

Zweitveröffentlichung



Simojoki, Henrik; Lindner, Konstantin

Theologisieren mit Kindern

Datum der Zweitveröffentlichung: 22.05.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-594773

Erstveröffentlichung

Simojoki, Henrik; Lindner, Konstantin: Theologisieren mit Kindern. In: Religionsdidaktik Grundschule : Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München; Stuttgart : Kösel; Calwer, 2014. S. 344-351.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

III.2 Theologisieren mit Kindern

Henrik Simojoki/Konstantin Lindner

1. Gott – ein Schmetterling?

Auf dem Cover eines neueren Buches zur Kindertheologie prangt ein farbenfroher Schmetterling, gezeichnet von Marlene, einem elfjährigen Mädchen (vgl. SCHWEITZER 2011). Jedoch ist es nicht das Motiv selbst, der das Bild seine prominente Platzierung verdankt. Vielmehr steht die Zeichnung in einem theologischen Verweishorizont. Sie ist eine bildhafte Antwort auf die Frage, wie sich Marlene Gott vorstellt. Gott – ein Schmetterling? Eine ungewöhnliche Idee, bei der sich auf Erwachseneneseite leicht ein Gefühl zwischen Sympathie und Belustigung einstellt. Man lächelt wohlwollend und denkt sich: Nur ein Kind kann auf so einen Einfall kommen!

Zum Glück hat die Künstlerin es in diesem Fall nicht bloß bei der Zeichnung belassen, sondern diese auch kommentiert. Sie schreibt: »Ich stelle mir Gott als Schmetterling vor, weil ein Schmetterling farbenprächtig ist und das ist edel. *Und Gott ist edel.*« Gott ist edel – diese von Marlene in vergrößerter Schrift eigens akzentuierte Aussage hat keinen Rückhalt in der traditionellen theologischen Eigenschaftslehre, die in der Regel mit anderen Attributen wie »allmächtig«, »heilig«, »gerecht« oder »gnädig« argumentiert. Und doch ist sie von überraschender Aufschlusskraft, weil sie die Besonderheit Gottes ästhetisch ausdrückt, wobei die Zuschreibung »edel« natürlich auch weiterreichende Assoziationen erlaubt. Man würde gerne Näheres darüber erfahren, worin sich das Edel-Sein Gottes für dieses Mädchen konkret ausdrückt. Was auf den ersten Blick wie eine naive Ausschmückung der kindlichen Fantasie wirkt, erweist sich bei näherem Hinsehen als eine originelle und theologisch anregungsreiche Reflexionsleistung, die in vielfältiger Weise zu einem vertiefenden Gespräch einlädt.

Der Ansatz einer Kindertheologie, der sich in den letzten Jahrzehnten in Deutschland Bahn gebrochen hat, knüpft an diese Potenziale kindlichen Gottdenkens an und versucht sie für einen subjektgerechten Religionsunterricht didaktisch fruchtbar zu machen (2). Für Unterrichtsgespräche erweist sich besonders das »Theologisieren mit Kindern« als bedeutsam (3), das eine wichtige Option darstellt, das kindertheologische Anliegen didaktisch zu konkretisieren. Schließlich werden noch einzelne Fragen und Herausforderungen skizziert, die bei der Weiterentwicklung dieses noch jungen Ansatzes berücksichtigt werden müssen.

2. Kindertheologie

Ein Perspektivenwechsel

Auch wenn die motivischen Hintergründe der Kindertheologie geschichtlich weit zurückreichen, geht der Ansatz selbst auf religionspädagogische Innovationen der letzten Jahrzehnte zurück. Begriff und Programm werden erstmals 1992 von Anton Bucher eingeführt (vgl. BUCHER 1992), in enger Anlehnung an Einsichten und Forderungen der Kinderphilosophie (s. II.8) und des pädagogischen Konstruktivismus (s. I.5, III.1). In die breitere Öffentlichkeit drang die Rede von Kindern als Theologen 1994 durch die Synode der EKD in Halle, die Gesellschaft und Kirche zu einem »Perspektivenwechsel« im Verhältnis zum Kind aufrief. Die bahnbrechende Wirkung des Synodenwortes liegt darin, dass die grundlegende Forderung nach einem Perspektivenwechsel auch auf die Religion des Kindes und seine theologische Eigenproduktivität bezogen wird (vgl. EKD 1995, 70). Religionspädagogisch wird damit eine dreifache Hinwendung zum Subjekt impliziert:

1. *Kinder als Subjekte ihres Lernens*: Nicht die Sicht der Erwachsenen steht im Zentrum religiöser Lernprozesse mit Kindern, sondern die Sicht der Kinder selbst.
2. *Kinder als Subjekte ihrer Religion*: Die religiösen Fragen, Einstellungen und Ansichten der Kinder sollen in ihrem Eigenrecht und ihrem Eigenwert geachtet und didaktisch zur Geltung gebracht werden.
3. *Kinder als Subjekte von Theologie*: Kinder haben eigene Antworten auf die Fragen des Glaubens und sind in der Lage, ihre religiösen Fragen und Vorstellungen eigenständig zu reflektieren.

Diese Übersicht macht deutlich, dass der kindertheologische Ansatz das zentrale Anliegen einer subjektorientierten Religionspädagogik aufnimmt, um einen wichtigen Schritt weiterführt und in gewisser Hinsicht radikalisiert. Richtig an Fahrt gewonnen hat der konzeptionelle Ausbau der Kindertheologie mit den seit 2002 jährlich erscheinenden »Jahrbüchern der Kindertheologie«, die ihren Platz als Hauptforum der kindertheologischen Debatte bis heute behalten haben.

Was ist Kindertheologie? Konturierung eines schillernden Begriffs

Der Wiener Erziehungswissenschaftler Henning Schluß hat pointiert darauf hingewiesen, dass der Begriff der Kindertheologie für die dahinterstehenden Anliegen zugleich Segen und Fluch ist. Denn er ist von hoher Suggestivkraft, nicht besonders spezifisch und für ein breites Spektrum von Deutungen offen (vgl. SCHLUSS 2008, 21).

Gerade in der Anfangszeit der Diskussion führte das dazu, dass sich mit diesem Begriff ganz unterschiedliche Vorstellungen und Intentionen verbanden und sich sein Anwendungsbereich infolgedessen so stark ausweitete, dass er seine spezifische Erklärungsleistung zu verlieren drohte. Seitdem sind mehrere Differenzierungen eingeführt worden, die dem Begriff der Kindertheologie zu mehr Griffigkeit und Trennschärfe verhelfen (vgl. SCHWEITZER 2003e; ZIMMERMANN 2010, 80 ff.):

- ▶ Die erste Präzisierung betrifft das Proprium der Kindertheologie. Dass Kinder eigene Gottesbilder hervorbringen, ist ja an sich nichts Neues. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die religiöse Vorstellungswelt von Kindern empirisch ausgelotet (vgl. SCHWEITZER/SIMOJOKI 2005, 39 ff.), seitdem gehört die Erhebung kindlicher Gottes- und Glaubensvorstellungen zum Grundbestand der Entwicklungs- und Religionspsychologie (s. 1.3). Daher insistiert Schweitzer darauf, dass die Rede von der Kindertheologie mehr besagt, als dass Kinder über ein eigenes Gottesbild verfügen. Sie setzt vielmehr voraus, dass Kinder darüber hinaus fähig sind, über ihr Gottesverständnis selbstständig nachzudenken. Kindertheologie ist also, wie jede Theologie, Denken über religiöses Denken (vgl. SCHWEITZER 2003e, 10 f.).
- ▶ Ferner kann von Kindertheologie nur gesprochen werden, »wenn sichergestellt ist, dass die Kinderäußerung ernst gemeint ist, d. h. wenn Zufallsäußerungen, Nonsens oder sachfremde Provokationen ausgeschlossen sind« (ZIMMERMANN 2010, 83).
- ▶ Wie bereits angedeutet, baut die Kindertheologie auf programmatischen Weichenstellungen der bereits etwas früher einsetzenden Bewegung für Kinderphilosophie auf. In der Tat sind die thematischen und didaktischen Nähen zwischen den Konzepten unübersehbar: Beide adressieren die »großen Fragen« nach dem Woher und Wohin des Lebens, nach Gut und Böse, nach dem Sinn, dem Ziel und dem Grund des Lebens (s. II.8), und setzen gleichermaßen auf die subjektiven Ressourcen der Kinder, eigene Antworten auf diese Fragen zu finden, zu erproben und gegebenenfalls zu modifizieren. Angesichts der vielfältigen Überschneidungen stellt sich die Frage nach dem Spezifikum der Kindertheologie umso dringlicher. Sie besteht darin, dass die Kindertheologie im Unterschied zur Kinderphilosophie solche Fragen im Horizont des christlichen Glaubens bedenkt.

Theologie von Kindern – Theologie mit Kindern – Theologie für Kinder

Die kindertheologische Bewegung bezog und bezieht ihre Dynamik aus einer neuen Sicht auf die Kinder, die als theologisch produktive Subjekte wahr- und ernst genommen werden. Je mehr aber diese Entdeckung auf ihre didaktischen Folgewirkungen hin bedacht wurde, desto deutlicher trat zutage, dass diese Perspektive zu eng war, um Prozesse religiöser Bildung wirksam zu orientieren. Das zeigt sich auch an unserem

Ausgangsbeispiel: Um der von ihr vorgebrachten Vorstellung eines schmetterlingsgleich edlen Gottes weiter nachzugehen, ist Marlene auf ein Gegenüber und Impulse von außen angewiesen. Eine Lehrkraft, die ihr dabei helfen will, wird mit ihr in ein Gespräch treten wollen und müssen. Vor diesem Hintergrund schlug Friedrich Schweitzer eine dreifache Differenzierung vor, die sich in der kindertheologischen Debatte mittlerweile weithin durchgesetzt hat. Demnach kann unterschieden werden zwischen einer

- » einer *Theologie von Kindern* als Produkt kindlichen Denkens,
- » einer *Theologie mit Kindern* als dialogische Form gemeinsamen Nachdenkens über theologische Fragen und
- » einer *Theologie für Kinder* als behutsame Form theologischer Unterstützung und Aufklärung des Kindes durch den Erwachsenen (vgl. SCHWEITZER 2003e).

Der profilgebende Akzent der Kindertheologie liegt sicherlich darauf, die Kinder bei der Suche nach für sie selbst tragfähigen Deutungen dialogisch zu unterstützen. Daher stieß insbesondere die »Theologie für Kinder« anfangs auf gewisse Vorbehalte. Man befürchtete, dass der kindertheologische Ansatz dadurch in die Bahnen der herkömmlichen Vermittlungsdidaktik zurückfallen könnte. Jedoch überwiegen mittlerweile komplementäre Sichtweisen. Kindertheologie wirkt nicht bildend, wenn sie lediglich die subjektiven Konstruktionen der Kinder affirmiert. Vielmehr können sich Kinder, wie Gerhard Büttner gezeigt hat, nur dann theologisch entfalten, wenn sie über hinreichende bereichsspezifische Kenntnisse und Kompetenzen verfügen (vgl. BÜTTNER 2008; S. I.6). Hinzu kommt, dass Gottesvorstellungen von Kindern nicht immer subjektdienlich und lebensfördernd sind. Sie können auch angstbesetzt, regressiv oder intolerant sein. Da sind die Lehrkräfte gefordert, ihre Perspektive einzutragen und gegebenenfalls behutsam entgegenzuwirken. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass das theologische Wechselverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern keine Einbahnstraße darstellt: In der Auseinandersetzung mit Kindern und ihrer oft unkonventionellen Sicht auf Gott und Glauben können auch Erwachsene Neues lernen und erschließen.

3. Theologisieren mit Kindern – Didaktische Anregungen

In ihren Anfängen litt die Diskussion um Kindertheologie unter einer gewissen Unausgewogenheit zwischen programmatischem Anspruch und didaktischer Konkretion: Während das theologische Potenzial von Kindern eindrücklich zutage trat, gingen die einschlägigen Veröffentlichungen kaum auf die Frage ein, wie denn die emphatisch beschworene gemeinsame Wahrheitssuche unter den Realbedingungen des Religionsunterrichts didaktisch erfolgreich gestaltet werden kann. Diese Frage ist

aber für die Glaubwürdigkeit des kindertheologischen Anliegens von entscheidender Bedeutung. Es ist nämlich gar nicht so einfach, kindertheologische Bildungsprozesse subjektgerecht anzulegen. Kinder theologisieren nicht einfach auf Knopfdruck. Oft haben sie, alters- oder sozialisationsbedingt, große Schwierigkeiten, sich in der Gedanken- und Sprachwelt des Gottesglaubens zurechtzufinden, sei es, weil sie ihre Antworten nicht verbalisieren können, sei es, weil sie keinen Zugang zu der verhandelten Frage finden. Und wenn sie mal richtig ins Sprudeln kommen, sieht sich die Lehrkraft mit einer Fülle an unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Deutungen konfrontiert, sodass das verheißungsvoll begonnene Gespräch leicht zerfasert. Gerade die dialogische Form des Theologisierens mit Kindern erfordert auf Lehrkraftseite ein hohes Maß an professioneller Kompetenz.

Dieser Aspekt ist in den letzten Jahren von Petra Freudenberger-Lötz differenziert und didaktisch anregungsreich bearbeitet worden (vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2007). Wichtig ist bereits ihr Hinweis, dass das Theologisieren mit Kindern keine bloße Technik oder Methode darstellt (vgl. REISS / FREUDENBERGER-LÖTZ 2012, 134 ff.). Es setzt bei der Lehrkraft eine bestimmte Haltung voraus. Wer mit Kindern theologische Gespräche führt, muss aufrichtig an dem interessiert sein, was die Schülerinnen und Schüler zu dem Thema denken und äußern – aber nicht nur das: Sie/Er ist auch der Sache der Theologie verpflichtet und muss daher den Gegenstand des Gesprächs fachlich durchdringen können. Schließlich kann die Lehrkraft nur dann angemessen auf die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler eingehen, wenn sie sich ihrer eigenen Position und deren biografisch geronnener Perspektivität bewusst ist.

In der Praxis des Theologisierens fällt es Lehrerinnen und Lehrern oft schwer zu entscheiden, wann sie die vielfach naiven Kinderäußerungen einfach stehen lassen und wann sie behutsam eingreifen sollen. Hier gilt immer noch, was Anton Bucher in seinen ersten kindertheologischen Publikationen empfiehlt: »Erste Naivität zulassen, aber nicht fixieren« (BUCHER 2002a, 24). Genauerhin soll den »Kindern ein Recht auf ihr ›naives‹ Weltbild nur dann zugestanden werden, wenn dieses ihnen ermöglicht, existenzielle Fragen zu lösen und ihre Kontingenzen dergestalt zu bewältigen, dass sie autonomer und sicherer werden« (ebd., 25). Hier zeigt sich noch einmal, dass Kindertheologie kein Selbstzweck ist, sondern im Dienste subjektdienlicher Bildung steht. Entsprechend wichtig ist es, den Kindern im Kontext des Theologisierens entwicklungsfördernde Angebote zu machen (ebd., 26).

Im Vollzug solchen Theologisierens ist die Lehrkraft auf drei Ebenen gefordert (vgl. REISS / FREUDENBERGER-LÖTZ 2012, 138 ff.):

- ▶ Auf der ersten Ebene geht es darum, die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler möglichst präzise wahrzunehmen. Theologisieren mit Kindern lebt von einer produktiven Verlangsamung (vgl. HILGER 1994; s. I.5). Statt gleich in die Deutung oder gar Korrektur einzusteigen, lohnt es sich oft, zunächst bei der Kinderäußerung

zu verweilen. Durch sensibles Rückfragen und Spiegeln oder auch mittels stummer Impulse kann die Lehrkraft Kindern dabei helfen, ihre Gedanken und Vorstellungen zu klären und verbal zu artikulieren.

- Auf der zweiten Ebene nimmt die Lehrkraft eine aktivere Rolle ein: Als Moderatorin des Theologisierens ordnet, klärt und stimuliert sie die theologische Kommunikation in ihrer Klasse. Dazu stehen ihr verschiedene Gesprächstechniken zur Verfügung: Sie kann die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler bündeln, miteinander in Beziehung setzen oder – gemeinsam mit den Kindern – kontextualisieren. Ferner ist es oft hilfreich, die den Antworten zugrundeliegenden Fragen zu qualifizieren. So macht es einen erheblichen Unterschied, ob eine im Gespräch aufgeworfene Frage prinzipiell entscheidbar (Hat Jesus gelebt?) oder unentscheidbar (Warum lässt Gott Leid zu?) ist. Solche Strukturierungshilfen sind didaktisch wirksamer, wenn sie visualisiert werden, etwa in der Form von Mindmaps.
- Wie beim Philosophieren mit Kindern werden die aufgeworfenen Fragen auch bei theologischen Gesprächen mit Kindern nicht vorschnell beantwortet. Vielmehr sollen die Ressourcen der Kinder gestärkt werden, eigene Antworten auf solche Fragen zu finden. Gleichwohl sind die Schülerinnen und Schüler auf weiterführende Impulse angewiesen – die dritte Ebene des Theologisierens. Als »begleitende Expertin« ist die Lehrkraft hier herausgefordert, »Deutungsangebote aus ihrem Fachwissen auszuwählen und den Schülern so anzubieten, dass diese ihre Kenntnisse und Haltungen zum Thema differenzieren und vertiefen können« (REISS / FREUDENBERGER-LÖTZ 2012, 140). Jedoch bedeutet diese Expertenrolle nicht, dass die Lehrkraft auf alle Fragen eine Antwort parat haben müsste. Im Gegenteil: Es kann für Kinder ausgesprochen hilfreich sein, wenn Lehrkräfte ihr Nicht-Wissen transparent kommunizieren. Sie lernen dadurch, mit ihren eigenen Erkenntnisgrenzen umzugehen und erfahren überdies, dass es nicht auf alle Fragen des Lebens eine schnelle Antwort gibt.

4. Desiderate und Herausforderungen

Nachdem bislang vor allem die Chancen der Kindertheologie und des Theologisierens mit Kindern zur Darstellung kamen, soll abschließend noch auf einige Desiderate und Zukunftsaufgaben dieses noch relativ jungen Ansatzes hingewiesen werden.

Didaktisch weckt vor allem die für den kindertheologischen Ansatz grundlegende »Idee des gleichberechtigten Dialogs« (REISS / FREUDENBERGER-LÖTZ 2012, 134) kritische Rückfragen. Bislang ist noch zu wenig geklärt, wie sich diese Prämisse einer symmetrischen Kommunikation zu den strukturellen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts verhält, der ja als ordentliches Lehrfach in der öffentlichen Schule

unweigerlich ein asymmetrisches Gefälle zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen sowie Schülern voraussetzt. Konkreter ausgedrückt: Wenn eine Schülerin mit der Lehrkraft im Klassenzimmer in ein theologisches Gespräch tritt, dann handelt es sich bei aller Wertschätzung keineswegs um eine Kommunikation unter Gleichen, weil am Ende des Schuljahres eine der beiden Dialogparteien die Noten erteilt, während die andere, sofern sie sich nicht anstrengt, aufgrund dieser Note »sitzen bleiben« kann.

Eine zweite Herausforderung ergibt sich durch die veränderte gesellschaftliche und religiöse Situation in Deutschland. Wenn man über Religion und Theologie im Alltag des schulischen Religionsunterrichts nachdenkt, dann kann man nicht mehr selbstverständlich von der christlichen Religion ausgehen. Theologische Gespräche setzen auch an diesem Lernort eine multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft voraus. Zwar gibt es bereits zaghafte Schritte in Richtung einer interreligiösen Ausweitung des kindertheologischen Konzeptes (vgl. BUCHER u. a. 2009). Allerdings steht dieser Dialog erst in den Anfängen und wird wohl zunächst bei Grundsatzfragen ansetzen müssen. Wie sich etwa im Verhältnis zum Islam zeigt, lassen sich die subjektorientierten Parameter der Kindertheologie nicht bruchlos vom Christentum auf andere Religionen übertragen.

An dieser Widerständigkeit deutet sich grundsätzlicher Denkbedarf an, der sich am für diesen Ansatz zentralen Begriff der Theologie entzündet. Dass die Theologie von Kindern keine wissenschaftliche Reflexionsgattung darstellt, liegt auf der Hand. Aber was ist sie dann? Der evangelische Theologe Wilfried Härle sieht in der »Kindertheologie« eine spezielle Form einer »Laien- bzw. Gemeindeftheologie«, die »alle Christenmenschen miteinander verbindet, weil und sofern sie in irgendeiner Form ihren christlichen Glauben bedenken« (HÄRLE 2005, 207). Jedoch scheint diese vielrezipierte Formel von der Situation eines »bereits gegebenen Einverständnisses im Glauben« (NIPKOW 1998, 228) auszugehen, die in heutigen Religionsklassen nicht mehr ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann. Zudem kann man durchaus mit Bernhard Dressler fragen, ob ein so weit gefasster Begriff von Kindertheologie (»in irgendeiner Form«!) nicht in Gefahr läuft, die spezifisch neuzeitliche Unterscheidung zwischen Religion und Theologie aufzulösen (vgl. DRESSLER 2011).

Das führt uns schließlich zu einer letzten Problemanzeige: Noch tut sich die Kindertheologie sehr schwer, ihre subjektive Grundausrichtung mit dem normativen Anspruch christlicher Theologie auszubalancieren, die ja im Unterschied zur Religionswissenschaft konstitutiv auf die Wahrheitsfrage bezogen ist. Solange Kindertheologie als christliche Theologie konzipiert wird, ist die *theologia vera* auch hier auf eine *theologia falsa* angewiesen. Tut sie das nicht, büßt sie ihre Unterscheidungskraft ein. Das aber bedeutet, dass beim Theologietreiben jede Kinderäußerung zwar gleich wertvoll ist, aber nicht gleichermaßen wahr sein muss. Für die Kindertheologie erwächst daraus eine bislang unbewältigte Herausforderung: Sie muss neben den theologischen

Potenzialen der Kinder auch den kritischen Potenzialen der christlichen Theologie Rechnung tragen. Beide Ebenen im Religionsunterricht der Grundschule konstruktiv zu verschränken, bleibt wohl die herausforderndste Aufgabe dieses innovativen religionspädagogischen Ansatzes.

Zusammenfassung:

Der seit der Jahrtausendwende breiter diskutierte Ansatz einer Kindertheologie markiert einen weitreichenden Perspektivenwechsel im Verhältnis zum Kind. Kinder erscheinen nun nicht mehr lediglich als Adressaten, sondern als Subjekte der Theologie, die originelle Antworten auf die großen Fragen des Lebens und des Glaubens haben und überdies in der Lage sind, über ihr Gottesverständnis selbstständig nachzudenken. Religionsdidaktisch lassen sich drei Ebenen von Kindertheologie unterscheiden: die Theologie der Kinder, die Theologie mit Kindern und die Theologie für Kinder. Mit Kindern subjektdienlich zu theologisieren, fordert von den Religionslehrkräften ein bestimmtes Ethos und ein hohes Maß an professioneller Kompetenz voraus. Insgesamt eröffnet der kindertheologische Ansatz eine zukunftsweisende didaktische Perspektive, die allerdings an einigen Punkten noch schärfer gefasst werden muss.

Lesehinweise:

- BUCHER, ANTON A. (2002): Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Ders. u. a. (Hg.): »Mittendrin ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (JaBuKi 1). Stuttgart, 9–27.
- REISS, ANNIKE / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2012): Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In: GRÜMME, BERNHARD / LENHARD, HARTMUT / PIRNER, MANFRED L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart, 133–145.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003): Was ist und wozu Kindertheologie. In: BUCHER, ANTON u. a. (Hg.): »Im Himmelreich ist keiner sauer.« Kinder als Exegeten (JaBuKi 2). Stuttgart, 9–18.
- ZIMMERMANN, MIRJAM (2010): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn 2010, hier: 57 ff.