

V&R Academic

Arbeiten zur Religionspädagogik

Band 56

Herausgegeben von

Prof. Dr. Dr. h.c. Gottfried Adam,

Prof. Dr. Dr. h.c. Rainer Lachmann und

Prof. Dr. Martin Rothgangel

Sabine Benz

Wer ist Jesus – was denkst du?

Christologische Wissens- und
Kompetenzentwicklung in den ersten beiden
Grundschuljahren – eine qualitative
Längsschnittstudie

Mit 56 Abbildungen

V&R unipress



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

ISBN 978-3-8471-0381-3

ISBN 978-3-8470-0381-6 (E-Book)

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Evangelischen Landeskirche Württemberg.

© 2015, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.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.

Printed in Germany.

Titelbild: Jesus sagt zu Gott: »Kannst du die Wolken bitte wegblasen?« Gott tut es.

Von Vic im Religionsunterricht gestaltet.

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort	19
1 Einleitung	21
1.1 Ziele der Arbeit	21
1.2 Thema und Forschungsgegenstand der Arbeit	25
1.3 Forschungsstand und Forschungslücken	28
1.4 Ansatz und methodisches Vorgehen	31
1.4.1 Forschungskontext	31
1.4.2 Forschungsdesign	32
1.5 Aufbau der Arbeit	35
2 Wissen und Wissensaneignung	39
2.1 Wissensverständnis im Kontext dieser Arbeit	39
2.2 Wertschätzung des intelligenten Wissensbegriffs in der Elementarpädagogik	40
2.3 Wissen und Lernen	41
2.3.1 Wissen im Kontext von Lerndispositionen	41
2.3.2 Zur Bedeutung des Vorwissens für den Wissenserwerb	43
2.4 Wissen und Gedächtnis	45
2.5 Voraussetzungen gelingender Bildungsprozesse in neurobiologischer Perspektive	48
2.5.1 Neuronale Muster prägen die Entwicklung	48
2.5.2 Gehirn und Umwelt	50
2.5.2.1 Positive Beziehungserfahrung als Katalysator neuronaler Entwicklung	50
2.6 Wissen und Wissenserwerb in konstruktivistischer Perspektive	52
2.6.1 Zwischen radikal konstruktivistischer Perspektive und pädagogischem Konstruktivismus	52
2.6.2 Sozialer Konstruktivismus und die Bedeutung von Ko-Konstruktion	54

2.6.3	Grundzüge konstruktivistischer (Fach-)Didaktik	58
2.7	Entwicklung von Wissen	61
2.7.1	Domänenübergreifende Entwicklungstheorien	62
2.7.1.1	Piagets Stufentheorie der geistigen Entwicklung des Kindes	62
2.7.1.2	Domänenübergreifende Entwicklung bei Wygotski	64
2.7.2	Domänenspezifische Theorien	65
2.7.2.1	Kernwissensthese und naive Theorien im kindlichen Denken	65
2.7.2.2	Domänenspezifische Theorien als Erklärung für Heterogenität	68
2.7.2.3	Empirischer Forschungsstand zu Lernvoraussetzungen von Kindern beim Schuleintritt – Darstellung einer Wissenslandkarte	68
2.8	Pädagogische Folgerungen	75
2.8.1	Didaktisch-methodische Konsequenzen für den Unterricht	75
2.8.2	Konsequenzen für die pädagogische Forschung (forschendes Studieren und Forschen im Unterricht) . .	84
2.8.3	Überlegungen zu einer Elementar Didaktik	86
2.9	Fazit der pädagogischen Folgerungen im Blick auf die vorliegende Studie	87
3	Überblick über die Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion . .	93
3.1	Die allgemeine Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion .	93
3.1.1	Bildungsstandards und Kompetenzen	93
3.1.2	Zum Perspektivenwechsel durch Bildungsstandards und Kompetenzorientierung	95
3.1.3	Zum Zusammenhang von Inhalt und Kompetenz	96
3.2	Die fachspezifische Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion	97
3.2.1	Religiöse Bildung und religiöse Kompetenz	97
3.2.2	Religiöse Kompetenz und empirische Basis	99
3.2.3	Kompetenzorientierung und Elementarisierung	102
3.3	Die kindertheologische Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion	103
3.3.1	Definition »Theologischer Kompetenz«	103
3.3.2	Beitrag der Kindertheologie zur Kompetenzdebatte . . .	104

3.3.3	(Kinder-)theologische Kompetenz und empirische Forschung	108
3.4	Lehrerkompetenzen zur Kompetenzförderung	109
3.4.1	Diagnosekompetenz	109
3.4.2	Kompetenz zur Planung und Durchführung von Lehr-/Lernprozessen	110
3.4.3	Kompetenz zum Führen von theologischen Gesprächen .	112
3.4.4	Forschender Habitus als grundlegende Haltung	114
3.5	Zum Verhältnis von Wissen und Kompetenz	114
3.5.1	Wissen und Kompetenz – Widerspruch oder Ergänzung?	114
3.5.2	Kontextualisierter vs. entkontextualisierter Wissens- und Kompetenzerwerb	117
3.6	Konsequenzen für die Durchführung der Studie	119
3.6.1	Didaktisch-methodische Konsequenzen für den Unterricht	119
3.6.2	Praxisforschung als Konsequenz	120
3.6.3	»Theologische Kompetenz« als Forschungsgegenstand . .	122
4	Christologie von Kindern	125
4.1	Christologie im Kontext der Entwicklungspsychologie	125
4.1.1	Entwicklungs- und religionspsychologische Neuorientierung	125
4.1.2	Zum Umgang mit klassischen Entwicklungstheorien . . .	127
4.2	Relevanz äußerer Entwicklungsfaktoren	131
4.2.1	Zur Bedeutung von Elternhaus und Kindertagesstätte. . .	131
4.2.2	Zur Bedeutung des Religionsunterrichts	133
4.3	Landkarte des Wissens und der Vorstellungen von Kindern über Jesus Christus	135
4.3.1	Bilder von Jesus Christus	136
4.3.2	Biblische Geschichten von Jesus Christus	137
4.3.3	Geburt Jesu und Weihnachten	141
4.3.4	Kindersegnung	143
4.3.5	Berufungsgeschichten	143
4.3.6	Jesus als Heiler und Wundertäter	144
4.3.7	Jesus als Gleichniserzähler	147
4.3.8	Passion Jesu	148
4.3.9	Auferstehung Jesu	152
4.3.10	Gottessohnschaft Jesu/ Zwei-Naturen-Lehre	154
5	Analyse und Würdigung aktueller Förderorientierungen	159
5.1	Zur Genese des Bildungsplanes	159

5.2	Zum Verständnis von Kompetenzen	161
5.2.1	Übergeordnete Kompetenzen	161
5.2.2	Dimensionen und fachspezifische Kompetenzen	163
5.3	Zur Verknüpfung von Kompetenzen und Inhalten	165
5.4	Zum Umgang mit dem Bildungsplan – Anforderungen an die Lehrkräfte	168
5.5	Jesus Christus – exemplarische Konkretion von Kompetenzen und Inhalten	169
5.5.1	Kompetenzen zu Jesus Christus	169
5.5.2	Themenfelder zu Jesus Christus	171
5.5.3	Verhältnis von Kompetenzen und Themenfeldern im Blick auf Jesus Christus	172
5.5.4	Kompetenz- und Themenlücken bezüglich Jesus Christus	173
6	Forschungsdesign im Forschungskontext	175
6.1	Forschungskontext	175
6.1.1	Kontext Kindheitsforschung	176
6.1.2	Kontext Praxis-/Aktionsforschung	177
6.1.3	Kontext Unterrichtsforschung am Beispiel des Religionsunterrichts	180
6.1.4	Kontext Bildungsforschung	183
6.1.5	Kontext Kindertheologie	184
6.2	Forschungsdesign	187
6.2.1	Forschungsdesign im Überblick	187
6.2.2	Rahmenbedingungen	189
6.2.2.1	Auswahl der Probandengruppe	189
6.2.2.2	Zugang zum Feld	190
6.2.2.3	Begründung und Reflexion der Doppelrolle	191
6.2.3	Datenerhebungs-Design	193
6.2.3.1	Untersuchungsform: Längsschnittstudie	193
6.2.3.2	Halbstandardisierte Interviews (Leitfaden-Interviews)	193
6.2.3.3	Interviews mit Kindern	194
6.2.3.4	Gruppendiskussionsverfahren / Kreisgespräche	196
6.2.3.5	Theologische Gespräche	199
6.2.3.6	Teilnehmende Beobachtung	200
6.2.3.7	Freies Schreiben und Malen	201
6.2.3.8	Methodische Triangulation	202
6.2.4	Datenaufbereitung und Datenauswertung	203

6.2.4.1	Vorüberlegungen zum Umgang mit der Datenfülle	203
6.2.4.1.1	Transkription des Datenmaterials	203
6.2.4.1.2	Balance zwischen Vorverständnis und Offenheit	203
6.2.4.1.3	Begründete Auswahl von Datenmaterial	204
6.2.4.2	Wissens- und Vorstellungskarten von Kindern	205
6.2.4.3	Offener Bezugsrahmen: Qualitative Inhaltsanalyse	208
6.2.4.4	Offener Bezugsrahmen: Grounded Theory	211
6.2.5	Fazit	213
7	Exemplarische Analyse der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern in ausgewählten theologischen Gesprächen	215
7.1	Lernprozesse von Schüler/innen in ausgewählten theologischen Gesprächen zum Thema »Weihnachten – Geburt Jesu« in Klasse 1 und 2	216
7.1.1	Jesuskind oder Christkind?	216
7.1.1.1	Gesprächsprotokoll a) »Worauf warten wir im Advent?« – Klasse 1	216
	Gesprächsprotokoll b) »Wenn ihr einem Kind, das noch nie von Weihnachten gehört hat, das vielleicht in einem ganz anderen Land lebt, erzählen müsst, was an Weihnachten passiert ist, was würdet ihr sagen?« – Klasse 1	217
7.1.1.2	Interpretationsversuche	218
7.1.2	Jesus als Kind Josefs oder Sohn Gottes?	221
7.1.2.1	Gesprächsprotokoll: »Jesus als Kind Josefs oder Sohn Gottes?« – Klasse 1	221
7.1.2.2	Interpretationsversuche	223
7.1.2.2.1	Entwicklungspsychologische Aspekte	223
7.1.2.2.2	Prozesse der Ko-Konstruktion	223
7.1.3	Was haben Geschenke mit Weihnachten zu tun?	224
7.1.3.1	Gesprächsprotokoll »Was haben Geschenke mit Weihnachten zu tun?« – 2. Klasse	224
7.1.3.2	Interpretationsversuche	229
7.1.3.2.1	Säkulare und kulturell bedingte Aspekte des Schenkens	229
7.1.3.2.2	Biblischer Aspekt des Schenkens – Die Sterndeuter bringen Geschenke	229

7.1.3.2.3	Theologischer Aspekt des Schenkens – Jesus als Geschenk Gottes	230
7.1.3.2.4	Weihnachtsfiguren	231
7.1.3.2.5	Konstruktionsergebnisse auf der Basis des theologischen Gesprächs	231
7.1.4	Jesus als König	232
7.1.4.1	Gesprächsprotokoll »Jesus als König?« 2. Klasse .	232
7.1.4.2	Interpretationsversuche	236
7.1.4.2.1	Umgang mit Vorwissen	236
7.1.4.2.2	Prozesse der Ko-Konstruktion	236
7.1.5	Herodes	237
7.1.5.1	Gesprächsprotokoll a) »Herodes Teil 1«	237
	Gesprächsprotokoll b) »Herodes Teil 2«	238
7.1.5.2	Interpretationsversuche	243
7.1.5.2.1	Umgang mit Vorwissen	243
7.1.5.2.2	Konstruktionsergebnisse der Schüler/innen auf der Basis theologischer Gespräche	246
7.1.6	Allgemein erwartbare Gesprächsaspekte – Deutungsspektrum	249
7.2	Lernprozesse von Schüler/innen in einem ausgewählten theologischen Gespräch zum Thema »Biblische Dilemmageschichte zur Sturmstillung« – Klasse 1	251
7.2.1	Gesprächsprotokoll »Biblische Dilemmageschichte zur Sturmstillung«	252
7.2.2	Interpretationsversuche	257
7.2.2.1	Entwicklungspsychologische Befunde	257
7.2.2.2	Theologisch relevante Beobachtungen	258
7.2.2.3	Anknüpfen an Vorwissen	260
7.2.2.4	Prozesse der Ko-Konstruktion	261
7.2.2.5	Konstruktionsergebnisse der Schüler/innen auf der Basis von Dilemmageschichte und theologischem Gespräch	264
7.2.3	Allgemein erwartbare Gesprächsaspekte – Deutungsspektrum	269
7.3	Lernprozesse von Schüler/innen in ausgewählten theologischen Gesprächen: »Kreuzigung Jesu« – Klasse 1	271
7.3.1	Gesprächsprotokoll a) Spontanes Theologisieren über die Kreuzigung	271
	Gesprächsprotokoll b) »Was hat das Kreuz mit Jesus zu tun?« – Klasse 1	272

7.3.2	Interpretationsversuche	278
7.3.2.1	Entwicklungspsychologisch und theologisch relevante Beobachtungen	278
7.3.2.2	Vorwissen der Gruppe als Basis von Ko-Konstruktion	282
7.3.3	Allgemein erwartbare Gesprächsaspekte – Deutungsspektrum	285
7.4	Lernprozesse von Schüler/innen in ausgewählten theologischen Gesprächen: »Wer hat Jesus auferweckt?« – Klasse 1	286
7.4.1	Gesprächsprotokoll: »Wer hat Jesus auferweckt?« – Klasse 1	286
7.4.2	Interpretationsversuche	293
7.4.2.1	Entwicklungspsychologische und theologisch relevante Beobachtungen	293
7.4.2.1.1	Die Engel als Boten Gottes	293
7.4.2.1.2	Ist Jesus ein Engel?	296
7.4.2.1.3	Ist Jesus auferstanden oder hat Gott Jesus auferweckt? – Ko-konstruktives Einüben in religiösen Sprachgebrauch	297
7.4.2.2	Anknüpfen an Vorwissen	302
7.4.2.3	Prozesse der Ko-Konstruktion	303
7.4.3	Allgemein erwartbare Gesprächsaspekte – Deutungsspektrum	306
8	Exemplarische Entwicklungsverläufe einzelner Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht	309
8.1	Vic – Individuelle Entwicklung	313
8.1.1	Vor Schuleintritt – Vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen	313
8.1.1.1	Rahmenbedingungen in Elternhaus und Kindergarten	313
8.1.1.2	Beschreibung des Wissensstandes auf der Basis des Vorschulinterviews unter Einbezug der Aspekte »narrative Fähigkeit«, »Vernetzung der Wissensbestandteile« und »bereits gebildete christologische Vorstellungen«	314
8.1.1.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte vor Schuleintritt	315
8.1.2	Im Unterricht – Sich entwickelnde Wissensbestände und Vorstellungen	315
8.1.2.1	Beobachtungen in theologischen Gesprächen	315

8.1.2.2	Beobachtungen an exemplarisch ausgewählten Materialien des Portfolios	319
8.1.3	Ende der zweiten Klasse – Gebildete Wissensbestände und Vorstellungen	327
8.1.3.1	Außerschulische Rahmenbedingungen – Bedeutung des Religionsunterrichts	327
8.1.3.2	Beschreibung des entwickelten Wissensstandes auf der Basis des Interviews Ende der zweiten Klasse unter Einbezug der Aspekte »narrative Fähigkeit«, »Vernetzung der Wissensbestandteile« und »bereits gebildete christologische Vorstellungen«	327
8.1.3.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte am Ende des zweiten Schuljahres	331
8.1.4	Tabellarische Übersicht über die christologischen Vorstellungen vor Schuleintritt und Ende des zweiten Schuljahres mit Anmerkungen zur Entwicklung	332
8.2	Franziska – Individuelle Entwicklung	335
8.2.1	Vor Schuleintritt – Vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen	335
8.2.1.1	Rahmenbedingungen in Elternhaus und Kindergarten	335
8.2.1.2	Beschreibung des Wissensstandes auf der Basis des Vorschulinterviews unter Einbezug der Aspekte »narrative Fähigkeit«, »Vernetzung der Wissensbestandteile« und »bereits gebildete christologische Vorstellungen«	335
8.2.1.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte vor Schuleintritt	337
8.2.2	Im Unterricht – Sich entwickelnde Wissensbestände und Vorstellungen	337
8.2.2.1	Beobachtungen in theologischen Gesprächen	337
8.2.2.2	Beobachtungen an exemplarisch ausgewählten Materialien des Portfolios	340
8.2.3	Ende der zweiten Klasse – Gebildete Wissensbestände und Vorstellungen	346
8.2.3.1	Außerschulische Rahmenbedingungen – Bedeutung des Religionsunterrichts	346

8.2.3.2	Beschreibung des entwickelten Wissensstandes auf der Basis des Interviews Ende der zweiten Klasse unter Einbezug der Aspekte ›narrative Fähigkeit‹, ›Vernetzung der Wissensbestandteile‹ und ›bereits gebildete christologische Vorstellungen‹	346
8.2.3.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte am Ende des zweiten Schuljahres	349
8.2.4	Tabellarische Übersicht über die christologischen Vorstellungen vor Schuleintritt und Ende des zweiten Schuljahres mit Anmerkungen zur Entwicklung	350
8.3	Jonas – Individuelle Entwicklung	351
8.3.1	Vor Schuleintritt – Vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen	351
8.3.1.1	Rahmenbedingungen in Elternhaus und Kindergarten	351
8.3.1.2	Beschreibung des Wissensstandes auf der Basis des Vorschulinterviews unter Einbezug der Aspekte ›narrative Fähigkeit‹, ›Vernetzung der Wissensbestandteile‹ und ›bereits gebildete christologische Vorstellungen‹	352
8.3.1.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte vor Schuleintritt	355
8.3.2	Im Unterricht – Sich entwickelnde Wissensbestände und Vorstellungen	356
8.3.2.1	Beobachtungen in theologischen Gesprächen	356
8.3.2.2	Beobachtungen an exemplarisch ausgewählten Materialien des Portfolios	358
8.3.3	Ende der zweiten Klasse – Gebildete Wissensbestände und Vorstellungen	363
8.3.3.1	Außerschulische Rahmenbedingungen – Bedeutung des Religionsunterrichts	363
8.3.3.2	Beschreibung des entwickelten Wissensstandes auf der Basis des Interviews Ende der zweiten Klasse unter Einbezug der Aspekte ›narrative Fähigkeit‹, ›Vernetzung der Wissensbestandteile‹ und ›bereits gebildete christologische Vorstellungen‹	364

8.3.3.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte am Ende des zweiten Schuljahres	367
8.3.4	Tabellarische Übersicht über die christologischen Vorstellungen vor Schuleintritt und Ende des zweiten Schuljahres mit Anmerkungen zur Entwicklung	368
8.4	Linnea – Individuelle Entwicklung	371
8.4.1	Vor Schuleintritt – Vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen	371
8.4.1.1	Rahmenbedingungen in Elternhaus und Kindergarten	371
8.4.1.2	Beschreibung des Wissensstandes auf der Basis des Vorschulinterviews unter Einbezug der Aspekte ›narrative Fähigkeit‹, ›Vernetzung der Wissensbestandteile‹ und ›bereits gebildete christologische Vorstellungen‹	371
8.4.1.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte vor Schuleintritt	373
8.4.2	Im Unterricht – Sich entwickelnde Wissensbestände und Vorstellungen	374
8.4.2.1	Beobachtungen in theologischen Gesprächen	374
8.4.2.2	Beobachtungen an exemplarisch ausgewählten Materialien des Portfolios	377
8.4.3	Ende der zweiten Klasse – Gebildete Wissensbestände und Vorstellungen	381
8.4.3.1	Außerschulische Rahmenbedingungen – Bedeutung des Religionsunterrichts	381
8.4.3.2	Beschreibung des entwickelten Wissensstandes auf der Basis des Interviews Ende der zweiten Klasse unter Einbezug der Aspekte ›narrative Fähigkeit‹, ›Vernetzung der Wissensbestandteile‹ und ›bereits gebildete christologische Vorstellungen‹	381
8.4.3.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte am Ende des zweiten Schuljahres	385
8.4.3.4	Tabellarische Übersicht über die christologischen Vorstellungen vor Schuleintritt und Ende des zweiten Schuljahres mit Anmerkungen zur Entwicklung	386

8.5	Charlotte – Individuelle Entwicklung	389
8.5.1	Vor Schuleintritt – Vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen	389
8.5.1.1	Rahmenbedingungen in Elternhaus und Kindergarten	389
8.5.1.2	Beschreibung des Wissensstandes auf der Basis des Vorschulinterviews unter Einbezug der Aspekte »narrative Fähigkeit«, »Vernetzung der Wissensbestandteile« und »bereits gebildete christologische Vorstellungen«	390
8.5.1.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte vor Schuleintritt	392
8.5.2	Im Unterricht – Sich entwickelnde Wissensbestände und Vorstellungen	393
8.5.2.1	Beobachtungen in theologischen Gesprächen	393
8.5.2.2	Beobachtungen an exemplarisch ausgewählten Materialien des Portfolios	394
8.5.3	Ende der zweiten Klasse – Gebildete Wissensbestände und Vorstellungen	399
8.5.3.1	Außerschulische Rahmenbedingungen – Bedeutung des Religionsunterrichts	399
8.5.3.2	Beschreibung des entwickelten Wissensstandes auf der Basis des Interviews Ende der zweiten Klasse unter Einbezug der Aspekte »narrative Fähigkeit«, »Vernetzung der Wissensbestandteile« und »gebildete christologische Vorstellungen«	400
8.5.3.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte am Ende des zweiten Schuljahres	403
8.5.4	Tabellarische Übersicht über die christologischen Vorstellungen vor Schuleintritt und Ende des zweiten Schuljahres mit Anmerkungen zur Entwicklung	404
8.6	Michael – Individuelle Entwicklung	407
8.6.1	Vor Schuleintritt – Vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen	407
8.6.1.1	Rahmenbedingungen in Elternhaus und Kindergarten	407

8.6.1.2	Beschreibung des Wissensstandes auf der Basis des Vorschulinterviews unter Einbezug der Aspekte ›narrative Fähigkeit‹, ›Vernetzung der Wissensbestandteile‹ und ›bereits gebildete christologische Vorstellungen‹	408
8.6.1.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte vor Schuleintritt	411
8.6.2	Im Unterricht – Sich entwickelnde Wissensbestände und Vorstellungen	412
8.6.2.1	Beobachtungen in theologischen Gesprächen	412
8.6.2.2	Beobachtungen an exemplarisch ausgewählten Materialien des Portfolios	415
8.6.3	Ende der zweiten Klasse – Gebildete Wissensbestände und Vorstellungen	422
8.6.3.1	Außerschulische Rahmenbedingungen – Bedeutung des Religionsunterrichts	422
8.6.3.2	Beschreibung des entwickelten Wissensstandes auf der Basis des Interviews Ende der zweiten Klasse unter Einbezug der Aspekte ›narrative Fähigkeit‹, ›Vernetzung der Wissensbestandteile‹ und ›bereits gebildete christologische Vorstellungen‹	423
8.6.3.3	Strukturierte Wissens- und Vorstellungslandkarte am Ende des zweiten Schuljahres	426
8.6.4	Tabellarische Übersicht über die christologischen Vorstellungen vor Schuleintritt und Ende des zweiten Schuljahres mit Anmerkungen zur Entwicklung	427
8.7	Vergleichende Betrachtung der Fallanalysen	431
9	Zusammenfassende thematische Analyse	435
9.1	Auswertung vor dem Hintergrund aktueller Förderorientierungen	435
9.1.1	Vergleichende Auswertung der Fallbeispiele vor dem Hintergrund des Kerncurriculums	436
9.1.2	Vorschläge zur Erweiterung und Ausdifferenzierung des Kerncurriculums	438
9.1.2.1	Erweiterungen und Ausdifferenzierungen qualitativer Art	439
9.1.2.2	Erweiterungen und Ausdifferenzierungen quantitativer Art	442

9.1.3	Vergleichende Auswertung der Fallbeispiele vor dem Hintergrund eines erweiterten und differenzierenden Kerncurriculums	444
9.2	Auswertung im Kontext religionspädagogischer Forschung zur Christologie	450
9.2.1	Geburt Jesu	451
9.2.2	Kindersegnung	452
9.2.3	Berufungsgeschichten	453
9.2.4	Jesus als Heiler	454
9.2.5	Jesus als Wundertäter	455
9.2.6	Jesus als Gleichniserzähler	456
9.2.7	Passion Jesu	457
9.2.8	Auferstehung Jesu	459
9.2.9	Gottessohnschaft Jesu/ Zwei-Naturen-Lehre	463
9.3	Auswertung im Kontext der Wissens- und Kompetenzdebatte	465
9.3.1	Lernvoraussetzungen und Resultatkompetenzen	465
9.3.1.1	Von Novizen und Experten – Heterogenität des Vorwissens	465
9.3.1.2	Wissen über Jesus weiterentwickeln – Bedeutung des Vorwissens für den Wissensaufbau	469
9.3.1.3	Über Jesus Christus sprechen können – Einüben in religiös geprägte Sprache	474
9.3.1.4	Von Jesus Christus erzählen können – Einüben in flüssiges und folgerichtiges Erzählen biblischer Geschichten	476
9.3.1.5	Vorstellungen von Jesus Christus ausdrücken können – Zum Zusammenspiel von Inhalt und Kompetenz	480
9.3.1.6	Im Religionsunterricht von Jesus erfahren – Zur Wirkung von Religionsunterricht	484
9.3.2	Lernprozesse	487
9.3.2.1	Miteinander über Jesus sprechen können – Vorwissen und Ko-Konstruktionsprozesse in theologischen Gesprächen	487
9.3.2.2	Immer wieder theologisieren können – Entwicklung eines theologisierenden Habitus	491
9.4	Abschließende Bemerkungen	493
10	Literaturverzeichnis	495

11 Anhang	511
11.1 Fragebögen	511
11.1.1 Fragebogen Erzieherinnen/Erzieher Kindertagesstätte . .	511
11.1.2 Fragebogen Eltern – Zeitpunkt: Ende der Kindergartenzeit	513
11.1.3 Fragebogen Eltern – Zeitpunkt: Ende des zweiten Schuljahres	514
11.2 Leitfadeninterview (Ende der Kindergartenzeit – Ende des zweiten Schuljahres)	515
11.2.1 Übersicht über ergänzend eingesetzte Bilder	518
11.3 Transkriptionen der Interviews	520
11.3.1 Vic	520
11.3.1.1 Vic – Interview im Kindergarten	520
11.3.1.2 Vic – Interview am Ende des zweiten Schuljahres .	520
11.3.2 Franziska	520
11.3.2.1 Franziska – Interview im Kindergarten	520
11.3.2.2 Franziska – Interview am Ende des zweiten Schuljahres	520
11.3.3 Jonas	520
11.3.3.1 Jonas – Interview im Kindergarten	520
11.3.3.2 Jonas – Interview am Ende des zweiten Schuljahres	520
11.3.4 Linnea	520
11.3.4.1 Linnea – Interview im Kindergarten	520
11.3.4.2 Linnea – Interview am Ende des zweiten Schuljahres	520
11.3.5 Charlotte	520
11.3.5.1 Charlotte – Interview im Kindergarten	520
11.3.5.2 Charlotte – Interview am Ende des zweiten Schuljahres	520
11.3.6 Michael	520
11.3.6.1 Michael – Interview im Kindergarten	520
11.3.6.2 Michael – Interview am Ende des zweiten Schuljahres	520
11.4 Unterrichtsdokumentation	520
11.4.1 Dokumentation der Unterrichtseinheit zu Jesus Christus in Klasse 1	520
11.4.2 Dokumentation der Unterrichtseinheit zu Jesus Christus in Klasse 2	520
11.5 Quellenverzeichnis	520

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel »Wer ist Jesus – was denkst du? Genese religiösen Wissens und theologischer Kompetenz. Eine qualitative praxisorientierte Längsschnittstudie vom Ende der Kindergartenzeit bis zum Abschluss des zweiten Schuljahres« im Frühjahr 2014 von der Fakultät Humanwissenschaften und Theologie der Technischen Hochschule Dortmund als Dissertation angenommen. Die Drucklegung machte einige kleinere Veränderungen sowie eine Auslagerung großer Teile des Anhangs in den virtuellen Bereich notwendig.

Einige Menschen und Institutionen begleiteten dieses Promotionsvorhabens in vielfältiger Art und Weise:

Mein besonderer Dank gilt Prof. i.R. Dr. Gerhard Büttner, der mich ermutigt hat, diese Arbeit zu schreiben und ihre Entstehung von Beginn an äußerst engagiert und kompetent begleitet hat. Zahlreiche Gespräche mit ihm waren mir stets Inspiration und Unterstützung. Dank auch an Prof. Dr. Mirjam Zimmermann, die das Vorhaben aus der Ferne mit großem Interesse verfolgt und das Zweitgutachten verfasst hat.

Erwähnen und danken möchte ich darüber hinaus Prof. i.R. Dr. Siegfried Zimmer und Prof. Dr. Manfred Pirner, die während meines Studiums für das Lehramt an GHS sowie meines Magisterstudiums Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg Wegbereiter dieses Promotionsvorhabens waren.

Die Fakultät Humanwissenschaften und Theologie der TU Dortmund förderte dasselbe durch ein großzügiges Promotionsstipendium. Die Evangelische Landeskirche in Württemberg unterstützte es durch einen freundlich gewährten Druckkostenzuschuss.

Danken möchte ich Prof. Dr. Dr. h.c. Gottfried Adam, Prof. Dr. Dr. h.c. Rainer Lachmann und Prof. Dr. Martin Rothgangel für die Aufnahme dieser Dissertation in die Reihe »Arbeiten zur Religionspädagogik«.

Ganz besonders danke ich den Schülerinnen und Schülern, die an der Studie beteiligt waren. Vielen Dank für die interessanten Gespräche, die wir mitein-

ander geführt haben, für die Fragen, die ihr gestellt habt, für euer Mit- und Weiterdenken. Meine zahlreichen früheren Schülerinnen und Schüler schließe ich an dieser Stelle ausdrücklich in den Dank mit ein und freue mich schon auf die zukünftigen.

Meiner Familie und meinen Freunden bin ich dankbar für die Unterstützung, die ich in allen Höhen und Tiefen, die das Schreiben einer Dissertation mit sich bringt, durch sie erfahren habe.

Über Entwicklung schreiben ist wichtig, Entwicklung mitzuerleben wesentlich. Aus diesem Grund widme ich dieses Buch meiner Tochter.

Backnang, im September 2014

Sabine Benz

1 Einleitung

1.1 Ziele der Arbeit

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit basiert auf drei grundlegenden Voraussetzungen. Erstens ist die geringe Anzahl an langfristig angelegten empirischen Forschungsstudien zur Wissens- und Kompetenzentwicklung für den religionspädagogischen Bereich im deutschsprachigen Raum unbefriedigend. Zweitens fällt auf, dass die empirische Lehr-Lernforschung im Schnittfeld zwischen Theorie und Praxis in der Religionsdidaktik bislang vergleichsweise wenig entwickelt ist. Deswegen überrascht es nicht, dass sich Unstimmigkeiten zwischen der seit einigen Jahren geführten Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion und den real existenten Konkretionen in den Bildungsplänen der Länder sowie insbesondere der Praxis des Religionsunterrichts konstatieren lassen. Drittens vernachlässigt sowohl die religionspädagogische Unterrichtsforschung als auch die empirische Forschung zur Kindertheologie die Altersgruppe der 5–8-Jährigen, insbesondere den Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich.

Vor diesem Hintergrund sind die Ziele der vorliegenden Forschungsstudie einzuordnen. Durch die Organisation als zwei Jahre umfassende qualitative Längsschnittstudie¹ können wichtige Einblicke in die individuelle Genese religiösen Wissens und theologischer Kompetenz gewonnen und anhand von sechs exemplarisch ausgewählten Entwicklungsverläufen beschreibend dokumentiert werden.² Auf diese Weise gelingt es, den Fokus auf die real existente – heterogene – religiöse Wissens- und Kompetenzentwicklung zu richten. Die Entscheidung für 5–8-jährige Probanden enthält dabei eine bewusste Sensibilität gegenüber dem Übergang zwischen Elementar- und Primarbildung. Durch ein bewusst praxisorientiertes Vorgehen und die Anbindung der Studie an konkreten Reli-

1 Vgl. zur Untersuchungsform als Längsschnittstudie Kapitel 6.2.3.1, zum Überblick über das Forschungsdesign Kapitel 6.2.1.

2 Vgl. zu den Fallbeispielen Kapitel 8.1–8.6.

gionsunterricht soll insbesondere ein fruchtbarer Dialog zwischen Wissenschaft und Religionsunterricht angeregt werden.

Die vorliegende Forschungsarbeit ermöglicht den Blick auf das bereichsspezifische Wissen sowie die individuellen Vorstellungen von Kindern bezüglich Jesus Christus vom Ende ihrer Kindergartenzeit an.³ Entsprechend der Theorie domänenspezifischer Wissensentwicklung⁴ zeichnet sich bereits zu diesem frühen Zeitpunkt ein heterogenes Bild ab, das anhand individueller Wissens- und Kompetenzlandkarten⁵ visualisiert wird. Dies gibt wertvollen Aufschluss darüber, mit welchem real existenten Spektrum an Lernvoraussetzungen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer bei Schulanfängern rechnen können⁶.

Hauptziel ist die Erfassung und zusammenfassende Dokumentation einer zweijährigen Genese des religiösen Wissens sowie der theologischen Kompetenz bezüglich Jesus Christus auf der Basis der erhobenen Ausgangslage im Vorschulalter. Durch einen weiteren Messzeitpunkt am Ende des zweiten Schuljahres sowie durch Einbezug von Daten, die sich in theologischen Unterrichtsgesprächen und anhand von Arbeitsprodukten der Schülerinnen und Schüler⁷ gewinnen lassen, entsteht für sechs Kinder eine beschreibende Dokumentation individueller Entwicklungsverläufe.⁸ Hier zeigt sich in welchem Ausmaß sowie an welchen Stellen sich Wissen über Jesus Christus individuell ausdifferenziert bzw. verändert. Sowohl qualitative als auch quantitative Erweiterungen treten zum Vorschein. Neben dem Wissen über Jesusgeschichten werden auch die christologischen Vorstellungen der Kinder als Teil ihrer eigenständigen theologischen Kompetenzentwicklung fokussiert, wobei tabellarische Übersichten die Lernvoraussetzungen und Lernresultate der zweijährigen Entwicklung direkt gegenüberstellen.⁹ Im Anschluss an die individuellen Falldokumentationen werden die Beispiele zu einer übergreifenden thematischen Analyse herange-

3 Der erste Messzeitpunkt erfasst die Probanden am Ende ihrer Vorschulzeit in halbstandardisierten Interviews.

4 Vgl. hierzu allgemein Kapitel 2.7.2, insbesondere 2.7.2.2.

5 Die Entscheidung für die zusammenfassende Darstellung von Daten in Wissens- und Vorstellungslandkarten geschieht in Anlehnung und Weiterführung von Fried. Vgl. dazu Kapitel 6.2.4.2 Wissens- und Vorstellungslandkarten von Kindern, grundlegend aber auch Kapitel 2.3.2 Zur Bedeutung von Vorwissen für den Wissenserwerb, Kapitel 2.7.2.3 zur Darstellung einer »allgemeinen« Wissenslandkarte von Kindern vor Schuleintritt.

6 Vgl. zu den individuellen Wissens- und Vorstellungslandkarten vor Schuleintritt Kapitel 8.x.1.3. (x steht für die sechs ausgewählten Kindern, deren Entwicklung besonders intensiv dokumentiert und beschrieben wird.

7 Diese werden in Portfolios gesammelt.

8 Bei der Auswahl der Fälle wird auf eine größtmögliche Darstellung der Heterogenität geachtet. Vgl. zu den Auswahlkriterien sowie zu den individuellen Entwicklungsverläufen ausführlich Kapitel 8.

9 Vgl. dazu in den Fallbeispielen jeweils Kapitel 8.x.4.

zogen.¹⁰ Sie werden mit bisherigen Forschungsergebnissen¹¹ abgeglichen, die sie entweder bestätigen, erweitern oder in Frage stellen.¹² Ferner werden die real vorfindlichen und dokumentierten Entwicklungsverläufe mit einer aktuellen Förderorientierung in Beziehung gesetzt. Entsprechen die tatsächlich erworbenen Kompetenzen, der reale ›Output‹ nach zwei Jahren Religionsunterricht, den erwarteten Vorgaben des zugrunde liegenden Bildungsplans?¹³ Lassen sich auf der Basis der Ergebnisse Ansätze für empirisch gestützte Niveaunkonkretisierungen erkennen? Können Vorschläge zur Erweiterung und Ausdifferenzierung des Kerncurriculums gemacht werden? Reflektiert werden die Entwicklungsverläufe auch im Kontext der Wissens- und Kompetenzdebatte¹⁴, insbesondere unter den Aspekten Heterogenität und Bedeutung des Vorwissens¹⁵, Einüben in religiöse Sprache, in flüssiges Erzählen und das Theologisieren sowie hinsichtlich des Zusammenspiels aus Wissens- und Kompetenzentwicklung.

Es ist ein besonderes Anliegen der Verfasserin, durch ihre Studie eine fruchtbare Annäherung sowie Auseinandersetzung von wissenschaftlicher Forschung und unterrichtlicher Praxis zu ermöglichen. Deshalb wird die Entwicklung religiösen Wissens und theologischer Kompetenz bewusst in Anbindung an konkreten Religionsunterricht untersucht.¹⁶ Dadurch erhalten die im

10 Vgl. Kapitel 9.

11 Vgl. dazu grundlegend Kapitel 4.

12 Da die vorliegende Studie eine qualitative Forschungsstudie darstellt kann es aufgrund der mangelnden Datenbreite nicht um ein Verifizieren bzw. Falsifizieren anderer Studien gehen. Aber die real vorfindlichen individuellen Entwicklungsprozesse, die hier dargestellt werden, vgl. Kapitel 8.1–8.6, können entweder ein ergänzendes Puzzelstück bezüglich andere Studien sein, oder aber in Gegensatz dazu stehen, was zumindest zu weiterer Forschungsanstrengung in den betreffenden Bereichen führen könnte.

13 Vgl. Kapitel 9.1. Da es sich um eine Probandengruppe aus Baden-Württemberg handelt und die Studie praxisorientiert in Anbindung an konkreten Religionsunterricht arbeitet, ist hier der Bildungsplan Baden-Württembergs für die Grundschule von 2004 relevant. Vgl. grundlegend Kapitel 5.

14 Vgl. Kapitel 9.3, dazu grundlegende Kapitel 2 und Kapitel 3.

15 Vgl. hierzu insbesondere Fried, Expertise, ausführlich aufgegriffen in Kapitel 2.3.2.

16 Im Anhang findet sich unter 11.4 eine Dokumentation aller gehaltenen Religionsstunden zur Unterrichtsthematik »Jesus Christus«. In Kapitel 2.9 sowie 3.3.3 werden die Konsequenzen aus der Wissensaneignungs- sowie der Kompetenzdebatte aufgeführt, die in die konkrete Planung sowie Durchführung des real stattfindenden und dokumentierten Unterrichts im Rahmen dieser Studie eingeflossen sind. Die Dokumentation der Unterrichtsstunden dient einerseits der Transparenz des real durchgeführten Unterrichtsgeschehens. Sie ermöglicht andererseits die prinzipielle Wiederholbarkeit desselben, allerdings unter dem Vorbehalt der situationsspezifischen Grenzen eines solchen Vorgehens. Aufgrund mangelnder personeller Ressourcen konnte innerhalb der vorliegenden Studie keine Vergleichsgruppe gebildet werden. Die ermöglichte prinzipielle Wiederholbarkeit stellt die gewählte Alternative dar. Gerade der Verortung der Studie zwischen den Polen Theorie und Praxis in Form der Praxisforschung ist die hohe Komplexität geschuldet, die ein stark exemplarisches Vorgehen nötig macht.

Rahmen dieser Studie gemachten und dokumentierten Beobachtungen Relevanz sowohl für die Wissenschaft als auch für die Unterrichtspraxis, verbunden mit der Hoffnung, dass sie von beiden Seiten gleichermaßen gewinnbringend rezipiert werden können. Um die Entwicklung religiösen Wissens und theologischer Kompetenz der Kinder während des Religionsunterrichts sensitiv erfassen zu können wird zeitweise (in allen für die Thematik Jesus Christus relevanten Unterrichtsstunden) eine Doppelrolle aus Lehrperson und Forschender eingenommen, die sorgfältig reflektiert wird.¹⁷ Das bedeutet, dass die betreffenden Stunden unter Einbezug der Vorgaben des Bildungsplanes¹⁸ sowie der erhobenen heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder geplant und durchgeführt werden. Im Verlauf der Religionsstunden zum Thema »Jesus Christus« ergibt sich vielfach Gelegenheit, mit den Kindern zu theologisieren. Durch die Akzeptanz als Religionslehrerin können im Rahmen dieser theologischen Gespräche vertiefte Einsichten in die durch den Unterricht angestoßenen Entwicklungsprozesse bezüglich religiösen Wissens und theologischer Kompetenz gewonnen werden, welche die Ergebnisse der halbstandardisierten Interviews zu Beginn und am Ende des Messzeitraumes ebenso ergänzen wie exemplarisch ausgewählte im Unterricht erstellte Arbeitsprodukte¹⁹. Durch sie sind vertiefende Entwicklungseinblicke in Abhängigkeit zu unterrichtlichen Lernangeboten möglich, die das dokumentierte Gesamtbild der individuellen Entwicklungsverläufe erweitern.

Zudem eröffnen gerade die theologischen Gespräche einen zweiten Blickwinkel auf die Wissens- und Kompetenzentwicklung, kommt hier doch die gesamte Klasse (19 Schülerinnen und Schüler)²⁰ zeitgleich in den Blick. Zusätzlich zu den sechs in den Fallbesprechungen dokumentierten individuellen »Entwicklungsfäden« werden somit an thematisch zentralen Knotenpunkten das religiöse Wissen sowie die theologische Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler der Religionsgruppe fokussiert. Oder anders gesagt: Während die Entwicklung von sechs Kindern längsschnittartig beobachtet und dokumentiert wird, werden einzelne Gespräche querschnittartig ausgewertet. An den exemplarisch ausgewählten Gesprächen lassen sich sowohl entwicklungspsycholo-

17 Vgl. zur Reflexion der Doppelrolle insbesondere Kapitel 6.2.2.3.

18 Vgl. Bildungsplan B-W, GS, 2004. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan im Blick auf die Dimension Jesus Christus erfolgt in Kapitel 5.

19 Ausgewählt wurden der Aussagekraft wegen insbesondere freie Schreib- oder Malaufgaben der Schülerinnen und Schüler. Der Vergleichbarkeit halber wurden in allen Fällen die gleichen Aufgaben ausgewertet.

20 Es handelt sich um 19 Schülerinnen und Schüler innerhalb der Religionsgruppe, von denen nur 18 als Probanden an der gesamten Untersuchung teilnehmen. Eine Schülerin kam in der ersten Klasse hinzu, hatte aber nicht an den Vorschulinterviews teilgenommen. Sie wird im Rahmen der theologischen Gespräche erfasst, jedoch nicht in den Fallbeispielen.

gisch²¹ als auch theologisch²² relevante Entdeckungen machen. Darüber hinaus können das Vorwissen der Klasse²³ sowie insbesondere ko-konstruktive Prozesse²⁴ dokumentiert werden, die teilweise mit Blick auf sich daraus ergebende Konstruktionsleistungen²⁵ ausgewertet werden. Aspekte möglicher Gesprächsverläufe²⁶ ergänzen die Analyse und dienen der Ermöglichung einer Rückführung der Ergebnisse in die Unterrichtspraxis²⁷.

1.2 Thema und Forschungsgegenstand der Arbeit

In der vorliegenden Studie wird die Genese religiösen Wissens und theologischer Kompetenz anhand der Thematik Jesus Christus erforscht. Die Formulierung des Forschungsgegenstandes in dieser Weise versucht den Brückenschlag zwischen dem Interesse situationsorientiert an Vorwissen und vorhandene Kompetenzen anzuknüpfen, das im Früh- und Elementarbereich²⁸ in besonderer Weise ausgemacht werden kann, sowie der outputorientierten Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion im Bereich schulischen Lehren und Lernens²⁹.

Bei der Definition von Wissen in der vorliegenden Arbeit ist die Vorstellung des wissbegierigen Kindes leitend.³⁰ In diesem Zusammenhang wird Wissensaufbau keineswegs als Anhäufung wertloser Fakten, schon gar nicht als von Seiten Erwachsener systematisch vermittelte Information, sondern als Konstruktionsprozess³¹ aktiv handelnder Subjekte sowohl in Eigenleistung als auch

21 Vgl. Kapitel 7.1.1.3, Kapitel 7.1.2.2.1, Kapitel 7.2.2.1 Kapitel 7.3.2.1 und Kapitel 7.4.2.1.

22 Vgl. Kapitel 7.1.3.2, Kapitel 7.1.4.2, Kapitel 7.2.2.2 und Kapitel 7.4.2.1.

23 Vgl. Kapitel 7.1.5.2, Kapitel 7.2.2.3, Kapitel 7.3.2.2 und Kapitel 7.4.2.2.

24 Vgl. Kapitel 7.1.2.2.2, Kapitel 7.1.4.2.2, Kapitel 7.2.2.4 sowie Kapitel 7.4.2.3.

25 Vgl. Kapitel 7.1.5.3, Kapitel 7.2.2.5 sowie Kapitel 7.4.2.4.

26 Vgl. Kapitel 7.1.4, Kapitel 7.2.3 und Kapitel 7.4.3.

27 Im Sinne des 2014 erscheinenden Handbuchs Theologisieren mit Kindern, an dem zahlreiche Autorinnen und Autoren mitgearbeitet und zu diversen Themengebieten Übersichten über erwartbare Gesprächsaspekte erstellt haben.

28 Vgl. hierzu insbesondere Kapitel 2.2 Wertschätzung des Wissensbegriffs in der Elementarpädagogik, aber auch 2.3.1 Wissen im Kontext von Lerndispositionen und 2.3.2 Bedeutung des Vorwissens für den Wissenserwerb, ferner in Bezug auf die domänenspezifischen Theorien Kapitel 2.7.2.3 Empirischer Forschungsstand zu Lernvoraussetzungen von Kindern bei Schuleintritt – Darstellung einer Wissenslandkarte.

29 Vgl. grundlegend Klieme u. a., Expertise Bildungsstandards, 2003. Vgl. insbesondere auch Kapitel 3.1 Überblick über die Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion sowie 3.1.2 Zum Perspektivwechsel durch die Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion.

30 Vgl. als grundlegende Literatur insbesondere Fried/Büttner, Weltwissen – Fried, wissbegierige Kind – Stern, Lernstrategien.

31 Vgl. zum Wissenserwerb in konstruktivistischer Perspektive Kapitel 2.6, im Blick auf konstruktivistische Religionsdidaktik insbesondere 2.6.3. Vgl. insbesondere auch die heterogen

durch Ko-Konstruktion³² mit Gleichaltrigen sowie Erwachsenen verstanden. Hirnphysiologische³³ sowie kognitionspsychologische³⁴ Erkenntnisse werden mit einbezogen und in ihrer Bedeutung für pädagogische Settings beleuchtet. Gerade die Bedeutung des (Vor-)Wissens als wesentlicher Konstituente der Lerndisposition³⁵ wird innerhalb der vorliegenden Studie als relevant eingestuft. So wird das religiöse (Vor-)Wissen und die theologische (Vor-)Kompetenz innerhalb der Subdomäne »Jesus Christus – Christologie« am Ende der Kindergartenzeit³⁶ erfasst, womit die Lernvoraussetzungen für schulische Lernprozesse geklärt werden. Unter Einbezug der Theorien domänenspezifischen Lernens³⁷ lässt sich das dabei für die Probandengruppe entstehende heterogene Bild³⁸ erklären und der Umgang mit dieser Heterogenität im Religionsunterricht kann reflektiert werden.

Erkenntnisse aus der Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion im schulischen Bereich fließen ebenfalls in die vorliegende Studie ein.³⁹ Als Ausgangspunkt wird die allgemeine Diskussion, insbesondere gestützt auf die Klieme-Expertise⁴⁰, gewählt, wobei der Blick gezielt auf den Paradigmenwechsel im Sinne einer »outcome-Orientierung«⁴¹ gelenkt wird, der sich in den Bildungsplänen der Länder niedergeschlagen hat. Der Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg in der Fassung von 2004 wird – da die Forschungsstudie teilweise an konkreten Religionsunterricht gekoppelt ist – als Förderorientierung diskutiert.⁴² Schwer zu fassen und für eine Studie wie die vorliegende nicht zu operationalisieren ist der Begriff der »religiösen Kompetenz« für den eine befriedigende, allgemein anerkannte Definition noch nicht gefunden wurde.⁴³

ausfallenden individuellen Wissens- und Vorstellungskarten sowie die tabellarischen Übersichten über die Entwicklung christologischer Vorstellungen in den sechs ausführlich dokumentierten Entwicklungsverläufen jeweils in Kapitel 8.x.1.3 / 8.x.3.3 und 8.x.4.

32 Vgl. zu sozialer Konstruktion, bzw. zu Ko-Konstruktionsprozessen Kapitel 2.6.2 und die jeweiligen Unterkapitel zu Ko-Konstruktionsprozessen in den exemplarisch ausgewählten und analysierten theologischen Gesprächen in Kapitel 7, nämlich Kapitel 7.1.2.2.2, Kapitel 7.1.4.2.2, Kapitel 7.2.2.4 sowie Kapitel 7.4.2.3.

33 Vgl. zu hirnphysiologischen Erkenntnissen insbesondere Kapitel 2.5.

34 Vgl. zu kognitionspsychologischen Prozessen Kapitel 2.4.

35 Vgl. Kapitel 2.3.2 zur Bedeutung des Vorwissens sowie Kapitel 2.7.2 zu domänenspezifischen Theorien, in denen das Vorwissen innerhalb einer Domäne, bzw. Subdomäne eine besondere Rolle spielt.

36 Zeitlich liegen die halbstandardisierten Vorschulinterviews zwischen Mai und Juni 2010. Die Vorschulzeit der Probanden neigt sich zu diesem Zeitpunkt dem Ende entgegen.

37 Vgl. Kapitel 2.7 Domänenspezifische Theorien der Wissensentwicklung.

38 Vgl. Kapitel 8.x.1 in den sechs ausführlich dargestellten Entwicklungsverläufen.

39 Vgl. dazu Kapitel 3.

40 Vgl. Klieme u. a., Expertise Bildungsstandards.

41 Vgl. Kapitel 3.1.2 Zum Perspektivenwechsel durch Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

42 Vgl. Kapitel 5.

43 Vgl. dazu Kapitel 3.2.1 und 3.2.2

Der von Zimmermann vorgeschlagene Begriff der »theologischen Kompetenz«⁴⁴ ist durch seine Fokussierung auf bestimmte Teilaspekte religiöser Kompetenz einfacher zu handhaben. In Weiterführung der Definition von Zimmermann wird dieser Begriff in altersadaptierter Modifikation aufgegriffen. Insbesondere die kognitive Dimension theologischer Kompetenz, die sich auf bestimmte Inhalte und Methoden bezieht und insofern sowohl lehrbar, als auch erlernbar und ausbaufähig ist, steht im Mittelpunkt. Diese Komplexitätsreduktion sowie die Anbindung des Begriffs an das didaktische Leitbild der Kindertheologie⁴⁵ erleichtern die Arbeit in einer bewusst praxisorientierten Forschungsstudie mit den jungen Probanden der hier beforschten Altersklasse.

Die Entwicklung religiösen Wissens und theologischer Kompetenz einer bestimmten Altersgruppe kann im Rahmen einer Dissertation nicht generell, sondern nur anhand einer bestimmten Thematik erforscht werden.⁴⁶ Aus folgenden Gründen fiel die Entscheidung auf das Wissen und die Vorstellungen von Jesus Christus. Erstens ist die Frage nach Jesus Christus neben der Frage nach Gott für den christlichen Religionsunterricht zentral. Zweitens lässt sich im Gegensatz zur Gotteserkenntnis eine natürliche Jesuserkenntnis, bzw. eine natürliche Christologie weitestgehend ausschließen. Das bedeutet, dass ein Kind prinzipiell nur dann ein Bild von Jesus haben kann, wenn es auch schon von ihm gehört hat. Deswegen gewinnt die Frage des Vorwissens, sprich der Lernvoraussetzungen sowie der weiterführenden Impulse im Unterricht, die jedes Kind individuell rezipiert, eine wichtige Rolle. Es kann auf der Basis domänenspezifischer Theorien von stark heterogenen Lernvoraussetzungen und heterogenen Entwicklungsverläufen bezüglich des themenspezifischen Wissens sowie der themenspezifischen Kompetenz ausgegangen werden. Drittens ist der Umfang der Themeneinheit Jesus Christus im Religionsunterricht überschaubar und eine Erforschung christologischer Vorstellungen von Kindern im Rahmen dieser Forschungsstudie realisierbar. Es handelt sich um ca. 20–25 Stunden in Klassenstufe eins sowie ebenso vielen in Klassenstufe zwei.⁴⁷

44 Vgl. dazu grundlegend Zimmermann, Kindertheologie. Vgl. im Rahmen der vorliegenden Studie insbesondere Kapitel 3.3.1.

45 Vgl. dazu Kapitel 3.3.2.

46 Zum generellen Zusammenhang zwischen Inhalt und Kompetenz vgl. Kapitel 3.5.

47 Eine Dokumentation der im Rahmen dieser Forschungsstudie integrierten Religionsstunden findet sich unter 11.4 im Anhang dieser Arbeit. Vgl. zum Umfang auch den Bildungsplan B-W, 2004 Grundschule, dargestellt und diskutiert in Kapitel 5.

1.3 Forschungsstand und Forschungslücken

Es gibt in jüngerer Zeit im deutschsprachigen Raum keine der vorliegenden Arbeit entsprechende qualitative Längsschnittstudie, die die Entwicklung des religiösen Wissens über Jesus Christus und die diesbezügliche theologische Kompetenz unter Einbezug des Religionsunterrichts bei 5–8-Jährigen erfasst. Insgesamt sind echte Längsschnittstudien im religionspädagogischen Bereich generell auffallend unterrepräsentiert, obgleich sie immer wieder eingefordert werden. Zugespitzt formuliert Hennecke:

»Insgesamt sind die konkreten Lernprozesse, die im Religionsunterricht der Grundschule stattfinden, kaum erforscht. Es gibt nur wenig empirische Absicherungen, wie angebotene Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern adaptiert, individuell verarbeitet und von ihnen als *ihr* Thema angenommen und reflektiert werden. Es ist wenig darüber bekannt, wie Lernprozesse genau zustande kommen und ablaufen, ob sie durch die Berücksichtigung lernpsychologischer Aspekte gefördert werden können bzw. ob religiöses Lernen eventuell effektiver gestaltet werden kann. Fundierte empirische Untersuchungen dieser individuellen Lernprozesse sind bislang nur in Ansätzen erfolgt. Es eröffnet sich demzufolge eine augenfällige Forschungslücke [...]«⁴⁸

Henneckes Studie, die genau hier ansetzt und nach längerfristigen Lernprozessen von Drittklässlern im Religionsunterricht fragt⁴⁹ bildet einen wichtigen Schritt in die Richtung, die auch mit der vorliegenden Studie eingeschlagen wird. Gemeinsam ist beiden Studien ihr Interesse an praxisrelevanter und praxisnaher Forschung. Ebenfalls gemeinsam ist der auf individuelle Lern-/Entwicklungsverläufe gerichtete Fokus. Bei der von Hennecke beforschten Altersgruppe handelt es sich im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit jedoch um Drittklässler. Die Thematik der beforschten Unterrichtseinheiten (Jona, Licht, Gottesfrage) ist ebenfalls eine andere. Auch der Grad der Praxisnähe unterscheidet sich.

Zur Genese einer Christologie bei Schülerinnen und Schülern der betreffenden Altersgruppe liegen einzelne Studien vor, erwähnt sei an dieser Stelle exemplarisch die Christologie von Büttner⁵⁰, die auf einer als Quasi-Panel organisierten Studie basiert, in der neun Klassenstufen im Prinzip so behandelt werden, als ob sie die jüngste Ausgangsklasse nach ein, zwei, etc. Jahren wären. Es liegt nahe, Aspekte von Studien zur Christologie für die vorliegende Forschungsarbeit aufzugreifen und zu prüfen, ob die eigenen Probanden jene Ergebnisse validieren oder davon differieren. Ebenso sinnvoll ist es, die in früheren

48 Hennecke, Was lernen Kinder, 15.

49 Vgl. Hennecke, Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Elisabeth Hennecke fragt in ihrer Studie danach, wie Kinder Religionsunterricht rezipieren.

50 Vgl. Büttner, Jesus hilft.

Studien gewonnenen Erkenntnisse zur Christologie im Rahmen der Datenauswertung und -analyse einzubeziehen.⁵¹ Obwohl die Entwicklung der Vorstellungen zur Christologie in den letzten Jahren insgesamt gut erforscht worden ist, fehlen Beiträge, die explizit zur gegenstandsbezogenen Entwicklungspsychologie Bezug nehmen.⁵² Eine Ausnahme machen die neuen Erkenntnisse zur Entwicklung eines Christologie-Konzepts, die Büttner und Dieterich in ihrer religionspädagogischen Entwicklungspsychologie bieten.⁵³ Sie betrachten die Christologie konsequent als eine Subdomäne der Domäne Religion.

Im deutschen wie im internationalen Raum existiert eine Fülle quantitativer Querschnittstudien, die ausloten, welche domänenspezifischen Wissensvorräte, bzw. welche theologische Kompetenz Kinder eines bestimmten Alters bezüglich der Thematik Jesus Christus durchschnittlich erworben haben. Büttner und Dieterich sehen in der Entwicklung des Christologie-Konzepts von Kindern und Jugendlichen die neben der Gottesfrage (und der Theodizee-Problematik) am besten empirisch erforschte und dokumentierte theologische Fragestellung im deutschen Sprachraum.⁵⁴ Die hier gewonnenen Erkenntnisse sind wichtig und wertvoll, weswegen einige bezüglich der vorliegenden Studie reflektiert werden. Ganz im Gegensatz zur vorliegenden Längsschnittstudie vernachlässigen die allermeisten Forschungsarbeiten jedoch die individuelle Ausprägung zugunsten der Gemeinsamkeiten einer Altersgruppe.

Begrüßenswert ist, dass in jüngster Zeit das Interesse an empirischer Bildungsforschung im Früh- und Elementarbereich auch in Deutschland deutlich gestiegen ist. Dennoch steht die Forschung hier noch am Anfang.⁵⁵ Bedauerlicherweise ist das Forschungsinteresse in der Domäne des religiösen Wissens, das schwach strukturiert, im Vergleich zum Interesse an stark strukturierten Domänen (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften, Psychologie) weniger ausgeprägt. Die vorliegende Studie bietet gerade für den Altersbereich der 5–8-Jährigen wichtige Erkenntnisse, da hier eine noch ansehnliche Forschungslücke offen ist.⁵⁶

51 Vgl. Kapitel 4.1 Christologie im Kontext von Entwicklungspsychologie sowie Kapitel 9.2 zur Auswertung im Kontext der religionspädagogischen Forschung zur Christologie.

52 Vgl. Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie, 207, die ebendies konstatieren und zugleich einfordern.

53 Vgl. Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie, 191–206. Die Überlegungen von Büttner und Dieterich spielen in Kapitel 4.1 zur Neuorientierung des Christologiekonzeptes und zum Umgang mit den klassischen Stufentheorien eine zentrale Rolle.

54 Vgl. Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie, 192. Einige dieser Forschungsarbeiten werden in Kapitel 4.3 in Form einer Übersicht nach Themen geordnet zusammenfassend dargestellt.

55 Vgl. Fried, Expertise, 2005 und Büttner, 2008.

56 Grundschuluntersuchungen arbeiten häufig mit Schülerinnen und Schülern ab der dritten Klasse, deren bereits entwickelte Sprach- und Schreibfähigkeiten die Forschungsarbeit erleichtern.

Die Kindertheologie als konkreter Kontext dieser Arbeit hat sich in den vergangenen Jahren etabliert. Eine Vielzahl hochinteressanter Beiträge ist erschienen und hat eine Wertschätzung von Kindern als eigenständigen theologischen Denkern durchgesetzt.⁵⁷ Für die nächste Zeit bleibt die Forderung nach Präzisierung kindertheologischer Forschungsdesigns, nach mehr Beachtung von Gütekriterien sowie Mindeststandards wissenschaftlicher Forschung.⁵⁸

Im Bereich der Religionsunterrichtsforschung werden komplex angelegte Studien, die langfristige Lerneffekte untersuchen als vordringlich angesehen, damit die Prozessqualität (tatsächlich erreichte Lerneffekte) nicht hinter der Produktqualität (erwartete Standards, Kompetenzen) zurückbleibt.⁵⁹ Gerade auch in diese Forschungslücke trifft die vorliegende Studie, da die tatsächlich stattfindende Entwicklung religiösen Wissens und theologischer Kompetenz bezüglich Jesus Christus von den Lernvoraussetzungen (Interviews) über die Lernprozesse im Unterricht (theologische Gespräche, Portfolios) bis zu den real erreichten Lernresultaten (Interviews) verfolgt wird. So werden wichtige Einblicke in die Entwicklungsprozesse ermöglicht.

Generell gilt für die empirische Lehr-Lern-Forschung, dass religionsdidaktische Studien, die eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis bilden, bislang in unzureichender Anzahl vorliegen. Eine Problematik besteht jedoch meist darin, dass solche Forschungsarbeiten – der Komplexität wegen – meist qualitativ arbeiten müssen, was die Vergleichbarkeit aus wissenschaftlicher Sicht stark einschränkt. Jedoch gilt wie Hennecke konstatiert:

»Auch wenn sich die Darstellung auf einzelne, sehr individuelle Lernverläufe beschränkt, ermöglicht sie Rückschlüsse, die verallgemeinerbar sind und auf Grundsätzliches verweisen. Im Entdecken von Gemeinsamkeiten oder auch in distanzierender Abgrenzung erhalten am Religionsunterricht Interessierte somit Beobachtungsmuster für die vielfältigen und verschiedenen Rezeptionsmöglichkeiten schulischen Religionsunterrichts. Aus ihnen ergeben sich darüber hinaus Anschlussfragen an eine zukunftsfähige Konzeptionalisierung und Gestaltung von Religionsunterricht.«⁶⁰

57 Vgl. dazu insbesondere die zahlreichen Beiträge in den Jahrbüchern für Kindertheologie.

58 Vgl. Zimmermann, theologische Kompetenz, 165–230.

59 Vgl. Schweitzer, RU erforschen, 3–6.

60 Hennecke, Was lernen Kinder, 16.

1.4 Ansatz und methodisches Vorgehen

1.4.1 Forschungskontext

Die vorliegende Studie steht im Forschungskontext mehrerer Forschungsansätze, die auch untereinander sowohl positive wie auch spannungsgeladene Beziehungen aufweisen.

Gerade die Entscheidung für die Arbeit mit sehr jungen Kindern bedingt den Kontext der Kindheitsforschung.⁶¹ Erstens weil in dieser die gesellschaftliche Aufwertung der Kinderperspektive und deren Schutz vor erwachsener Vereinnahmung ihren Ursprung haben, zweitens weil sie altersgemäße Adaptionen wissenschaftlicher Datenerhebungsmethoden bietet. Einen zentralen Bezugspunkt bildet darüber hinaus die kindertheologische Forschung⁶², deren Verdienst es ist, die Anerkennung des eigenständigen theologischen Denkens von Kindern geleistet zu haben und die insofern im Kontext der Kindheitsforschung steht und auf deren Methoden zurückgreifen kann. Die vorliegende Studie profitiert davon.⁶³

Die Entscheidung für Praxisnähe im Rahmen der vorliegenden Studie⁶⁴ bedingt die Aktions- und Praxisforschung⁶⁵ als weiteren Kontext, die darin einzuordnende Religionsunterrichtsforschung⁶⁶ den engeren Bezugspunkt. Dies macht eine Reflexion der zeitweilig eingenommenen Doppelrolle⁶⁷ notwendig und ermöglicht eine Richtlinie für den Balanceakt zwischen der Einhaltung wissenschaftlicher Kriterien und der Komplexität schulischer Wirklichkeit⁶⁸.

Einen letzten Bezugspunkt stellt die Bildungsforschung dar, da religiöses Wissen sowie theologische Kompetenz Teilaspekte religiöser Bildung sind, auf die jedes Kind ein Anrecht⁶⁹ hat und die wiederum einen Bereich allgemeiner Bildung ausmacht.⁷⁰ Die Bildungsforschung, die letzten Endes auf die Erreichung gewisser Kompetenzen bezogen ist, steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Kindheitsforschung wie auch zur Kindertheologie, die für gleichwertige Anerkennung der Kindersicht stehen. Diese Spannung wirkt in die vorliegende Studie hinein. Die Verpflichtung gegenüber der Bildungsforschung

61 Vgl. Kapitel 6.1.1.

62 Vgl. Kapitel 6.1.5.

63 Vgl. Kapitel 6.2.3 Datenerhebungsdesign.

64 Datenerhebung teilweise im Unterricht (theologische Gespräche), Portfolioarbeit und teilweise Doppelrolle als Lehrende und Forschende.

65 Vgl. Kapitel 6.1.2.

66 Vgl. Kapitel 6.1.3.

67 Vgl. Kapitel 6.2.2.3.

68 Vgl. Kapitel 6.1.3.

69 Vgl. Schweitzer, 2000, EKD, Maße des Menschlichen, religiöse Bildung.

70 Vgl. Kapitel 6.1.4.

erfordert, dass im Unterricht Lernprozesse und Entwicklungen in Richtung eines bestimmten Zielareals⁷¹ angeregt werden. In Widerspruch dazu erfordert die Kindheitsforschung, individuell vorfindliche reale Entwicklungsprozesse von Kindern unvoreingenommen wahrzunehmen und anzuerkennen. Unterrichtsrelevante Forschung muss dieses letztlich nicht auflösbare Spannungsverhältnis aushalten. Sie bietet im Gegenzug aber die Chance, Auswirkungen sowohl auf Praxis als auch auf Wissenschaft zu haben.

1.4.2 Forschungsdesign⁷²

Bei der vorliegenden Forschungsarbeit handelt es sich um eine zweijährige qualitativ orientierte Längsschnittstudie. Die endgültige Probandengruppe, bestehend aus 18 Kindern, erhielt ihre Repräsentativität dadurch, dass es sich um eine typisch zusammengesetzte schulische Religionsgruppe handelte.⁷³ In halbstandardisierten Interviews wurden die Kinder zu ihrem Wissen sowie ihren Vorstellungen über Jesus Christus befragt, wobei auf eine altersgemäße Modifikation geachtet wurde. Das erste Interview fand in acht verschiedenen Kindergärten einer württembergischen Kleinstadt am Ende der Vorschulzeit statt (Mai-Juni 2010).⁷⁴ Das zweite Interview wurde Ende der zweiten Klasse an der dortigen Grundschule durchgeführt (April-Mai 2012). Durch die Erhebung des Wissens- und Kompetenzstandes an zwei Hauptmesszeitpunkten zu Beginn und am Ende des Messzeitraumes konnte die individuelle Entwicklung der Probanden über zwei Jahre erfasst werden. Außerschulisch wirksame Entwicklungsdeterminanten fanden dabei nur bedingt Berücksichtigung (Elternfragebogen⁷⁵, Fragebogen für Erzieher/innen⁷⁶). Innerschulische Entwick-

71 Vgl. Bildungsplan GS B-W, 26 f.

72 Vgl. ausführlich Kapitel 6.2.3 Datenerhebungsdesign.

73 Die Eingangskohorte während der Vorschulinterviews umfasste 32 Kinder. Dieser Spielraum ermöglichte die »typische« Bildung von Religionsgruppen aus zwei bis drei Parallelklassen. Zum Zeitpunkt der Eingangserhebung im Kindergarten stand die Klassenzusammensetzung für das Schuljahr 2010/11 noch nicht fest, so dass die Kohorte zu diesem Zeitpunkt sehr viel größer sein musste als die tatsächliche Probandengruppe. Alle an der vorliegenden Studie teilnehmenden Kinder wurden durch geänderte Namen anonymisiert.

74 Vier Kinder wurden an der Grundschule interviewt, weil ein Kindergarten, den zwei Kinder besuchten, nicht zur Kooperation bereit war und es in zwei Fällen organisatorisch günstiger erschien.

75 Die Eltern wurden zeitgleich zu den Vorschulinterviews und den Interviews am Ende der zweiten Klasse befragt. Es wurden Fragen gestellt, die einen Einblick geben in den Grad der religiösen Sozialisation des Kindes. Es handelt sich um Fragen zu Gebrauch von Kinderbibeln, Besuch von Kindergottesdiensten, Jungscharteilnahme, Interesse der Kinder an besonderen biblischen Geschichten, Fragen der Kinder etc. Vgl. ausführlich im Anhang 11.1.2 sowie 11.1.3.

lungsdeterminanten wurden dagegen bewusst einbezogen, um nicht nur den Anfangs- und Endpunkt der Entwicklungsverläufe zu erfassen, sondern auch Einblicke in die dazwischen liegenden Entwicklungsprozesse zu erhalten. Insofern wurde die Datenerhebung bewusst eng gekoppelt an eine Form konkret stattfindenden Religionsunterrichts. Die der Dimension Jesus Christus zugehörigen Unterrichtsstunden wurden vor dem Hintergrund der im Bildungsplan Baden-Württemberg 2004 geforderten Kompetenzen und Standards⁷⁷ und auf der Basis der theoretischen Vorarbeiten⁷⁸ reflektiert, durchgeführt und zusammenfassend dokumentiert.⁷⁹ Die erhobenen heterogenen Lernvoraussetzungen fanden dabei Berücksichtigung. Für die Gestaltung und Durchführung der themenbezogenen Unterrichtsstunden wurde im Sinne der Praxisforschung bewusst eine Doppelrolle aus unterrichtender Lehrperson und beobachtender Forscherin eingenommen. Die Situation wurde von den jungen Probanden dadurch in hohem Maße als unterrichtlicher Alltag erlebt, obwohl es sich durch die eingebrachten Forschungsfragen sowie insbesondere durch die nachträgliche Auswertung der Lernprozesse zur gleichen Zeit um eine Forschungssituation handelte. Um dies zu ermöglichen, wurden theologischen Gespräche, die, als Kreisgespräche durchgeführt, Gruppendiskussionen ähnelten, aufgezeichnet. Exemplarisch ausgewählte Gespräche wurden im Nachhinein unter verschiedenen Aspekten ausgewertet. Dabei trat ein Wechsel von Lehrperson zur Forschenden ein. Auf diese Weise wurde eine »Entschleunigung der Beobachtung«⁸⁰ ermöglicht. Freie Schreib- und Malprodukte sowie Bastelarbeiten der Kinder wurden in Portfolios gesammelt. Durch die methodische Triangulation wissenschaftlicher (Interviews) und unterrichtspraktischer (theologische Gespräche/Portfolios) Datenerhebung wurden vertiefte Einsichten in die Entwicklung des kindlichen Denkens über Jesus Christus und eine dichte Beschreibung derselben möglich. Zusätzlich waren Einblicke bezüglich der individuellen Rezeption unterrichtlicher Impulse auf der Basis heterogener Lernvoraussetzungen möglich.

Angesichts der offensichtlichen Diskrepanz zwischen der komplexen Datenfülle und den personellen Ressourcen mussten Auswertung und Analyse

76 Der Fragebogen für Erzieher/innen findet sich im Anhang unter 11.1.3. Inhaltlich fragt er nach der Umsetzung des Orientierungsplans, nach thematisierten Jesus-Geschichten sowie nach der Thematisierung von Weihnachten und Ostern. Erhoben wird ebenfalls, ob und wenn ja, welche Fragen die Kinder stellen und ob generell Möglichkeiten für theologische Gespräche geboten werden.

77 Vgl. Bildungsplan GS B-W, 26 f.

78 Vgl. Kapitel 2–4.

79 Die Unterrichtsdokumentation findet sich im Anhang unter 11.4. Die Dokumentation der einzelnen Unterrichtsstunden dient der prinzipiellen Möglichkeit zur Wiederholung des durchgeführten Unterrichts.

80 Kümlehn, Unterrichtsforschung, 63.

zwangsläufig begrenzt, eine exemplarische Darstellung der Ergebnisse gewählt werden. Hier gilt analog zu Hennekes Untersuchung: »Aufgrund der Komplexität dieser Prozesse kann eine derartige empirische Analyse immer nur einen fragmentarischen Charakter haben.«⁸¹ Die Datenanalyse erfolgte themenorientiert in sehr offener Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse⁸², die jedoch in stark verkürzter Form angewandt wurde mit dem Ziel, das komplexe Datenmaterial zu ordnen und zu konzentrieren. Angestrebt wurde damit die Realisierbarkeit einer dichten Beschreibung individueller Wissens- und Kompetenzentwicklung. An zwei zentralen Stellen (Beginn sowie Ende des Entwicklungsverlaufs) erfolgte eine konzentrierende Visualisierung der ausgewerteten Daten in Wissens- und Vorstellungslandkarten⁸³ sowie in tabellarisch vergleichenden Übersichten⁸⁴. Sechs heterogene Entwicklungsverläufe wurden exemplarisch ausgewählt und ausführlich dargestellt.

Zusätzlich zu den längsschnittartig erfassten Entwicklungsverläufen einzelner Schülerinnen und Schüler wurden exemplarisch ausgewählte theologische Gespräche (zu zentralen Themenfeldern wie Geburt, Leben, Kreuzigung, Auferweckung Jesu) unter den Aspekten entwicklungspsychologisch/theologisch relevante Beobachtungen, Vorwissen, Konstruktions- und Ko-Konstruktionsprozesse ausgewertet. Auf der Basis der Gespräche und deren Auswertung wurden schließlich erwartbare Gesprächsaspekte/Deutungsspektren von Kindern generiert, die als Übersicht dargestellt wurden.⁸⁵

Die bewusste Entscheidung für eine komplexe, praxisorientierte Datenerhebung nahm die daraus resultierende Datenfülle und die dadurch notwendige exemplarische Auswertung von Beginn an in Kauf. Eine Studie, die sich auf der Schnittstelle zwischen Forschung und vielschichtiger Unterrichtspraxis verortet, muss sich der vorfindlichen Vielfalt in spezifischer Weise stellen. Die Alternative wäre gewesen, eine Teilfrage herauszugreifen und exakt sowie vollständig zu beantworten. Das wäre jedoch eine Vorentscheidung zugunsten der Wissenschaft und gegen die Komplexität der Praxis gewesen, die eine Rezeption auf Seiten der Praktikerinnen und Praktiker und damit konkrete Auswirkungen auf den Religionsunterricht unnötig erschwert hätte. Auf wissenschaftlicher Seite steht einer Vertiefung einzelner Fragestellungen, deren gesicherte Beantwortung durch die vorliegende offen explorative Vorgehensweise zwangsweise unvollständig bleibt, durch weitere Forschungsstudien nichts im Wege.

81 Hennecke, Was lernen Kinder, 16.

82 Vgl. Kapitel 6.2.4.3.

83 Vgl. Kapitel 8.x.1.3 sowie 8.x.3.3.

84 Vgl. Kapitel 8.x.4.

85 Vgl. Kapitel 7.1.6 / 7.2.3 / 7.3.3 sowie 7.4.3.

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile. Im ersten Hauptteil (Kapitel 2–6) werden die theoretischen Grundlagen als notwendige Basis und Kontext der vorliegenden Studie aufgearbeitet. Der zweite Hauptteil (Kapitel 7–9) arbeitet auf der Basis der erhobenen Daten und stellt Forschungserkenntnisse dar. Dabei stehen sowohl sechs individuelle Entwicklungsverläufe in ihrer Heterogenität im Fokus (Kapitel 8) als auch kollektive Lernprozesse auf der Basis theologischer Gespräche (Kapitel 7). Beide werden abschließend für eine thematische Analyse herangezogen.

Die theoretischen Hintergründe gliedern sich wie folgt:

In *Kapitel 2* stehen das Wissensverständnis und die Wissensaneignung im Mittelpunkt. Dabei wird insbesondere die Bedeutung des Vorwissens (2.3.2) für die domänenspezifische Entwicklung (2.7.2) stark gemacht, aber auch der Kontext von Wissen und Gedächtnis (2.4) sowie des Wissenserwerbs in neurobiologischer Perspektive (2.5) aufgegriffen. Im Fokus stehen auch Überlegungen zu Konstruktions- und Ko-Konstruktionsprozessen (2.6). Pädagogische Folgerungen (2.8) sowie Konsequenzen derselben im Blick auf die vorliegende Studie (2.9) schließen das Kapitel ab.

In *Kapitel 3* geht es zentral um die Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion der vergangenen Jahre, die zunächst allgemein (3.1), danach mit fachspezifischem Fokus auf religiöse Bildung und religiöse Kompetenz (3.2), schließlich mit kindertheologischem Blickwinkel auf theologische Kompetenz (3.3) konkretisiert wird, wobei insbesondere auch notwendige Lehrkompetenzen (3.4) Berücksichtigung finden. Das Verhältnis von Wissen und Kompetenzen (3.5) wird ausführlich diskutiert. Abschließend werden die so gelegten Grundlagen in Richtung auf den konkreten Religionsunterricht und die vorliegende Studie reflektiert.

Kapitel 4 dient der thematischen Zuspitzung des Forschungsgegenstandes. In ihm erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Christologie von Kindern auf dem Hintergrund der entwicklungs- und religionspädagogischen Neuorientierung (4.1). Äußere Entwicklungsfaktoren wie Elternhaus, Kindertagesstätte und Religionsunterricht werden in ihrer Bedeutung ebenfalls diskutiert (4.2). In Form einer ›Landkarte des Wissens und der Vorstellungen von Kindern‹ über Jesus Christus (4.3) werden schließlich aktuelle Forschungsergebnisse zu den Subdomänen der Christologie zusammenfassend aufgegriffen. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie können einen Beitrag dazu leisten, diese Landkarte in einzelnen Bereichen zu bestätigen, auszudifferenzieren oder anzufragen.

In *Kapitel 5* wird, da die Forschungsstudie im Kontext realen Religionsunterrichts durchgeführt wird, der nicht im leeren Raum stattfindet, sondern an von außen vorgegebene Förderorientierungen gebunden ist, der baden-würt-

tembergische Bildungsplan bezüglich Bildungsstandards, Kompetenzen und Inhalten zu Jesus Christus dargestellt und diskutiert.

Kapitel 6 schließlich befasst sich mit dem Forschungskontext (6.1) und dem Forschungsdesign (6.2) der vorliegenden Studie, die beide im Rahmen der Einleitung (1.4) bereits dargestellt wurden.

Der zweite Hauptteil bildet den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit und basiert auf den qualitativ empirisch erhobenen Daten.

In *Kapitel 7* stehen Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern wie sie sich anhand theologischer Gespräche im Religionsunterricht gezeigt haben im Mittelpunkt. Exemplarisch erfolgt eine Dokumentation von Gesprächsprotokollen und Analyse derselben unter spezifischen Aspekten. Ausgewählt werden die Themen oder Themenkomplexe »Weihnachten – Geburt Jesu« (7.1), »Sturmstillung« (7.2), »Kreuzigung Jesu« (7.3) sowie »Auferweckung Jesu« (7.4). Analysiert werden neben einzelnen entwicklungspsychologischen und theologischen Aspekten insbesondere der Einbezug von Vorwissen sowie Konstruktions- und Ko-Konstruktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern. Dabei stehen kollektive Prozesse im Mittelpunkt. Jedes Thema wird mit einer Übersicht über mögliche »erwartbare« Gesprächsaspekte/Deutungsspektren von Kindern abgeschlossen.

Im 8. *Kapitel* stehen die exemplarisch ausgewählten individuellen Entwicklungsverläufe von sechs Kindern vom Vorschulalter bis zum Ende der zweiten Klasse im Zentrum. In Fallbeispielen (8.1–8.6) zeigt sich anhand dokumentierter Beobachtungen auf der Basis von Interviews, Elternfragebögen, theologischen Gesprächen und Portfolios die große Heterogenität derselben. Zusammenfassend werden zu Beginn aller Beispiele die jeweils vorhandenen Wissensbestände und eventuell bereits gebildeten christologischen Vorstellungen vor Schuleintritt, sprich die Lernvoraussetzungen dargestellt und in strukturierten »Landkarten« visualisiert. Es folgen Beobachtungen zu Entwicklungsprozessen im Religionsunterricht auf der Basis der auch in Kapitel 7 verwendeten und dort protokollierten theologischen Gespräche sowie exemplarisch ausgewählter Schülerarbeiten aus dem Portfolio. Nachfolgend werden die gebildeten Wissensbestände und Vorstellungen zu Jesus Christus am Ende der zweiten Klasse dargestellt und ebenfalls in »Landkarten« visualisiert. Eine tabellarische Übersicht zu christologischen Vorstellungen vor Schuleintritt und Ende des zweiten Schuljahres mit Anmerkungen zur Entwicklung ergänzt die jeweiligen Fallbeispiele und ermöglicht einen schnellen Überblick. Eine zusammenfassende Betrachtung und Gegenüberstellung aller Fallbeispiele schließt das Kapitel ab (8.7).

Der empirische Hauptteil der Arbeit wird in *Kapitel 9* durch eine thematische Analyse abgeschlossen. In ihr werden die Erkenntnisse aus Kapitel 7 und 8 vor dem Hintergrund spezifischer Fragestellungen erneut beleuchtet. Einen Kontext

bilden aktuelle Förderorientierungen (9.1), einen weiteren die religionspädagogische Forschungslage zur Christologie (9.2) und einen letzten die Wissens- und Kompetenzdebatte (9.3). Es erfolgt eine Einordnung der Erkenntnisse in die jeweiligen Kontexte sowie die Klärung der Frage, welche Auswirkungen sie möglicherweise innerhalb dieser Kontexte haben können.

Im Anhang finden sich neben dem Fragebogen für Erzieher/innen (11.1.1) diejenigen für die Eltern, ausdifferenziert nach dem Zeitpunkt des Einsatzes (Ende der Kindergartenzeit (11.1.2) / Abschluss Klasse zwei (11.1.3)) sowie das Leitfadenterview (11.2) inklusive einer Übersicht über ergänzend eingesetzte Bilder. Die Transkriptionen der Interviews (11.3) sowie die Unterrichtsdokumentation (11.4) wurden aus Platzgründen in den virtuellen Anhang ausgelagert. Dieser ist im Internet abrufbar unter www.v-r.de/anhang-wer-ist-jesus. Das Passwort lautet G69WuHrU.

2 Wissen und Wissensaneignung⁸⁶

2.1 Wissensverständnis im Kontext dieser Arbeit

Wissen, konkreter die Entwicklung von Wissen bezüglich Jesus Christus ist neben der Entwicklung theologischer Kompetenz, genauer christologischer Kompetenz wesentlicher Bestandteil des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Studie. Dazu bedarf es zunächst einer begrifflichen Klärung auf der Basis der aktuellen Diskussion. In einem ersten Schritt bezieht sich diese auf Wissen im Allgemeinen.⁸⁷ Dabei handelt es sich weder formal noch inhaltlich um eine umfassende Definition von Wissen, sondern um eine Wissensdefinition im Kontext von Wissensaneignung. Die so ausgeführten Erkenntnisse dienen als Grundlage für pädagogisch-didaktische und forschungsmethodische Konsequenzen. Dabei bildet die vorliegende Studie den Brennpunkt, auf den dieses wie alle grundlegenden Kapitel hinzielen und von dem aus sie im über zweijährigen Verlauf der Studie auf diese ausstrahlen.

Die nachfolgend ausgeführte Diskussion zeigt den Prozess, in dem folgende Definition von Wissen im Rahmen der Aneignung von Wissen gewonnen wurde. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Wissen definiert als

86 Selbstverständlich bilden Wissen und Wissensaneignung nur einen Aspekt von Bildung. Ein weiterer – Kompetenzen sowie Kompetenzerwerb – wird im folgenden Kapitel beleuchtet. Bildung ist jedoch wesentlich umfassender und darf nicht zu funktional betrachtet werden, was insbesondere auch von der Evangelischen Kirche Deutschland betont wird, die Bildung als »Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen...und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens« beschreibt, Kirchenamt der EKD, Perspektiven zur Bildung, 66. Die vorliegende Studie ist jedoch aufgrund ihrer Länge und der Kopplung des Wissens- und Kompetenzerwerbs an den Religionsunterricht derart umfassend, dass an dieser Stelle eine Einschränkung vorgenommen werden muss, um die Datenerhebung und -auswertung leisten zu können.

87 Eine ausführliche Definition religiösen Wissens sowie theologischer Kompetenz schließt sich erst in Kapitel 3 auf der Basis der ersten beiden grundlegenden Kapitel zu Wissen und Wissensaneignung sowie zur Bildungsstandard- und Kompetenzdebatte an.

intelligentes, auf der Basis von Vorwissen, in Auseinandersetzung mit der Umwelt aktiv konstruiertes und bereichsspezifisch angeeignetes Wissen.

2.2 Wertschätzung des intelligenten Wissensbegriffs in der Elementarpädagogik

Betrachtet man den Wissensbegriff aus Sicht der Elementarpädagogik, stellt man einen überraschend offensiven Umgang damit fest. Es dominiert die Vorstellung des wissbegierigen und wissenden Kindes, die sich in der Literatur in Titeln wie »Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition«⁸⁸, »Weltwissen von Kindern«⁸⁹, »Das wissbegierige Kind«⁹⁰, »Weltwissen von Siebenjährigen«⁹¹, »Intelligentes Wissen als Lernziel«⁹², »Wissenslandkarten von Kindern im Vorschulalter – Welches Wissen haben Kinder?«⁹³ und »Wissen als Schlüssel zum Können«⁹⁴ niederschlägt. Die Elementarpädagogik scheint offensichtlich unverkrampft mit dem Begriff Wissen umzugehen. Liegt die Ursache womöglich darin, dass in der betreffenden Altersklasse keine schlechten Erfahrungen mit tragem Faktenwissen, das außerhalb der gelernten Situation wenig anwendbar ist und dessen Halbwertszeit ständig abnimmt, gemacht wird? Kann Wissen von Autoren der Frühen Pädagogik neu und auf eine Weise definiert werden, die die historisch aufgewiesenen Schwachstellen des schulischen Wissensbegriffs verhindern? Können sie die zentrale Position des Kindergartens für den Wissenserwerb hervorheben und aufgrund von Studien unterschiedlicher Forschungsrichtungen einen frühen Wissenserwerb befürworten?⁹⁵

Wissen wird in besagtem Kontext nicht als Faktenwissen verstanden, sondern als intelligentes, aktiv konstruiertes Weltwissen, das inhaltlich und funktional weit über reine Fakten hinausreicht. Solcherart ist es sowohl im Kontext von Elementar- als auch von Primarpädagogik als positiv einzuschätzen.

»Intelligentes Wissen zeichnet sich [...] dadurch aus, dass es den Transfer von Wissen auf neue Inhaltsbereiche begünstigt, und die Voraussetzung für diesen Transfer besteht

88 Fried, Expertise.

89 Fried/Büttner, Weltwissen.

90 Fried, wissbegierige Kind.

91 Elschenbroich, Weltwissen.

92 Stern/Schumacher, Intelligentes Wissen.

93 Fried, Wissenslandkarten Vorschulalter.

94 Kapitelüberschrift in Stern/Schumacher, Intelligentes Wissen, 104.

95 Vgl. dazu Fried, Ausblick, 186. Vgl. als Beispiel für die Fähigkeiten innerhalb dieser Altersgruppe auch Fried, Junge Kinder als »intuitive Theoretiker« ihrer gesamten Welt, 22 – 37.

in der Kompetenz zum flexiblen Umgang mit sprachlichen, mathematischen und graphisch-visuellen Repräsentationssystemen.«⁹⁶

»Eine gut organisierte Wissensbasis zeichnet sich also dadurch aus, dass sie flexibel genug ist für Modifikationen und dass die entwickelten Kompetenzen auf neue Bereiche übertragbar sind.«⁹⁷ Solchermaßen verstanden steigen der Wert sowie die Wertschätzung von Wissen. Es wird zum Werkzeug des Erschließens und Aneignens von Welt, also des Lernens bzw. der Bildung.⁹⁸ Dass es dabei individuelle Unterschiede geben muss, ist selbstverständlich. Solchermaßen verstandenes Weltwissen von Kindern hat deswegen wenig von einem fixierten Wissenskanon und kommt nicht durch systematische Vermittlung zustande.⁹⁹ Vielmehr sind eigenaktive Prozesse der Konstruktion und Sinnstiftung auf der Basis von Wissensangeboten und der Aktivierung von Wissenserwerbsprozessen anzunehmen.

2.3 Wissen und Lernen

2.3.1 Wissen im Kontext von Lerndispositionen

In der Frühpädagogik setzt sich immer mehr die Einsicht durch, dass Bildung junger Kinder im 21. Jahrhundert darauf zielen muss, deren Fähigkeiten zukünftigen komplexen Herausforderungen zuversichtlich und befähigt gegenüberzutreten, zu fördern.¹⁰⁰ Dies ist pointiert zusammengefasst bei Carr/Claxton:

»The fundamental purpose of education for the 21st century, it is argued, is not so much the transmission of particular bodies of knowledge, skill and understanding as facilitating the development of the capacity and the confidence to engage in lifelong learning«.¹⁰¹

Deshalb ist es notwendig, sich mit kindlichen Lerndispositionen auseinanderzusetzen. Katz sieht Dispositionen im Unterschied zu Fähigkeiten und Wissen. »They can be thought of as habits of mind, tendencies to respond to situations in

96 Stern/ Schumacher, intelligentes Wissen, 115.

97 Ebd., 114 f.

98 Vgl. Fried, Expertise, 10. Hier unter Aufnahme von Stern, 2003.

99 Vgl. Fried, Einleitung, 8 unter Bezug auf Laewen und Burtscher.

100 Vgl. u. a. Carr/Claxton, dynamics of disposition, 87. und Fried, Expertise, 9.

101 Carr/Claxton: Learning Dispositions, 10. Das mit dem neuseeländischen Ansatz von Margret Carr verbundene Konzept der Lerndispositionen fand eine Adaption in der Entscheidung für Bildungs- und Lerngeschichten als Möglichkeit zur Beobachtung, Dokumentation und Unterstützung von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit, vgl. Leu u. a., Bildungs- und Lerngeschichten.

certain ways.«¹⁰² Katz nennt in diesem Zusammenhang *curiosity*, *friendliness* and *being bossy* als Beispiele für Dispositionen. Carr und Claxton sehen drei Schlüsseldispositionen für das Lernen.

Resilience (»to take on [...] learning challenges where the outcome is uncertain, to persist with learning despite temporary confusion or frustration and to recover from setbacks or failures and rededicate oneself to the learning task«), *playfulness* (»being ready, willing and able to perceive or construct variations on learning situations and thus to be more creative in interpreting and reacting to problems«) and *reciprocity* (the ability to communicate their own learning processes and problems to others).¹⁰³

Fried sieht bei Carr fünf Lerndispositionen: Interesse zeigen, sich Dingen und Personen aufmerksam zuwenden, Bereitschaft und Fähigkeit, sich für eine bestimmte Zeit auf etwas einzulassen, Fähigkeit, eine Tätigkeit weiterzuführen und die Bereitschaft sich mit anderen auszutauschen.¹⁰⁴

Gemäß den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie ist dieses Verständnis von Lerndispositionen zu eng gefasst. Laut Stern ist Wissen ein Werkzeug des Erschließens und Aneignens von Welt, also des Lernens bzw. der Bildung.¹⁰⁵ Gemäß der Wissenspsychologie bedingt Wissen bestimmte Einstellungen des Glaubens, Meinens, Bewertens etc. und transportiert damit Strukturen der Erkenntnis, welche bestimmte Möglichkeiten (Dispositionen) weiterer Erkenntnis bergen.¹⁰⁶ Fried geht auf dieser Grundlage noch weiter und definiert »Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder.«¹⁰⁷ Wie kommt sie zu dieser Einschätzung? Ganz allgemein und abstrakt definiert sie Lerndispositionen als

»eine individuell unterschiedliche, relativ dauerhaft wirkende Bereitschaft, auf bestimmte Situationen mit spezifischen Haltungen, Voraussetzungen zu reagieren; wobei diese Bereitschaft sowohl angeborene, als auch erworbene Komponenten umfasst, also auf ein Zusammenwirken von Anlage und Umwelt zurückzuführen ist.«¹⁰⁸

Was aber ein Kind in einer bestimmten Situation an Lernmöglichkeiten wahrnimmt, auswählt und nutzt, hängt keineswegs nur von seinen Lernstrategien und Lernmotiven, sondern – so Fried – wesentlich von seinem Vorwissen im betreffenden Bereich ab.

102 Vgl. Katz, 1988, 30 aufgegriffen in Carr/Claxton, *Learning Dispositions*, 10. Hier auch nächster Gedanke.

103 Vgl. Carr/Claxton, *Learning Dispositions*, 14 f.

104 Vgl. Fried, *Expertise*, 10.

105 Stern, 2003 zitiert in Fried, *Expertise*, 10.

106 Vgl. ebd., 10.

107 Titel der *Expertise*, die Fried 2005 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts erstellt hat.

108 Ebd., 9. Vgl. zum nächsten Gedanken, 10.

2.3.2 Zur Bedeutung des Vorwissens für den Wissenserwerb

Fried postuliert auf der Basis ihrer vorgenannten Überlegungen folgende These: »Die Lern- bzw. Bildungschancen von Kindern hängen davon ab, über welches Wissen junge Kinder verfügen.«¹⁰⁹ Das gilt dann, wenn man Lernen konsequent als Auf-, Aus- und Umbau von Wissensstrukturen betrachtet¹¹⁰, wie Fried das tut. Insofern gilt: »Lernen meint das kreative Aneignen der Welt mittels Wissensstrukturen. Was ein Kind jeweils zu lernen in der Lage ist, hängt deshalb von der Art seiner Wissensstrukturen ab.«¹¹¹ Je ausdifferenzierter diese sind, je mehr Quantität und vor allem Qualität also das Vorwissen hat, desto größer ist die Chance, dass Wissensstrukturen ausgebaut oder verändert werden. Unter dieser Prämisse gilt: »Jeder erreichte Wissensstand ist einerseits das Ergebnis eines kognitiven Entwicklungsschrittes. Andererseits ist er aber auch die Ausgangsbasis für alle weiteren kognitiven Entwicklungsschritte.«¹¹² Hieraus ergibt sich, dass Vorwissen beim Schuleintritt den wohl größten Bildungsvorteil ausmacht, noch vor Motivation, Freude auf die Schule, Neugier, Konzentrationsfähigkeit oder eine andere der im vorigen Kapitel genannten Lerndispositionen. Heute steht fest, »dass Kinder im Vorschulalter über eine solide Erkenntnisbasis verfügen. Sie entwickeln einen großen Vorrat an entfalteten Wissensstrukturen, mit deren Hilfe sie die Welt schon differenziert wahrnehmen und differenzieren können«¹¹³. Diese sind individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt.¹¹⁴ Dabei spielt das Gedächtnis die wohl wichtigste Rolle.¹¹⁵

Das wirft für Pädagogen eine ganz neue Verantwortung auf. Die Bildungschancen von Kindern hängen unter oben genannter Prämisse zu einem Großteil auch davon ab, inwieweit es Lehrenden gelingt, das Vorwissen der Kinder zu ermitteln und darauf aufzubauen. Es gilt, festgestellt durch Studien, dass »pädagogische Fördermaßnahmen, die den aktuellen Wissensstand ignorieren,

109 Fried, Ausblick, 190.

110 Vgl. die folgenden Kapitel zur Wissensaneignung.

111 Fried, Ausblick, 190.

112 Ebd., 194.

113 Fried, Einleitung, 9. Vgl. dazu ausführlich insbesondere Fried, Kinder als »intuitive Theoretiker«, 23–25 + 37 grundlegend und zusammenfassend sowie 25–37 aufgeschlüsselt in die Domänen Physik, Psychologie und Philosophie/Theologie.

114 Vgl. Kapitel 2.7.2 domänenspezifisches Lernen.

115 Vgl. Fried, Einleitung, 8. Vgl. Kapitel 2.4 Wissen und Gedächtnis. Vgl. zudem in Kapitel 8 Individuelle Entwicklungsverläufe derjenigen Kinder, die trotz teilweise eher wenig bis mittlerem Vorwissen im Lauf von zwei Schuljahren sehr viel aufholen konnten z. B. in 8.4 Linnea – eine mögliche Erklärung ist ihre Fähigkeit, sich schon nach einmaligem Hören gut an die Struktur und die Details einer Erzählung zu erinnern. Vgl. dazu auch Kapitel 4.3.2 Biblische Geschichten von Jesus Christus sowie Kapitel 9.3.1.4 Von Jesus Christus erzählen können – Einüben in flüssiges und folgerichtiges Erzählen biblischer Geschichten.

zum Scheitern verurteilt sein können«¹¹⁶. Positiv formuliert: »Erzieherinnen [und auch Lehrerinnen], die Kinder in ihrer Wissensaneignung unterstützen wollen, können dies am ehesten, wenn sie möglichst direkt an diesen spezifischen Wissensbeständen anknüpfen«¹¹⁷, weil sie das Kind dann herausfordern ohne es zu überfordern. Dies geschieht im pädagogischen Bereich noch viel zu selten. Ein Blick in die Bildungspläne der Schulen zeigt dies.¹¹⁸ Weinert stellt zu Recht fest, dass die Bedeutung inhaltlichen (Vor-) Wissens für die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder heute zu oft noch unterschätzt wird. Er selbst geht davon aus, »dass es zum Scheitern verurteilt ist, wenn man durch formale Techniken des Lernen lernens oder mit Hilfe einiger weniger Schlüsselqualifikationen fehlendes oder mangelhaftes inhaltliches Vorwissen kompensieren wollte«¹¹⁹. Oder noch pointierter: »Es gibt keine herausragende Kompetenz auf anspruchsvollen Gebieten ohne ausreichendes inhaltliches Wissen«¹²⁰. Fried u. a. stellen auf der Basis der Forschungslage fest, dass die Förder-Orientierung nicht das Wichtigste ist, sondern die Förder-Interaktion¹²¹. Das lenkt den Blick ebenso auf didaktisch-methodische Fähigkeiten der Lehrkräfte wie auch auf ihre diagnostischen Kompetenzen. Dem entspricht Weinert, der als Voraussetzung seiner Bildungsziele und aller Schulorganisation fordert, die Qualität des Unterrichts, des Lernens und Lehrens zu verbessern.¹²²

Mit der Anerkennung der Bedeutung des Vorwissens für den Wissenserwerb geht auch ein konsequenter Perspektivwechsel hin zur Kompetenzorientierung einher, weil die Fähigkeiten der Kinder in den Blick genommen werden, nicht die Defizite in ihrem Denken. »Wenn man [...] ein echtes Interesse daran hat, Kinder zu verstehen, dann stellt man häufig fest, dass sie mehr können, als man ihnen zutrauen würde.«¹²³ Darüber hinaus wird man nach Selter auch feststellen, dass Kinder oft anders denken als Erwachsene denken würden, anders als Erwachsene vermuten oder möchten, anders auch als andere Kinder und als sie selbst in vergleichbaren Situationen.

116 Fried, Wissenslandkarten Vorschulalter, 11.

117 Fried, Wissenslandkarten, 170.

118 Vgl. dazu Kapitel 5. Hier wird exemplarisch der Bildungsplan für die Grundschule von Baden-Württemberg analysiert, da dieser relevant ist für den konkret durchgeführten Religionsunterricht im Rahmen der vorliegenden Studie.

119 Weinert, Ansprüche, 241. Dies ist eine pointierte Aussage, die es im Rahmen der Bildungsstandard- und Kompetenzdebatte ausführlich zu erörtern gilt, vgl. Kapitel 3. Dabei gilt auch zu beachten, dass Weinert neben zwei, die Inhalte betreffenden Bildungszielen auch drei auf Kompetenzen gerichtete Bildungsziele nennt. Er verknüpft auf diese Weise Inhalte und Kompetenzen auf eine interessante Weise.

120 Ebd.

121 Vgl. Fried, Ausblick, 195.

122 Weinert, Ansprüche, 241.

123 Selter, junge Kinder, 39. Vgl. hier auch den nächsten Gedanken.

2.4 Wissen und Gedächtnis¹²⁴

»All unsere Erlebnisse wären [...] flüchtig, wenn wir nicht über Mittel verfügen würden, Informationen festzuhalten, indem wir sie im Gedächtnis speichern«¹²⁵, so Fried, da alle Erlebnisse an sich flüchtig sind. Weil sie außerdem hohe Komplexität aufweisen, müssen wir die Informationen, die wir speichern wollen, filtern und im Gedächtnis symbolisch repräsentieren, eine Fähigkeit, die allen Menschen von Geburt an gegeben ist, die sich jedoch immer weiterentwickelt. Das Gedächtnis stellt dabei einerseits Wissensvorräte zur Verfügung, nämlich Wissen, das bereits gespeichert ist, andererseits differenziert es im Denkprozess Wissensstrukturen aus und schafft Wissensnetzwerke. Das ist wichtig, denn grundsätzlich ist die Gedächtniskapazität begrenzt.

»Sie hängt wesentlich davon ab, ob wir über bereichsspezifisches Wissen verfügen und ob dieses Wissen in einer Weise organisiert ist, die es uns ermöglicht, Informationen zu bündeln. Die Bildung von Einheiten (der wissenschaftliche Fachausdruck für diese kognitive Leistung ist ›chunking‹) versetzt uns nämlich in die Lage, Informationen zu komprimieren und so die Gedächtniskapazität zu vergrößern.«¹²⁶

Es hängt demnach von der zur Verfügung stehenden Wissensrepräsentation ab, in welchem Umfang man sich Information merken kann. Wissensstrukturen bieten umso mehr Informationsverarbeitungs- und Informationsspeicherkapazität je komplexer sie sind.¹²⁷

Kognitive Werkzeuge helfen dem Kind von Geburt an, sich ein Bild von der Welt zu machen, d. h. Weltwissen zu erwerben.¹²⁸ Schon Säuglinge können Informationen in Kategorien, das sind Einheiten von Elementen mit gleichen Merkmalen, einteilen. Diese werden im Verlauf der kognitiven Entwicklung ausdifferenziert, modifiziert, vernetzt, etc. Dabei entstehen komplexere Wissensstrukturen, so genannte Konzepte. »Konzepte sind geistige Repräsentationen solcher Kategorien, also mentale Vorstellungen von Klassen von Objekten.«¹²⁹ Auch Schemata sind übergeordnete Wissensstrukturen über Objekte, Menschen, Situationen, Rollen und Beziehungen. Sie funktionieren als »Rah-

124 Im Rahmen der vorliegenden Studie über den längerfristigen Auf- und Ausbau von Wissensstrukturen ist nur die Funktion sowie die Entwicklung des Langzeitgedächtnisses relevant. Erkenntnisse zu Kurzzeit- und Lokationsgedächtnis müssen an dieser Stelle außen vor bleiben, ebenso zum Metagedächtnis. Auch wird nur das Wissen im deklarativen Gedächtnis einbezogen, welches prinzipiell bewusst zugänglich ist, nicht das Wissen im impliziten Gedächtnis, auf das das Subjekt keinen bewussten Zugriff hat. Vgl. dazu Gleissner, Merkfähigkeit, 177 f.

125 Fried, Expertise, 12. Vgl. hier auch die folgenden Gedanken mit Ausnahme des Zitats.

126 Stern/ Schumacher, intelligentes Wissen, 109.

127 Vgl. dazu im Folgenden Kapitel 2.7.2 Domänenspezifische Theorien.

128 Vgl. Fried, Expertise, 13 f. Hier auch der nächste Gedanke.

129 Eckensberger/Plath, Soziale Kognition, 418.

men, in dem die Welt verstanden, interpretiert und auch vorhergesagt wird, wie ein Ereignis gespeichert (enkodiert) wird, aber ebenfalls, wie Informationen aus dem Gedächtnis abgerufen werden (retrieval).«¹³⁰ Fried drückt dies sehr verständlich aus. Konzepte und Schemata funktionieren wie eine Brille, durch die das Kind die Welt auf seine Weise sieht und versteht. Die ureigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster des Kindes bedingen, dass es die Welt immer nur soweit konzeptualisieren kann, wie es der Differenziertheitsgrad seiner Wissensstrukturen zulässt.¹³¹ Skripts bilden eine besondere Art von Schemata. Sie bilden eine Art »schematisiertes ›Drehbuch‹ für häufiger erlebte Handlungsabläufe«¹³². Wissenschaftlich definiert sind Skripts

»organisierte Erfahrungen sozialen Handelns, dynamische mentale Strukturen, die soziale Beziehungen in Begriffen der Handlungen, Gefühle und Ziele von Akteuren in einem zeitlich-räumlich-kausalen Rahmen repräsentieren als konkret, wenig generalisierte typische Ereignisabfolgen,«¹³³

die als solche strukturelle, prozessuale und inhaltliche Aspekte aufweisen. In ihnen ist Wissen darüber gespeichert, welche Personen, in welchen sozialen Rollen mit welchen Objekten in welcher Handlungsfolge an welchen Ereignissen teilgenommen haben. Das hebt die soziale und kulturelle Dimension von Skripts hervor. Kinder wachsen in diesem Sinne in den Skripts anderer Menschen auf und eignen sich auf diese Weise Kultur an. Im Vorschulalter ist die Bedeutung von Skripts für das Einspeichern und Erinnern von Ereignissen sowie Geschichten besonders hoch.¹³⁴ Eltern spielen beim Aufbau von langfristigen Gedächtnisrepräsentationen eine wichtige Rolle. Insbesondere die Häufigkeit der Bezugnahme auf bestimmte Ereignisse korreliert positiv mit der diesbezüglichen Dauerhaftigkeit des Erinnerns. Hier ist anzunehmen, dass dies analog auch für die Lehrperson gilt, die ja ebenfalls eine wichtige Bezugsperson der Kinder ist. Für viele Bereiche des sprachlichen Gedächtnisses können vom späten Kindergarten- bis zum späten Grundschulalter die größten Leistungszuwächse festgestellt werden. Alterskorrelierte Veränderungen, nämlich neurologische Reifungsprozesse in Bezug auf Kapazität, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Gedächtnisspanne, sind wahrscheinlich.

Während der Grundschulzeit nimmt das kognitive Informationsverarbeitungstempo zu, weshalb immer größere Informationsmengen aufgenommen werden können. Die Entwicklung von Strategien zur Verbesserung der Gedächtnisleistung beginnt im Vorschulalter und reicht bis ins Erwachsenenalter

130 Ebd., 419. Vgl. hier auch den vorhergehenden Gedanken.

131 Vgl. Fried, Expertise, 14.

132 Schneider/Büttner, Entwicklung, 484.

133 Eckensberger/Plath, Soziale Kognition, 420. Vgl. hier auch die nächsten Gedanken.

134 Vgl. Schneider/Büttner, Entwicklung, 484. Vgl. hier auch zur Rolle der Eltern.

hinein. Zunächst müssen Strategien jedoch von außen, z.B. durch den Lehrer, angeregt werden. In einem zweiten Schritt werden sie bei gleichen Aufgabentypen selbstständig eingesetzt. Erst danach können sie auf neue Inhalte generalisiert werden.¹³⁵ Gerade bei der im Blick auf den Unterricht wichtigen Wiederholungsstrategie zur Verbesserung der Gedächtnisleistung kommt es deziert auf die Qualität von Wiederholungsvorgängen an.

Studien zum Einfluss von Wissensformen auf Gedächtnisleistungen haben in jüngerer Vergangenheit zu beeindruckenden Ergebnissen geführt, so dass der Wissensfaktor von vielen Autoren als zentrale Entwicklungskomponente für Gedächtnisleistungen angesehen wird und damit die Entwicklung von Gedächtnisstrategien als alleinige Konstituente ablöst.¹³⁶ Allgemein wird davon ausgegangen, dass Inhaltswissen in Form von Netzwerken organisiert ist, in denen Inhalte nach Ähnlichkeit verknüpft sind. Angenommen wird, dass das Wissen von Kindern aufgrund immer neuer Erfahrungen über Objekte bzw. Konzepte stetig reichhaltiger wird, wobei nicht das Alter, sondern die Häufigkeit von neuen adäquaten Erfahrungen entscheidend ist. Auf diese Weise erweitern sich Knoten sowie die zugehörigen Verbindungen. Je enger das Wissensnetz, desto häufiger werden Knoten und Verbindungen aktiviert, was im günstigsten Fall zu einer Art Automatismus führt. Auch werden benachbarte Knoten mitaktiviert und neue Verbindungen gezogen. Daraus folgt, dass inhaltliches Vorwissen in einer Domäne entscheidenden Einfluss auf die Gedächtnisleistung in diesem Bereich hat. Insbesondere die häufig zitierte klassische Studie von Chi¹³⁷ (Kinder-Experten erinnern Schachpositionen besser als erwachsene Novizen) zeigte, dass Wissen nicht wie erwartet positiv mit dem Alter korreliert, sondern in beeindruckender Weise mit dem Vorwissen. Obwohl nach diesen und ähnlichen Untersuchungen davon ausgegangen werden kann, dass die Quantität der gespeicherten Informationen, die sich im Vorwissen äußert, im Vergleich zu intellektuellen strategischen Kompetenzen relevanter erscheint, dürfen intellektuelle Unterschiede als Erklärungsbasis nicht negiert werden.¹³⁸

135 Vgl. zu diesem Absatz Gleissner, Merkfähigkeit, 183.

136 Vgl. Schneider/ Büttner, Entwicklung, 490. Vgl. 490 ff für den gesamten Absatz.

137 In zahlreichen Werken dient die Studie von Chi als Referenzrahmen. Bezug genommen wird dabei auf Chi, Knowledge structure, 73 – 96.

138 Was die Gedächtnisleistung anbelangt ist gerade im Blick auf die Interviewsituationen der hier zugrunde liegenden Langzeitstudie auch die Fuzzy-Trace-Theorie erwähnenswert. Sie besagt, dass jüngere Kinder im Vergleich zu Jugendlichen eine erhöhte Sensitivität gegenüber störenden Prozessen, so genannten Interferenzen zeigen. Das bedeutet, dass sie nicht relevante Gedächtnisinhalte nicht unterdrücken können und dadurch der Abruf wesentlicher Inhalte beeinträchtigt wird, vgl. Schneider/Büttner, Entwicklung, 496, in Bezug auf Brainerd und Reyna. Gerade in dieser Hinsicht ist es wichtig, dass die halbstandardisierten Interviews innerhalb der Langzeitstudie im Rahmen der methodischen Triangulation mit schriftlichen und mündlichen Äußerungen der Probanden in einen

2.5 Voraussetzungen gelingender Bildungsprozesse in neurobiologischer Perspektive

Fried macht in ihrer Expertise deutlich, dass die jüngsten Entwicklungen der Hirnforschung für die Pädagogik der frühen Kindheit wertvoll sind. Sie schränkt jedoch ein, dass es bislang noch zu früh ist, daraus direkt Förderkriterien für Kindertageseinrichtungen abzuleiten, weil die Zusammenhänge noch nicht genau erforscht sind.¹³⁹ Auch Stern u. a. resümieren in ihrer Expertise, dass sich auf der Basis der Gehirnforschung zur Informationsverarbeitung bislang nur sehr allgemeine Folgerungen für die Gestaltung vorschulischer und schulischer Lerngelegenheiten ableiten lassen.¹⁴⁰ Dennoch sollen diese Forschungsergebnisse im Blick auf die vorliegende Untersuchung berücksichtigt werden.

2.5.1 Neuronale Muster prägen die Entwicklung

Das Gehirn besteht schon bei der Geburt aus über 100 Milliarden Nervenzellen, die durch mehr als 50 Billionen Verknüpfungen verbunden sind, welche zum Teil durch genetisch gesteuerte Programme angelegt sind, aber auch durch intra-uterine Erfahrungen gebildet wurden.¹⁴¹ Die Neuronen sind darauf spezialisiert, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und durch Kontaktstellen, so genannte Synapsen, weiterzuleiten. Aktivitäts- und erfahrungsbezogen reifen diese Hirnstrukturen postnatal in unvorstellbarem Maße aus, wobei sich ein stetiger Umbau von Nervenverbindungen vollzieht, der bedingt, dass nur etwa ein Drittel der einmal angelegten Kontakte erhalten wird, wohingegen die restlichen vernichtet, beziehungsweise durch neue Verbindungen ersetzt werden. »In diesem Sinn bedeutet Lernen eine Veränderung bzw. Neustrukturierung neuronaler Netzwerke«¹⁴².

Gesamtkontext gebracht werden. So können die möglichen Nachteile der Fuzzy-Trace-Theory für die jungen Kinder zumindest in Ansätzen relativiert werden. Für die Interviews mit jungen Kindern ist es zudem wichtig, den Kindern zu ermöglichen, ihr Wissen durch Handlungen zu demonstrieren, vgl. Gleissner, Lern- und Merkfähigkeit, 181.

139 Vgl. Fried, Expertise, 20.

140 Vgl. Stern u. a. Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften, 6 sowie 18–23.

141 Kinder kommen sehr wahrscheinlich mit mehr pränatalen Prägungen auf die Welt als bisher angenommen. Sie spüren das Schaukeln im Mutterleib, schmecken Fruchtwasser, hören den Herzschlag der Mutter und schon einige Zeit vor der Geburt gedämpfte Geräusche von außen. Vgl. dazu Hüther, Bildungsprozesse, 29 +36. Das bedeutet, dass das Wechselspiel Individuum – Umwelt bereits vor der Geburt beginnt. Vgl. zu diesem gesamten Absatz zusätzlich Kasten, Lebensjahre, 58 f und Friedrich/Streit, Hirnforschung, 8–11.

142 Friedrich, Hirnforschung, 6.

»Weil das kindliche Gehirn (oder das genetische Programm, das dessen Entwicklung steuert) nicht »wissen kann«, worauf es später im Leben einmal ankommt und welche Verbindungen wirklich gebraucht werden, wird also zunächst erst einmal ein großer Überschuss an Verschaltungen bereitgestellt. Stabilisiert und erhalten bleiben davon aber nur diejenigen, die auch wirklich benutzt und gebraucht werden. Der Rest wird einfach wieder abgebaut.«¹⁴³

Aktivität ist dabei das Entscheidende. Je aktiver eine bestimmte Verbindung genutzt wird, desto wahrscheinlicher ist ihr Fortbestehen. Nicht in allen Bereichen geschieht die Vernetzung zeitgleich. Gerade in den Gehirnnarealen, in denen die komplexesten Netzwerke entstehen, z. B. im Frontalhirn, reifen diese am langsamsten aus.¹⁴⁴

In fortwährenden Prozessen der Um- und Neustrukturierung auf der Ebene neuronaler Netze gilt, »dass das Gehirn selbst zunehmend zum wesentlichen Motor seiner eigenen Entwicklung wird. Das Gehirn greift bei der Bewältigung seiner Aufgaben auf bereits vorhandene Strukturen zurück und erweitert diese in einem selbstorganisatorischen Prozess«¹⁴⁵, wobei jede Form von Lernen Spuren hinterlässt. »Neue Lerninhalte werden gemäß der Vorstellung von neuronalen Netzen in bereits bestehende Netze integriert und nicht [...] völlig neu aufgebaut.« Es gilt: »Neues beeinflusst auf diese Weise Altes und – besonders wichtig – das Alte stets das Neue.«¹⁴⁶

Die Lernfähigkeit des Gehirns, seine Plastizität – auch definiert als »Kapazität des sich entwickelnden Gehirns zur Veränderung, Organisation und Reorganisation«¹⁴⁷ – ist lebenslang gegeben, obgleich die Grundstrukturen der Vernetzung bis zur Pubertät ausgebildet sind. Gerade in den ersten Lebensjahren ist das Gehirn jedoch durch besondere Lernbereitschaft, -freude und -fähigkeit gekennzeichnet, die sich in fast allen Bereichen als Neugier und Wissbegierde äußern.¹⁴⁸ Dabei gibt es immer wieder kritische Phasen, in denen das Gehirn besonders plastisch und durch Erfahrungen mit der Umwelt veränderbar ist.¹⁴⁹

143 Hüther, Bildungsprozesse, 30. Mrakotsky beschreibt dies unter Bezugnahme auf Bourgeois et al. und Casey et al. ausführlicher, vgl. Entwicklungsneuropsychologie, 32. Ursprünglich wurde angenommen, dass eine erhöhte Synapsendichte positiv mit gesteigerten Hirnfunktionen korreliert. Heute geht man davon aus, dass gerade die selektive Synapsenreduktion sowie das Pruning synaptischer Verbindungen im präfrontalen Kortex mit der Entwicklung höherer kognitiver Funktionen und zunehmender Leistungskapazität assoziiert werden müssen.

144 Vgl. ebd., 37.

145 Friedrich, Hirnforschung, 10.

146 Ebd., 11.

147 Mrakotsky, Entwicklungsneuropsychologie, 28.

148 Vgl. Friedrich, Hirnforschung, 8.

149 Vgl. Mrakotsky, Entwicklungsneuropsychologie, 29. Kritische Perioden stellen, so M. weiter, auf neuraler Ebene Synaptogenese, dendritische Differenzierung und Synapsen-

Weil sich verschiedene Bereiche der Hirnrinde unterschiedlich schnell entwickeln, benötigt das Gehirn für eine optimale Entwicklung in unterschiedlichen Phasen verschiedene Informationen. An dieser Stelle kommt die Umwelt ins Spiel, wobei den Beziehungspersonen eine wichtige Rolle zukommt.

2.5.2 Gehirn und Umwelt

Aus gegenwärtiger Sichtweise ist mehrheitlich anerkannt, dass die Hirn- und Verhaltensentwicklung sowohl genetisch vorprogrammiert sind als auch von Umwelterfahrungen abhängen, denen dynamische Modelle im Gegensatz zu Reifungsmodellen am ehesten entsprechen.¹⁵⁰

2.5.2.1 Positive Beziehungserfahrung als Katalysator neuronaler Entwicklung

Insbesondere die erwachsenen Bezugspersonen sind Teil des Bedingungsgefüges, dessen Voraussetzungen mitbestimmen, ob Bildungsprozesse begünstigt oder erschwert ablaufen können. Sie haben einen entscheidenden Einfluss darauf, »wie und wofür ein Kind sein Gehirn benutzt und damit auch darauf, welche Verschaltungen zwischen den Milliarden Nervenzellen besonders gut gebahnt und stabilisiert und welche nur unzureichend entwickelt werden können.«¹⁵¹ Das gilt in zweifacher Weise.

Erstens bilden die Erfahrung innigster Verbundenheit mit mindestens einer wichtigen Bezugsperson und das daraus entstehende Vertrauen die Grundlage für kindliche Offenheit und Lernfähigkeit, Entdeckerfreude und Gestaltungslust, ohne die das Herausbilden komplexer Verschaltungen im Gehirn nicht gelingen kann. Je sicherer Kinder gebunden sind, je größer ihr Vertrauen in Bezugspersonen ist, desto lernbereiter sind sie. Während Angst und Druck im kindlichen Gehirn Unruhe und Erregung erzeugen und damit zu Defiziten in der Hirnentwicklung führen können, fördern emotionale Geborgenheit und Ermutigung Offenheit und innere Ruhe, die wichtigsten Voraussetzungen für Lernbereit-

eliminierung in den unterschiedlichen Hirnregionen dar. Erhöhte Plastizität hängt auch mit erhöhter Vulnerabilität des Gehirns für noxische Einflüsse zusammen.

150 Vgl. dazu ebd., 29–31+37–41. Im Blick auf die vorliegende Studie liegt die neurobiologische Vorstellung des neuralen Konstruktivismus als Bezugspunkt nahe. Gemäß diesem Modell entwickelt sich Konnektivität durch progressive Zunahme synaptischer Verbindungen und neuronaler Netzwerke. Die Zunahme ist durch dynamische Interaktion zwischen neuronalen Wachstumsprozessen und umweltbedingter neuronaler Aktivität bedingt. Entwicklungsneuropsychologisch werden heute verschiedene dynamische Modelle integriert. Hier scheint der Neurodevelopmental Systems-Ansatz vielversprechend, da er Verhaltensentwicklung in Beziehung zu Hirnentwicklung und Umwelt analysiert, also drei Variablen in ihrem Verhältnis zueinander betrachtet: Gehirn, Kontext und Entwicklung.

151 Hüther, Bildungsprozesse, 28.

schaft.¹⁵² »Die wichtigsten Erfahrungen, die ein Kind im Verlauf seiner Entwicklung macht – und die daher den nachhaltigsten Einfluss auf die innere Organisation und Strukturierung seines Gehirns haben – sind [positive] Beziehungserfahrungen.«¹⁵³ Hüther bezeichnet das Gehirn deshalb als ›Sozialorgan‹. Die Hattie-Studie bestätigt, dass ein vertrauensvolles, angstfreies, fehlerfreundliches und menschlich zugewandtes Miteinander beträchtliche Bedeutung für die Effizienz von Lernen hat, wobei hohe Ansprüche an Einsatz und Anstrengungsbereitschaft dazu keinen Widerspruch darstellen.¹⁵⁴ Im Gegenteil, eine Kombination aus hohen Erwartungen an alle Lernenden mit einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung geht gemäß der Ergebnisse der Hattie-Studie hochwahrscheinlich mit überdurchschnittlichen Effekten auf die Schülerleistungen einher.

Zweitens tragen primäre Bezugspersonen und später Erzieher/innen sowie Lehrer/innen Verantwortung dafür, die während der entsprechenden sensiblen Phasen benötigten Signale zur Verfügung zu stellen, um zu verhindern, dass Nervenzellen schrumpfen, ihre Dendriten, mit denen sie Signale anderer Zellen aufnehmen weniger Verzweigungen ausbilden und die Zahl der Synapsen zwischen den Nervenzellen abnehmen.¹⁵⁵ Sie haben demnach auf der einen Seite die Aufgabe, Deprivation zu verhindern. Auf der anderen Seite müssen sie davon Abstand nehmen, Entwicklung außerhalb der sensiblen Phasen forcieren zu wollen. Es gilt das »Postulat, dass das Rechte zur rechten Zeit verfügbar sein oder angeboten werden muss«¹⁵⁶, was nur auf der Grundlage genauer Beobachtung und des sorgfältigen Ermitteln von Vorwissen möglich ist. Stern rät den Pädagogen bezüglich der kritischen Zeitfenster jedoch zu Gelassenheit, da Studien auch ergeben haben, dass bestimmte Lernerfahrungen außerhalb der sensiblen

152 Welch große Bedeutung Emotionen auf die Qualität des Lernens haben beschreiben Eyerer und Krause unter Bezug auf Spitzer sowie Erk und Walter. Wird mit Freude gelernt, werden Informationen im Hippocampus gespeichert. Von dort aus werden sie in einem nachts stattfindenden Prozess, der sich über einige Wochen zieht, in die Gehirnrinde verschoben. Dort stehen sie langfristig zum kreativen Abruf bereit. Wird dagegen unter dem Einfluss von Angst gelernt, werden Informationen im Mandelkern gespeichert. Der hat jedoch von Urzeiten her die Aufgabe, jene Daten zu speichern, die das Überleben in Gefahrensituationen ermöglichen. Ein kreativer Umgang mit diesen Daten könnte im Extremfall tödlich sein und wird deshalb ausgeschlossen. Wird beispielsweise schulisches Wissen mit massivem Druck und Angstgefühlen gelernt, steht es für kreative Lernprozesse nicht weiter zur Verfügung. Vgl. dazu Eyerer, Pädagogische Reflexionen, 28.

153 Hüther, Bildungsprozesse, 36.

154 Vgl. Englert, Hattie-Studie und RU, 448. Vgl. hier auch den nächsten Gedanken unter Bezug Englerts auf die Hattie-Studie.

155 Vgl. Singer, Beitrag Hirnforschung, 72. Vgl. dazu die Darstellungen im vorigen Kapitel zur Entwicklung der synaptischen Verschaltungen.

156 Ebd., 74.

Phasen durch anregende Lern-Umgebungen nachgeholt werden können.¹⁵⁷ Zeitfenster bieten demnach nicht einzige, aber besondere Chancen für Lernerfahrungen, die zu nutzen sinnvoll erscheint.

2.6 Wissen und Wissenserwerb in konstruktivistischer Perspektive

2.6.1 Zwischen radikal konstruktivistischer Perspektive und pädagogischem Konstruktivismus

Hinter die Sicht des Kindes als aktiv seine Wirklichkeit konstruierendes Subjekt kann man in der Entwicklungspsychologie wie auch in der Pädagogik seit Piaget nicht mehr zurückgehen. Im Zuge seiner Theorie entwickelt sich der Konstruktivismus zu »one of the most significant paradigms used in the explanation of young children's learning«¹⁵⁸.

Die durch die vorliegende Studie vorgegebene pädagogische und entwicklungspsychologische Perspektive darf jedoch den Blick darauf nicht verstellen, dass der Konstruktivismus darüber hinaus einen äußerst dynamischen interdisziplinären Diskussionszusammenhang darstellt.¹⁵⁹ Folgende Prämissen gelten übergreifend als anerkannt:

»1. Knowledge is actively constructed by the cognising subject, not passively from the environment. 2. Coming to know is an adaptive process that organises one's experiential world; it does not discover an independent, pre-existing world outside the mind of the learner.«¹⁶⁰

Auf diese Weise konstatiert der Konstruktivismus die Grenzen zwischen der subjektiv konstruierten Wirklichkeit des Individuums, der ebenso subjektiv konstruierten Wirklichkeit anderer Individuen und der objektiven Wirklichkeit.¹⁶¹ Übertragen auf die kindliche Entwicklung bedeutet dies, dass sich jedes Kind im Kopf sein eigenes Bild von der Wirklichkeit macht, seine Konstruktion der Realität, welche keine Kopie der Wirklichkeit darstellt.¹⁶²

157 Vgl. Stern, Lernstrategien, 24.

158 Perry/Dockett, Social Constructivism, 6.

159 Vgl. Mendl, Konstruktivismus, 14, aufgenommen in Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche, 53.

160 Lerman, 1989, p.211, aufgegriffen von Perry and Dockett, Social Constructivism, 6.

161 Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche, 53, die an dieser Stelle Bezüge zu diversen Quellen aufführt.

162 Vgl. Fried, Einleitung, 8.