen fördern will, sollte auch seine

eigenen Kompetenzen im Bereich von Bildung, Erziehung und Unterricht ständig weiterentwickeln. Hartmut Rupp spricht von vier Grundkompetenzen, die unabdingbar für die Arbeit mit dem kindertheologischen Ansatz im Religionsunterricht sind²⁵: Man könnte diese als *diagnostische Kompetenz*, mit welcher der religionspsychologische Stand von Schülerinnen und Schülern eingeordnet werden kann, als *sachfachliche Kompetenz* in den theologischen Inhalten, als *maieutische Kompetenz* in Gesprächsaufbau und -führung und schließlich als *personale Kompetenz* bezeichnen. Letztere bedeutet, daß (angehende) Lehrer sich selbst in zureichender Weise mit den elementaren theologischen Fragen von Kindern auseinandergesetzt haben sollten – in dem Sinn, daß sie im Horizont ihrer eigenen Glaubensbiographie diese kritisch reflektiert und bearbeitet haben. Solange dies in der Lehreraus- und fortbildung nicht systematisch geschieht, besteht die Gefahr, daß Kinder zwar ihre Fragen im Unterricht äußern, diese aber nicht unbedingt zu einer Kindertheologie weitergeführt werden können.

ANMERKUNGEN

¹ F. M. Karweick u. S. Alkier, Die Arbeiter im Weinberg – ein Bibelgespräch zwischen einem Grundschüler u. einem Neutestamentler, in: „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie 2 (2003), hg. v. A. Bucher u. a. (Stuttgart 2003) 54–59, 58f.

² A. Bucher, Gleichnisse – schon in der Grundschule? Ein kognitiv-entwicklungspsychologischer Beitrag zur Frage der altersgerechten Behandlung biblischer Gleichnisse, in: KatBl 112 (1987) 194–203; ders., Entwicklungstheorien der Religiosität als Determinanten des Religionsunterrichts. Exemplifiziert an der Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20, 1–16), in: Archiv für Religionspsychologie (1992) 36–58.

³ G. Büttner spricht in seinem jüngsten Beitrag zur Debatte von zwei „unterstützenden Trends“, nämlich der „Orientierung am Kinde“ und dem „Interesse für philosophische Fragen im Kontext von Kindheit und Jugend“; Kinder-Theologie, in: EvTh 67 (2007) 216–229, 219f.

⁴ In der angelsächsischen Forschung verhält es sich interessanterweise anders: So liegt der Fokus von John M. Hull in seinem auch in Deutschland einflußreichen Büchlein zur religiösen Gesprächsführung auf dem Gespräch in der Familie; vgl. J. Hull, Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern u. Erzieher (Gütersloh 1997).

⁵ Vgl. als exemplarischen wissenschaftlichen Entwurf E. Martens, Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie (Stuttgart 1999).

⁶ F. Schweitzer, Was ist u. wozu Kindertheologie?, in: „Im Himmelreich ist keiner sauer“ (A. 2) 9–27, 12.

⁷ Ebd. 10.

⁸ E. Martens, Kinderphilosophie u. Kindertheologie. Familienähnlichkeiten, in: „Kirchen sind ziemlich christlich“, Erlebnisse u. Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie 4 (2005) 12–28, 13.

⁹ Ebd. 27.

¹⁰ Vgl. Schweitzer (A. 6) 11–16.

¹¹ Hull (A. 4) 40f.

¹² Vgl. die Zusammenstellung, Zusammenfassung und kritische Würdigung der verschiedenen strukturalistischen Modelle aus religionspädagogischer Sicht bei F. Schweitzer, Lebensgeschichte u. Religion. Religiöse Entwicklung u. Erziehung im Jugendalter (Gütersloh 2004).

- ¹³ Vgl. G. Büttner, Strukturen theologischer Argumentation – Versuch einer Kartographie der Kindertheologie, in: „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse u. Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie 5 (2006) 56–68.
- ¹⁴ Vgl. R. Oberthür, Kinder u. die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht (München 1995) 13.
- ¹⁵ Vgl. U. Kropac, „Kindertheologie“: eine neue Formel auf dem Prüfstand, in: KatBl 131 (2006) 86–92.
- ¹⁶ M. Seckler, Theologie als Glaubenswissenschaft, in: HFTh, Bd. 4, 179–241, 184.
- ¹⁷ K. Rahner, Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 7 (Einsiedeln 1966) 313–329, 319.
- ¹⁸ Vgl. R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang der Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Religionsunterricht im Abseits?, hg. v. G. Hilger u. G. Reilly (München 1993) 97–110.
- ¹⁹ Vgl. Th. Ruster, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: RHS 43 (2000) 189–203.
- ²⁰ R. Oberthür, Wo ist das Kind, das ich gewesen?, in: KatBl 131 (2006) 82–85, 83.
- ²¹ Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluß), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 78, Bonn 2004); Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005); Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 85, Bonn 2006).
- ²² Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (A. 21) 18.
- ²³ Vgl. z. B. jüngst B. Grümme, Entzauberung einer Zauberformel, in: KatBl 132 (2007) 279–283; die wichtigsten Beiträge der Debatte finden sich dokumentiert in: Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, hg. v. C. P. Sajak (Münster 2007).
- ²⁴ Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (A. 21) 18.
- ²⁵ Vgl. H. Rupp, Bildungsstandards u. Kindertheologie, in: „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ (A. 13) 86–94, 90f. – Zu den Bezeichnungen der hier verwendeten Begrifflichkeit vgl. C. P. Sajak, „Warum läßt Gott zu, daß Menschen an andere Götter glauben?“ Fragen der Kindertheologie u. ihre religionsdidaktische Relevanz, in: cpb 120 (2007) 145–149.