

## Religionsunterricht als Ort der Applikation und der Produktion von Theologie

### Erfordernisse und Erträge

#### 1 Religionsunterricht und Theologie: Ein produktives Wechselverhältnis

Welche Theologie braucht der Religionsunterricht – und ist er selbst auch theologisch produktiv? Nicht nur Lehrkräfte und Verantwortliche fürs Lehramtsstudium stellen diese Fragen, sondern sie stehen im Mittelpunkt mehrerer weitgehend unabhängig voneinander geführter Diskurse. Zunehmend reflektiert die Kinder- und Jugendtheologie die Notwendigkeit einer Theologie *für* Kinder und Jugendliche.<sup>1</sup> Ein zweiter Diskurs, der den Binnenraum der Religionspädagogik überschreitet, zielt darauf, inwieweit der Religionsunterricht »Ort der Theologie« sein kann.<sup>2</sup> Schließlich wird speziell die Rolle der Systematischen Theologie für Religionspädagogik und Religionsunterricht ventiliert.<sup>3</sup> Auf diesem Hintergrund sollen zwei Fragen ausgelotet werden, die in einem produktiven Wechselverhältnis stehen: Welche Theologie brauchen Religionslehrkräfte, um Schüler/innen zum theologischen Fragen und Denken zu bewegen? Und welche Theologie produziert der Religionsunterricht im gemeinsamen Theologisieren von Lehrkräften und Schüler/innen? Beide

1 Ausführlich dazu *Sabine Pemsel-Maier*, *Kindertheologie und theologische Kompetenz: Anstöße zu einer Theologie für Kinder*, in: *Friedhelm Kraft u.a.* (Hg.), »Jesus würde sagen: Nicht schlecht!« *Kindertheologie und Kompetenzorientierung*, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 69–83; *dies.*, *Theologie für Kinder: Instruktion, Perturbation, verbindliches Angebot? Klärungshilfen von Seiten der Systematischen Theologie*, in: *Anton A. Bucher und Elisabeth Schwarz* (Hg.), »Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...«: *Kindertheologie als Theologie für Kinder*, Jahrbuch für Kindertheologie 12, Stuttgart 2013, 57–67.

2 Er wird geführt von Lehrenden der Theologie an den Hochschulen Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen. *Norbert Mette und Matthias Sellmann* (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie* (QD 247), Freiburg i.Br. 2012.

3 *Ralf Miggelbrink*, *Systematische Theologie und Religionsunterricht*, in: ebd., 215–242; *Sabine Pemsel-Maier*, *Jenseits von Dogmatismus und radikalem Konstruktivismus. Perspektiven aus der Systematischen Theologie zur gegenwärtigen Religionspädagogik*, *RpB* 66/2012, 60–69; auf evangelischer Seite vgl. *theoweb* 12 (2013/2): »Kritische Zeitgenossenschaft – Aufgabe für Religionspädagogik und Systematische Theologie?«, <http://www.theo-web.de>.

können als Aspekte einer »religionsunterrichtlichen Theologie«<sup>4</sup> gelten. Diese ist als kontextuelle Theologie zu verstehen, für die, wie für andere kontextuelle Theologien, »der bewusste Einbezug des kulturellen Umfeldes als Ausgangs- und Zielpunkt der Glaubensreflexion konstitutiv ist«<sup>5</sup>.

## 2 Religionsunterricht als Applikationsort

### 2.1 Zur Notwendigkeit professionsspezifischer Theologie

Dass Religionslehrkräfte heute »ein noch höheres Maß an theologischer Kompetenz als zu Zeiten traditioneller religiöser Vermittlungsprozesse mit einem christlich-theistischen Gottesverständnis, also durchaus eine andere, aber nicht weniger anspruchsvolle Theologie«<sup>6</sup> benötigen, ist unumstritten. Fraglich ist, ob der Religionsunterricht einer eigenen professionsspezifischen Theologie bedarf. Grundsätzlich ist der Theologie ja nicht notwendigerweise ein expliziter Bezug zu verschiedenen Praxisfeldern inhärent. Sie kann legitimerweise auch als reine Grundlagenforschung betrieben werden, die etwa die Abhängigkeit der Satisfaktionslehre des Anselm von Canterbury von der Theologie des Thomas von Aquin als theologiehistorisches Zeugnis zum Gegenstand hat. Andererseits bringen unterschiedliche Praxisfelder – kirchliche Verkündigung, Gemeindekatechese, Erwachsenenbildung und besonders der Religionsunterricht, weil er an der Schnittstelle von Schule, Gesellschaft und Kirche angesiedelt ist – spezifische Fragestellungen mit sich. Die Art und Weise der theologischen Reflexion ist darum immer durch ihren Applikationszusammenhang mitbestimmt. Auf den Religionsunterricht bezogen bedeutet das: Auch wenn die Untersuchung der Abhängigkeitsverhältnisse in der Satisfaktionslehre theologisch spannend sein mag, erweist sie sich für dieses Praxisfeld wohl als irrelevant – für den Religionsunterricht ist eine andere Art von Theologie vonnöten.

### 2.2 Kriterien religionsunterrichtlicher Theologie

Bernhard Grümme entwirft für den Religionsunterricht auf der Basis von Schüler- und Lehreräußerungen, institutionellen Vorgaben, Lehrerprofessionsforschung, Systematischer Theologie und Religionspädagogik

4 Diese Bezeichnung variiert Rothgangels Forderung nach einer »religionspädagogischen Theologie«. Vgl. *Martin Rothgangel und Edgar Thaidigsmann* (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005.

5 *Giancarlo Collett*, *Kontextuelle Theologie*, LThK 6 (1997) 327–329, 327f.

6 *Werner Ritter u.a.* (Hg.), *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen 2006, 179.

»das Profil guter Theologie als einer professionsbezogenen, pluralitätsfähigen, kontextuellen wie konstruktiv-kritischen, subjektorientierten, biografisch verwurzelten und kirchlich verankerten Theologie, die der religiösen Bildung und der Kommunikation des Evangeliums dient«<sup>7</sup>. Auf dieser Grundlage bauen die im Folgenden genannten Kriterien auf. Sie verstehen sich als Thesen, die zur Diskussion einladen.

Religionsunterrichtliche Theologie orientiert sich an den *Fragen und Irritationen* der Schüler/innen, die gleichermaßen ein guter Ausgang fürs Theologisieren sind, und bietet Anregungen zum *Selbst- und Weiterdenken*. Dabei ist sie *fundamental*, weil sie sich nicht in theologischen Details verliert, sondern die Auseinandersetzung mit grundlegenden Themen aufnimmt und dabei auch »Sperriges« nicht scheut – etwa Sünde und Vergebung, Heilstod Jesu und Sühne, die Rede von der Allmacht Gottes und die Leiderfahrungen in dieser Welt. Sie favorisiert einen *fundamentaltheologischen* Zugang, weil sie nicht binnenkirchlich von der Selbstverständlichkeit von Religion und Glaube ausgeht, sondern um deren Begründungspflichtigkeit weiß, und weil sie zeigen muss, warum es nicht schlechterdings unvernünftig, sondern rational begründbar ist, sich auf Aussagen des christlichen Glaubens einzulassen. Sie ist *elementare* Theologie, die erkennbar macht, »dass auch ihre komplexen Problemstellungen allemals aus den einfachen Fragen hervorgehen, die der Glaube provoziert«<sup>8</sup>, und die aus diffizilen theologischen Abhandlungen elementare Glaubensfragen extrahieren kann. Sie ist zugleich *elementarisierte* Theologie, weil sie sich des didaktischen Prinzips der *Elementarisierung* bedient. Sie ist *gegenwartsrelevant*, weil sie bei allen theologischen Aussagen den Bezug zum Hier und Heute aufdeckt; von diesem Kriterium her entscheidet sie auch, ob und welche historischen und dogmengeschichtlichen Entwicklungen der Religionsunterricht aufgreift. Sie ist aufmerksam für Sprache, weil sie einerseits *hermeneutisch* dazu qualifiziert, theologische Sprachspiele zu kennen, andererseits sich aber von ihnen löst und *sprachproduktiv* wird zugunsten einer für Kinder und Jugendliche verständlichen Sprache. Sie ist *innerdisziplinär vernetzt*, weil sie die Zusammenhänge der theologischen Disziplinen im Blick hat und sich nicht in Spezialthemen verliert. Wo es inhaltlich geboten ist, etwa dort, wo der Geltungsanspruch und das Weltsichtsparadigma der Naturwissenschaften als Konkurrenz zur Theologie erscheint, ist sie *interdisziplinär*. Bei Bedarf und auf Zukunft hin ist sie *konfessionell-kooperativ* ausgerichtet. Nicht zuletzt ist sie *auf der Suche nach Wahrheit* im Wissen um die Nicht-Aufoktroyierbarkeit von Wahrheit und die Notwendigkeit existentieller Einsicht.

7 Bernhard Grümme, Welche Theologie brauchen Religionslehrkräfte? Zur Frage guter Theologie, in: Rita Burrichter u.a. (Hg.), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 90–106, 103.

8 Wolfgang Schoberth, Das religionspädagogische Studium und seine theologische Mitte, in: Rothgangel/ Thaidigsmann (Hg.), Religionspädagogik, 140–148, 148.

### 2.3 Konkretionen: Christologie für den Religionsunterricht

Diese Kriterien sollen am Beispiel der Christologie für den Religionsunterricht zumindest andeutungsweise konkretisiert werden.<sup>9</sup> Schüler bringen durch ihre Fragen und Irritationen fundamentale Themen ins Spiel, die nicht notwendigerweise immer mit denen der Bildungspläne identisch sind: »Warum ist einer, der vor zweitausend Jahren gelebt hat, heute noch wichtig? Wie hat er es geschafft, so unvoreingenommen auf die Menschen damals zuzugehen? War er, wenn man von der Sache im Tempel absieht, nie wütend? War er überhaupt ein ›richtiger‹ Mensch oder war er Gott? Wenn er Gott war: Hat er dann gewusst, dass er sterben und wieder auferstehen wird? Wenn er aber ein gewöhnlicher Mensch war: Wieso war er so blöd und ist nicht einfach geflohen, als sie ihn verhaften wollten? Wie kann sein Tod damals uns heute von der Sünde erlösen? Was meint überhaupt ›Sünde‹, und warum muss man davon erlöst werden, wo das doch gar nicht weiter stört, weil irgendwie ja doch jeder sündigt? (Außerdem kann man theoretisch notfalls beichten.) Hat die Auferstehung wirklich stattgefunden und woher weiß man das? Wie kann ich mir sie und die Himmelfahrt vorstellen? Wo ist Jesus heute und was tut er die ganze Zeit? Wieso spricht man von ihm als Heiland und Heilsbringer, wenn die Welt doch nach wie vor voller Unheil ist? Und ist Mohammed ein zusätzlicher Heilsbringer?«

Für die Bereitstellung entsprechender theologischer Anregungen braucht es einen soliden Überblick über Diskurse, Problemstellungen und Lösungsansätze, nicht zuletzt, um beurteilen zu können, welche davon für einen schüler- und subjektorientierten Religionsunterricht relevant sind. So muss eine religionsunterrichtliche Theologie nicht das Gesamtwerk von John Hicks vorstellen, wohl aber den Ansatz der pluralistischen Religionstheologie und die Kritik an ihr, damit Lehrkräfte nicht hilflos der Behauptung ausgesetzt sind, dass doch alle Religionen »irgendwie wahr« und Jesus Christus einer unter anderen Religionsstiftern sei. Es braucht nicht die Anhäufung von enzyklopädischem, sondern ein konfiguriertes theologisches Wissen, das Zusammenhänge herstellt, etwa zwischen biblischen Texten und neuzeitlichen christologischen Fragestellungen, das thematische Beziehungen aufdeckt, wie die zwischen Christologie und Trinität, und in neuem Gewand wiederkehrende Denkaufgaben identifiziert, wie die Vereinbarkeit von Gottheit und Menschheit. Es braucht keine Detailkenntnis sämtlicher vorliegender christologischer Konzepte, sondern – womöglich anspruchsvoller! – das Wissen um die dort verwendeten Deutungs- und Argumentationsmuster, um diese – und nicht die Entwürfe als solche – in den Unterricht einzuspeisen. So müssen Lehrkräfte die Stärken und Schwächen der Christologie »von unten«

9 Die nachfolgenden Ausführungen knüpfen an meine eigene Lehrtätigkeit sowie an den Versuch eines Lehrbuches zu einer religionsunterrichtlichen Christologie an: *Sabine Pemsel-Maier, Gott und Jesus Christus (Theologie elementar)*, Stuttgart 2015.

wie der »von oben« kennen, weil dies nach wie vor *die* beiden möglichen Schritte zur Annäherung an die Christusgestalt sind, um dann zu entscheiden, welcher der beiden Zugänge ihren Schüler/innen besser entspricht. Sie müssen wissen, dass die Deutung des Todes Jesu als Opfer eine unter vielen ist und in der Tradition je nach Kontext als liebevolle Selbsthingabe oder als Tat eines zürnenden Gottes verstanden wurde. Theologiegeschichte ist dann vonnöten, wenn sie bis in die Gegenwart hineinwirkt oder wenn die Themen und Deutungsmuster von damals immer noch die von heute sind. Es braucht in der Tat nicht den Vergleich der anselmianischen Satisfaktionstheorie mit Thomas von Aquin, wohl aber das Wissen um ihren Entstehungskontext und vor allem um ihre Wirkungsgeschichte, weil sie in Kirchenlieder Einzug gehalten hat, die nach wie vor gesungen werden. Religionsunterrichtliche Theologie darf sich aber nicht mit der Dogmengeschichte, etwa der Zweinaturenlehre von Chalcedon begnügen, sondern muss ihre vielfältige Fortschreibung bis zum Stand der Christologie in der Gegenwart rezipieren. Nicht zuletzt muss sie die Semantik fremder Rede, wie die vom »Heil«, und gravierenden Bedeutungswandel, wie beim Begriff »Person« erschließen und zugleich Übersetzungsangebote in die Alltagssprache der Schüler/innen vorstellen. Dass dies nicht nur eine Herausforderung für alle an der Qualifizierung von Religionslehrkräften Beteiligten darstellt, liegt auf der Hand.

### 3 Religionsunterricht als theologieproduktiver Ort

#### 3.1 Lebensweltliche und fachwissenschaftliche Glaubensreflexion

Die Frage nach der Theologie, die in den Religionsunterricht eingespielt wird, mündet in die Frage nach der Art, dem Spezifikum und damit auch nach den Stärken jener Theologie, die der Religionsunterricht hervorbringt. Ihre wesentliche Stärke und ihr Potential<sup>10</sup> besteht in ihrer lebensweltlichen Ausrichtung und damit in der Brücke, die sie zu ihrer Alltagswelt schlägt. In diesem Sinne lässt sich die religionsunterrichtliche Theologie der Schüler/innen als *lebensweltliche* Glaubensreflexion im Unterschied zur fachwissenschaftlichen Glaubensreflexion verstehen<sup>11</sup>.

10 Dieses Potential gilt es positiv zu erschließen, damit religionsunterrichtliche Theologie als eine andere Art des Theologie-Treibens nicht einfach graduell als »weniger wissenschaftlich« und damit defizitär erscheint. Dies auch gegen Bucher, der der Kindertheologie nur »graduelle«, nicht aber essentielle Unterschiede gegenüber der akademischen Theologie zuspricht: Anton Bucher *Kindertheologie: Provokation, Romantizismus*, in: *ders.* u.a. (Hg.), »Mittendrin ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie 1, Stuttgart 2002, 9–27.

11 Ähnlich unterscheidet Tobias Ziegler, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausfor-

Beide sind nicht völlig voneinander getrennt, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Denn auch theologische Entwürfe werden nicht losgelöst von der individuellen Lebensgeschichte konzipiert; umgekehrt ist eine lebensgeschichtliche nicht schlechterdings unwissenschaftlich. Beide repräsentieren aber unterschiedliche Arten des Theologietreibens und setzen unterschiedliche Akzente. Tobias Ziegler macht die wesentlichen Differenzen in der Perspektive der reflektierenden Personen, in der Zugänglichkeit schriftlicher Zeugnisse, in der Hermeneutik, in Sprache und Fragestellungen der Reflexion sowie in der Bedeutung ihrer diachronen Dimension fest.<sup>12</sup> Auf den Religionsunterricht bezogen bedeutet dies: Arbeitet die wissenschaftliche Theologie gemeinsame intersubjektive Aussagen heraus und formuliert sie in der dritten Person, bringt die Schüler/innen theologie dezidiert individuell-subjektive Positionen in der Ich-Form ein. Stützt sich die eine auf die Analyse schriftlicher Zeugnisse und Quellen und belegt ihre Aussagen mit Hilfe von biblischen Texten und einschlägiger Literatur, rekurriert die andere auf die eigene Erinnerung und Wahrnehmung. Geht die eine analytisch und mit Hilfe definierter exegetischer, historischer, rekonstruierender etc. Methoden vor, ist die andere nicht schlechterdings methodenlos, aber doch stärker intuitiv-spontan. Ist für die eine Form eine auf Begriffe und schriftliche Texte bezogene Hermeneutik leitend, bildet die andere eine Hermeneutik der Bilder und Geschichten, der Metaphern und Symbole und in zunehmendem Maße der Popkultur aus<sup>13</sup>. Bedient sich die eine der Fachtermini aus der biblischen Tradition und der Theologiegeschichte, greift die andere stärker auf die zumeist weniger präzise Alltagssprache zurück; wo sie sie mit theologischen Termini mischt, ist jeweils neu zu klären, ob Begriffe einfach nur formelhaft verwendet werden oder in ihrem Gehalt erläutert werden können. Fokussiert die eine nicht nur, aber besonders Themen in Verantwortung vor dem Forum der Vernunft und des neuzeitlichen Wissenschaftsverständnisses, hebt die andere vor allem auf Themen und Fragen ab, die im Kontext der eigenen Lebensgeschichte und von persönlichen Krisenerfahrungen virulent werden.

derung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006, 91, innerhalb der Christologie zwischen *lebensgeschichtlicher* (Hervorhebung v. d. Verf.) und fachwissenschaftlicher Reflexion. Demgegenüber erscheint mir die Kategorie »lebensweltlich« umfassender, insofern darin sowohl Lebensgeschichte als auch Lebensalter eingeschlossen sind.

12 Ebd., 93–97.

13 Vgl. dazu: *Matthias Sellmann*, Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum, in: *Ulrich Kropač* u.a. (Hg.), *Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung*, Regensburg 2012, 25–55. In Bezug darauf lautet die vierte These der Herausgeber: Kinder und Jugendliche klären ihre religiösen Fragen »in erster Linie nicht im Rahmen von christlichem Glauben, Theologie und Kirche, sondern durch die Begrenzung mit popkulturellem Material« (247).

Als weitere Besonderheit ist zu bedenken, dass Schüler/innen nicht notwendigerweise als Glaubende theologisieren, sondern als Teilnehmer/innen am Religionsunterricht, die das gesamte Spektrum von Glauben bis Nichtglauben, Interesse bis Indifferenz vertreten. Reflexion setzt zwar Glauben voraus, doch nicht notwendigerweise persönlichen Glauben oder das existentielle Glaubensbekenntnis, sondern vielmehr die Anerkennung, dass der christliche Glaube eine mögliche Form der Welt- und Lebensdeutung ist. Darum ist Schüler/innentheologie nicht notwendigerweise an den eigenen Glauben gebunden, sondern ihr Gegenstand kann auch der Glaube der anderen sein.<sup>14</sup> Analog zum Probehandeln und dem probeweise Sich-Einlassen auf religiöse Erfahrungen innerhalb von performativen Settings im Religionsunterricht ist dort auch eine probeweise Übernahme der Glaubensperspektive möglich, um damit reflexiv umzugehen und auf dieser Basis zu theologisieren.

### 3.2 Relevant für die wissenschaftliche Theologie? Konkretionen

Welche kritischen wie innovativen Beiträge eine solche religionsunterrichtliche Theologie für die wissenschaftliche Reflexion des Glaubens in der Gegenwart zu leisten vermag, soll wiederum anhand der Christologie, nämlich an Beispielen aus der Kinder- und Jugendchristologie gezeigt werden. Christologische Zugänge von Schüler/innen machen darauf aufmerksam, welche wissenschaftlichen Diskurse wenig lebensrelevant erscheinen, und rufen umgekehrt Fragen ins Bewusstsein, die die akademischen Theologie weniger im Blick hat – wie die Sündlosigkeit Jesu, die in christologischen Entwürfen kein zentrales Thema, für Jugendliche dagegen von hoher Priorität ist, weil ein Mensch ohne »Fehler« in ihrer Sicht nicht wirklich Mensch ist.<sup>15</sup> Die von ihnen hervorgebrachte religionsunterrichtliche Theologie ist sprachkritisch, insofern sie ein Sich-Verstecken hinter theologischem Fachjargon entlarvt, und sprachlich innovativ, insofern sie christliche Sprachspiele in säkulare übersetzt und neue originäre Formen bildhafter und narrativer Theologie hervorbringt – wie die vom Menschen Jesus, »der wie ein Schwamm ist und das Göttliche wie Wasser, und der Mensch saugt sich wie ein Schwamm mit dem Göttlichen voll«<sup>16</sup>. Sie ist plausibilitätskritisch, indem sie darauf aufmerksam macht, dass klassische theologische Denk- oder Erkenntniswege nicht notwendigerweise evident sind – wie der Schluss von der Auferweckung Jesu auf die individuelle Hoffnung auf

14 Vgl. Zimmermann, *Kindertheologie*, 60f.; 162.

15 Ziegler, *Jesus*, 549.

16 Sabine Pemsel-Maier, »Halb Mensch, halb Gott«? Warum Chalzedon nicht ausreicht: Ein Beitrag zur Christologiedidaktik, erscheint in *RpB* 1/2014.

Auferstehung.<sup>17</sup> Zugleich kreierte sie eigene Denk- und Argumentationsmuster – wenn sie etwa den Heilstod Jesu erklärt mit dem Rekurs auf die Mutter von Harry Potter, die starb, damit er weiterleben konnte.<sup>18</sup> Sie reagiert empfindlich auf Abstraktionen und ist fast anstößig konkret – wenn sie Präexistenz und Wiederkunft Jesu Christi über das anschauliche Bild des Sitzens zur Rechten Gottes zu verstehen sucht.<sup>19</sup> Bisweilen gelingt es ihr scheinbar problemlos, theologisch schwierige Sachverhalte nachzuvollziehen – wie die Identifizierung von Leiblichkeit der Auferstehung mit Beziehung statt mit Körperlichkeit.<sup>20</sup> Nicht zuletzt ist sie unbefangen, unkonventionell, verfremdet Bekanntes und macht Fremdes vertraut, ist manchmal mutig, manchmal frech und respektlos. Darum braucht sie die wissenschaftliche Theologie, die sie mit den maßgeblichen Aussagen der Schrift und der Tradition konfrontiert.

Ob die wissenschaftliche Theologie sich von einer religionsunterrichtlichen inspirieren lassen will? Es wäre schon viel erreicht, wenn sich »die Schere zwischen dem, was akademisch auf hohem Niveau und apart von Verwendungssituationen gelehrt wird, und dem, was im Schulunterricht für Kinder und Jugendliche wichtig ist, sich nicht noch weiter öffnet. Theologie muss auch verbraucherfreundlich sein, bzw. an Subjekten orientiert betrieben werden, wenn man nicht Gefahr laufen will, dass die wissenschaftlich-theologisch produzierten Distinktionen vielen Schülerinnen und Schülern nicht nur »fremd« (was ja auch heißen könnte: reizvoll, herausfordernd und provozierend) sein könnten, sondern ganz einfach nur gleichgültig.«<sup>21</sup>

Dr. Sabine Pemsel-Maier ist Professorin für Dogmatik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

17 Uta Pohl-Patalong, Kaum zu glauben und doch so wichtig. Auferstehung als Thema im Religionsunterricht, in: Rudolf Englert u.a. (Hg.), Was letztlich zählt: Eschatologie. JRP 26, Neukirchen-Vluyn 2010, 205–214; dies., Kein Platz für Auferstehung?, KatBl 2/2009, 140–148.

18 Ziegler, Jesus, 307.

19 Markus Buntfuß / Claudia Feind, Aufgefahren in den Himmel – Das Bekenntnis zur Himmelfahrt Jesu Christi, in: Gerhard Büttner / Martin Schreiner (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht«. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2008, 99–107, 105: »Während seines irdischen Wirkens war der Sohn vom Vater getrennt, jetzt freuen sich beide darüber, sich wieder zu sehen und zusammen zu sein.«

20 Ulrike Link-Wieczorek und Isolde Weiland, Können Kinder »Auferstehung« denken? Kindertheologische Erfahrungen und Reflexionen, in: Büttner/Schreiner (Hg.): »Manche Sachen glaube ich nicht«, 86–98, hier: 92.

21 Ritter, Leid und Gott, 178.