

Lernwerkstätten im Lehramtsstudium als Modell der Reflexion religionspädagogischer Theorie und schulischer Praxis

Angela Kaupp

Trotz des wechselseitigen Bezugs von Theorie und Praxis wird vor allem im Lehramtsstudium seit Jahrzehnten mehr Praxisbezug gefordert. Die Devise lautet: weniger *learning for work* und mehr *learning at work*, um weniger »träges Wissen« zu produzieren.¹

In der Folge haben einige Bundesländer mehrmonatige Praxisphasen eingeführt; in anderen finden regelmäßig im Studium Seminare statt, in denen Unterricht hospitiert und reflektiert wird.

1 Das Theorie-Praxis-Problem im Lehramtsstudium

1.1 Fehlende Rückkoppelung zwischen Praktika und Fachwissenschaft

Insgesamt mangelt es an der Verbindung von Studieninhalten und Schulpraxis. Ob dies an einem Studium liegt, das möglicherweise zu wenig an die Praxis anknüpft oder an einer Praxis, die sich zu wenig mit Fachinhalten auseinandersetzt, kann hier nicht beantwortet werden, zumal die Aufgabe der Hochschule in den Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt ist: So liegt die Verantwortung für Praktika in Rheinland-Pfalz allein in der Hand der Studienseminare, während es z. B. in Bayern Hospitationsseminare im Studium gibt. Zum Teil setzen sich auch die Studierenden selbst zu wenig mit dem Zusammenhang zwischen den Inhalten des Studiums und der Praxis bzw. der späteren inhaltlichen Aufgabe als Lehrkraft auseinander. Da ihnen die Praxis für den späteren

¹ Vgl. Michaela Artmann, »Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert.« Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung, in: Forum Qualitative Social Research 20 (2019), www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/65016/1/ssoar-fqs-2019-3-artmann-Es_ist_mir_wichtig_dass.pdf [abgerufen am: 10. 10. 2022], Abs. 2.

Beruf wichtiger erscheint, wenden sie teilweise mehr Zeit für eine Tätigkeit als Ersatz-Lehrkraft oder in der Ganztagsbetreuung auf als für das Studium und fragen im Studium vor allem nach direkt umsetzbaren Unterrichtsmethoden. Dies entspricht möglicherweise einer gesellschaftlichen Realität, die der Praxis meist höhere Dignität zuspricht als der Theorie bzw. die Theorie nur insoweit als sinnvoll erachtet, als sie möglichst direkt auf Praxis bezogen ist.²

1.2 Verschiedene Systeme und verschiedene Wissenstypen

Es ist sinnvoll, das Theorie-Praxis-Problem nicht nur auf der Ebene der Personen zu reflektieren, sondern auch auf Institutionsebene. Denn institutionstheoretisch sind Universität und Schule zwei unterschiedliche Systeme, die nach verschiedenen Logiken funktionieren.

»Diese Trennung folgt aus dem fortschreitenden gesellschaftlichen Differenzierungsprozess, in dem die einzelnen Systeme, hier Wissenschaft und Erziehung, ein hohes Maß an operativer Geschlossenheit entwickelt haben. Deshalb lässt sich Schule (Erziehungssystem) in ihrem Selbstverständnis und ihrem Handeln kaum durch Hochschule (Wissenschaftssystem) irritieren.«³

Aus der Perspektive der Universität bzw. Hochschule ist zu klären, auf welcher Ebene eine Vermittlung von Theorie und Praxis überhaupt möglich ist. Dazu sind zunächst verschiedene Wissensformen zu unterscheiden:

»*Rezeptwissen und Routinen* als auf eigene Erfahrungen gegründete handlungspraktisch anwendbare Entscheidungsregeln [und] *Reflexionswissen* als für die Begründung und Reflexion von Handlungen (Sinnstiftung) ex-post verwendetes theoretisches Wissen.«⁴

Routinen des Unterrichts können im Studium nicht eingeübt werden und Rezeptwissen kann nur in der Unterrichtspraxis überprüft werden. Praxisphasen sind jedoch über weite Strecken Unterrichts-Hospitationen, d. h. die Beobachtung von Unterricht einer ausgebildeten Lehrkraft und keine eigene Unterrichtspraxis

² Vgl. Reinhold Hedtke, Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien, 2000, 1-16, www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html [abgerufen am: 28. 11. 2022].

³ Hedtke, Verlangen, 2.

⁴ A. a. O., 9.

der Studierenden. Hier kann das Studium ansetzen, indem es Reflexionswissen einträgt und die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördert.

Forschungsergebnisse unterstreichen, dass insbesondere Reflexionsfähigkeit gefördert werden muss. Es ist belegt, dass ein Mehr von Praxis allein nicht zu mehr Professionalität führt bzw. nicht notwendig die persönlichen, fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Studierenden erweitert.⁵ Erforderlich ist die Reflexion von Praxis vor dem Hintergrund der Theorie und hier kann das Hochschulsystem seine spezifischen Kompetenzen einbringen. Dies ist umso notwendiger, als die Forschung zeigt, dass die im Studium erworbenen fachdidaktischen Kenntnisse im Unterricht kaum umgesetzt werden.⁶ Daher laufen (angehende) Lehrkräfte Gefahr, die Erfahrungen der eigenen Schulzeit zum Maßstab zu nehmen und den Unterricht auf der Basis von (bereits vor dem Studium vorhandenen!) subjektiven Alltagstheorien bzw. epistemischen Überzeugungen oder Lehrerkognitionen⁷ über guten Unterricht zu gestalten, wodurch sich Rezeptwissen und Routinen festigen, die unreflektiert weder für den Unterricht noch für die Schülerinnen und Schüler förderlich sind.

2 Der Beitrag der Religionspädagogik als Wissenschaft zur Reflexion von Praxis

Je nachdem welchen wissenschaftstheoretischen Ansatz die Religionspädagogik verfolgt, dient sie unterschiedlichen Zielen, wie Johannes Heger⁸ herausgearbeitet hat.

Religionspädagogik wird von Studierenden meist unter der Perspektive der Anwendungswissenschaft betrachtet: Es sollen möglichst konkrete Umsetzungsbeispiele erarbeitet werden. Um Praxis zu verbessern, sind jedoch weitere Aspekte wichtig, wie anhand der Skizze von Heger verdeutlicht werden kann (Anm.: E steht für Erkenntnis). Erkenntnistheoretisch führen verschiedene wissenschaftliche Zugangsweisen zu unterschiedlichen Dimensionen religionspädagogischer Theoriebildung, die wiederum verschiedene Aspekte der Wirklichkeit reflektieren, wie an der oben stehenden Skizze unter dem Stichwort

⁵ Vgl. hierzu den Überblick bei Artmann, Epistemologische Zugänge.

⁶ Vgl. Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen, München 2014, 12.

⁷ In der Forschung werden je nach Forschungszugang unterschiedliche Begriffe verwendet. Zur Differenzierung vgl. Caroline Trautwein, Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen. Eine konzeptuelle Landkarte, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8 (2013), 1-14.

⁸ Vgl. Johannes Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze in der Religionspädagogik, Paderborn 2017.

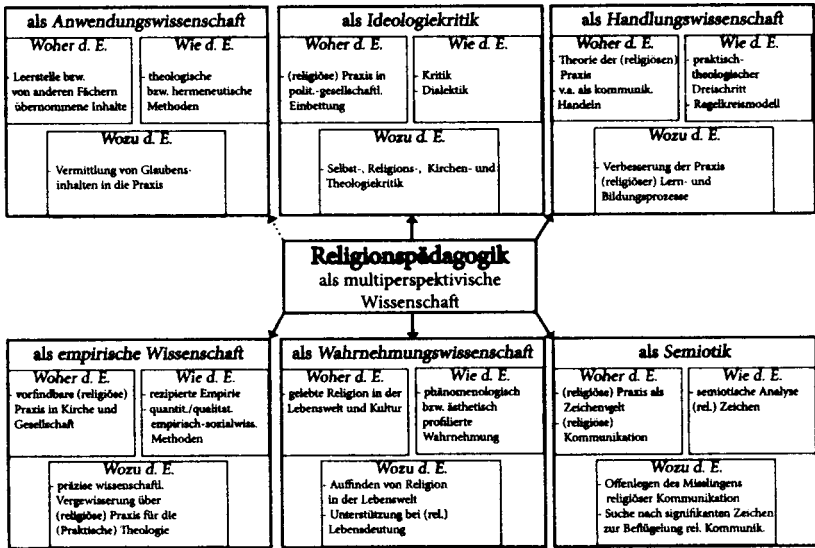


Abbildung 13: Religionspädagogik als multiperspektivische Wissenschaft

Abb.: Johannes Heger: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze in der Religionspädagogik, Paderborn 2017, 571.

»Wozu« zu sehen ist. Voraussetzung, um die Erkenntnismöglichkeiten religionspädagogischer Theorien zu verstehen, ist, dass Studierende erkennen, dass eine didaktische Reflexion die Zuhilfenahme unterschiedlicher Theoriebestände benötigt, auch wenn nie alle Dimensionen gleichzeitig berücksichtigt werden können.

3 Ein Modell: Das Konzept der religionsdidaktischen Lernwerkstatt im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*

Das folgende Modell versucht, die didaktische und professionelle Reflexion im Studium zu stärken. Im Unterschied zu anderen Bundesländern ist für Studierende für das Grundschul-Lehramt in Rheinland-Pfalz (Standort der Universität Koblenz) kein fachspezifisches Praktikum in den Nebenfächern, wie z.B. Religionsunterricht, vorgesehen. D.h. Studierende können das Studium absolvieren, ohne Hospitations- oder Lehrerfahrten im Religionsunterricht zu sammeln.

Diese Ausgangslage führte in Koblenz zur Neukonzeption einer Seminarveranstaltung im Wahlpflichtbereich des Masterstudiengangs »Grundschulbildung«. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte

*Qualitätsoffensive Lehrerbildung*⁹ ermöglichte 2016 die Einführung einer *Religionsdidaktischen Lernwerkstatt*¹⁰. Diese wird in Kooperation von der Professorin und der/dem Projektmitarbeiter/in durchgeführt.

Als inhaltlicher Schwerpunkt wurde *Weltreligionen* als Inhalt des konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts gewählt. Dies ist einerseits theologisch und fachdidaktisch an den Lehrplan anschlussfähig und bezieht andererseits die im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* geforderten Aspekte von Heterogenität und Inklusion mit ein. Ziel ist, die Zuordnung von Theorie und Praxis erfahrbar zu machen, indem die Studierenden Unterricht theoriebezogen vorbereiten, durchführen und in mehreren Phasen reflektieren. Die Begleitforschung will das studentische Verständnis von Theorie und Lehre im Anschluss an die Veranstaltung und die Kompetenzniveaus der Reflexion des eigenen Unterrichts erforschen.

3.1 Didaktische Konzeption

Das hochschuldidaktische Setting der Lernwerkstatt besteht aus fünf aufeinander aufbauenden Phasen mit Arbeitsgruppen über die Dauer des Semesters:¹¹

1. Theorie- bzw. Inputphase zu fachwissenschaftlichen Inhalten des Themas *Weltreligion* unter besonderer Berücksichtigung von Judentum und Islam, zu dem religionsdidaktischen Konzept des Lernens anhand von Zeugnissen von Hull und Grimmitt¹² und zur Elementarisierung als Weg der Unterrichts-

⁹ Die »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« ist eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Bund-Länder-Programms geförderte Maßnahme zur Verbesserung der Lehrerbildung. An der Universität Koblenz-Landau läuft diese unter dem Akronym MoSAiK (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) in der Projektlaufzeit von 2016 bis 2023: www.uni-koblenz-landau.de/de/mosaik [abgerufen am: 07.12.2022].

¹⁰ Die Universität stellte keinen Raum für die Lernwerkstatt zur Verfügung; daher wird mit transportablen Lernkoffern zu den Weltreligionen gearbeitet und weitere Materialien werden online zur Verfügung gestellt.

¹¹ Im Folgenden wird der Idealfall präsentiert. Aufgrund der begrenzten personellen Kapazitäten ist es ebenfalls nicht durchgehend möglich, den Unterricht zu videografieren. Die Forschungsarbeiten basieren jedoch auf den Reflexionen von videografiertem und entsprechend reflektiertem Unterricht.

¹² Vgl. John Hull, Die Gabe an das Kind. Ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Glaube und Bildung, Ausgewählte Schriften, hg. von Ders., Berg am Irchel 2000, 141–164; Michael Grimmitt/Julie Grove/John Hull/Louise Spencer, A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School, London 1991; Karlo Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im englischen und deutschen Religionsunterricht, Göttingen

- vorbereitung.¹³ In dieser Phase erarbeiten die Studierenden in Arbeitsgruppen ein fachwissenschaftliches Essay zu einem Zeugnis/Gegenstand einer Religion. Diese Zeugnisse/Gegenstände stehen in Lernkoffern zur Verfügung und werden im späteren Unterricht eingesetzt.
2. Selbständige Projektphase der Studierenden in Arbeitsgruppen: Erstellung des Unterrichtsmaterials und Ausarbeitung des RUs auf der Basis von Phase 1.
 3. Präsentation und Diskussion des Unterrichtsentwurfs im Gespräch mit der Leitung der Werkstatt und anschließende Überarbeitung des Entwurfs (= 1. Reflexionsphase).
 4. Erprobungsphase der Unterrichtsstunde mit Schülerinnen und Schülern im RU, der videografiert wird. Der Unterricht wird im Tandem durchgeführt und von den weiteren Studierenden der Arbeitsgruppe beobachtet (= 2. Reflexionsphase in der Kleingruppe).
 5. Reflexion der Erprobungsphase in den Arbeitsgruppen mit der Leitung. Gespräch über eventuell notwendige Veränderungen im Plenum (= 3. Reflexionsphase).
 6. Abschlussreflexion des Gesamtprozesses mit Hilfe eines Fragebogens zu persönlichen, fachlichen und fachdidaktischen Gesichtspunkten (= 4. Reflexionsphase).

3.2 Ziele des didaktischen Konzepts der Lernwerkstatt

Das Konzept verfolgt drei zentrale Ziele, um anhand der Lernaufgabe die Zuordnung von Theorie und Praxis bewusst zu machen:

1. Mit der Schwerpunktsetzung auf Weltreligionen sind angehende Lehrkräfte herausgefordert, sich fachwissenschaftlich und fachdidaktisch mit religiöser Pluralität und Heterogenität auseinanderzusetzen und so ihre Kenntnisse über andere Religionen sowie ihre Handlungskompetenz im Umgang mit weltanschaulicher Diversität zu erweitern. Die Studierenden erkennen, dass die Auseinandersetzung mit diesem Thema für ihre spätere Berufspraxis bedeutsam ist. Der Ansatz des *Lernens anhand von Zeugnissen* ermöglicht, die Auseinandersetzung mit anderen Religionen kontextualisiert zu gestalten und über ein religionskundliches *learning about* hinauszudeuten, indem die Perspektive der anderen Religion nachvollzogen wird.

2012; Clauß Peter Sajak, Interreligiöses Lernen an Zeugnissen fremder Religionen, in: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, hg. von Ludwig Rendle, München 2011, 342–350; Clauß Peter Sajak, Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018, 61–64.

¹³ Vgl. Friedrich Schweitzer/Sara Haen/Evelyn Krimmer, Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019, 1–20.

2. Die Studierenden sind herausgefordert, Fachwissen und Fachdidaktik miteinander zu koppeln, um eine Unterrichtsstunde vorzubereiten und durchzuführen. Hierdurch findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Rolle als Lehrkraft statt. Gruppen- und Teamarbeit fördern einen inhaltlichen Austausch. In der Erarbeitung von Lernmaterial verdichtet sich die Verbindung von pädagogischem, fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen.
3. Die Reflexionskompetenz der Studierenden als »Merkmal der Professionalität von Lehrkräften«¹⁴ soll gefördert werden. Hierzu wird die Reflexion der fachlichen, fachdidaktischen und persönlichen Kompetenzen anhand des eigenen Unterrichts bzw. der Unterrichtsplanung schon im Studium eingeübt. Die Lernwerkstatt bietet zahlreiche Reflexionsgelegenheiten: bei der Planung des Unterrichts in Gruppenarbeit, bei der Durchführung im Tandem, durch Rückmeldungen der Seminarleitung, der Studierenden und der Lehrkräfte und durch die Reflexion des Prozesses in der letzten Phase. So können die Studierenden die eigene berufliche Rolle und ihr Verhalten in der Interaktion mit Schülern und Schülerinnen reflektieren lernen. Insbesondere die Verbindung von Theorie und Praxis und deren Reflexion in der Lernwerkstatt können dies fördern.¹⁵

4 Erste Forschungsergebnisse: Studierende sehen einen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis

In der Analyse der Lernfortschritte der Studierenden dienten videografierte Unterrichtsstunden und Interviews mit Studierenden als Forschungsbasis. Mit Hilfe der Methode der *Stimulated Recall Interviews*¹⁶ beobachteten die Studie-

¹⁴ Vgl. Bianca Roters, Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften, in: Zeitschrift Seminar (2016) 1, 46–57; Bianca Roters, Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität, Münster 2012; Oliver Reis, Durch Reflexion zur Kompetenz. Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule, in: Wandel der Lehr- und Lernkultur. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik, hg. von Ralf Schneider u. a., Bielefeld 2009, 100–120.

¹⁵ Vgl. auch Hans Mendl/Rudolf Sitzberger, Lernwerkstatt Religionsunterricht. Theorie-Praxis-Verschränkung konkret, in: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik 8 (2016), 163–178, 176.

¹⁶ Vgl. Roland Messmer, Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen, in: Forum Qualitative Social Research 16 (2015), <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051> [abgerufen am: 07.12.2022]; zur Umsetzung in der Lernwerkstatt vgl. Julian Miotk, Dimensions of Reflection. Stimulated Recall as a

renden in den Arbeitsgruppen das Video ihres Unterrichts und stoppten dieses immer, wenn sie den Verlauf kommentieren wollten. Diese Gespräche wurden aufgenommen und transkribiert. Die Analyse der Gruppeninterviews fand mit Hilfe der Methodik der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring¹⁷ statt.

Ziel war es zu erforschen, inwieweit fachliche, fachdidaktische und persönliche Kompetenzen reflektiert werden.

Svenja Lehmann¹⁸ analysierte auf der Basis von vier Interviews das Theorie-Praxis-Verständnis der Studierenden anhand der Analysekategorien *Praxis*, *Theorie* und *Theorie-Praxis-Verzahnung*. Sie konnte unterschiedliche Verständnisformen von Theorie und Praxis herausarbeiten. Besonders handlungs- und prozessorientierte Elemente des Seminars wurden als *Praxis* empfunden (Beispiel: das Lernen mit religiösen Zeugnissen). Unter *Theorie* verstanden die Studierenden Wissensorientierung (Beispiel: die Aneignung und Produktion von Texten), weniger die Auseinandersetzung mit den didaktischen Modellen.

Anhand von schriftlichen Evaluationen ist insgesamt festzustellen, dass viele Studierende noch Schwierigkeiten hatten, zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu unterscheiden. Auch die Differenzierung zwischen Theorie und Praxis gelang nicht immer trennscharf: Es gab Überschneidungen, die das Moment einer Verzahnung markierten (Beispiel: Elementarisierung war sowohl bei den Theorie- als auch bei den Praxisverständnissen zu finden). Besonders positiv wurde der Praxisbezug empfunden (Zitat einer Studentin: »Theorie, die wie Praxis vorkommt«). Damit eine Verzahnung stattfindet, ist ein reflektierter Umgang mit der Unterrichtspraxis unverzichtbar.

Interessanterweise fand bei den Studierenden eine Veränderung statt, denn die Erfahrungen in Lernwerkstatt und Unterricht führten zu einer positiveren Bewertung von Theorie.

Möglicherweise unterstützt dieses hochschuldidaktische Setting durch die konkrete Umsetzung und die Reflexion eine Veränderung der subjektiven Theorien der Studierenden, die über eine theoretische Auseinandersetzung mit Fachinhalt und Fachdidaktik allein nicht erreicht wird.

Method for Teaching Training, in: The Interplay of Theory and Practice in Teacher Education, hg. von Constanze Juchem-Grundmann/Sarah Wunderlich, Berlin (im Druck).

¹⁷ Vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, Weinheim 2000.

¹⁸ Vgl. Svenja Lehmann, Studienwerkstatt Religionsdidaktik. Auswertung des Konzeptes der Studienwerkstatt am Beispiel interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Grundschule im Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis, Koblenz 2018 (unveröffentlichte Masterarbeit).

5 Konsequenzen für das Theorie-Praxis-Verhältnis im Lehramtsstudium

Es kann konstatiert werden, dass die Lernwerkstatt sowohl im Blick auf die Verbindung von Theorie und Praxis als auch im Blick auf forschendes Lernen, z. B. durch eigenständige Erarbeitungen, aber auch durch Masterarbeiten, ein Gewinn ist. Positiv zu bewerten ist im Vergleich zu anderen Seminaren ein durchgehend deutlich höheres inhaltliches und zeitliches Engagement der Studierenden. Gründe dafür sind, dass sie das Zueinander von Theorie und Praxis sehen und Gelegenheit haben, sich professionell zu erproben. Die bisherigen Reflexionsergebnisse zeigen jedoch auch, dass unzureichendes fachliches und fachdidaktisches Wissen nicht im Rahmen einer einzigen Seminarveranstaltung geschlossen werden kann. Es ist zu hoffen, dass die Selbstreflexion der Studierenden dazu führt, dass sie Lücken erkennen und sich entsprechendes Wissen aneignen.

Wenn Studierende selbst an einer Erforschung schulischer Praxis¹⁹ beteiligt werden, wie dies in den vorliegenden Masterarbeiten erprobt wurde, kann dazu beitragen, eine reflexive Distanz zu erwerben. Denn der Unterricht wird nicht nur *in actu* erlebt, sondern auch noch einmal auf Theoriebasis reflektiert. Die fördert den Erwerb von Reflexionskompetenz. Außerdem wird die Notwendigkeit von Theorie deutlich, da Praxis auf der Basis von fachlichem und fachdidaktischem Wissen analysiert wird.

Im Rahmen des beschriebenen Projekts bleibt jedoch offen, ob und wie Praxis letztlich auf das professionelle Selbstverständnis wirkt. Ob und wie sich subjektive Theorien bzw. epistemische Überzeugungen verändern, kann nicht im Rahmen eines Semesters erforscht werden. Hierzu sind Langzeitstudien über die Zeit des Studiums hinweg und idealerweise bis in die Tätigkeit als Lehrkraft nötig. Nicht nur in der Religionspädagogik, sondern auch in der empirischen Schulforschung sind viele Aspekte noch ein Forschungsdesiderat.²⁰

¹⁹ Vgl. Herbert Altrichter/Peter Posch/Harald Spann, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Bad Heilbrunn ⁵2018, 295–298.

²⁰ Vgl. Hedtke, Verlangen, 1.