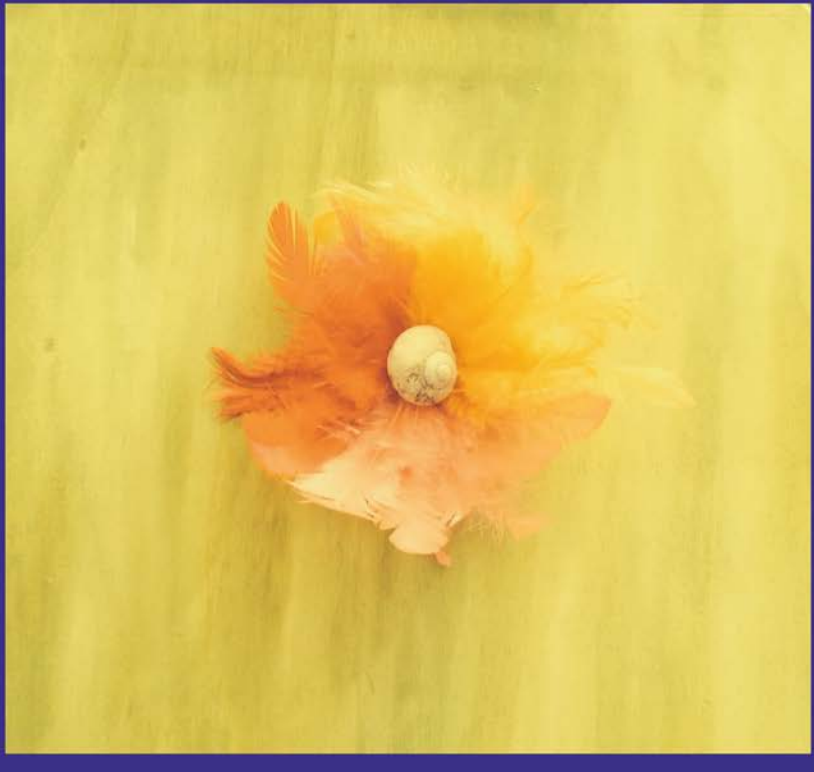
Damaris Knapp

… weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung

Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern



V&R

unipress

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Arbeiten zur Religionspädagogik

Band 68

Herausgegeben von
Prof. Dr. Dr. h.c. Gottfried Adam,
Prof. Dr. Dr. h.c. Rainer Lachmann und
Prof. Dr. Martin Rothgangel

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Damaris Knapp

… weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung

Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern

Mit 21 Abbildungen

V&R unipress

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISSN 2198-6177
ISBN 978-3-8470-0869-9

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Evangelischen Landeskirche Württemberg und der Calwer Verlags-Stiftung.

Die vorliegende Arbeit wurde als Dissertation an der Universität Kassel, Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften, von Damaris Knapp eingereicht. Gutachter waren Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz und Prof. Dr. Gudrun Schönknecht. Die Disputation fand am 16. 11. 2017 statt.

© 2018, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Titelbild: Materialcollage zur Vorstellung von Trinität einer zehnjährigen Schülerin

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Inhalt

Vorwort 11

1 Einleitung 13
1.1 Einführung in das Forschungsinteresse 13
1.2 Aufbau der Arbeit 16
1.3 Fragestellungen als Wegweiser durch die Forschungsarbeit . . . 20

2 Theologisieren mit Kindern – Annäherungen an einen didaktischen Ansatz 23
2.1 Begriffliche Klärung 25
2.2 Theologisieren als didaktischer Ansatz 26
2.3 Wurzeln der Kindertheologie 28
2.4 Theologisieren mit Kindern aus entwicklungspsychologischer Perspektive 30
2.5 Voraussetzungen, damit Theologisieren fruchtbar werden kann . 34
2.5.1 Voraussetzungen bei der Lehrperson 34
2.5.2 Voraussetzungen in Bezug auf Lernsettings und Methoden 38
2.6 Theologisieren *von, mit* und *für* Kinder – eine aktuelle Verhältnisbestimmung 45
2.7 Förderung der Pluralitätsfähigkeit als Beitrag zur religiösen und allgemeinen Bildung 50

3 Konstruktivistische Perspektiven 57
3.1 Konstruktivistische Grundgedanken und Grundannahmen . . . 58
3.2 Auf dem Weg zu einer konstruktivistisch orientierten Religionspädagogik 61
3.3 Theologie und Konstruktivismus 66
3.3.1 Konstruktivismus und biblische Texte 66
3.3.2 Die Frage nach der Wahrheit 69

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

3.3.3 Zum Umgang mit der Wahrheitsfrage 73
3.3.4 Wahrheit aus unterschiedlichen Perspektiven 79
3.4 Perspektiven auf das Lernen aus konstruktivistischer Sicht und deren Bedeutung für das Theologisieren 83
3.4.1 Perturbation als zentrales Moment 84
3.4.2 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion als Modi der Auseinandersetzung 87
3.4.3 Unterschiedliche Rollen einnehmen 90
3.4.4 Zwischenbilanz und Diskussion 97
3.4.5 Herausforderungen auf dem Weg zur »Wahrheit für mich« 103
3.4.6 Theologisieren und seine metakognitive Dimension . . . 109
3.5 Zusammenfassung 114

4 Kommunikation als Grundlage für Verstehen und Verständigung . . 115
4.1 Sprache und Kommunikation 115
4.2 Die Bedeutung von Medien als Zeichensysteme im Kontext der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit 120
4.3 Verstehen als bedeutsame Kategorie von Kommunikation 124
4.4 Die Bedeutung der anderen und des sozialen Settings 130
4.5 Die Verantwortung der Lehrperson aus kommunikativer Perspektive 135
4.6 Zusammenfassung 137

5 Perspektiven auf das Lernen von Kindern 139
5.1 Lernen als individuelles Projekt 139
5.2 Lernen als Konstruktion – das Kind als Konstrukteur 141
5.3 Lernen mit und von anderen – Lernen im sozialen Kontext . . . 143
5.3.1 Sozio-genetische Perspektive 144
5.3.2 Sozio-kulturelle und situierte Perspektiven 145
5.3.3 Perspektive der kollektiven Informationsverarbeitung . . 147
5.4 Dimensionen selbstgesteuerten Lernens 149
5.5 Die metakognitive Dimension des Lernens 154
5.5.1 Metakognition und seine Bedeutung für das Lernen . . . 154
5.5.2 Die Bedeutung der Metakognition für das Theologisieren. 160
5.6 Ertrag der theoretischen Diskussion für die empirische Studie . 163

6 Methodologische Annäherungen an das Forschen mit Kindern 169
6.1 Verortung der Studie 169
6.1.1 Religionsdidaktische Forschung im Kontext der Lehr-Lern-Forschung 170

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

6.1.2 Aspekte der Praxis – und Handlungsforschung 172
6.1.3 Kindheitsforschung und Kindertheologie 174
6.1.4 Grounded Theory als zugrunde liegender Forschungsstil . 176
6.2 Herausforderungen bei der Durchführung qualitativer Sozialforschung 178
6.2.1 Forschen mit Kindern 178
6.2.2 Kinder mit ihrer Perspektive ernst nehmen 180
6.2.3 Beobachtung – ein subjektiver Prozess 182
6.2.3.1 Beobachtungen entstehen im Zusammenspiel . . 183
6.2.3.2 Unterschiedliche Perspektiven treffen sich – Perspektivendifferenz 183
6.2.3.3 Beobachtung als mitlaufendes Instrument 185
6.2.4 Das Problem der Konstruktion von Wirklichkeit 186
6.2.5 Den anderen verstehen – Kinder verstehen 189

7 Das Forschungsdesign 193
7.1 Die Erhebungsinstrumente 193
7.1.1 Das Einzelinterview 194
7.1.1.1 Interviews mit Kindern als Methode der qualitativen Sozialforschung 194
7.1.1.2 Herausforderungen bei Interviews mit Kindern . 196
7.1.1.3 Einzelinterviews im Rahmen der Studie 197
7.1.2 Kreisgespräch 199
7.1.3 Gruppendiskussion 201
7.1.3.1 Gruppendiskussion als Methode der qualitativen Sozialforschung 201
7.1.3.2 Abgrenzung von Gruppendiskussion und Theologischem Gespräch 201
7.1.3.3 Die Gruppe als Bezugsrahmen für Konstruktionen der Kinder 202
7.1.3.4 Herausforderungen bei Gruppendiskussionen . . 204
7.1.3.5 Durchführung von Gruppendiskussionen 205
7.2 Reflexion der eigenen Rolle 206
7.2.1 Eigene Biografie und Rolle als Forscherin 207
7.2.2 Balance zwischen Nähe und Distanz 207
7.2.3 Verstehen und Deuten 209
7.3 Anmerkungen zu den Gütekriterien 209

8 Die konkrete Erhebung 213
8.1 Entstehung der Studie 213
8.2 Auswahl der Schule und der Kinder 214

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

8.3 Verortung der Studie im Schulalltag – Durchführung der einzelnen Erhebungen 216
8.4 Etappen auf dem Weg der Erkenntnisgewinnung 217
8.5 Den eigenen Weg finden – Herausforderungen auf dem Weg des Forschens 217
8.5.1 Den Gedanken der Kinder auf der Spur – Anpassung der Forschungsmethode 217
8.5.2 Wie kann eine Gruppendiskussion gelingen? 222

9 Analyse und Auswertung 227
9.1 Grounded Theory als Methode für die Auswertung 227
9.2 Auswahl des Materials und Datenaufbereitung 230
9.3 Auswertung der Daten 232
9.3.1 Begegnung mit dem Material 232
9.3.2 Offenes Kodieren 236
9.3.3 Erste Annäherung an eine Theorie mit Hilfe von Mindmaps 240
9.3.4 Axiales und selektives Kodieren 240

10 Beschreibung und Analyse der Ergebnisse 245
10.1 Einführung 245
10.2 Modell 1: Wie sich Kinder ihr Lernen beim Theologisieren erklären 247
10.2.1 Lernen im Spannungsfeld zwischen eigenem Handeln/Tun und Denken/Konstruieren 250
10.2.1.1 Nachdenken beim Tun/Handeln 250
10.2.1.2 Das praktische Tun unterstützt die eigene Vorstellung 252
10.2.2 Lernen in der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen 254
10.2.2.1 Die Sicht anderer als Bereicherung 255
10.2.2.2 Die Gedanken anderer regen zum eigenen Weiterdenken an 256
10.2.2.3 Wissen kann geteilt werden 258
10.2.2.4 Lernen mit Freunden ist besser als Lernen mit Kindern, die du nicht magst 258
10.2.2.5 Eigene und fremde Sichtweisen im Blick 260
10.2.3 »Brücke 1«: Etwas zur Sprache bringen als Form der Annäherung und Konkretisierung 262
10.2.3.1 Im gemeinsamen Nachdenken werden Gedanken greifbar 263

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

10.2.3.2 Wissen zu teilen bedeutet mehr zu wissen 264
10.2.3.3 Sensibler Umgang mit Äußerungen anderer . . . 265
10.2.4 »Brücke 2«: Veranschaulichen als Form der Annäherung und Konkretisierung 266
10.2.4.1 Für sich selbst nachdenken mit Hilfe von Material 267
10.2.4.2 Eine eigene Vorstellung aufbauen und sich (kreativ) ausdrücken 268
10.2.4.3 Mit Hilfe von Bildern und Texten anderen einen Einblick ermöglichen 270
10.2.4.4 Einblick in die Vorstellungen anderer 271
10.2.4.5 Veranschaulichung hilft, sich gegenseitig besser zu verstehen 272
10.2.5 Notwendige Voraussetzungen für das Lernen 273
10.2.5.1 Spaß und Freude 274
10.2.5.2 Interesse 276
10.2.5.3 Vielfältige »spielerische« Zugangsweisen und Aneignungsformen 278
10.2.5.4 Selbstbestimmung 280
10.2.6 Zusammenfassung 282
10.3 Modell 2: Denkprozesse im Kontext des Lernens am Beispiel theologisierender Lernsettings 283
10.3.1 Strategien, die das Lernen unterstützen 284
10.3.2 Beschreiben und Begründen als Formen des Nachdenkens über das eigene Lernen 290
10.3.3 Bedeutung »anderer« für das eigene Nachdenken 293
10.3.4 Lernen »regulieren« 295
10.3.5 Zusammenfassung 299

11 Zusammenführung der Ergebnisse: Diskussion und Konsequenzen . 303
11.1 Die Bedeutung des Lernsettings 304
11.2 Die Bedeutung anderer für das eigene Lernen 308
11.2.1 Die Bedeutung anderer für eine gelingende Kommunikation 308
11.2.2 Die Bedeutung anderer Sichtweisen für das Lernen 310
11.3 Die Bedeutung der (Selbst-)Reflexion für das Theologisieren . . 315
11.3.1 Der Zusammenhang von Reflexion und Theologisieren . 316
11.3.2 Fähigkeiten der Kinder als Voraussetzung für reflexive und metakognitive Prozesse 317
11.3.3 Strategien im Kontext metakognitiver Prozesse 321

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

11.4 Konsequenzen im Hinblick auf die Förderung metakognitiver Fähigkeiten 326
11.4.1 Konsequenzen für den Religionsunterricht 326
11.4.2 Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrenden 331
11.4.3 Einordnung in die Kindertheologie 333
11.5 Offene Fragen 335

12 Literatur 337

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Vorwort

In meiner Zeit als Lehrerin konnte ich vielfältige Erfahrungen in der Arbeit mit Grundschulkindern im Bereich von Reflexion und Metakognition sowie dem Theologisieren sammeln. Seit vielen Jahren kommen hierzu Erfahrungen aus der Aus- und Fortbildung. Mein über Jahre gewachsenes Interesse an diesen Themenfeldern sowie die intensive theoretische Auseinandersetzung und zunehmende Anfragen für Fortbildungen und Vorträge haben mich dazu bewogen, dieses Forschungsprojekt zu verfolgen. Mein Interesse gilt im Rahmen dieser Studie vor allem den Kindern und ihrer Sichtweise auf Lernen beim Theologisieren im Religionsunterricht.

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde unter dem gleichen Titel im Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften an der Universität Kassel im Sommer 2017 eingereicht. Für das Gelingen und den Abschluss dieser Arbeit sind zunächst einmal Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz (Universität Kassel) und Prof. Dr. Gudrun Schönknecht (Pädagogische Hochschule Freiburg) maßgeblich verantwortlich. Ihnen verdanke ich ihre treue Beratung und Begleitung, aber auch ihre stete Ermutigung und Wertschätzung. Sie waren wichtige Gesprächspartnerinnen in fachlichen und forschungsmethodischen Fragestellungen.

Mein besonderer Dank gilt ebenso den Kindern und den Lehrerinnen der blauen und türkisen Lerngruppen, die diese Studie durch ihre engagierte Teilnahme und ihre Offenheit überhaupt erst möglich gemacht haben. Sie waren stets mit großem Interesse dabei und haben mir einen Einblick in ihre spannenden Gedanken und somit in ihre Sicht auf Lernen ermöglicht. Ohne die Unterstützung und die Bereitschaft zur Durchführung des Unterrichtsprojektes durch die Schulleiterin und die beiden Lehrerinnen Dr. Christiane Caspary und Lisa Widmann wäre vieles so nicht möglich gewesen.

Ganz herzlichen Dank meiner Freundin Dr. Mareike Wollenschläger für die vielen hilfreichen Gespräche, ihr kritisches Nachfragen und ihre kreativen Ideen, die stete Ermutigung und ihr Mitfreuen, wenn wieder eine Etappe geschafft oder sich eine Erkenntnis aufgetan hat. Ellen Eidt versteht es, sich ganz

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

auf die Kinder einzulassen. Sie war mir nicht nur eine wertvolle Gesprächspartnerin in Fragen von Forschungsmethoden, sondern hat mir durch ihre sensible und differenzierte Wahrnehmung immer wieder eine weitere Perspektive für die Auseinandersetzung mit den Daten eröffnet.

Als weiteren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern danke ich ganz besonders PD Dr. Axel Wiemer (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd) für seine theologischen Anregungen, Prof. Dr. Regine Morys (FH Esslingen) für ihren differenzierten pädagogischen Blick, Dr. Annette Scheible (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) für ihre fachliche Expertise im Bereich des Konstruktivismus, Judith Dubiski (Technische Hochschule Köln) für ihre wertvollen Rückmeldungen im Bereich der Forschungsmethoden sowie Cornelia Frank und Karin Hank, die an ganz unterschiedlichen Stellen zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben. Mein Dank gilt auch dem Direktor des Pädagogisch-Theologischen Zentrums Stuttgart, Stefan Hermann, der mir den nötigen Freiraum vor allem für die zeitaufwändigen Erhebungsphasen ermöglicht hat. Ebenso möchte ich der Evangelischen Landeskirche Württemberg, vertreten durch Werner Baur, für die finanzielle Unterstützung danken.

Was wäre eine solche Arbeit ohne das kritische Lesen anderer, wenn man selbst viele Dinge nicht mehr sieht? Deshalb danke ich hierfür besonders Friederike Bailer, Charlotte Altenmüller und Anne Polster.

Und schließlich möchte ich nicht vergessen meiner Familie, meinen Patenkindern sowie Freundinnen und Freunden für all ihr Verständnis und ihre Geduld während dieser Zeit zu danken.

Mönsheim, im März 2018 *Damaris Knapp*

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

1 Einleitung

In die vorliegende Forschungsarbeit zur metakognitiven Dimension beim Theologisieren wird in einem Dreischritt eingeführt. Im ersten Abschnitt werden der inhaltliche Kontext und das Forschungsinteresse aufgezeigt. Es folgt ein Überblick über die einzelnen Kapitel der Arbeit. Die Einleitung endet schließlich mit den Forschungsfragen, die diese Studie von Beginn an leiten.

1.1 Einführung in das Forschungsinteresse

Wenn Kinder über ihr Lernen nachdenken, kommt dabei ihre je eigene Sicht darauf zum Ausdruck. In den Gruppengesprächen und Gruppendiskussionen treffen sie beispielsweise die folgenden Aussagen:

> »Und das Gute ist, bei jedem ist es anders. Jede Meinung ist anders […], jeder empfindet das anders. Der eine sagt es so, der andere so.« (Manuel)

> »[…] weil, ich meine, jeder kann was anderes besser als der andere, deswegen kann man nicht sagen, der ist jetzt besser als man selber […]« (Manuel)

> »[…] wenn man es sich anschaut und Spaß hat, dann kann man sich viel viel mehr merken.« (Berit)

> »[…] und was mir vor allem wichtig war, dass ich jetzt weiß, was Dreieinigkeit ist und – intensiv darüber nachgedacht habe.« (Sam)

Diese Gedanken der Kinder geben einen ersten Einblick in deren Nachdenken über ihr Lernen und Können im Religionsunterricht ausgehend von einer Lernsequenz, in der das Theologisieren im Mittelpunkt stand. Manuel formulierte hier, was in der Gruppe Konsens zu sein schien, nämlich dass die Meinungen der Kinder unterschiedlich sind und das auch seinen Sinn hat. An anderer Stelle formulierte er die Einsicht, dass Kinder Stärken in unterschiedlichen Bereichen mitbringen, und folgerte, dass daraus keine eindimensionalen

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Schlüsse gezogen werden dürften. Die Leistungen eines Kindes können nicht einfach mit denen eines anderen verglichen werden, so wie ein Vergleich von Äpfeln mit Birnen nicht angemessen ist. Berit konstatierte, dass Spaß auch dazu beitragen kann, sich Dinge besser merken zu können. Intensiv über eine Sache nachzudenken und jetzt Neues zu wissen, war für Sam von Bedeutung.

Hört man solche Aussagen, bekommt man eine Ahnung davon, was Kinder über ihr Lernen denken, was ihnen wichtig ist und wie sie sich Dinge erklären. Es weckt die Neugier und macht Lust auf mehr. Im Alltag des Religionsunterrichts spielt das Nachdenken der Kinder über ihr eigenes Lernen und Können oft nur eine untergeordnete Rolle. Solche Aussagen der Kinder werden kaum wahrgenommen und nicht selten fehlt dafür aus unterschiedlichen Gründen der erforderliche Raum, die Zeit oder das entsprechende Bewusstsein. Laut den Bildungsplänen für die Grundschule sollen die Kinder jedoch lernen, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Das setzt voraus, dass Kinder selbst über ihr Lernen Bescheid wissen, es beobachten, einschätzen, beurteilen und schließlich kontrollieren können. Neben diesen Anforderungen an die Kinder sind davon auch die Lehrenden betroffen, denn damit verbundene Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen scheinen nur allzu folgerichtig.

John Locke geht davon aus, dass Lernende bereits die Fähigkeit zur Reflexion in sich tragen.[1] Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sehen dies oft anders. Wenn sie aus ihrem Unterricht berichten, dann beschreiben sie immer wieder, wie schwer gerade dies Kindern fällt. Die Forschungsergebnisse von Beck, Guldimann und Zutavern verweisen hingegen in eine andere Richtung.[2] Sie zeigen, dass Kinder durchaus die Fähigkeit zur Reflexion mitbringen, diese aber im Unterricht gefördert und geübt werden muss. Sollen Kinder zunehmend ihr eigenes Lernen verstehen und Verantwortung dafür übernehmen können, ist die Fähigkeit zur Reflexion unerlässlich. Dies gilt auch für den Religionsunterricht. Gerade beim Theologisieren ist es nicht nur bedeutsam, im gemeinsamen Nachdenken nach Antworten auf theologische oder religiöse Fragen zu suchen, sondern auch zu verstehen, was beim Lernen passiert, was das eigene Lernen in Gang setzt, es beflügelt oder erschwert, wie selbstständig weitergearbeitet werden kann etc. Wer über sein eigenes Lernen Bescheid weiß, kann es beeinflussen und steuern … und wird auch dadurch religionsmündig. Als reflexiv ausgerichteter Ansatz scheint das Theologisieren für ein Nachdenken über das eigene Lernen besonders prädestiniert und gewinnbringend.

Bezogen auf das vorliegende Forschungprojekt stellt sich deshalb zunächst die Frage, was Kinder diesbezüglich mitbringen, wie sie sich (ihr) Lernen er-

1 Locke nach Glasersfeld 1996, 67 f.
2 Beck u. a. 1995.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

klären, welche Strategien sie nutzen und welche Fähigkeiten sie brauchen, um zunehmend Verantwortung übernehmen und selbstgesteuert lernen zu können. Diesen Fragen soll in der vorliegenden qualitativen Studie bezogen auf das Theologisieren im Religionsunterricht nachgegangen werden. Inhaltlich wird nach Konzepten und Vorstellungen der Kinder in Bezug auf das Lernen gefragt und gleichermaßen danach, welche Voraussetzungen sie im Bereich von Reflexion und Metakognition mitbringen. Für Lehrende ist ein solches Wissen wichtig, um zu erfahren und einschätzen zu können, worauf sie zurückgreifen und was sie bewusst im Unterricht fördern können. Gleichzeitig wird danach gefragt, was das Theologisieren zur Förderung reflexiver und metakognitiver Fähigkeiten beitragen kann. Da Kinder Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen sollen, ist es wichtig, dass Lehrende wissen, was Kinder darüber denken und wie sie sich Dinge dabei erklären. Es wäre sinnvoll und wünschenswert, dass Gespräche, wie sie hier exemplarisch im Rahmen der Studie durchgeführt wurden, im Alltag des Religionsunterrichts ihren festen Platz erhalten.

Entscheidend für gelingendes Lernen und die Konzeption damit verbundener, förderlicher Unterrichtssettings ist die Frage, inwiefern es der Lehrperson gelingt, »das Lernen mit den Augen ihrer Lernenden«[3] zu sehen. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrende wissen bzw. einschätzen können, wie sich ein Kind seinen Erfolg bzw. Schwierigkeiten erklärt, was es sich bei der Bearbeitung einer Aufgabe gedacht hat, was ihm beim Lernen (nicht) geholfen hat, womit es zufrieden ist oder wie das nächste Ziel aussehen kann und was es braucht, um dieses zu erreichen. Erklärungen der Kinder zu eruieren und an diese anzuknüpfen, ist eine herausfordernde Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer.

Ausgehend von diesen Überlegungen war es schlüssig, die Kinder in der vorliegenden qualitativen Studie, die der empirischen Unterrichts- bzw. Lehr-Lern-Forschung zuzuordnen ist, selbst zu Wort kommen zu lassen, wie es auch in der Kindheitsforschung durchaus üblich ist. Grounded Theory – als der Studie zugrunde liegender Forschungsstil[4] – bot der offenen, explorativen Herangehensweise einen entsprechenden Rahmen.[5] Gruppendiskussionen und Kreisgespräche als zentrale Erhebungsinstrumente ermöglichten schließlich einen Einblick in die Konstruktionen der Kinder ausgehend vom Religionsunterricht. Dass hier an das Theologisieren angeknüpft wurde, das von Petra Freudenberger-Lötz als »Kern des Religionsunterrichts«[6] bezeichnet wird, lag schließlich nahe. So konnte ein vielfältiges und anregungsreiches Lernsetting

3 Hattie 2014, 280 f.; 297.
4 Vgl. Hülst 2010.
5 Vgl. Strauss/Corbin 1996/2008; Strübing 2014.
6 Freudenberger-Lötz 2007, 16.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

gestaltet werden, das die Sicht auf Lernen nicht auf eine Methode oder Aufgabe reduziert. Gleichzeitig wurde angenommen, dass Kinder durch das abwechslungsreiche Lernsetting eher dazu motiviert und bereit sind, ein eigenes Interesse für ihr Lernen auszubilden. Das von der Forscherin gewählte Thema »Dreieinigkeit« sollte die Kinder nicht nur herausfordern, sondern es sollte ihnen auch erleichtern, Lernen und Lernzuwachs wahrzunehmen und zu beschreiben. Das Forschungssetting sollte so gestaltet sein, dass es sich möglichst nahe am Unterricht bewegt und direkt auf diesen Bezug nimmt. Möglich war dies an einer Jenaplanschule, einer Grund- und Gemeinschaftsschule der Evangelischen Landeskirche.

Die umfangreichen, aus den Gesprächen mit den Kindern gewonnenen Daten wurden mit Hilfe der Grounded Theory ausgewertet. Hiervon ausgehend konnte festgehalten werden, was Kinder können, ebenso konnten Konsequenzen für den Religionsunterricht sowie die Aus- und Fortbildung formuliert werden.

Die vorliegende empirische Studie, die der qualitativ-hermeneutischen Unterrichts- bzw. Lehr-Lern-Forschung zuzuordnen ist und mit der Grounded Theory als Forschungsstil arbeitet, möchte dazu beitragen, Reflexion und Metakognition für den Religionsunterricht zu entdecken und zu erschließen. Die bisherigen Forschungen sind in erster Linie im Bereich der Pädagogischen Psychologie oder der Schulpädagogik angesiedelt, in der Religionspädagogik bzw. für den Religionsunterricht gibt es dazu meines Wissens noch keine spezifischen Forschungen. Diese Studie ist eine logische Ergänzung zur Arbeit von Elisabeth Hennecke[7], die ihre Aufmerksamkeit auf die Wirkung und den Ertrag des Religionsunterrichts aus der Perspektive von Drittklässler/innen richtet. Auch sie stellt die Kinder in den Mittelpunkt, wenn sie danach fragt, was diese aus dem Religionsunterricht der Grundschule mitnehmen. Unberücksichtigt bleibt bei ihr die Frage, wie sich Kinder Lernen erklären, sowie die nach deren reflexiven und metakognitiven Kompetenzen. Somit wird an dieser Stelle mit der vorliegenden Arbeit Neuland betreten. Ziel der Studie ist es, das oben beschriebene Feld, das durchaus Schnittmengen mit der Schulpädagogik und der Pädagogischen Psychologie aufweist, für den religionspädagogischen Diskurs zu öffnen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Bevor die einzelnen Kapitel inhaltlich skizziert werden, soll Abbildung 1 ihren inneren Zusammenhang verdeutlichen und so einen Überblick über die Forschungsarbeit ermöglichen.

7 Vgl. Hennecke 2012.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

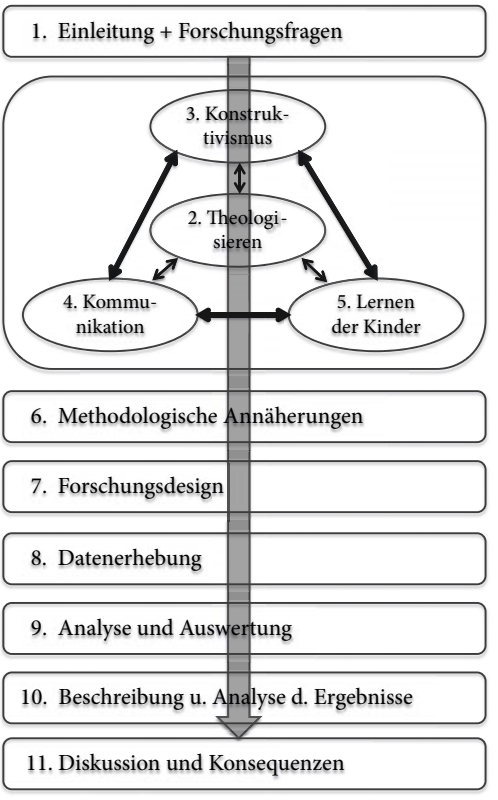


Abb. 1: Aufbau der Arbeit

Aus religionspädagogischer Perspektive steht das Theologisieren mit Kindern (Kap. 2) im Zentrum der Arbeit, welches durch weitere Perspektiven, wie den Konstruktivismus (Kap. 3), die Kommunikation (Kap. 4) und das Lernen von Kindern (Kap. 5), ergänzt wird. Die genannten Perspektiven werden jeweils in Bezug zum Theologisieren gesetzt, so dass sie die aktuelle kindertheologische Diskussion um neue Aspekte erweitern können. Da es um das Lernen der Kinder beim Theologisieren geht, soll hier die religionspädagogische Sichtweise durch andere Perspektiven auf das Lernen angereichert werden. Diese mehrperspektivische Herangehensweise kann neue Akzente hervorbringen und gleichzeitig das Lernen beim Theologisieren in die allgemeine Lerndiskussion hineinnehmen.

In *Kapitel 1*, in dem sich der Leser / die Leserin aktuell befindet, wurde zunächst das Forschungsinteresse dargestellt. Hier folgt nun ein Aufriss der gesamten Arbeit, um sich orientieren zu können. Die Einleitung endet mit den

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

forschungsleitenden Fragen, die gleichzeitig eine Überleitung zum theoretischen Diskurs markieren.

In *Kapitel 2* wird zunächst das religionspädagogische Feld, in das die Studie eingebettet ist, vorgestellt. Der Fokus liegt hier nicht darauf, die gesamte Kindertheologie darzustellen, sondern lediglich ausgewählte Aspekte, die vorrangig auf ein Theologisieren mit Kindern als didaktischem Ansatz in Verbindung stehen. Theologisieren und Theologische Gespräche werden dabei in ein Verhältnis gesetzt.

Das umfangreichere *Kapitel 3* widmet sich dem Konstruktivismus, der quasi als Folie über die gesamte Arbeit gelegt wird. Sowohl für das Theologisieren mit Kindern als auch im Kontext von Lerntheorien sind konstruktivistische Ansätze relevant. Ausgehend von konstruktivistischen Grundannahmen befasst sich das Kapitel mit der konstruktivistisch orientierten Religionspädagogik und mit der Theologie, am Beispiel der Wahrheitsfrage. Die dargelegten Überlegungen münden schließlich in solche, die sowohl das Theologisieren als auch das damit verbundene Lernen betreffen.

Kapitel 4 befasst sich mit dem Aspekt der Kommunikation, da sowohl Theologische Gespräche als auch Reflexionsgespräche darauf angewiesen sind, dass sich die Gesprächspartner bzw. Gesprächspartnerinnen verstehen. Der Fokus liegt hier darauf, wie gelingendes Verstehen zustande kommt.

In *Kapitel 5* wird der Blick auf das Lernen der Kinder gerichtet. Nachdem unterschiedliche Theorien vorgestellt sind, fokussiert sich das Kapitel auf den Bereich der Metakognition. Dieses wird im Kontext der Selbstregulation eingeführt, um dann davon ausgehend nach dessen Bedeutung für das Lernen allgemein sowie für das Theologisieren im Besonderen zu fragen.

Kapitel 6 widmet sich forschungstheoretischen Fragestellungen. Indem unterschiedliche Bezugsrahmen aufgezeigt werden, wird die Studie in der qualitativen Forschung verortet. Darüber hinaus werden Chancen und Herausforderungen bei der Forschung mit Kindern herausgearbeitet. Um das Forschungsdesign, das im Anschluss dargestellt wird, verstehen zu können, wird nun anhand ausgewählter Aspekte, wie Beobachtung als subjektiver Prozess oder die Konstruktion von Wirklichkeit, noch einmal aus konstruktivistischer Perspektive auf die Forschung geblickt.

In *Kapitel 7* wird das konkrete Forschungsdesign vorgestellt, das Erhebungsinstrumentarium dargestellt und schließlich die eigene Rolle als Forscherin reflektiert.

Im Anschluss wird in *Kapitel 8* die konkrete Erhebung dargestellt. Die Hürden, die sich auf dem Weg des Forschens ergaben, werden ebenso hier diskutiert.

In *Kapitel 9* wird der theoretische Hintergrund für die Analyse und Auswertung der Daten beleuchtet sowie das Vorgehen bei der Auswertung skizziert.

Kapitel 10 befasst sich schließlich mit den konkreten Ergebnissen der Studie.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Die beiden entwickelten Modelle werden vorgestellt, und in einer Art »Werkstattspaziergang« erhalten die Leserinnen und Leser einen Einblick in die Auseinandersetzung mit den Daten. Dadurch werden die Modelle veranschaulicht.

Am Ende der Arbeit wird in *Kapitel 11* nun eine Bilanz gezogen. Die wichtigsten Ergebnisse werden gebündelt und auf der Grundlage theoretischer Bezüge reflektiert. Die sich aus diesen Überlegungen ergebenden Konsequenzen sowie offene Fragestellungen schließen die Arbeit ab.

Auch wenn die einzelnen Kapitel hier linear angeordnet sind, so sollte doch deren innerer Zusammenhang im Blick bleiben.

Es ist mir aufgrund einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus bewusst, dass diese Darlegung meine spezifische Sicht auf die Thematik widerspiegelt. Gleichzeitig erfolgt sowohl die Darstellung und Diskussion im theoretischen Teil als auch die Auswertung der Daten auf der Grundlage wissenschaftlicher Standards sowie einer theoretisch fundierten Auseinandersetzung. Eine lineare Darstellung der Gedanken kommt konstruktivistisch gesehen an Grenzen. Diese werden insbesondere an den Stellen eklatant, an denen sich Argumentationslinien überschneiden und die Diskussion deshalb an unterschiedlichen Stellen weitergehen müsste. Innerhalb der einzelnen theoretischen Zugänge (Theologisieren, Konstruktivismus, Kommunikation, Lernen der Kinder) wird eine plausible und schlüssige Argumentation verfolgt.

Schließlich ist mir als Forscherin bewusst, dass ich selbst kognitiv und emotional in das Forschungsprojekt in allen Phasen involviert bin und mich dem nicht entziehen kann.[8] Regelmäßige Reflexionen, auch mit Kolleginnen und Kollegen sowie Forscherinnen und Forschern, ermöglichten es, sich dadurch ergebende Verzerrungen im Blick zu behalten und kontrollieren zu können.

Insgesamt gesehen war die Forschungsarbeit für mich ein großer Gewinn. Dem Forschungsinteresse konnte vertieft nachgegangen und wichtige Aspekte konnten herausgearbeitet werden. Die Arbeit mit den Kindern war dabei stets anregend und bereichernd, ebenso die zahlreichen Fachgespräche, die sich durch die Forschung ergaben.

Ziel dieser Arbeit ist es, die kindertheologische Diskussion anzuregen und Impulse für die Aus- und Fortbildung zu geben. Darüber hinaus können die Ergebnisse die grundschulpädagogische Diskussion im Kontext von Reflexion und Metakognition in sämtlichen fachlichen Bereichen und Fachdidaktiken anregen. Auch für die Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik können die Ergebnisse zum Nachdenken der Kinder über ihr eigenes Lernen die (Lehr-)Lernforschung inspirieren. Schließlich gibt die Studie forschungsme-

8 Vgl. Krippendorff 1994, 112f.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

thodische Hinweise für die Durchführung von Gruppendiskussionen mit Kindern.

1.3 Fragestellungen als Wegweiser durch die Forschungsarbeit

Die Fragen, die der vorliegenden explorativen Studie zugrunde liegen, werden schon zu Beginn der Arbeit dargestellt, weil sie diese von Anfang an geleitet haben. Dadurch soll das Lesen durchgängig zielgerichtet möglich sein.

Die Studie verfolgt ein empirisch-religionspädagogisches sowie ein spezifisch religionsdidaktisches Erkenntnisinteresse. Auf religionspädagogischer Ebene soll auf qualitativ-empirischem Weg rekonstruiert und analysiert werden, wie Kinder über (ihr) Lernen beim Theologisieren nachdenken und was ihnen dabei wichtig ist.

Deshalb kann als erste, erkenntnisleitende Fragestellung festgehalten werden:

(1) Wie sprechen Kinder von ihrem Lernen und Können beim Theologisieren?
Diese relativ offene und wenig spezifische Fragestellung hat richtungsweisende Funktion. Sowohl bei der Forschungskonzeption als auch bei der Erhebung der Daten sowie der Auswertung des empirischen Datenmaterials sollte diese Grundfrage leitend sein. Diese Frage hatte stets die Zielrichtung im Blick und ließ der Forscherin jedoch auch den nötigen Freiraum in allen Phasen der Forschung. Durch die Anlehnung an die Grounded Theory[9] als Forschungsstil war es nicht erforderlich, im Vorhinein an den Untersuchungsgegenstand mit hypothetischen Formulierungen heranzutreten, sondern es konnten an jeder Stelle abhängig von der jeweiligen Erhebungssituation bzw. vom Datenmaterial neue Entscheidungen getroffen und Weichen gestellt werden. Ein solches Vorgehen sollte von Anfang an die nötige Offenheit für Antworten aus dem Datenmaterial mit sich bringen.[10]

Mit dieser Forschungsfrage verbanden sich aus empirisch-religionspädagogischer Perspektive im Laufe des Forschungsprozesses weitere untergeordnete Forschungsinteressen, die sich zunehmend präzisierten. Diese Fragen werden

9 Vgl. Strauss/Corbin 1996/2008; Strübing 2014.

10 Für Strauss und Corbin ist eine optimale Fragestellung in einem qualitativen Forschungsprozess dann gegeben, wenn sie nicht zu offen ist, so »dass sie das ganze Universum von Möglichkeiten einbezieht« (Strauss/Corbin 1996, 23). Andererseits sollte sie nicht allzu begrenzt sein, um »Entdeckungen und neue Erkenntnisse« (ebd.) möglich zu machen. Schließlich sollte das in der Fragestellung zu untersuchende Phänomen deutlich werden und die Fragestellung sollte empirisch verfolgt werden können. Diese Kriterien werden von der oben genannten Fragestellung eingelöst.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

schon zu Beginn der Arbeit aufgezeigt, weil sie sowohl die Studie selbst als auch die damit einhergehende theoretische Auseinandersetzung leiten werden.

Insbesondere bei der Auswertung des Datenmaterials ergaben sich weitere zentrale Fragestränge:[11]

(2) Wie erklären sich Kinder (ihr) Lernen beim Theologisieren?
Hierzu gehören weitere Fragen, wie: Welche Kategorien thematisieren Kinder, wenn sie über ihr Lernen und Können sprechen? Welche Aspekte spielen aus ihrer Sicht beim Lernen eine Rolle? Wie hängen das eigene Tun (Handeln) und das Denken zusammen? Welche Rolle spielen andere beim Lernen? Haben sie Ideen, wie sie ihr Lernen selbst beeinflussen können?

(3) Welche kognitiven Strategien spielen im Nachdenken der Kinder über das Theologisieren (Reflexion) eine Rolle?
Bei der Auswertung des Datenmaterials wurden ausgehend von dieser Frage weitere aufgeworfen: Welche unterschiedlichen Strategien werden implizit oder explizit genannt? Werden unterschiedliche Reflexionsniveaus erkennbar und wie sehen diese aus? Greifen Kinder eher bewusst oder unbewusst auf kognitive Strategien zurück?

Auf der Ebene der Religionsdidaktik konzentriert sich das Interesse schließlich darauf, inwieweit die empirisch gewonnenen Erkenntnisse für die Planung und Gestaltung von Religionsunterricht, insbesondere beim Theologisieren, fruchtbar gemacht werden können. Daraus ergibt sich eine weitere Fragestellung:

(4) Welche Herausforderungen, Impulse und Orientierungen lassen sich aus den Ergebnissen für das Theologisieren ableiten?
Gerade diese letzte Fragestellung soll es ermöglichen, Implikationen für den Unterricht in den Blick zu nehmen. Die Studie setzt an konkreten Unterrichtssituationen an und möchte die gewonnenen Erkenntnisse schließlich wieder auf Lehr-Lern-Situationen, das Aktionsfeld von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrenden, beziehen.

Die in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellte theoretische Diskus-

11 Wie üblich in der Grounded Theory, die als Forschungsstil und Auswertungsmethode diese Studie strukturiert, werden im Laufe des gesamten Auswertungsprozesses kontinuierlich Fragen aufgeworfen, um so der Ausgangsfrage sukzessive näher zu kommen. Die im Folgenden genannten Teilfragen sollten eine Annäherung an den Untersuchungsgegenstand sowie den Einstieg in die Analyse ermöglichen. Während der Auswertung spielten viele weitere Fragen eine Rolle, von denen ein Teil im Laufe der Zeit wieder verworfen wurde, weil die Fragen entweder nicht zielführend oder aufgrund des Datenmaterials nicht hinreichend verfolgt werden konnten.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

sion und Einordnung erfolgt auf der Grundlage der Forschungsfragen und des sich entwickelnden Forschungsprozesses. Das hat zur Folge, dass die einzelnen Theoriekapitel auf den ersten Blick zusammenhangslos erscheinen. Aufgrund des Forschungsprozesses ergibt sich jedoch eine innere Logik, die in Abbildung 1 in Kapitel 1.2 dargestellt ist. Im Anschluss wird das Forschungsvorhaben vorgestellt und eingeordnet. Die Arbeit mündet schließlich in die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse sowie die Diskussion relevanter Aspekte ausgehend von den leitenden Fragestellungen. Auch wenn die Darstellung hier linear anmutet, möchte das nicht über den komplexen Prozess der Entstehung dieser Arbeit hinwegtäuschen. Gerade das Ineinander von qualitativer Studie und theoretischer Auseinandersetzung ermöglichten es, einen Einblick in das Denken der Kinder zu erhalten, ausgewählte Aspekte an theoretischen Konzepten zu spiegeln, offene Fragen zu entdecken und schließlich Konsequenzen für die Praxis zu formulieren.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

2 Theologisieren mit Kindern[12] – Annäherungen an einen didaktischen Ansatz

Theologisieren mit Kindern wird als wichtiger didaktischer Ansatz in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion unter verschiedenen Perspek-

12 Die Autorin spricht im Folgenden von Kindertheologie, auch wenn die an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler dem dritten bis sechsten Schuljahr angehörten. Dies hat unterschiedliche Gründe: Zunächst einmal hat sich die Jugendtheologie aus der Kindertheologie als logische Konsequenz weiterentwickelt, so dass zentrale Grundlagen für beide Bereiche von Bedeutung sind (Freudenberger-Lötz/Reiß 2009; Reiß 2015; Rupp 2008). Darüber hinaus gehört etwa die Hälfte der Kinder entwicklungspsychologisch dem Kindesalter an, wobei die Übergänge zwischen Kindheit und Jugend und somit auch zwischen Kinder- und Jugendtheologie fließend sind (Schweitzer 2013, 12). Wenn Rupp (2008) von Jugendlichen spricht, dann sieht er in Anlehnung an die Entwicklungspsychologie Heranwachsende im Alter zwischen 10 und 21 Jahren. Das ist ein breites Spektrum, das weiterer Differenzierung bedarf, vor allem im Hinblick auf entwicklungspsychologische Voraussetzungen. Gerade diesen Übergangsbereich nimmt das Setting der Studie auf. Für das Theologisieren mit Jugendlichen können folgende Unterschiede festgehalten werden: Jugendliche werden als »tendenziell eher zurückhaltend, abwartend und vor allem zweifelnd« (Freudenberger-Lötz/ Reiß 2009, 252 in Anlehnung an Rupp 2008) wahrgenommen. Reiß arbeitet weiter heraus, dass gerade für Jugendliche das Einspielen fremder Positionen von Bedeutung ist und die religiöse Heterogenität auf die Gespräche bereichernd wirkt, um die »Heranwachsenden in der (Weiter-)Entwicklung eigener Glaubensvorstellungen zu unterstützen und zu fördern« (Reiß 2015, 588). Dabei stellt sie auch fest, dass Theologie »ausschließlich auf explizitem Weg ins Spiel kommt« (ebd. 588). Aufgrund des Vorgehens der Studierenden kann gefragt werden, ob dies nicht möglicherweise am Setting des Unterrichts liegt. Auch wenn beim Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen – wie Freudenberger-Lötz (2011a) es formuliert – in erster Linie deren theologische Gedanken sichtbar bzw. hörbar werden, lohnt sich an dieser Stelle eine künstliche Unterscheidung nicht (vgl. auch Schweitzer 2013, 12). Wenn hier nun von Kindertheologie die Rede ist, kann im Rahmen dieser Arbeit Jugendtheologie grundsätzlich mitgedacht werden, die zentralen Akzentverschiebungen wurden aufgezeigt und sind im Blick. Wenn eine Unterscheidung erforderlich ist, wird darauf eingegangen. Würde grundsätzlich von Kinder- und Jugendtheologie in Kombination gesprochen, sieht die Autorin die Gefahr einer Verkürzung. Die Unterschiede sollen nicht nivelliert, sondern wo nötig hervorgehoben werden. In der Literatur grundsätzlich diskutierte Fragen gelten jedoch für beide Bereiche. Von Theologisieren mit Kindern wird auch im Sinne der Jahrbücher für Kindertheologie gesprochen, die von Anfang an ein weites Verständnis zugrunde gelegt haben.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

tiven und Fragestellungen in zahlreichen Veröffentlichungen diskutiert.[13] Beim Theologisieren haben die Kinder die Möglichkeit, sich (ihren) religiösen und theologischen Fragestellungen diskursiv anzunähern mit dem Ziel, eigene Antworten zu finden und diese begründen zu können. Auf der Suche nach Orientierung und im Hinblick darauf, die eigenen Gedanken und Lernwege verstehen und einordnen zu können, ist es von Bedeutung, das Lernen beim Theologisieren zu reflektieren.

In diesem Kapitel wird zunächst in die Diskussion der Kindertheologie unter ausgewählten Perspektiven eingeführt. Dabei kommen die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die Frage nach dem didaktischen Ansatz, seine Wurzeln sowie die Abgrenzung zur Kinderphilosophie zur Sprache. Ebenso wird ein Bezug zur Pluralitätsfähigkeit hergestellt. In der Darstellung wird davon ausgegangen, dass die Grundlagen des Theologisierens mit Kindern bekannt sind.[14] Auf der Grundlage der Annahme, dass Kinder im Zentrum dieses religionspädagogischen Ansatzes stehen und in ihrem religiösen Denken und Lernen gefördert werden sollen, folgt daraufhin ein Blick auf die Lehrperson, die als Person und mit ihrer Haltung sowie ihrer (Re-)Aktion das Lernen der Kinder beeinflusst. Schließlich werden das Lernsetting als solches und die damit in Verbindung stehenden Methoden[15] im Unterricht beleuchtet.

Dabei wird das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen als religionspädagogisches Konzept, bei dem der Weg zur Entwicklung eigener Konstruktionen im Mittelpunkt steht, diskutiert. Ausgehend von der aktuellen Diskussion wird die Bedeutung der Methoden für das prozessuale Lernen der Kinder und Jugendlichen herausgearbeitet.

13 Vgl. Freudenberger-Lötz 2007; Kammeyer 2009; Zimmermann 2010; Benz 2015; Reiß 2015 sowie die Reihe Jahrbuch für Kindertheologie ab 2002.

14 Aufgrund der inzwischen zahlreichen Veröffentlichungen zum Theologisieren mit Kindern wird der Fokus hier auf einzelne Perspektiven beschränkt. Ausführlich sind die Grundlagen beispielsweise bei Petra Freudenberger-Lötz (2007; 2011a), Katharina Kammeyer (2009), Mirjam Zimmermann (2010) sowie in den Bänden des Jahrbuchs für Kindertheologie (ab 2002) dargestellt. Im Bereich der Jugendtheologie kann auf Schlag/Schweitzer (2012), Dieterich (2012) und die Jahrbücher für Jugendtheologie (ab 2013) verwiesen werden. Auf die Grundlagen wird im Folgenden aufgebaut – an dieser Stelle wird summarisch darauf verwiesen.

15 In der bisherigen Diskussion der Kindertheologie wird der Begriff Methoden in erster Linie mit Forschungsmethoden in Verbindung gebracht, weniger mit Methoden im Unterricht.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

2.1 Begriffliche Klärung

Das Theologisieren mit Kindern hat sich als religionspädagogischer Ansatz etabliert, wobei »theologische Gespräche mit Kindern zum Herzstück des Religionsunterrichts und gleichzeitig zum Schwierigsten zählen«[16]. In den letzten Jahren hat sich davon ausgehend das Theologisieren mit Jugendlichen entwickelt.

In der aktuellen Diskussion werden die Begriffe »Kindertheologie«, »Theologisieren mit Kindern« und »Theologische Gespräche« meist synonym verwendet. Dennoch weist Petra Freudenberger-Lötz zu Recht auf deren unterschiedliche Akzente hin:[17]

> »Der Begriff ›Theologisieren‹ wird von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in Anlehnung an das ›Philosophieren‹ gewählt. Der Begriff ›Kindertheologie‹ bzw. ›Jugendtheologie‹ möchte herausstellen, dass auch Kinder bzw. Jugendliche eigenständig Theologie treiben und ihre Deutungen zu würdigen sind. […] Die Bezeichnungen ›Theologische Gespräche mit Kindern‹ bzw. ›Theologische Gespräche mit Jugendlichen‹ machen deutlich, dass die Theologie von Kindern bzw. Jugendlichen im religionspädagogischen Zusammenhang oft im Gespräch ihren Ausdruck findet und in diesem Gespräch mit Mitschüler/innen und der Lehrperson weiterentwickelt wird.«[18]

Im Rahmen dieser Arbeit wird in erster Linie vom Theologisieren mit Kindern und nicht von Theologischen Gesprächen gesprochen, da es nicht nur um das Gespräch als solches geht, auch wenn dieses in den meisten Forschungen im Zentrum steht. Das Tätigsein der Kinder steht im Mittepunkt, wobei die Konstruktionen der Kinder in einen größeren Zusammenhang einzuordnen sind. Beim Theologisieren – also der theologischen Auseinandersetzung – sind die Kinder in unterschiedlichen Bereichen aktiv. Ihre Gedanken finden Ausdruck in Gesprächen, aber auch im kreativen und gestalterischen Arbeiten und den dabei entstehenden Produkten. Eine Reduktion auf den verbalen Ausdruck bzw. das Gespräch wäre eine unzureichende Engführung. Wenn Petra Freudenberger-Lötz die Theologischen Gespräche an sich stark macht, dann nicht im Sinne einer Verkürzung, sondern vielmehr, um deren Potenziale auszuloten und einen differenzierten Einblick zu ermöglichen.[19]

16 Vgl. Freudenberger-Lötz 2007, 95; 2011a, 11.
17 Freudenberger-Lötz 2011a, 11.
18 Freudenberger-Lötz 2011a, 11f.
19 Vgl. Freudenberger-Lötz 2007; 2008; 2011a; 2011b u. a.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

2.2 Theologisieren als didaktischer Ansatz

Ausgehend von der begrifflichen Klärung wird in diesem Kapitel eine weitere Einordnung des Theologisierens in die Religionspädagogik vorgenommen. Aus didaktischer Perspektive wird das Theologisieren mit Kindern bzw. Jugendlichen als religionspädagogischer Ansatz verstanden. Dieterich sieht das Theologisieren als

> »ein didaktisches Konzept, das ein Unterrichtsverfahren theoretisch und praktisch ausarbeiten will, bei dem biblische bzw. theologische Traditionen und die theologischen Auffassungen der Schüler/innen in einen grundsätzlich gleichberechtigten und ergebnisoffenen Dialog eintreten.«[20]

Daneben wird die Bezeichnung »Theologische Gespräche« in der religionspädagogischen Diskussion teilweise auch als Methode verwendet, wodurch Gespräche im Religionsunterricht eine neue Qualität erhalten haben.[21] Ihr Kennzeichen ist eine »prinzipielle Offenheit«[22], d. h. das Ergebnis des Gesprächs ist nicht festgelegt, »weil die ›großen Fragen des Lebens‹ keine für alle Beteiligten eindeutigen Antworten zulassen.«[23] Religionspädagogischer Ansatz bzw. Methode werden häufig nicht klar voneinander getrennt bzw. es wird in den Veröffentlichungen keine explizite Zuordnung vorgenommen. Dies erschwert das Verständnis immer wieder. Die hier vorliegende Arbeit geht sowohl im Hinblick auf die theoretische Auseinandersetzung als auch hinsichtlich des Lernsettings, das dem Unterricht der Studie zugrunde liegt, von Theologisieren als religionspädagogischem Ansatz aus. Dabei sind Theologische Gespräche Teil dieses Ansatzes. Über die Bedeutung des Gesprächs innerhalb des Ansatzes wird an späterer Stelle nachgedacht.[24]

Als didaktischer Ansatz weist das Theologisieren heute eine große Nähe zum Performativen Religionsunterricht auf.[25] Beide verbindet ihr Interesse an gelebter Religion, wobei der performative Ansatz verschiedene Unterscheidungen bewusst vornimmt und diese als voneinander abhängige, aber doch gegensätzliche Begriffspaare zusammenführt: »Erlebnis und Reflexion, performative und konstatierend-diskursive Sprechakte, ›religiöses Reden‹ und ›Reden über Religion‹«[26]. Beide religionspädagogischen Ansätze haben eine subjektorientierte Zuspitzung, wobei der performative Religionsunterricht stärker auf »die

20 Dieterich 2012, 36.
21 Vgl. Kraft 2012.
22 Kraft 2012, 154.
23 Kraft 2012, 154.
24 Vgl. Kap. 2.5.2.
25 Dennoch suchen teilweise Vertreter der Performativen Didaktik (z. B. Bernhard Dressler, Thomas Klie) eine klare Grenzziehung zur Kinder- bzw. Jugendtheologie.
26 Kraft 2012, 156.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Bedeutungszuweisung von erlebter Religion durch sie selber«[27] zielt, Kindertheologie hingegen die Kinder ins Zentrum stellt sowie eine reflexive Durchdringung theologischer Fragen bzw. Inhalte. Dabei liegt die Stärke des Theologisierens in der Verbindung von »Reden über Religion« und »religiösem Reden«.[28] In diesem Sinne versucht Büttner eine Überwindung des Nebeneinanders der beiden Ansätze:[29]

> »Schaut man in die Praxis des Theologisierens mit Kindern, dann sieht man, dass die Grenzen zwischen gelebter (erlebter) Religion und reflektierter (gelehrter) Religion fließend sind. Gerade im Kontext des schulischen Religionsunterrichts ist zu fragen, ob diesen nicht eine spezifische Form reflektierter Religion bestimmt. […] Kinder- und Jugendtheologie wäre demnach eine legitime Variante reflektierter Religion.«[30]

Performative Didaktik und Kinder- bzw. Jugendtheologie sind nicht sich gegenseitig ausschließende, sondern komplementäre Zugänge zu Religion. Die hierin liegenden Chancen sind nicht zuletzt in der Fachdiskussion noch weiter auszuloten.

Zentrales Anliegen des Theologisierens mit Kindern als religionspädagogischem Ansatz ist es, »die Fragen der Kinder sowie ihre Deutungen wahrzunehmen, ernst zu nehmen, aufzugreifen und zu fördern«[31]. Deshalb spricht Freudenberger-Lötz aktuell immer wieder von Theologisieren als Grundhaltung.[32] Auch wenn der Ansatz des Theologisierens inzwischen weit verbreitet und vielseitig anerkannt ist, meinen viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer noch immer – wie dies Schweitzer bereits 2003 feststellte – selbst zu wissen, was Kinder brauchen.[33] Die vielfältigen Forschungen in diesem Bereich[34] zeigen jedoch deutlich, dass Kinder ihre eigene Sicht auf Gott, das Leben und die

27 Mendl 2015, 2.

28 Vgl. Kraft 2012, 156. Trotz der Nähe zwischen Performativer Didaktik und dem Theologisieren suchen Vertreter der Performativen Didaktik, wie z. B. Bernhard Dressler und Thomas Klie, eine klare Grenzziehung zur Kinder- bzw. Jugendtheologie (vgl. ebd.).

29 Vgl. Kraft 2012.

30 Büttner 2012, 15f.

31 Vgl. Freudenberger-Lötz 2007, 21.

32 Der Gedanke, dass Theologisieren zentral als Grundhaltung verstanden werden kann, wurde in einem persönlichen Gespräch mit Petra Freudenberger-Lötz eingebracht und diskutiert. Theologisieren als Grundhaltung zeigt sich zunächst in der Haltung der Lehrperson und hat Auswirkungen auf das Lernarrangement, die konkrete Unterrichtsgestaltung und die Gespräche mit den Kindern. Diese Grundhaltung ist somit Voraussetzung und Bedingung zugleich. Darauf verweist auch Gerhard Büttner, wenn er im Rückgriff auf Freudenberger-Lötz (2007) vom Einüben eines Habitus bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrenden spricht (vgl. Büttner 2012, 12).

33 Vgl. Schweitzer 2003a, 9.

34 Stellvertretend soll hier summarisch auf die Jahrbücher für Kindertheologie verwiesen werden sowie im Besonderen auf die Forschungen von Freudenberger-Lötz 2007, Kammeyer 2009, Zimmermann 2010, Stögbauer 2011, Benz 2015, Reiß 2015 u. a.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Welt haben. Ihre Konstruktionen bergen großes Potenzial für eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung. Oder anders ausgedrückt: Lehrende tun gut daran, Kindern mit ihren subjektiven Perspektiven im Unterricht Raum zu geben und Unterricht so vorzubereiten und zu gestalten, dass diese Perspektive zum Tragen kommen und die Schülerinnen und Schüler zum weiteren Fragen, zur aktiven Auseinandersetzung sowie kognitiven und ganzheitlichen Verarbeitung angeregt werden.[35]

Es kann festgehalten werden: Theologisieren als religionspädagogischer Ansatz schließt eine offene, fragende und wertschätzende Haltung der Lehrperson mit ein. In dieser Hinsicht sind Theologische Gespräche Teil des Unterrichts, nicht aber nur eine Methode, die punktuell zum Einsatz kommt.[36]

2.3 Wurzeln der Kindertheologie

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Kinder mit ihren Perspektiven auf das Lernen. Wurzeln für eine am Kind orientierte Sichtweise sind auch in der Kindertheologie zu finden. Diese sollen im folgenden Kapitel herausgearbeitet werden.

Seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich das Theologisieren mit Kindern kontinuierlich zu einem eigenständigen religionspädagogischen (Forschungs-) Bereich entwickelt. Geistesgeschichtlich geht es weit zurück und wird oft mit Jean Jacques Rousseau (1712–1778) und dem mit ihm in Verbindung stehenden Wandel des Bildes vom Kind in Verbindung gebracht.[37] Er setzte sich vehement für den Eigenwert der Kindheit ein, denn Kinder haben »eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen«[38]. Auch die Reformpädagogik mit ihrem

35 Für Petra Freudenberger-Lötz geht es bei der Planung und Gestaltung von Unterricht »letztlich um eine Balance von Planung und Offenheit, die auf eine generell prozessorientierte Unterrichtsführung zielt.« (Freudenberger-Lötz 2011a, 20) Dabei ist es wichtig, dass Lehrende bereit sind, immer wieder forschend an Unterricht ranzugehen und das Unterrichtsgeschehen zu reflektieren und so sich selbst und ihren Unterricht weiterzuentwickeln.

36 Auf das Verhältnis von Methoden und Theologischem Gespräch im Kontext eines Lernsettings wird in Abschnitt 2.5.2 eingegangen.

37 Eine ausführliche Darstellung der geistesgeschichtlichen Wurzeln und Anknüpfungspunkte der Kindertheologie hat Mirjam Zimmermann (2010, 3–57) vorgelegt.

38 Rousseau 1981, 69. Anton Bucher (2008b, 14f.) weist jedoch in Anlehnung an Friedrich Schweitzer (1992, 118–133) darauf hin, dass Rousseau, der so selbstverständlich mit dem epochalen Wandel des Kinderbildes in Verbindung gebracht wird, selbst jedoch ein großer Kritiker und Bestreiter der Kindertheologie ist. »Konsequenterweise wird Emil während der Kindheit nicht mit dem Katechismus belehrt, der Kinder ohnehin nur zum Lügen nötige. Religiöse Begriffe, Bilder und Praktiken sind in seiner Erziehung tabu.« (Bucher 2008b, 14) Anders ist das bei Jean Paul (1763–1825), der in seiner »Levana« davon spricht, dass »eine ganze Metaphysik träumend im Kinde« (zitiert nach Bucher 2008b, 14) schläft. Kindsein

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

konsequenten Ansatz einer Pädagogik »vom Kinde aus« trug das ihre dazu bei, das Kind weiter ins Zentrum seiner Entwicklung zu stellen. Ein weiterer Anknüpfungspunkt ist das aus dem anglikanischen Bereich stammende Philosophieren mit Kindern[39], das ab den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts auch in deutschen Schulen – zunächst vor allem im Sachunterricht – seinen Platz gefunden hat. Kindertheologie als eigenständiger Bereich der Religionspädagogik ist für Schweitzer nur »dadurch zu rechtfertigen, dass dem Kind über ein allgemeines religiöses Denken hinaus auch eine gleichsam reflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut wird«[40]. Kinder können also über religiöses Wissen reflexiv bzw. selbstreflexiv nachdenken und zu eigenen Antworten gelangen. Als eigenständige Subjekte und Konstrukteure von Wirklichkeit wird Kindern dies zugetraut und auch von ihnen gefordert. Das philosophische Gespräch in Anlehnung an Sokrates, das in seiner Idealform »ganz ohne Vermittlung von Informationen an die Kinder«[41] auskommt, reicht für den Religionsunterricht nicht. Ein Nachdenken über Gott, das Leben und die Welt erwächst nicht einfach nur aus dem gemeinsamen Nachdenken, sondern braucht den biblischen bzw. theologischen Bezug.[42] Zahlreiche Überschneidungen[43] mit der Kinderphilosophie erfordern eine Abgrenzung. Schweitzer verweist dabei deutlich auf das Recht der Kinder »auf Religion […], das mit Hilfe philosophischen Nachdenkens allein nicht erfüllt werden kann«[44].

Neben den genannten Vorläufern gibt es weitere Entwicklungen, wie bei-

wird so »zum Inbegriff von Religiosität« (ebd., 14). Er schreibt auch davon, wie er seinen fünfjährigen Sohn philosophieren gehört habe, und erkennt dadurch bereits Kindern die Fähigkeit des Philosophierens zu. Die romantische Idealisierung von Kindern ist insgesamt betrachtet ambivalent. Dennoch bewirkte das romantisierende Bild von Kindern eine faktische Verbesserung der Lebensverhältnisse.

39 Vgl. z. B. Lipman 1990; Matthews 1989; Martens 1999.

40 Schweitzer 2003a, 10; vgl. auch Zimmermann 2010, 83f. Zimmermann (2010, 83) benennt zwei notwendige Bedingungen für Kindertheologie: 1. Kinderäußerungen sind ernst gemeint und 2. eine Meta-Ebene wird eingenommen, d. h. ein Prozess der Verarbeitung und Reflexion wird sichtbar. Darüber hinaus muss sie sich »in irgendeiner Weise auf die in der biblischen Tradition überlieferte, von der kirchlichen Verkündigung weitererzählte und gegenwärtig erfahrbare Geschichte Gottes mit dem Menschen bzw. des Menschen mit Gott beziehen lassen« (Zimmermann 2010, 85f.).

41 Schweitzer 2011, 75.

42 Vgl. Schweitzer 2011, 75.

43 Als Überschneidungen können genannt werden: »die Aufwertung des Kindes als aktivem Subjekt des Nachdenkens«, »formale und methodische Parallelen« sowie ähnliche »inhaltliche Grundanliegen« (Zimmermann 2010, 84). Eine weitere Überschneidung sind die von Martens (2005, 21) aufgezeigten Reflexionsschritte, die sowohl für philosophisches als auch theologisches Denken anwendbar sind: »der Beschreibung (phänomenologisch), des Verstehens von sich und anderen (hermeneutisch), der begrifflichen Klärung (analytisch), die Kunst des Fragens und Widersprechens (dialektisch) sowie der Fantasie im Blick auf Mögliches (spekulativ)« (zitiert nach Zimmermann 2010, 84f.).

44 Schweitzer 2000 und 2003a, 10.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

spielsweise die Erkenntnisse aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie, der Lehr-Lern-Forschung, der Kindheitsforschung oder der konstruktivistischen Didaktik, die ihren Teil zur Etablierung der Kindertheologie beigetragen haben. Auf einzelne Aspekte wird in den folgenden Abschnitten und Kapiteln exemplarisch eingegangen.

2.4 Theologisieren mit Kindern aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Für Theologische Gespräche sind komplexe Voraussetzungen im kognitiven Bereich erforderlich. Dabei wird immer wieder die Frage laut, ob bzw. ab wann Kinder dazu in der Lage sind. Im folgenden Abschnitt wird deutlich, dass die Antworten aus entwicklungspsychologischer Perspektive je nach Forschungskontext und theoretischem Ansatz unterschiedlich ausfallen. An die Stelle von Piagets Stufenmodell treten heute domänenspezifische Erklärungen sowie die Klassifizierung durch Stile, was im Folgenden in einem kurzen Abriss dargestellt wird.

Auch wenn Jean Piaget in der Religionspädagogik nicht unumstritten ist, soll doch auf ihn zurückgegriffen werden, da seine Forschungen zentrale Weichen für die weitere entwicklungspsychologische Diskussion und Forschung gestellt haben. Jean Piaget löste die zu seiner Zeit weit verbreitete Vorstellung von Entwicklung als endogenem Reifungsprozess durch sein Stufenmodell[45] ab. Entwicklung war nun an eine Abfolge von Phasen gebunden, die mit Altersnormen kombiniert wurden. Der Gewinn seiner Stufentheorie war die nun mögliche Erkenntnis, ab wann Kinder zu welchen kognitiven Leistungen fähig bzw. welche Voraussetzungen (z. B. an konkrete Handlungen oder Material gebunden) dafür notwendig sind. Kern seiner Theorie ist das dialektische Modell von Assimilation und Akkommodation bzw. der Versuch der Äquilibrierung mit dem Ziel der Herstellung eines Gleichgewichts.[46] Menschen sind stets damit beschäftigt, neue Eindrücke in ihre kognitiven Schemata[47] einzuordnen. Kognitive Konflikte, wie sie in Theologischen Gesprächen immer wieder entstehen

45 Die kognitive Entwicklung erfolgte nach Jean Piaget vom sensumotorischen (Geburt bis 2 Jahre) über das präoperatorische (2 bis 7 Jahre) und konkret-operatorische (7 bis 12 Jahre) zum formal-operatorischen (ab ca. 12 Jahren) Stadium (vgl. Sodian 2008, 437f.; vgl. auch Piaget 1969, 187–280 und Sodian 2007).

46 »Assimilation ist die Integration von Neuem in bestehende mentale Strukturen und Akkommodation die Anpassung bestehender mentaler Strukturen als Reaktion auf Umweltanforderungen« (Sodian 2008, 437). Äquilibration meint »das Streben nach einem Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation« (Grom 2000, 47).

47 Büttner 2010b, 209.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

oder auch bewusst initiiert werden, können mit Hilfe der Akkommodation gelöst werden, neue Entdeckungen (Lernen) werden möglich.[48]

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass bereits deutlich jüngere Kinder zu bestimmten sprachlichen und kognitiven Leistungen fähig sind, als dies durch das Stufenmodell Piagets zu erwarten wäre.[49] In jüngerer Zeit verwenden immer wieder Autorinnen und Autoren »Typen« statt der klassischen durch Piaget eingebrachten »Stufen«.[50] Streib spricht im Hinblick auf die Glaubensentwicklung nicht von Stufen, sondern von »religiösen Stilen«. Diese Stile müssen nicht überwunden werden, sondern bleiben erhalten und überlagern sich.[51] Dadurch kann immer wieder auf einen früheren Stil zurückgegriffen werden, ohne dass dies als Rückschritt in der Entwicklung gesehen werden muss. Ebenso findet die Entwicklung des Denkens »in der kontinuierlichen Interaktion zwischen verschiedenen Funktionsbereichen (Wahrnehmung, Motorik, Aufmerksamkeit, Sprache, begrifflichem Wissen und anderes mehr) statt«[52].

Ausgehend von aktuellen Studien, z. B. von Szagun oder Zimmermann, hält es Büttner[53] für notwendig, das strukturgenetische Modell von Piaget zu modifizieren. Sowohl neuere Studien als auch die Beobachtungen in der Praxis zeigen, dass viele Kinder »bereits in einem viel früheren Alter bestimmte Dinge [wissen oder können], als dies Piaget annahm«. Andererseits ist auch bekannt, dass ein bestimmtes Wissen Voraussetzung für komplexere Denkoperationen in diesem Bereich ist. »Die kognitiven Strukturen und Stufen sind nicht so bereichsübergreifend, homogen (kohärent) wie Piaget annimmt, sondern großenteils bereichsspezifisch (sozusagen weich).«[54] Die Entwicklung des Denkens in Domänen bedeutet auch für religiöses Lernen eine Entwicklung vom »Novizen« zum »Experten«, wobei Vorwissen im Gegensatz zum Alter bedeutsam ist. Ein Kind kann trotz der Fähigkeit formaloperativen Denkens (nach Piaget)

48 Vgl. Piaget 1969, 187–296; Fatke 1988, 32–75.

49 Vgl. auch Sodian 2008. Ebenso wird an Piagets Modell kritisiert, dass er sich insbesondere auf den logisch-mathematischen und den naturwissenschaftlichen Bereich konzentriert und damit andere Entwicklungen wie die soziale, emotionale, ästhetische sowie auch die Persönlichkeitsentwicklung aus dem Blick verliert (vgl. Grom 2000, 47 ff.; Reiß 2015, 187). Mit dem Streben nach Äquilibration werden »Faktoren, wie Vertrautheit mit einem Bereich, Motiviertheit des Schülers, soziokulturelle Bedingungen wie den Bildungsstand der Eltern und den Einfluss eines Unterrichts, der Lösungen zum Nachvollzug anbietet« (Grom 2000, 49), vernachlässigt. Auch Schweitzer stellt fest, dass der Ansatz Piagets der »eigenständigen Bedeutung sozialer Beziehungen, affektiver Prozesse und lebensgeschichtlicher Ereignisse […] nicht gerecht« (Schweitzer 2004, 106) wird.

50 Vgl. Büttner/Dieterich 2013, 66.

51 Vgl. Büttner/Dieterich 2013, 82–85.

52 Sodian 2008, 451. Dies spielt auch im folgenden Kapitel eine Rolle, wenn es um die Methoden geht.

53 Büttner 2010b, vgl. auch Büttner/Dieterich 2013 und Zimmermann 2010, 74.

54 Grom 2000, 48.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

aus religionspädagogischer Sicht ein Novize sein oder ein Kind kann aufgrund seines bereichsspezifischen Wissens einem Erwachsenen, der diesbezüglich auf wenig Wissen zurückgreifen kann, überlegen sein. Wenn domänenspezifisches Vorwissen bedeutsam ist, bleibt zu fragen, wie dieses im Religionsunterricht aufgebaut und gefördert werden kann und welche Rolle dabei das Theologisieren spielt.[55]

Im Hinblick auf metakognitive Fähigkeiten von Kindern, die beim Nachdenken der Kinder über ihr Lernen und Können im Kontext des Theologisierens von Bedeutung sind, spielt die Entwicklung von entsprechenden Strategien eine Rolle. Interessant sind im Bereich der Informationsverarbeitungstheorien die Beobachtungen von Siegler. Er konnte zeigen, dass im Hinblick auf die Strategieentwicklung insbesondere die Kinder von einem Training profitieren, die bereits eine große Variabilität von Strategien und Lösungsansätzen mitbringen.[56] Die Übernahme neuer Strategien erfolgt »nicht plötzlich durch kognitiven Konflikt und Einsicht, sondern adäquatere Strategien ersetzen in je spezifischen Kontexten allmählich weniger adäquate«[57]. So bleibt die Frage, ob der Matthäuseffekt[58] auch hier zu Buche schlägt und Kinder, die von Anfang an vielfältige Strategien und Lösungsansätze im Bereich der Informationsverarbeitung mitbringen im Vergleich zu Kindern, die über weniger Fähigkeiten diesbezüglich verfügen, mehr von Theologischen Gesprächen profitieren. So stellt sich die Frage, wie mit dieser Problematik – falls diese auch für das Theologisieren gelten sollte – umgegangen werden kann. Welche Konsequenzen müssten für den Unterricht gezogen werden bzw. wie können die Strategieentwicklung und dafür erforderliche Fähigkeiten gefördert werden?

In der neueren entwicklungspsychologischen Forschung werden stärker die Diskontinuität von Entwicklungsverläufen und Sozialisationsprozessen sowie die Vielfalt der Entwicklungsbedingungen in den Blick genommen. Hinsichtlich der entwicklungspsychologischen Theorien unterscheiden wir heute zwischen bereichsübergreifenden Theorien und bereichsspezifischen Theorien.[59] Letztere

55 Vgl. auch Benz 2015.

56 Ähnliche Beobachtungen im Hinblick auf die Reflexionsfähigkeit der Kinder beim selbstorganisierten Lernen werden auch von Beck u. a. berichtet (vgl. Beck/Guldimann/Zutavern 1996).

57 Vgl. Sodian 2008, 451.

58 Der in der Psychologie und Soziologie gängige Begriff des Matthäuseffekts geht zurück auf das Sprichwort »Wer hat, dem wird gegeben« bzw. den Vers aus dem Gleichnis von den anvertrauten Talenten (»Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe …«, Mt 25, 29).

59 Mähler 2010, 9; vgl. auch Mähler 1999. Bereichsübergreifenden Theorien zufolge ergeben sich Veränderungen im Denken über alle Inhaltsbereiche hinweg, bei bereichsspezifischen Theorien werden Veränderungen im Denken an einzelnen inhaltlichen Bereichen festgemacht. Das weithin bekannte strukturgenetische Modell von J. Piaget zählt zu den bereichsübergreifenden Theorien.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

haben sich seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt und ermöglichen eine differenziertere Sicht, wobei jeweils nur einzelne inhaltliche Bereiche in den Blick genommen werden können. Zahlreiche Studien im Rahmen der Kindertheologie[60] greifen mehr oder weniger bewusst darauf zurück. Sie widmen sich einer Thematik – also einem inhaltlichen Bereich – und arbeiten eine Fülle differenzierter Aussagen und zum Teil Entwicklungen[61] heraus.

Zimmermann hält die Grundannahme fest, »dass Menschen im Laufe ihres Lebens Transformationsprozesse durchlaufen, die keine temporäre Schwankung oder Variation darstellen, sondern nachhaltig sind und weitere Transformationen ermöglichen«[62]. Mit dieser offen formulierten These wird zum einen lebenslanges Lernen als Modus in den Blick genommen und zum anderen hervorgehoben, dass jede Entwicklung und somit jeder Transformationsprozess seine Bedeutung hat. Jede Entwicklung geht auf Anregungen und gemachte Erfahrungen zurück und bedingt künftige Entwicklungen. Die Stärke dieser Grundannahme liegt darin, dass jeder aktuelle Entwicklungsstand von Kindern relevant ist und Entwicklung bedeutet, welche kontinuierlich weitergeht. Weil sie nicht mit einem Modell vergleichbar sein muss, kann sie in unterschiedliche Richtungen weisen, ohne dass dadurch ein Rückschritt festgestellt werden könnte. Im Hinblick auf Unterricht stellt diese Grundannahme hohe Anforderungen an Religionspädagoginnen und Religionspädagogen. Es stellt sich die Frage, wie Unterrichtssettings »gezielt« gestaltet bzw. Anregungen und Impulse gegeben werden können, wenn die Zone der nächsten Entwicklung[63] möglicherweise gar nicht im Blick sein kann[64], weil hierzu die nötigen religionspädagogischen Forschungen in Bezug auf Kompetenzmodelle bzw. Kompetenzentwicklungen fehlen.

60 Kammeyer (2009) widmet sich dem inhaltlichen Bereich des Gebets bei Vorschulkindern, Reiß (2015) den Wundern in theologischen Gesprächen mit Jugendlichen und Benz (2015) geht den christologischen Vorstellungen der Fünf- bis Siebenjährigen nach.

61 Dies wird vor allem bei Benz (2015) deutlich, wenn sie Entwicklungen einzelner Kinder in Bezug auf deren christologische Vorstellungen aufzeigt.

62 Zimmermann 2010, 74.

63 Textor 1999 (online unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html; abgerufen am 16. 4. 2017).

64 Die Frage, ob Unterricht ein bestimmtes, enges Ziel verfolgen kann, muss aus konstruktivistischer Perspektive verneint werden. Bei der Planung und Gestaltung von Unterricht kann ein Zielfeld im Fokus sein, wobei die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Impulse im Unterricht aufnehmen und diese individuell verfolgen. Dies soll ebenso wenig als Absage an bewusste Unterrichtsplanung verstanden werden. Es geht vielmehr um ein Bewusstwerden von Grenzen und dessen, was planbar ist.

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

2.5 Voraussetzungen, damit Theologisieren fruchtbar werden kann

Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen ist ein sensibles Feld, das für deren religiöse Entwicklung und die Ausbildung eines begründeten Standpunktes bei unterschiedlichen Themen bzw. Fragestellungen bedeutsam ist. Damit dies gelingen kann, sind unterschiedliche Voraussetzungen zu bedenken. Im Folgenden werden Voraussetzungen, die bei der Lehrperson liegen, und solche, die im Hinblick auf das Lernsetting sowie die Wahl von Methoden eine Rolle spielen, beleuchtet.

2.5.1 Voraussetzungen bei der Lehrperson

Beim Theologisieren, so Schweitzer[65], geht es in erster Linie um ein Bemühen, die Sichtweisen der Kinder wahrzunehmen, wertzuschätzen und aufzuwerten sowie Kinder »stark zu machen«[66]. Gerade die Wertschätzung der Fragen und Gedanken der Kinder wird in den verschiedenen Aufsätzen der Jahrbücher für Kindertheologie sowie einschlägigen Studien, wie sie bereits mehrfach genannt wurden, deutlich.[67]

In Anlehnung an Nipkow[68] formuliert Freudenberger-Lötz für das Theologisieren mit Kindern als langfristige Ziele die Förderung und den Erwerb von kognitiver Klarheit[69] und emotionaler Sicherheit.[70] Neben der Förderung der religiösen Sprachfähigkeit kann mit Schweitzer die Förderung der religiösen Kommunikationsfähigkeit, im Sinne einer Kommunikation mit anderen über religiöse Fragen und Inhalte, ergänzt werden. Die religiöse Kommunikationsfähigkeit geht somit deutlich über die religiöse Sprachfähigkeit hinaus, setzt diese aber voraus.[71]

65 Vgl. Schweitzer 2011.

66 Vgl. Schweitzer 2011, 55.

67 Im Hinblick auf kindertheologische Forschung weisen Zimmermann und Schweitzer jedoch darauf hin, dass es nicht reicht, sich mit erwarteten Ergebnissen (aus Erwachsenenperspektive) zufriedenzugeben, sondern es dringend erforderlich ist, geeignete Methoden zu wählen, die es ermöglichen, das von den Kinder Gemeinte wirklich zu verstehen (vgl. Schweitzer 2011, 203f.; Zimmermann 2010, 127f., 166). Diesem Anliegen soll mit dieser Studie nachgekommen werden.

68 Vgl. Nipkow 1998, 491.

69 Darunter versteht sie, dass »Kinder und Jugendliche vernetztes Wissen erwerben und eine Ordnung in ihrer religiösen Vorstellungswelt erzielen« (Freudenberger-Lötz 2011, 13).

70 Freudenberger-Lötz 2011a, 13.

71 »Religiöse Kommunikationsfähigkeit […] orientiert sich von vornherein an Beziehungen, Gemeinschaft und Zugehörigkeit. An erster Stelle kommt es deshalb nicht auf die Sprachfähigkeit des Einzelnen an, sondern darauf, wie religiöse Inhalte oder Glaubensfragen einen

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699

Religiöse Sprach- und Kommunikationsfähigkeit setzen gleichsam einen Unterricht voraus, der solche Gespräche sowie entsprechende Lernsettings ermöglicht und fördert. Neben einer entsprechenden Unterrichtsplanung und echtem Interesse der Lehrperson[72] an den Gedanken der Kinder muss diese in der Lage sein, während des gemeinsamen Gesprächs die Kinder und deren Aussagen als »aufmerksame Beobachterin« wahrzunehmen, als »begleitende Expertin« an entsprechenden Stellen Informationen einzuspielen und als »stimulierende Moderatorin« das Gespräch so zu moderieren, dass die Kinder zum Nach- und Weiterdenken angeregt werden.[73] Als Voraussetzungen für ein gelingendes Gespräch[74] kann mit Schweitzer die Vertrautheit mit der Lerngruppe und die Kenntnis kindlicher Zugangs- und Aneignungsweisen ergänzt werden.[75] Wie entsprechende Haltungen ausgebildet[76] und Lehrpersonen befähigt werden können, ist immer wieder die Frage. Hierzu sind noch weitere wissenschaftliche Forschungen erforderlich[77]. Die Befähigung angehender Lehrerinnen und Lehrer wird beispielsweise in der Forschungswerkstatt der Universität Kassel in vorbildlicher Weise in das Studium integriert. Konkrete Erfahrungen können gemacht und reflektiert werden, professionelles Handeln wird grundgelegt und aufgebaut.[78]

Platz in Beziehungen finden können.« (Schweitzer 2011, 226) Hier geht es in erster Linie nicht um den Religionsunterricht, sondern den Alltag der Kinder. Religiöse Kommunikationsfähigkeit zeigt sich nach Schweitzer vor allem in Alltagsgesprächen der Kinder.

72 Vgl. Schluß 2005; Freudenberger-Lötz 2007.

73 Freudenberger-Lötz beschreibt die drei Aufgaben bzw. Rollen der Lehrperson und deren wechselseitige Bezogenheit in ihrem Band (2007, 41–52) ausführlich (vgl. dazu auch Freudenberger-Lötz 2008). Eine bewusste Klärung der unterschiedlichen Rollen bei theologischen Gesprächen ist gerade auch im Hinblick auf die asymmetrische Konstellation zwischen Lehrperson und Kindern erforderlich. Bereits das Generationenverhältnis und die Tatsache, dass die Lehrperson über fachliches Wissen verfügt, können ein Gespräch auf Augenhöhe erschweren, ohne dass dies von der Lehrperson in irgendeiner Weise bewusst eingebracht wird.

74 Ob ein Gespräch als gelungenes Gespräch bezeichnet werden kann, hängt von den jeweils gesetzten Zielen ab, anhand derer es schließlich beurteilt wird. Dazu ist es notwendig, sich diese im Vorfeld bewusst zu machen und diese festzulegen. (Vgl. auch Freudenberger-Lötz 2007; 2008).

75 Vgl. Schweitzer 2011, 204–207.

76 Vgl. auch das Lehrer-Trainingsprogramm »Performance Simulator« der Helga Breuninger Stiftung.

77 Vgl. Schweitzer 2011, 205.

78 Vgl. dazu die Arbeiten von Freudenberger-Lötz (2007; hier noch bezogen auf ein Angebot an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe), Rothenbusch (2013), Reiß (2015) und Kitzinger (2015). Freudenberger-Lötz beschreibt vier Kategorien als Voraussetzung bei Lehrerinnen und Lehrern: 1. Eine offene, ermutigende und wertschätzende Haltung (Lehrperson), 2. vielfältige Beteiligungschancen auf unterschiedlichem Niveau werden gesetzt (Lernsetting), 3. Gesprächsimpulse werden gesetzt, Deutungsspielräume eröffnet (Gesprächsführung) und 4. Gedanken der Kinder werden aufgenommen und ins Gespräch gebracht (Kinder). (Vgl. Freudenberger-Lötz 2007, 112–116) Hanisch (2001) sieht die Kompetenz, theologisch dif-

© 2018, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847108696 – ISBN E-Book: 9783847008699