



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

18. Jahrgang 2019, Heft 1

ISSN 1863-0502

„Thema: „Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven“

Knapp, D. (2019). „... weil von einem selber weiß man schon die Meinung“. Die metakognitive Dimension beim Theologisieren. *Theo-Web*, 18(1), 225–242.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw00xy>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

„... weil von einem selber weiß man schon die Meinung“

Die metakognitive Dimension beim Theologisieren

von
Damaris Knapp

Abstract

*Obwohl in der Schulpädagogik metakognitive Kompetenzen und deren Potenzial für das Lernen längst im Blick sind, spielen diese in der religionspädagogischen Forschung bisher kaum eine Rolle. In dieser Studie wird ein Bezug zwischen dem Theologisieren mit Kindern und den metakognitiven Fähigkeiten von Kindern hergestellt. Dabei wird gezeigt, wie Kinder ihr Lernen verstehen und welches Wissen und welche Fähigkeiten sie in metakognitiver Hinsicht mitbringen. Die vorliegende Studie zur metakognitiven Dimension des Lernens bietet auch Anstöße für religionsdidaktische Überlegungen sowie die Lehrer*innenbildung.*

Although meta-cognitive skills and their potential for learning have long been in view of school education, they have so far played little role in religious education studies. This study makes a reference between theologizing with children and children's metacognitive abilities. It shows how children understand their learning and what knowledge and skills they bring with them in metacognitive terms. This study on the metacognitive dimension of learning also provides implications for religious-didactic considerations as well as teacher training.

Schlagwörter: Theologisieren mit Kindern, Metakognition, metakognitive Fähigkeiten, Sicht der Kinder auf Lernen

Keywords: theologizing with children, meta-cognition, meta-cognitive skills, children's perspective of learning

1 Einordnung der Studie in aktuelle Diskurse

Immer wieder wird das schlechte Abschneiden deutscher Grundschüler*innen beklagt, wie beispielsweise in der IQB-Bildungsstudie (Stanat et al., 2017). Abgesehen von Einzelergebnissen, ist festzustellen, dass auf politischer Ebene der Outcome die zentrale Perspektive auf Lernen darstellt. Ähnliche Anliegen werden bei PISA und anderen Bildungsstudien verfolgt. Der Blick auf das Lernen der Kinder wird hier einseitig auf messbare Ergebnisse gerichtet. Pädagogisch betrachtet liegt der Schlüssel zum Lernen aber gerade im Lernprozess selbst und in dessen Reflexion (Hattie, 2014, S.206–211; Konrad, 2014, S. 34–36; Hasselhorn & Gold, 2013).

Wer das Lernen von Kindern verstehen möchte, muss sich auf deren Perspektive einlassen und dieses durch die Augen der Schülerinnen und Schüler selbst wahrnehmen (Hattie, 2014, S. 281). Soll Lernen erfolgreich und nachhaltig sein, müssen „Lernende sich selbst als ihre eigenen Lehrpersonen“ (ebd.) verstehen. Um dieser anspruchsvollen Aufgabe gerecht werden zu können, müssen Schüler*innen über ihr Lernen Bescheid wissen, es beobachten, einschätzen, beurteilen und schließlich planen und

kontrollieren können. Dazu benötigen sie metakognitive Fähigkeiten (Labuhn, 2008, S.10–12; Hasselhorn & Gold, 2013, S. 325–344).

In der religionspädagogischen Forschung und auch im Religionsunterricht selbst ist diese Ebene des Lernens nur vereinzelt im Blick. Wenn Mendl (2012, S. 110) von konstruktions-reflektierender Kompetenz spricht, beinhaltet diese sowohl die Fähigkeit zur Reflexion des Lehrerhandelns als auch diejenige, die Lernenden selbst zur Reflexion ihrer eigenen Lernwege zu befähigen.

Wenn Reflexion und Metakognition entscheidend für das Lernen bzw. den Lernerfolg sind, stellt sich die Frage, wie diese Fähigkeiten im Religionsunterricht ausgebildet und gefördert werden können und was Kinder diesbezüglich mitbringen. Das Theologisieren als besonders reflexiv ausgerichteter Ansatz sollte hierfür Anknüpfungspunkt sein. Ziel der empirischen Studie war es, Wissen und Fähigkeiten von Kindern in metakognitiver Hinsicht zu erheben, ausgehend von der Frage, wie sie sich (ihr) Lernen beim Theologisieren erklären. Mit der Fragestellung verbunden war schließlich auch das Anliegen, den Zusammenhang zwischen dem Theologisieren mit seiner reflexiven Ausrichtung, das als „Kern des Religionsunterrichts“ (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 16) bezeichnet wird, und der Förderung reflexiver und metakognitiver Fähigkeiten, welche für die Selbststeuerung von Lernprozessen relevant sind, auszuloten.

2 Anknüpfen an Forschungstraditionen und Forschungsergebnisse

2.1 Verortung in der kindertheologischen Diskussion

Schweitzer definiert Theologisieren als „Reflexion über religiöses Denken“ (Schweitzer, 2003, S. 17) und misst diesem einen grundlegenden Bildungswert bei. Religiöse Bildung wird davon ausgehend als Teil allgemeiner Bildung verstanden.

Dem Kind wird „über ein allgemeines religiöses Denken hinaus auch eine gleichsam reflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut“ (Schweitzer, 2003, S. 10; Zimmermann, 2010, S. 83; Freudenberger-Lötz, 2017, S.32–35)¹. Diese Annahme setzt metakognitive Fähigkeiten von Kindern voraus, sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch der Ebene des Lernprozesses, und impliziert, dass Theologisieren weitreichende Potenziale für das Lernen von Kindern hat.

Beim Theologisieren werden das Selbst- und das Fremdverständnis von Kindern angeregt, und sie werden zum Wechseln von Perspektiven herausgefordert. Der Perspektivwechsel ist bezogen auf die Fragestellung in doppelter Hinsicht relevant. In religionspädagogischer Perspektive geht es um eine Förderung von Pluralitätsfähigkeit, bezogen auf eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen um die Ausbildung und Förderung metakognitiver Kompetenzen. Mehrperspektivisches Denken, strukturiertes Wahrnehmen, differenziertes Bewerten sowie schlüssiges Argumentieren sind zentrale Fähigkeiten im Kontext von Pluralitätsfähigkeit (Schwarzkopf, 2016, S. 180–183), die beim Theologisieren in Bezug auf theologische Positionen gefördert und geübt werden. Gleichzeitig sind diese Fähigkeiten für das Nachdenken über das eigene Lernen relevant. Kinder müssen sich sowohl mit ihrem Denken aus-

¹ Zimmermann (2010, S. 83) benennt zwei notwendige Bedingungen für Kindertheologie: 1. Kinderäußerungen sind ernst gemeint und 2. eine Meta-Ebene wird eingenommen, d.h. ein Prozess der Verarbeitung und Reflexion wird sichtbar. Darüber hinaus muss sie sich „in irgendeiner Weise auf die in der biblischen Tradition überlieferte, von der kirchlichen Verkündigung weitererzählte und gegenwärtig erfahrbare Geschichte Gottes mit dem Menschen bzw. des Menschen mit Gott beziehen lassen“ (ebd., S. 85–86).

einandersetzen als auch dieses, sozusagen aus der Vogelperspektive, betrachten und bewerten können. Dies führt zur Annahme, dass Theologisieren als reflexiv ausgerichteter Ansatz auch für die Ausbildung und Förderung metakognitiv relevanter Kompetenzen förderlich ist.

Während Vertreter wie Schweitzer oder auch Kraft Kindertheologie in erster Linie mit einer „theologischen Denkleistung“ (Schweitzer, 2003, S. 17; Kraft, 2004, S. 171–174) verknüpfen, bringen Röhrig (2011, S. 57) und Freudenberger-Lötz (2017, S. 32–35; 2006, S. 236–254) ein erweitertes Verständnis in den Diskurs ein. Röhrig plädiert für einen „breiten, mehrdimensionalen ästhetischen Reflexionsbegriff“ (Röhrig, 2011, S. 57) als Grundlage für das Theologisieren. Dabei verbindet er Reflexion mit kreativen Zugängen und Formen der Auseinandersetzung. Kinder brauchen, so seine Argumentation, im Unterricht konkrete Erfahrungsräume, um Wahrgenommenes und Erlebtes ausdrücken und im Anschluss reflektieren zu können (ebd.). Ähnliches kommt bei Freudenberger-Lötz zum Ausdruck, wenn theologische Gespräche in komplexe Lernlandschaften integriert werden (Freudenberger-Lötz, 2006; 2007, S. 67–70). Auch für Zimmermann muss „Theologisieren [...] auch mehr sein als das gemeinsame Nachdenken und Diskutieren mit Kindern“ (Zimmermann, 2010, S. 83). Schließlich nehmen Rupp (2011, S. 147–148) und Freudenberger-Lötz (2017, S. 32–35) das Nachdenken über den Lernprozess in den Blick und gehen damit über die Ebene der Inhalte hinaus. Die metakognitive Dimension nehmen sie mit Hilfe von Fragen auf, die von der Lehrperson in theologische Gespräche eingebracht werden.

Das Feld der Überlegungen zur metakognitiven Dimension des Theologisierens in lerntheoretischer Hinsicht ist bisher dünn bestellt.

2.2 Subjektorientierung als verbindende Kategorie zwischen Theologisieren und metakognitiver Dimension des Lernens

Die Wertschätzung des Einzelnen kann in der Theologie vielfältig verortet werden, sei es schöpfungstheologisch oder in der uneingeschränkten Zuwendung und Wertschätzung Jesu Kindern und ausgegrenzten Menschen gegenüber. Subjektorientierung als zentraler Anspruch an den Religionsunterricht ist von der theologischen Ebene über die Ebene des religionspädagogischen Ansatzes bis hin zum konkreten Lernen von Kindern relevant. Auf der Ebene des Lernens spielt das soziale Setting eine Rolle. Aus sozio-genetischer, sozio-kultureller und situierter Perspektive wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche mit und von anderen lernen. Auch die Informationsverarbeitung erfolgt im sozialen Setting und die Konstruktionen Einzelner sind abhängig vom Prozess in der Gruppe (Fischer, 2001, S. 21; Knapp, 2018, S. 143–149). In der empirischen Studie wurden die religionspädagogische Ebene und das Lernen der Kinder aufeinander bezogen, indem sich die Reflexion des Lernens auf eine Lernsequenz mit theologisierendem Schwerpunkt ausrichtete.

Auf der Grundlage der Subjektorientierung ergeben sich spezifische Herausforderungen für das Theologisieren. Als auf einem konstruktivistischen Lernverständnis basierenden Ansatz (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 70–73) geht es beim Theologisieren um eine gemeinsame Suche nach Antwortmöglichkeiten – auch in der Auseinandersetzung mit biblisch-christlichen Texten – wobei individuelle Konstruktionen der Kinder Ausgangspunkt und Ziel sind. Religionspädagogisch stellt sich die Frage der Verhältnisbestimmung zwischen Konstruktivismus und Theologie, da es weder „den“ Konstruktivismus noch „die“ christliche Wahrheit gibt (Müller, Dierk & Müller-Friese, 2005, S. 55–56; Scheible, 2015, S. 282ff.). Um nicht in der Gleichgültigkeit zu enden, in der verschiedene Positionen stets gleichgültig sind, ist im Religionsunterricht eine kritische Auseinandersetzung mit Theologie und Glaubenswissen erforder-

lich (Büttner & Reis, 2015; Knapp, 2018, S.79–83). Religionsunterricht darf sich nicht, wie Englert zu Recht kritisiert, in einer „Relativitätspädagogik“ erschöpfen (Englert, 2013, S. 27–32; Knapp, 2018, S. 66–83). Ernst zu nehmen ist jedoch, dass Wahrnehmung und Verarbeitung von Wirklichkeit radikal subjektiv erfolgen. Deshalb wird auf lerntheoretischer Ebene von einem Konstruktivismus ausgegangen, bei dem Lernen radikal subjektiv verstanden wird (Mendl, 2013, S. 17; Knapp, 2018, S. 61–65). Auch Metakognition ist nur vom einzelnen Subjekt her zu denken. Lockl und Schneider verstehen unter Metakognition (Kognition über Kognition) „das Wissen über kognitive Zustände und Prozesse sowie die Fähigkeit, die eigenen Kognitionen überwachen und regulieren zu können“ (Lockl & Schneider, 2007, S. 255). Voraussetzung dafür ist ein Innehalten im Lernprozess, um von hier aus auf das eigene Denken zu schauen (Glaserfeld, 1996, S. 153). Ziel ist das Verstehen eigener Kognitionen sowie das eigene Lernen. Metakognitive Fähigkeiten werden individuell aufgebaut und müssen mit dem eigenen Lernen, dem eigenen Wissen sowie den eigenen Fähigkeiten verknüpft werden.

Da das Nachdenken über das eigene Denken Teil des Theologisierens ist, wird davon ausgegangen, dass theologisierende Lernsequenzen auch zur Förderung metakognitiver Kompetenzen beitragen. Inwieweit Schülerinnen und Schüler ihre Reflexionsfähigkeit, die sich in theologischen Gesprächen insbesondere auf die inhaltliche Ebene konzentrieren, auf andere Lernbereiche – beispielsweise Lernstrategien, den Lernprozess oder andere Fächer – übertragen können, muss jedoch offen bleiben. Interessant ist jedoch, welche Fähigkeiten, welches Wissen und welche Strategien Kinder mitbringen und welche somit auch Grundlage für das Theologisieren selbst sind.

2.3 Anknüpfen an weitere Forschungsergebnisse aus der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie

Die Fähigkeit zur Selbstregulation setzt voraus, dass Lernende unterschiedliche Rollen einnehmen können. In Lern- und Konstruktionsprozessen sind sie Akteure, die selbst handeln und kognitiv aktiv sind. Sie sind ebenso Teilnehmende, die mit anderen zusammen lernen, die versuchen zu verstehen, die mitdenken, vergleichen oder nachfragen. Als Beobachtende distanzieren sie sich von der konkreten Situation, indem sie eine Vogelperspektive einnehmen und versuchen, ihr Lernen zu verstehen und zu regulieren. (Reich, 2002; 2006, S. 164–181) Im Modell des selbstregulierten Lernens (Labuhn, 2008, S. 23; Zimmermann, 2000) wird von der Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion ausgegangen. Lernende müssen in der Lage sein, sich selbst zu beobachten und ihr Lernen einzuschätzen, zu beurteilen und zu bewerten, um davon ausgehend dieses planen, kontrollieren und steuern zu können. Selbstregulation setzt voraus, dass Lernende diese komplexen und anspruchsvollen Aufgaben bewältigen können. In der Studie wurde davon ausgegangen, dass Kinder ihr Lernen in separaten Reflexionsgesprächen, also nicht während des Bearbeitens von Aufgaben, besonders gut reflektieren können, weil hier die Ebenen getrennt sind und sie sich auf die Reflexion konzentrieren können.

Hasselhorn und Gold (2013, S. 96–99) bringen in ihrem Modell zur Metakognition neben den bewussten kognitiven Fähigkeiten die Sensitivität für kognitive Aktivitäten und die eigenen metakognitiven Erfahrungen ein. Somit scheinen neben den bewussten Strategien bzw. dem Strategiewissen Erfahrung und Intuition eine Rolle zu spielen. Beck, Guldemann und Zutavern (1995, S.35–53) zeigen, wie metakognitive Strategien im Unterrichtsalltag durch häufiges Reflektieren kognitiver Aktivitäten geübt und gefördert werden können.

3 Einblick in die empirische Studie

Die Studie kann im Überschneidungsbereich von Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft als qualitativ-hermeneutische Unterrichts- bzw. Lehr-Lernforschung verortet werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive knüpft sie an die Kindheitsforschung an und misst der Perspektive der Kinder einen besonderen Stellenwert bei. In der religionspädagogischen Forschung kann sie der kindertheologischen Forschung zugeordnet werden.

Ein konsequenter Blick auf die Perspektive von Kindern ist forschungsleitend für die gesamte Studie mit dem Ziel, dem Denken und Konstruieren von Kindern möglichst nah zu kommen. Dies ermöglicht erwachsenen Forschenden einen Einblick in eine ihnen fremde Wirklichkeit. Forschungsmethodische Schwierigkeiten wie die Asymmetrie in Gesprächen mit Kindern, das Generationenverhältnis oder die z.T. eingeschränkte sprachliche Ausdrucksfähigkeit wurden reflektiert und Konsequenzen für die Planung, Durchführung und Auswertung der Daten gezogen (Fuhs, 2012; Heinzl, 2012; Knapp, 2018, S. 178–209). Die Reflexionsgespräche sollten eine große Alltagsnähe aufweisen, indem sich die Kinder aus dem Unterricht kannten und auf konkreten Unterricht Bezug genommen wurde. Der Asymmetrie wurde beispielsweise durch das Setting „Gruppe“ und nicht „Einzelner“ Rechnung getragen. Die Bedeutung anderer und des sozialen Settings fand somit ebenso Berücksichtigung in den Gesprächen. Gleichzeitig wurden dadurch neue Konstruktionsprozesse angestoßen. Im Hauptteil der Studie, auf den sich dieser Artikel bezieht, wurden Reflexionsgespräche als Gruppendiskussionen bzw. Kreisgespräche in kleinen Gruppen von vier bis fünf Kindern durchgeführt. Inhaltlich bezogen sich diese auf ein Unterrichtsprojekt zur Trinität in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (Klasse 4 bis 6) einer Gemeinschaftsschule, die nach dem Jenaplan arbeitet. Bei diesen Gesprächen nahm sich die Gesprächsleitung nach einem initiiierenden Impuls zunächst so weit als möglich zurück. Erst im Verlauf brachte sie sich durch Nachfragen ein.

Ausgangspunkt für das erste Gespräch mit den Kindern war folgender realer Impuls:

„Als ich vor kurzem bei einer Fortbildung Religionslehrerinnen und Religionslehrern von eurem Projekt erzählt habe, haben mich einige ganz seltsam angeschaut. – ‚Und da sollen die Kinder etwas lernen?‘, haben manche gesagt. ‚Da macht doch jeder etwas ganz anderes. Die einen schreiben ein Elfchen, andere lesen einen Text, wieder andere ordnen Bilder und diskutieren (...) Und dann gestalten sie ein Bild zur Dreieinigkeit. Was soll das denn bringen? – Wann sagt denn eigentlich die Lehrerin einmal, was richtig ist?‘ Da bin ich erst einmal da gestanden und musste überlegen (...)“

In dieser ersten Phase ging es unter anderem darum, wie sich Kinder ihr Lernen erklären, was ihnen geholfen oder es erschwert hat und an was man erkennen kann, dass man etwas gelernt hat. Im zweiten Gespräch bildeten Schüler*innenarbeiten aus dem Unterricht die Grundlage für ein vertieftes Nachdenken über das eigene Lernen und Selbst- und Fremdeinschätzungen.

Dadurch, dass sich die Gespräche inhaltlich auf den gemeinsam erlebten Religionsunterricht bezogen, sollten „hinreichend ähnliche Bedeutungskonstruktionen“ (Lindemann, 2006, S. 116) angestoßen und gegenseitiges Verstehen möglich werden (ebd.; Knapp, 2018, S. 124–129). Die „doppelte Fremdheit“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 106–107; Helfferich, 2011, S. 84–90), die sich „zum einen aus den Erfahrungen und Handlungspraktiken der Kinder, die für Erwachsene meist fremd sind, um zum anderen aus deren Darstellungsformen, die ebenso fremd (geworden) sind“ (Knapp, 2018, S. 204) ergibt, fand sowohl in der Planung der Gespräche als

auch in der Auswertung in Diskussionsgruppen durch kommunikative Validierung Berücksichtigung.

Das explorative Vorgehen und damit verbunden die kontinuierliche Anpassung des Forschungssettings ermöglichten es, sich dem Denken der Neun- bis Zwölfjährigen bezogen auf das Nachdenken über ihr eigenes Lernen sukzessive zu nähern.² Dabei konnten gewonnene Erkenntnisse mit bekannten Theorien in Beziehung gesetzt sowie Deutungen und Sinnstrukturen der Kinder in einen größeren Bezugsrahmen integriert werden (Hülst, 2010, S. 291). Gleichzeitig war es möglich, über längere Zeit an den Aussagen der Kinder zu bleiben und nach Konkretisierungen und Sinndeutungen zu suchen, ohne diese vorschnell in bestehende Konzepte und Theorien einzuordnen. Der Forschungsprozess entsprach der offenen Fragestellung und ermöglichte ein langsames und schrittweises Erkennen (Hülst, 2010, S. 293). Die Auswertung der Daten erfolgte, wie in der Grounded Theory üblich, mit Hilfe des offenen, axialen und selektiven Kodierens.

4 Darstellung zentraler Ergebnisse anhand eines Modells

Die forschungsleitende Frage, wie Kinder sich (ihr) Lernen beim Theologisieren erklären, steht zunächst im Zentrum der Ausführungen.

Kinder sehen einen Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Handeln, also dem, wie Inhalte bzw. Lernen im konkreten Tun zugänglich und sichtbar werden, und ihrem Denken bzw. Nachdenken. Gleichzeitig ist Kindern bewusst, dass ihr Lernen nicht nur auf sie selbst und die Sache bezogen ist, sondern andere sowie die Interaktion mit Mitlernenden hierbei eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Dadurch ergeben sich zwei Spannungsfelder: (1) „Handeln/Tun“ und „Denken/Konstruieren“ und (2) „ich“ und „andere“. Lernen wird also keineswegs linear verstanden, wie man vermuten könnte. Lernen hat somit eine materiale Komponente, die sich zwischen konkretem Tun und dem Aufbau von Konstruktionen bewegt, wobei diese in einem reziproken Verhältnis zueinander stehen. Lernen beinhaltet ebenso eine personale Komponente, die sich zwischen den beiden Polen intrapersonal und interpersonal aufspannt. Das Nachdenken über das Lernen wird sowohl ausgehend von als auch bezogen auf die eigene Person bzw. das eigene Lernen betrachtet. Die Äußerungen der Kinder zu den beiden Spannungsfeldern zeigen deutlich, dass und wie diese zusammenhängen. Dem Gespräch bzw. Verbalisieren und der Veranschaulichung kommen in der Auseinandersetzung mit Inhalten, also beim Lernen selbst, eine wichtige Funktion zu. Sie sind eine Art „Brücke“, die konkretes, das am Tun im Unterricht festgemacht wird mit abstraktem Denken verbindet und so zu einer wechselseitigen Erschließung beitragen.

Schließlich benennen die Kinder Spaß und Freude, Interesse, „spielerisches“ Lernen und Selbstbestimmung als grundlegende Voraussetzungen für Lernen.

Da eine Lerngruppe zahlreiche Kinder umfasst, ist das vertikale Spannungsfeld in der Anzahl der Kinder gedanklich zu ergänzen.

² Dafür wurden die Gruppendiskussionen und Kreisgespräche aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet. Die theologischen Gespräche im Unterricht waren Grundlage für die Reflexionsgespräche, wurden aber nicht aufgezeichnet und inhaltlich ausgewertet, da sie für die forschungsleitende Fragestellung nicht von Interesse waren.

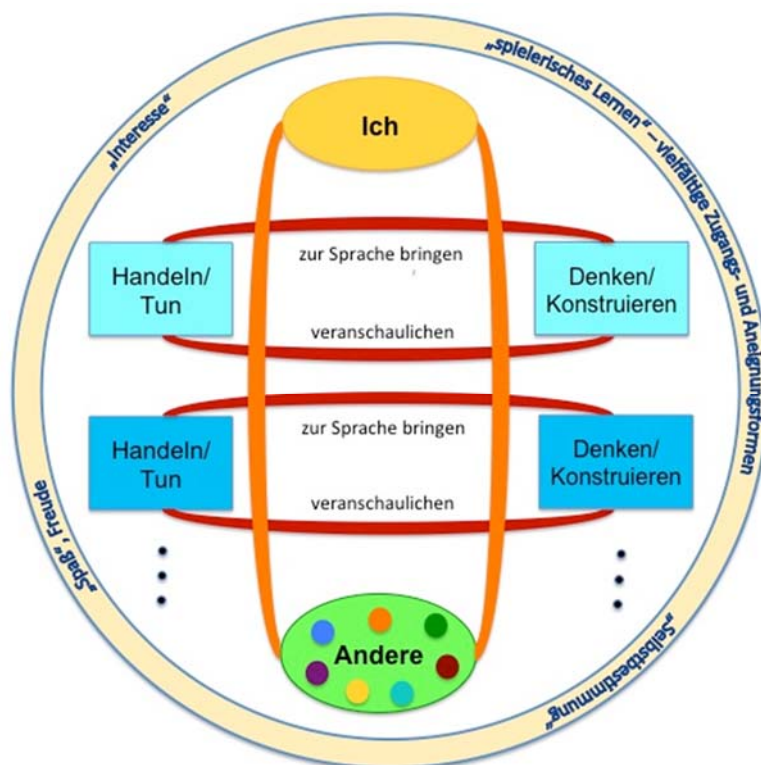


Abb. 1: Wie Kinder Lernen beim Theologisieren erklären

Ausgehend von diesem Modell kann festgehalten werden, dass Kinder ihr Lernen aus der Distanz reflektieren und dieses im gemeinsamen Nachdenken differenziert wahrnehmen, beschreiben und Zusammenhänge herstellen können. Dieses Modell ist an sich betrachtet nichts Neues. Bedenkt man jedoch, dass dies aus den Reflexionen der Kinder selbst hervorgeht, gewinnt es an Bedeutung.

Davon ausgehend wird im Folgenden danach gefragt, was Kinder in metakognitiver Hinsicht leisten: Welche Voraussetzungen, welches Wissen und welche Fähigkeiten bringen sie in metakognitiver Hinsicht mit? Dazu wird der Fokus – eine Lupe sozusagen – auf den Bereich des Denkens bzw. der Konstruktion gerichtet (s. Abb. 2), so dass Anknüpfungspunkte für den Bereich der Metakognition entstehen.

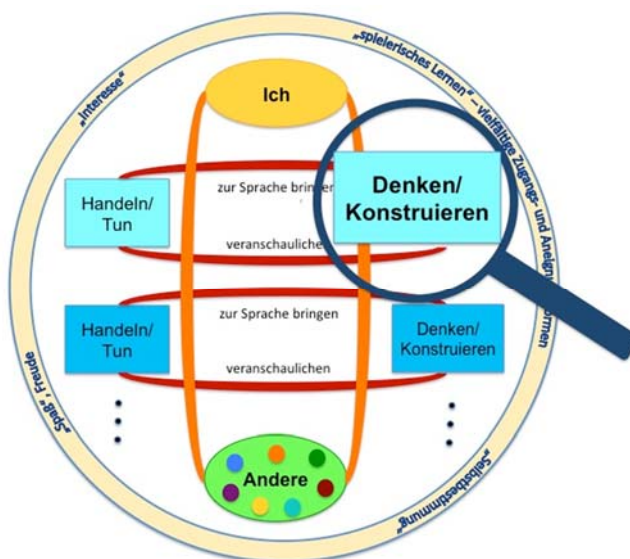


Abb. 2: Denkprozesse unter der Lupe

Wenn Kinder über (ihr) Lernen sprechen, werden zahlreiche kognitive Strategien explizit formuliert oder impliziert erkennbar. Implizit sind sie dann, wenn Kinder ihr konkretes Tun bzw. Denken rückblickend beschreiben. Die Strategien „reichen von intuitiv tun bzw. etwas ‚einfach tun‘, erinnern, schauen und hören, über nachdenken, sich fragen, andere fragen, Tipps oder Hilfe holen bis hin zu erklären, vergleichen, verknüpfen oder eine andere Sicht einholen.“³ Bei den Formulierungen der Kinder fällt auf, dass sie als Lernende selbst teilweise eine aktive und teilweise eine passive Rolle einnehmen.“ (Knapp, 2018, S. 289)



Abb. 3: Lernstrategien der Kinder

Metakognitive Strategien können dann wirksam werden, wenn Kindern ein angestrebtes Ziel bewusst ist und sie ihr Lernen darauf beziehen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder ihr Tun und Denken beschreiben und begründen können. Dieses beziehen sie einerseits auf sich selbst und haben dabei andererseits im Blick, welche Bedeutung andere, in erster Linie Mitlernende, für ihr Lernen haben. Weniger sichtbar wird, dass Kinder bei ihrem Tun und Denken ein konkretes Ziel vor Augen haben. Wollen sie ihr Lernen regulieren und eigenverantwortlich mitgestalten, müssen sie ihre Reflexionen auch auf künftiges Lernen beziehen können. D.h. sie stellen beispielsweise einen Bezug zu einem Ziel her oder sie setzen bisheriges mit aktuellem oder zukünftigem Lernen in Beziehung und leiten daraus Konsequenzen ab. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass diese komplexen kognitiven Tätigkeiten seltener zur Sprache kommen. Ob Kinder dies lediglich nicht formulieren oder ob ihnen ein „zielbezogenes“ bzw. „zielbewusstes“ Denken weniger zu eigen ist, muss aufgrund der Fokussierung in der Studie offen bleiben. Ebenso bleibt offen, ob Alter oder Geschlecht möglicherweise eine Rolle spielen. Letzteres kann aufgrund der qualitativen Herangehensweise mit einer begrenzten Stichprobe nicht geleistet werden.

³ Die beiden Strategien „andere fragen“ und „eine andere Sicht einholen“ scheinen auf den ersten Blick sehr ähnlich zu sein. Andere fragen ist jedoch sehr unspezifisch. Ein Kind kann ein anderes Kind beispielsweise fragen, weil es etwas nicht versteht, weil es etwas genauer wissen möchte oder weil es etwas von ihm braucht. Dieser Code ist auf das Tun des Fragens gerichtet, während „eine andere Sicht einholen“ auf die Perspektive anderer ausgelegt ist. Dabei geht es darum, die Sichtweise anderer kennen zu lernen. Interessant können deren Gedanken sein oder auch deren Einschätzungen bzw. Bewertungen, welche gleichzeitig den Charakter von Feedback haben.

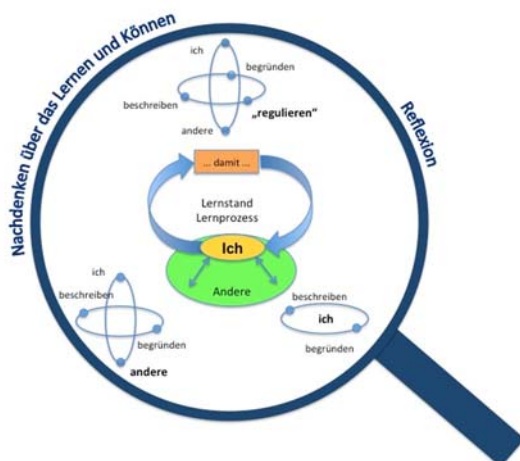


Abb. 4: Lernstrategien der Kinder

Somit kann festgehalten werden: Kinder sind durchaus dazu in der Lage, ihr Lernen, hier am Beispiel einer Lernlandschaft im Kontext des Theologisierens, zu beschreiben und zu begründen und dieses dabei zu reflektieren.

5 Fokussierung zentraler Ergebnisse

Im diesem Abschnitt werden nun drei Einzelergebnisse fokussiert: Die Bedeutung anderer für das eigene Lernen (1), die Bedeutung des Nachdenkens mit anderen für das Theologisieren (2) und schließlich was es für das Lernen bedeutet, etwas zur Sprache zu bringen und zu veranschaulichen (3). Alle drei Perspektiven werden durch Ankerbeispiele in Form von Schüler*innenaussagen eingeleitet.

5.1 Fokus 1: Die Bedeutung anderer für das eigene Lernen

Manuel: „Also ich fand, man hat da auch die Meinung von den anderen gelernt. Wie die das empfunden haben.“

G⁴: „Warum war das für dich wichtig?“

Manuel: „Weil man, von einem selber weiß man schon die Meinung, wie man das empfindet, aber vielleicht ist für einen auch wichtig, wie andere das empfinden.“ (Knapp, 2018, S. 255)

Im Beispiel zeigt Manuel, was in vielen anderen Gesprächssequenzen auch deutlich wurde: Lernen als subjektiver Prozess ist Kindern durchaus bewusst. Gleichzeitig wissen sie um die Bedeutung anderer. Andere bringen neue Gedanken ein und bieten damit eine Grundlage, die eigenen Konstruktionen zu hinterfragen, zu überprüfen, zu bestätigen oder zu erweitern. Andere können auch Feedback geben, zum Spiegel eigener Leistungen werden oder Orientierung bieten.

Auf der inhaltlichen Ebene sind diese Aspekte für das Theologisieren relevant, insbesondere um andere Perspektiven und Positionen kennen zu lernen, diese mit den eigenen zu vergleichen, unterschiedliche Sichtweisen auszuprobieren und schließlich eigene, plausible Antworten zu finden. Diese Fähigkeiten finden ihre Bündelung in der prozessbezogenen Kompetenz der Urteilsfähigkeit (Bildungsplan 2016, Baden-

⁴ „G“ steht für Gesprächsleitung.

Württemberg, Grundschule, Evangelische Religion)⁵, welche Kindern helfen soll, sich in einer religiös pluralen Gesellschaft zurechtzufinden, ohne dass alles „gleich gültig“ (Brieden, 2010, S. 165) ist. In Bezug auf die Wahrheitsfrage wird deshalb eine Differenzierung vorgeschlagen zwischen einer Wahrheit im theologischen Diskurs, Wahrheit, die eine Glaubensgemeinschaft kommunikativ aushandelt und verbindet, und schließlich Wahrheit, die der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin für sich immer wieder neu finden muss (Knapp, 2018, S. 69–83).

Die Bedeutung fremder Sichtweisen kann auch mit dem Wunsch nach Orientierung verknüpft sein. Die fremde Perspektive zeigt, was andere über eine Sichtweise oder ein Arbeitsprodukt denken und wie sie dieses einschätzen. Schließlich ist es die Sicht anderer, die es Kindern ermöglicht, neu auf ihr Lernen zu blicken. Die in Manuels Aussage signalisierte Offenheit ist schließlich Voraussetzung dafür, dass Feedback wirken kann. Dieses ergänzt die Selbstbeobachtung und unterstützt die Selbsteinschätzung und Selbstbeurteilung. Eine offene und interessierte Haltung ist auf der inhaltlichen Ebene für die Suche nach einer „Wahrheit für mich“ im Bewusstsein anderer (theologischer) Deutungen grundlegend und förderlich.

5.2 Fokus 2: Die Bedeutung des Nachdenkens mit anderen für das Theologisieren

Sam: „Also auf jeden Fall, das – was Dreieinigkeit ist, dass man – nicht immer nur alles aus Blättern lernen kann, sondern es auch spielerisch so machen kann und – das andere Wissen von den Kindern, das mit den, also das, sein Wissen mit den anderen zu teilen, das war immer sehr gut, weil dann wusste man immer danach mehr als davor.“ (Knapp, 2018, S. 264)

Bea: „Also ich fand bei den Bildern, da war es zum Beispiel so, haben andere was gemacht, auf die Idee wäre ich also zum Beispiel gar nicht wirklich gekommen. Und dann habe ich überlegt, ah ja, das ist ja eigentlich auch Dreieinigkeit und das hat man so gesehen gut, also dass man selber zum Beispiel Sachen ganz anders, also anders gemacht hat, aber – weil man gar nicht irgendwie, weil man diese Idee hatte. Zum Beispiel war es bei anderen auch vielleicht so, dass sie gesagt haben, ah, das ist ja eigentlich auch Dreieinigkeit.“ (Knapp, 2018, S. 256)

Kindern ist bewusst, dass Gedanken anderer sie selbst zum Nach- und Weiterdenken anregen, wie es auch in den Theorien von Piaget (1969) oder in konstruktivistischen Lerntheorien durch Perturbation deutlich wird (Maturana & Varela, 1987, S. 27; Lindemann, 2006, S. 43). Es ist ihnen ebenso bewusst, dass fremde Sichtweisen die eigenen bereichern, ergänzen oder verändern können (Knapp, 2018, S. 255–265). Dabei gestehen sie jedem Einzelnen eine subjektive Sichtweise zu und sind sich gleichzeitig darüber im Klaren, dass mit den Gedanken anderer sensibel und wertschätzend umzugehen ist (Knapp, 2018, S. 265–266). Darüber hinaus formulieren Kinder die Einsicht, dass Wissen mit anderen geteilt werden kann (ebd., S. 258).

Blickt man aus der Perspektive der kollektiven Informationsverarbeitung auf den von den Kindern genannten Aspekt des „Wissenteilens“ (Fischer, 2001, S. 20), so stellt sich die Frage, was dies für theologische Gespräche bedeutet. Ausgehend vom Wissen Einzelner werden Kinder zum Nach- und Weiterdenken angeregt und es wird ge-

⁵ Die Urteilsfähigkeit als prozessbezogene Kompetenz für den Evangelischen Religionsunterricht ist auch in den von der EKD formulierten Kompetenzen enthalten (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989, i.d.F. vom 16.11.2006, S. 8–9).

meinsam konstruiert (Fischer, 2001). Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangssituationen der Kinder und dessen, wie sie schließlich das Anregungspotenzial nutzen, sind ihre Konstruktionen sowie ihre Schlüsse höchst individuell und keineswegs vergleichbar oder vorhersehbar. Dies gilt auch, wenn sich im Gespräch tendenziell eine Gruppenmeinung herausgebildet hat. Im Gespräch werden Kognitionen auf der interindividuellen Ebene ausgetauscht, Wissen wird in der Gruppe sozusagen external konstruiert und erst dann in das Wissen des Einzelnen integriert (Kopp & Mandl, 2006, S. 504; Hasselhorn & Gold, 2013, S. 313; Wygotski, 1986). Individuelle Kognitionen und soziale Interaktionen sind hier miteinander verknüpft. Aus religionspädagogischer Perspektive setzen sich Kinder gerade beim gemeinsamen Nachdenken in Theologischen Gesprächen mit unterschiedlichen Positionen auseinander. Sie lernen dabei verschiedene Sichtweisen kennen und aushalten und werden angeregt, die eigene zu hinterfragen und zu prüfen. Pluralitätsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Urteilsfähigkeit werden dadurch gefördert.

5.3 Fokus 3: Etwas zur Sprache bringen und veranschaulichen

Manuel: „Also ich fand es gut mit dem Bilder legen, weil da, da hat man dann auch gesehen, was der andere als Dreieinigkeit empfindet, weil wenn der das nur sagt, vielleicht fällt dem da auch was jetzt nicht ein und dann fällt es ihm ein, wenn man das Bild legt. Da kann man dann auch hingucken, wenn der es einem dann erklärt, dann, dann weiß man auch, was das darstellen soll. Und so konnten wir es auch, also ich fand das Bild, mit dem Bilder machen war gut, weil da konnte man einfach, einem einfach erklären, ähm wie man sich Dreieinigkeit vorstellt.“ (Knapp, 2018, S. 271)

Gero: „Ja, man ha- – ja, also davor wusste man es halt nicht und dann durch – jetzt durch das mit dem – Holz, da wo man dann zum Schluss das bauen konnte, wie man sich's vorgestellt hat, da konnten die anderen einen halt dann auch besser verstehen, wie man das meinte, weil wenn man es bloß so sagt, dann wissen die ja nicht, hä, wie meint der das jetzt und wenn man es halt bauen kann, dann verstehen die einen, die anderen den halt besser.“ (Knapp, 2018, S. 272)

In den Äußerungen der Kinder wird deutlich, dass ihnen die Grenzen von Sprache bewusst sind. Darstellungen können jedoch helfen, Gedachtes sichtbar und verständlich zu machen. Sie arbeiteten auch heraus, dass im Umgang mit Material bzw. beim konkreten Tun im Kontext einer Aufgabe das eigene Denken angeregt wird, sie eigene Vorstellungen aufbauen und dadurch Einblicke in das Denken und Konstruieren anderer erhalten. Gleichzeitig kann eine Veranschaulichung helfen, sich gegenseitig (besser) zu verstehen.

Die Kinder formulierten immer wieder, dass sie beim Sprechen mit anderen über ihre eigenen Darstellungen viele Dinge erst entdeckt und verstanden haben. Ihre Gedanken wurden ihnen hierbei erst bewusst. Dies hat für das Lernen im Unterricht weitreichende Folgen und zeigt wie wichtig es sein kann, Arbeitsprodukte nicht nur zu würdigen, sondern deren Auswertung explizit Raum zu geben und sie zum Ausgangspunkt für weiteres Lernen zu nutzen. Es stellt sich aber auch die Frage, welche Zugänge Kinder benötigen, um kognitiv in theologische Gespräche einsteigen zu können.

5.4 Fazit im Kontext metakognitiver Prozesse

Auch wenn Aussagen über metakognitive Prozesse nur begrenzt möglich sind, da diese rational nur teilweise zugänglich sind und oft in konkrete Handlungen münden, kann dennoch einiges festgehalten werden.

Neben den Lernstrategien, über die Kinder verfügen, belegt die Studie auch, dass Kinder grundlegendes, für reflexive und metakognitive Prozesse unverzichtbares Wissen über Lernen mitbringen, welches sie in den Gesprächen oft ganz selbstverständlich und unspektakulär formulieren. Sie können sich auf andere Perspektiven einlassen und sich in andere hineinversetzen. Kinder verfügen ebenso über die Fähigkeit, eigenes Lernen wahrzunehmen. Dies ist Grundlage für metakognitive Prozesse, um Lernschritte und Lernprozesse einschätzen und beurteilen zu können. Indem sie konkretes Handeln und Denken in Lernsituationen und damit verbundenes Lernen beschreiben, begründen und bewerten, bewegen sie sich nach Labuhn in der Phase der Selbstreflexion, welche entscheidenden Einfluss auf die Selbstregulation von Lernenden hat (Labuhn, 2008, S. 23). Auch wenn Selbstregulation aufgrund der Anlage der Studie nicht explizit gezeigt werden konnte, so kann doch festgehalten werden, dass Kinder dafür erforderliche Kompetenzen mitbringen.

Trotz all der Wertschätzung für das, was Kinder in metakognitiver Hinsicht zeigen, muss offen bleiben, wie sie mit ihren Fähigkeiten und ihrem Wissen in konkreten Lernsituationen umgehen, also was sie davon wie für die Planung und Steuerung ihrer Lernprozesse nutzen.⁶

Deutlich wurde, dass Kinder eigene kognitive Prozesse kennen und verstehen können. Lernpsychologisch bewegen sie sich dabei auf der Ebene deklarativen Wissens. In den Daten der Studie fällt jedoch auch auf, dass Aussagen, die auf regulative Fähigkeiten schließen lassen, nicht von allen Kindern in gleicher Weise getroffen werden. Ebenso scheint ihnen die Frage nach dem nächsten Schritt als auch die Vorstellung über das weitere Lernen weniger vertraut zu sein. Es wird jedenfalls nur wenig dazu formuliert. Prozedurales Wissen und somit die Fähigkeit, kognitive Prozesse überwachen und regulieren zu können, ist weniger im Blick oder möglicherweise nur ansatzweise ausgebildet. Um diesbezüglich differenzierte Aussagen treffen zu können, bedürfte es weiterer Forschungen.

Auf der Grundlage der Forschungen von Beck, Guldemann und Zutavern (1996) kann festgehalten werden, dass metakognitive Fähigkeiten in konkreten Lernsituationen durch die Verknüpfung von inhaltlichem Lernen und reflexiven Phasen durchaus geübt und dadurch weiterentwickelt werden. Häufiges Reflektieren kognitiver Aktivitäten – so die Schweizer Forschergruppe – fördert metakognitive Kompetenzen. Kurz gesagt: Reflexion lernt man durch Reflexion. Mit Blick auf die Ergebnisse der Studie und die Forschungen von Beck et al. kann der Schluss gezogen werden: Theologische Gespräche tragen zur Förderung metakognitiver Fähigkeiten bei. Zu fragen ist allerdings, ob und inwiefern dies für alle fünf von Hasselhorn und Gold benannten Aspekte gilt. Für epistemisches Wissen, das sich auf Inhalte bezieht, kann dies durchaus bejaht werden. Inwieweit die anderen Fähigkeiten durch Theologische Gespräche gefördert werden, hängt mitunter von den Impulsen der Lehrperson ab. Entscheidend ist vermutlich, wie es ihr gelingt, neben dem Nachdenken über und das Verknüpfen von inhaltlichen Aspekten, eine Reflexion über grundlegendes Wissen über das eigene Lernen sowie Gesetzmäßigkeiten des Lernens anzuregen. Eine komplexe

⁶ Um Selbstregulation nachzuweisen wären umfangreiche Video-Studien oder Think-aloud-Studien erforderlich, in denen die angewandten Strategien während des Lernprozesses deutlicher sichtbar machen.

und herausfordernde Aufgabe ist es, im Religionsunterricht die Fähigkeit zur Planung und Überwachung von Lernprozessen anzuregen. Sensitivität und metakognitive Erfahrungen werden schließlich indirekt durch regelmäßiges Reflektieren gefördert. (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 96–99)

6 Konsequenzen im Hinblick auf die Förderung metakognitiver Fähigkeiten

Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse wird nun im sechsten und letzten Abschnitt nach Konsequenzen gefragt. Diese werden sowohl in Bezug auf das Theologisieren als auch die Professionalisierung von Lehrenden dargestellt.

6.1 Konsequenzen für das Theologisieren

Basierend auf den oben genannten Befunden werden drei für das Theologisieren bedeutsame Konsequenzen formuliert. Diese können durchaus auf andere Unterrichtsettings, auch andere Unterrichtsfächer, übertragen werden und sind damit anschlussfähig an fachdidaktische Diskurse anderer Disziplinen sowie lerntheoretische und schulpädagogische Überlegungen.

6.1.1 Reflexions-Räume schaffen

Kinder brauchen Zeit und Raum, um metakognitive Kompetenzen ausbilden, üben und erweitern zu können. Dazu ist es erforderlich, vielfältige reflexive Phasen während des gesamten Unterrichtsprozesses einzuplanen. Insbesondere systemisches und epistemisches Wissen sowie die Planung und Überwachung des Lernprozesses sind im Blick zu behalten, nicht nur eine Reflexion inhaltlicher Aspekte. Gleichermaßen benötigen Kinder Möglichkeiten, sich mit ihrem eigenen Lernen in konkreten Situationen oder an ausgewählten Aufgaben aus der Distanz – also nicht eingebunden in konkrete Handlungen – auseinanderzusetzen.

Auch Lehrende brauchen Zeit und Raum für die eigene Reflexion von Unterricht sowie eine konstruktions-reflektierende Kompetenz (Mendl, 2012, S. 109–110). Aufgrund der Komplexität von Lehr-Lern-Situationen und der Tatsache, dass Lehrende im Unterricht flexibel und zeitnah agieren müssen, ist es wichtig, sich im Nachhinein dafür Zeit zu nehmen. Auf der Grundlage dieser Reflexionen können dann nachfolgende Lehr-Lernsituationen gewinnbringend und zielgerichtet geplant werden. (Freudenberger-Lötz, 2007; Mendl, 2005; 2012, S. 109–110; Reis 2012)

6.1.2 Lernprozesse in den Blick nehmen

Oft stehen Lerninhalte einseitig im Zentrum von Unterricht. Doch gerade beim Theologisieren kann eine einseitige Fokussierung durchbrochen werden, wenn Fragen und Interessen der Kinder im Mittelpunkt stehen und aufeinander bezogen werden. Lernen erhält hier eine subjektive Dimension, die nun auf der Ebene des Lernprozesses weitergeführt werden sollte. Dieser rückt dann in den Blick, wenn in Reflexionsphasen neben der inhaltlichen Ebene auch Lernstrategien, die Lernentwicklung sowie soziale und emotionale Aspekte bedacht werden. Ein angemessenes und lernförderliches Verhältnis zwischen Lerninhalten und Lernprozess ist dabei auszuloten. Fragen der Lehrperson können den Lernprozess und dessen Reflexion an unterschiedlichen Stellen im Unterricht anregen (Freudenberger-Lötz, 2017; Rupp, 2011, S. 147–148; Knapp, 2018, S. 330–331). An dieser Stelle gibt es Entwicklungspotenzial für den Religionsunterricht.

6.1.3 Spezifische Facetten metakognitiver Fähigkeiten fördern

Wie bereits aufgezeigt wurde, können metakognitive Kompetenzen mit dem Ansatz des Theologisierens gefördert werden. Die inhaltliche Ebene (epistemisches Wissen) ist meist deutlich im Fokus, systemisches Wissen und die Planung und Überwachung des Lernens sollten stärker Berücksichtigung finden. Dazu können das Vorgehen, die Lernerfahrungen, Strategien, Emotionen etc. reflektiert werden. Kinder überlegen beispielsweise, was ihnen beim Lernen geholfen, sie irritiert oder gehindert hat, was ihr Ziel ist und wie sie dieses verfolgen oder sie stellen die Entwicklung ihrer Gedanken, Positionen bzw. Antworten während einer Lernsequenz dar und versuchen diesen Prozess zu beschreiben und erklären. Sensitivität und metakognitive Erfahrungen hingegen werden sich durch regelmäßige Reflexionen im Unterricht mit der Zeit einstellen.

Kinder brauchen zahlreiche und methodisch vielfältige Anregungen, um eine Reflexionsfähigkeit aufzubauen. Dabei werden sie beispielsweise durch Materialien zum Nachdenken und Sprechen angeregt. Impulse und Beispiele hierzu sind in der Grundschulpädagogik bzw. anderen Fachdidaktiken zu finden.

Ziel ist es, über das bewusste Reflektieren mit den Kindern metakognitive Kompetenzen aufzubauen und zu fördern, damit diese zunehmend in die Selbstreflexion während konkreter Arbeits- und Lernphasen integriert werden können. Wenn dies gelingt, wird ein flexibles Bewegen zwischen den Rollen – Akteur*in, Teilnehmende(r) und Beobachter*in – möglich, so dass eine Reflexion zunehmend selbstständig und selbstverständlich während des Lernprozesses mitlaufen kann.

Dieses Ziel setzt voraus, dass Lehrende selbst über metakognitive Kompetenzen verfügen, einerseits bezogen auf die Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht und andererseits hinsichtlich des damit verbundenen eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses. Neben der Reflexion des eigenen Lehrerhandelns ist im Kontext einer konstruktions-reflektierenden Kompetenz (Mendl, 2012, S. 109–110) die Fähigkeit erforderlich, Lernende zur Reflexion ihrer eigenen Lernwege zu befähigen.

6.2 Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrenden

Die auf der Ebene von Unterricht beschriebenen Konsequenzen scheinen für viele Praktiker*innen eine Herausforderung, denn dies bedeutet, Reflexionsphasen kontinuierlich in die Unterrichtskonzeption einzubetten und darüber hinaus Reflexion und konkretes Lernen miteinander zu verknüpfen und aufeinander zu beziehen. D.h. Lehrende brauchen ein Bewusstsein für die Bedeutung reflexiver Phasen im Unterricht und für metakognitive Prozesse von Lernenden. Sie brauchen ebenso eine Haltung der Offenheit gegenüber dem Lernen von Kindern sowie ein aufrichtiges Interesse an ihrer Lernentwicklung. Schließlich benötigen sie die Fähigkeit, eigenen Unterricht zu reflektieren, um davon ausgehend Lehr-Lernsituationen gestalten und verändern zu können.

6.2.1 Konsequenzen für die Fortbildung von Lehrenden

Um diese Fähigkeiten bei Lehrenden zu fördern, sind Fortbildungsangebote erforderlich, die den Teilnehmenden nicht nur Methoden für die Reflexion an die Hand geben, sondern Reflexion und metakognitive Fähigkeiten in die Fortbildungsdidaktik integrieren mit dem Ziel, eigene Erfahrungen in diesem Bereich zu ermöglichen. Erforderlich sind ebenso theoretische Grundlagen zur Bedeutung von Reflexion und Metakognition für das Lernen von Kindern. Um an der Haltung von Lehrenden zu arbeiten, sind modularisierte Formate wünschenswert, in denen Fortbildungsinhalte,

mitlaufende Praxiserfahrungen und deren Reflexion miteinander verzahnt und aufeinander bezogen werden.

6.2.2 Konsequenzen für die Lehrer*innenausbildung

Im Bereich der Lehrer*innenbildung bedarf es ähnlicher Vernetzungskonzepte. Solche sind nicht nur innerhalb des eigenen Faches anzusiedeln, sinnvoll erscheinen auch Vernetzungen zwischen Schulpädagogik, Pädagogischer Psychologie und Religionsdidaktik sowie anderen Fachdidaktiken. In Seminaren sollten Reflexion und Metakognition nicht nur inhaltlich thematisiert, sondern auch hochschuldidaktisch aufgegriffen und aufbereitet werden, so dass Studierende bereits während ihres Studiums deren Bedeutung selbst erfahren und eine entsprechende Haltung ausbilden können. Dabei kann auch an bereits vorhandene Konzepte zur Professionalisierung, wie z.B. Forschendes Lernen, die Arbeit mit Fallstudien oder die Reflexion im Praxissemester angeknüpft werden (Schubarth et al., 2012; Bach, 2012). In der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung an den Staatlichen Seminaren geht es um eine Reflexion des eigenen Lernens in Verbindung mit der Reflexion des eigenen Unterrichts sowie der Reflexion der Kinder.

In allen Phasen der Professionalisierung sollten Reflexion, Feedback und Verknüpfung mit dem eigenen Unterricht selbstverständliche Bestandteile sein, um Lernen nicht nur auf der inhaltlichen Ebene zu verorten, sondern Lernprozesse bewusst zu machen, anzustoßen und schließlich Konsequenzen zu ziehen.

Es konnte gezeigt werden, dass Kinder durchaus zur Lernreflexion fähig sind und für metakognitive Prozesse erforderliche Kompetenzen mitbringen. Schließlich trägt Metakognition zur Förderung des Theologisierens mit Kindern bei und verleiht diesem eine neue Qualität, wenn inhaltliches Lernen mit Prozessen der Reflexion und Selbstregulation verknüpft wird. Gleichzeitig werden in theologischen Gesprächen Fähigkeiten gefördert, die weit über den Religionsunterricht hinausweisen und grundlegende Bedeutung für das Lernen der Schüler*innen besitzen.

Literaturverzeichnis

- Bach, A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S. & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 105–122). Berlin: LIT.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1996). *Eigenständig Lernen*. St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Bildungsplan Grundschule 2016 (Baden-Württemberg). URL: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/REV> [Zugriff: 20.04.2019].
- Brieden, N. (2010). Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religion ler-*

- nen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 1. Lernen mit der Bibel* (S. 165–179). Hannover: Siebert Verlag.
- Büttner, G. & Reis, O. (2015). Glaubenswissen – konstruktivistisch gelesen. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 6. Glaubenswissen* (S. 9–20). Babenhausen: LUSA Verlag.
- Englert, R. (2013). Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter? *Religionspädagogische Beiträge*, 69, 24–32.
- Fischer, F. (2001). *Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte*. Forschungsbericht Nr. 142 der Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/250/1/FB_142.pdf [Zugriff: 14.03.2016].
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Freudenberger-Lötz, P. (2006). Der Beitrag des Konstruktivismus zur Qualitätssteigerung theologischer Gespräche mit Kindern im Religionsunterricht. In G. Büttner (Hrsg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven* (S. 236–254). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Freudenberger-Lötz, P. (2011). Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde. In P. Freudenberger-Lötz & U. Riegel (Hrsg.), *„Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter* (S. 11–20). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Freudenberger-Lötz, P. (2017). Die Drehscheibe der großen Fragen. *Katechetische Blätter*, 142(1), 32–35.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 80–103). Weinheim: Beltz Juventa.
- Glaserfeld, E. von (1996/1997). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ übersetzt von W. Beywl und K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinzel, F. (2012). Gruppendiskussionen und Kreisgespräche. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Zugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 104–115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Hülst, D. (2010). Grounded Theory. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 281–300). Weinheim: Juventa Verlag.
- Knapp, D. (2018). ... weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung. *Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kraft, F. (2004). „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“. Der Kirchentag lädt ein zum Theologisieren (nicht nur) mit Kindern. *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde*, (4), 171–174.
- Kopp, B. & Mandl, H. (2006). Gemeinsame Wissenskonstruktion. Joint Knowledge Construction. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 504–409). Göttingen: Hogrefe.
- Labuhn, A. S. (2008). *Förderung selbstregulierten Lernens im Unterricht: Herausforderungen, Ansatzpunkte, Chancen*. Göttingen. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/FCUFQFCYCR66RPYDHLIKGLP6OUMUN2YQ/full/1.pdf> [Zugriff: 07.06.2017].
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2007). Entwicklung von Metakognition. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 255–265). Göttingen.
- Maturana H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Scherz-Verlag.
- Mendl, H. (2005). *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Münster: LIT Verlag.
- Mendl, H. (2012). Konstruktivistische Religionspädagogik. In B. Grümme, H. Lenhard & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 105–118). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2013). Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik! *Religionspädagogische Beiträge*, 69, 17–24.
- Müller, P., Dierk, H. & Müller-Friese, A. (Hrsg.) (2005). *Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Piaget, J. (1969). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien: Molden.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Gruyter.
- Reich, K. (2002). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Reis, O. (2012). *Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre*. Münster: LIT Verlag.
- Röhrig, H.-J. (2011). Mädchen und Jungen als autonome Theologinnen und Theologen? Chancen und Grenzen einer „Kindertheologie“. In A. Wuckelt, A. Pithan &

- Ch. Beuers (Hrsg.), *„Und schuf dem Menschen ein Gegenüber ...“ – Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein* (S.54–72). Münster: Comenius Institut.
- Rupp, H. (2011). Theologisieren und Kompetenzerwerb. In F. Kraft, P. Freudenberger-Lötz & E. Schwarz (Hrsg.), *„Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung* (S. 138–148). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Scheible, A. (2015). *Der Radikale Konstruktivismus. Die Entstehung einer Denkströmung und ihre Anschlussfähigkeit an die Religionspädagogik*. Münster: LIT Verlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester. Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 201–220). Berlin: LIT.
- Schwarzkopf, T. (2016). *Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In A.A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.), *„Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie* (Bd. 2, S. 9–18). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht> [Zugriff: 12.04.2019].
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wygotski, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zimmermann, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). San Diego.
- Zimmermann, M. (2010). *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Dr. Damaris Knapp, Dozentin für Religion in der Grundschule, Pädagogisch-Theologisches Zentrum Stuttgart.