Sabine Benz

Wer ist Jesus – was denkst du?

V&R

V&R Academic

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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.

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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 Elementardidaktik 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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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 Vorstellungslandkarten 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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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-

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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 Längsschnittstudie[1] 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.

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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 Wissensentwicklung[4] zeichnet sich bereits zu diesem frühen Zeitpunkt ein heterogenes Bild ab, das anhand individueller Wissens- und Kompetenzlandkarten[5] visualisiert wird. Dies gibt wertvollen Aufschluss darüber, mit welchem real existenten Spektrum an Lernvoraussetzungen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer bei Schulanfängern rechnen können[6].

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 Schüler[7] 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.

© V&R unipress GmbH, Göttingen

zogen.[10] Sie werden mit bisherigen Forschungsergebnissen[11] 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 Niveaukonkretisierungen erkennen? Können Vorschläge zur Erweiterung und Ausdifferenzierung des Kerncurriculums gemacht werden? Reflektiert werden die Entwicklungsverläufe auch im Kontext der Wissens- und Kompetenzdebatte[14], insbesondere unter den Aspekten Heterogenität und Bedeutung des Vorwissens[15], 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 Puzzlestück 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.

© V&R unipress GmbH, Göttingen

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 Bildungsplanes[18] 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 Arbeitsprodukte[19]. 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.

© V&R unipress GmbH, Göttingen

gisch[21] als auch theologisch[22] relevante Entdeckungen machen. Darüber hinaus können das Vorwissen der Klasse[23] sowie insbesondere ko-konstruktive Prozesse[24] dokumentiert werden, die teilweise mit Blick auf sich daraus ergebende Konstruktionsleistungen[25] ausgewertet werden. Aspekte möglicher Gesprächsverläufe[26] ergänzen die Analyse und dienen der Ermöglichung einer Rückführung der Ergebnisse in die Unterrichtspraxis[27].

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 Elementarbereich[28] in besonderer Weise ausgemacht werden kann, sowie der outputorientierten Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion im Bereich schulischen Lehren und Lernens[29].

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 Konstruktionsprozess[31] 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

© V&R unipress GmbH, Göttingen