

Vom Fachwissen zum Erklärwissen. Eine Lernaufgabe zur Förderung der professionellen Kompetenz zukünftiger Religionslehrkräfte

Eva-Maria Spiegelhalter

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kontakt: eva.spiegelhalter@ph-freiburg.de

eingereicht: 08.09.2023; überarbeitet: 12.01.2024; angenommen: 22.01.2024

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1818A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zusammenfassung: In der universitären Bildung fehlen häufig Lerngelegenheiten, die Studierende darin fördern, fachwissenschaftliches Wissen in Bezug auf den unterrichtlichen Kontext zu adaptieren. Daher wurde im Rahmen des Projekts „Professionsorientierte Fachwissenschaft“ der School of Education FACE ((Freiburg Advanced Center of Education) für die katholische Theologie eine Lerngelegenheit in Form einer Lernaufgabe konzipiert, die Studierende darin unterstützt, schrittweise fachwissenschaftliches Wissen auf die unterrichtliche Praxis hin zu strukturieren und dieses im Bereich des Erklärwissens zu nutzen. Die gestufte Aufgabenstellung, sowie exemplarische Arbeitsergebnisse der Studierenden, die den Arbeitsprozess der Umstrukturierung des Fachwissens hin zum Erklärwissen deutlich machen, werden in folgendem Artikel vorgestellt.

Schlagwörter: Erklärwissen, Lernaufgabe, Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Professionalisierung

Abstract: In university education, there is often a lack of learning opportunities that effectively support students in adapting their content knowledge to the teaching context. Therefore, a learning opportunity in the form of a structured learning task was devised for Catholic Theology students. The aim was to enhance their understanding of instructional strategies based on content knowledge and on pedagogical content knowledge. This initiative was integrated within the "Profession-oriented Content Knowledge" project, conducted by the School of Education FACE. The designed task and exemplary student work results vividly demonstrate the process of restructuring content knowledge. These elements are elaborated upon in the subsequent article.

Keywords: knowledge about instructional strategies, learning task, content knowledge, pedagogical content knowledge

I. Befunde und Einordnung des Projekts

I.1 Der Befund: Fehlende Anwendung von fachwissenschaftlichem Wissen im Unterricht

Der Befund, dass „viele Lehrerinnen und Lehrer das im Studium erworbene fachinhaltliche Wissen und Können für späteres fachdidaktisches Handeln im Unterricht nur eingeschränkt aktivieren“ (Prediger, 2013, S. 151), ist für zahlreiche Fächer feststellbar. Auch das Fach katholische Religion ist hiervon nicht ausgenommen: Sowohl fachwissenschaftliches wie auch fachdidaktisches Wissen findet nicht unbedingt den Weg in den Unterricht. So stellt das Projekt R-A-D-E-V „ein Fehlen überzeugender Erschließungs- und Argumentationsstrategien gerade im Umgang mit großen theologischen Fragen wie ‚Schöpfung‘, ‚Gott‘ oder ‚Tod‘“ bei Lehrkräften fest (Eck & Englert, 2021, S. 74). Schambeck und Pemsal-Maier sprechen von einer „Zurückhaltung bei der Bearbeitung von systematisch-theologischen Inhalten“ (Schambeck & Pemsal-Maier, 2015, S. 11) bzw. von einer „Vernachlässigung der Inhaltsperspektive“

(Schambeck & Pemsel-Maier, 2015, S. 14). Und schon 2014 ließ sich für den Religionsunterricht feststellen, dass fachwissenschaftliche Erklärungen in videografierten Unterrichtsstunden eine untergeordnete Rolle spielen (Englert et al., 2014, S. 113f.). Im Hinblick auf das fachdidaktische Wissen zeigt sich, dass Arbeitsmaterialien und Praxishilfen zum Religionsunterricht in diesem Bereich häufig eher schwach aufgestellt sind (Gärtner, 2018, S. 11). Während einerseits Eck und Englert sowie Schambeck und Pemsel-Maier u. a. ein Desiderat tragender theologischer Konzepte angesichts der aktuellen Schüler*innenfragen feststellen (Schambeck & Pemsel-Maier, 2015, S. 10f.; Eck & Englert, 2021, S. 84), deuten Aussagen aus qualitativen Arbeiten auf einen anderen neuralgischen Punkt hin: Studierende geben an, weder das universitär erworbene Fachwissen, noch das universitär erworbene fachdidaktische Wissen für die Unterrichtsplanung zu verwenden (Reese, 2006, S. 376). Auf die Frage, wie die Planung von Unterrichtsstunden oder Unterrichtssequenzen erfolgt, macht eine Befragte deutlich, dass sie hierfür vor allem auf vorhandenes Unterrichtsmaterial zurückgreift (Caruso, 2019, S. 260). Dieses Vorgehen ist bereits aus früheren Erhebungen in Bezug auf das Referendariat bekannt (Englert, Porzelt, Reese-Schnitker & Stams, 2006, S. 375).

Dass es nicht (allein) um fehlendes Wissen fachwissenschaftlicher Inhalte, sondern auch um die Frage geht, ob das Wissen so erworben wurde, dass es für die Anwendung bereitsteht, zeigt ein Befund von Leven. Sie stellt in einer qualitativen Studie fest, dass Lehrkräften fachwissenschaftliche Begriffe zwar bekannt sind, diese aber nicht in jedem Fall im Unterricht verwendet werden (Leven, 2018, S. 395).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Sichtbar wird, dass die katholische Theologie – wie viele andere Fächer – vor dem Problem steht, dass fachwissenschaftliche Aspekte im schulischen Unterricht unterrepräsentiert sind. Als Ursache zeichnet sich innerhalb der Theologie die Beobachtung ab, dass sich Studierende nach dem Studium offensichtlich nicht unbedingt in der Lage sehen, mit Hilfe ihres fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens Unterricht zu planen. Daraus lässt sich nicht direkt schließen, dass dieses Wissen nicht vorhanden ist. Es findet aber nicht in jedem Fall den Weg in den Unterricht. Diese Befunde bilden die Grundlage für eine konzipierte Lerngelegenheit (2.), die dem Konzept der Lernaufgabe (1.3.) folgt. Die Lernaufgabe hat eine zweifache Ausrichtung: Zum einen soll die Relevanz des Fachwissens für den unterrichtlichen Kontext im Sinne des COACTIV-Modells deutlich werden, indem die Kompetenz gefördert wird, Fachwissen in Erklärwissen zu transformieren. Zum anderen erwerben die Studierenden durch die Lernaufgaben ein prozedurales Wissen, um Fachwissen und fachdidaktisches Wissen für die Planung von didaktischen Inszenierungen im Religionsunterricht zu nutzen. Es werden exemplarisch Arbeitsergebnisse vorgestellt und ausgewertet (3.), bevor ein Ausblick die Lerngelegenheit bilanziert (4.).

1.2 Die Einordnung der Lerngelegenheit innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ fördert die „nachhaltige Verbesserung der Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 78) und setzt das Modell des professionellen Wissens der COACTIV-Studie voraus, welches das Professionswissen von Lehrkräften durch die Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen und Organisations- und Beratungswissen bestimmt (Baumert & Kunter, 2011, S. 29–33). Der Standort Freiburg war in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durch die PH Freiburg und die Universität Freiburg im Rahmen der School of Education FACE (Freiburg Advanced Center of Education) vertreten. Innerhalb der Theologie wurden im Rahmen des Teilprojekts L3 „Professionsorientierte Fachwissenschaft“ 2019 und 2020 Lehrentwicklungsprojekte durchgeführt, die darauf zielten, Studierende darin zu fördern, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zu verknüpfen und fachwissenschaftliches Wissen im Kontext von Unterricht neu zu strukturieren. Im Rahmen dieser Lehrentwicklungsprojekte wurde die hier vorgestellte Lerngelegenheit konzipiert.

I.3 Das theoretische Konzept: Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben

I.3.1 Lernaufgaben als Ausbildungsaufgaben

Ziel der konzipierten Lernaufgabe ist es, die Kompetenz zu fördern, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen in Bezug auf die Planung von Unterricht zu verknüpfen. Diese Kompetenz setzt einen komplexen Lernprozess voraus (Gärtner, 2021, S. 115f.), der für Studierende mit großen Herausforderungen verbunden ist (Büttner & Reis 2010, S. 248). Um diesen Prozess zu unterstützen, wurde eine Lerngelegenheit konzipiert, die sich am Konzept der Lernaufgabe orientiert, da Lernaufgaben die Förderung von Kompetenzen ermöglichen (Leisen, 2010, S. 10; Hallet, 2014, S. 63f). Lernaufgaben werden in der Fremdsprachendidaktik und in der Physikdidaktik eingesetzt (Hallet, 2013; 2014; Leisen, 2010; 2013; 2016). Für das Fach Religion spielen Lernaufgaben eine eher untergeordnete Rolle. Zwar finden sich einige Veröffentlichungen zur Bedeutung von Lernaufgaben, genauer zur Aufgabenkultur und Aufgabenanalyse in Bezug auf den Religionsunterricht (Käbisch, 2014; 2019; Käbisch & Woppowa, 2020; Philipp, 2019; Weiß, 2015), im hochschuldidaktischen Kontext haben Lernaufgaben bisher aber kaum Einzug gehalten.

Eine grundlegende, theoretische Klärung, was unter Lernaufgaben zu verstehen ist, wurde bisher nicht geleistet. Die hier konzipierte Lerngelegenheit knüpft an zwei Lernaufgabenkonzepte an: Strukturgebend ist der Ansatz von Leisen, der Lernaufgaben sowohl im Bereich von Schule wie auch von Hochschule einsetzt. Leisen geht davon aus, dass Studierende durch die Bearbeitung von Lernaufgaben, den sog. „Ausbildungsaufgaben“ (Leisen, 2016, S. 1), ihre individuellen Kompetenzen entwickeln.

„Eine Lernaufgabe ist eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung. Sie steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien so, dass die Lernenden möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich abschließend im handelnden Umgang mit Wissen“ (Leisen, 2010, S. 10).

Aus dem Modell von Leisen wurde die gestufte Aufgabenstellung, die den individuellen Lernprozess moderiert, die materielle Steuerung, also die Bereitstellung der für den Lernprozess erforderlichen Arbeitsmaterialien, und das Element des Lernprodukts in die vorliegende Lerngelegenheit übernommen. Leisen geht zudem davon aus, dass die Reflexion des Arbeitsprozesses den Kompetenzerwerb nachhaltig unterstützt, daher findet sich auch dieses Element am Ende der Lernaufgabe.

I.3.2 Authentische Handlungssituationen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Da Leisen nicht stringent begründet, inwiefern Lernaufgaben den Kompetenzerwerb fördern, wird inhaltlich auf ein zweites Konzept zurückgegriffen: das Four-Component-Instructional-Design-Modell (4C/ID-Modell) (Hellmann, Kreutz & Leuders, 2020). Denn dieses Modell analysiert die Herausforderungen von komplexen Lernprozessen und die damit verbundenen Anforderungen an die Lernumgebung genauer als dies bei Leisen der Fall ist. Im Zentrum des Modells stehen „authentische Lernaufgaben, durch deren Bearbeitung komplexes Wissen aufgebaut werden kann und die Lernenden systematische Kompetenzen erwerben“ (Klein & Wittwer 2020, S. 25). Ausgehend von echten Handlungssituationen lassen sich authentische, realitätstreue und variantenreiche Lernaufgaben entwickeln, die den Erwerb von komplexem Wissen fördern (Klein & Wittwer, 2020, S. 28; Zaki & Lösch, 2020, S. 168). Da die Kompetenz, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen in Bezug auf den Religionsunterricht zu verknüpfen, als komplexes Wissen und als systematische Kompetenz verstanden werden kann, ist ein Bezug zu diesem Modell naheliegend. Als echte Handlungssituation wird daher im Folgenden die Planung von Unterricht auf der Grundlage von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen gewählt.

Das Modell stellt zudem heraus, dass durch die Bearbeitung authentischer Handlungssituationen die Verknüpfung von Theorie und Praxis gefördert wird (Klein & Wittwer 2020, S. 46). Auch hier zeigt sich eine Passung für die Herausforderungen, die sich in Bezug auf den Religionsunterricht aufzeigen ließen (vgl. 1.1).

1.3.3 Analyse und Förderung der erforderlichen Kompetenzen

Als theoretische Grundlage für eine Lerngelegenheit, die auf einen komplexen Kompetenzerwerb zielt, eignet sich das 4C/ID-Modell außerdem, da mit diesem Modell die vielfältigen Kompetenzen und Wissensarten analysiert werden können, die notwendig sind, um authentische Handlungssituationen wie die der Unterrichtsplanung zu meistern. Ein besonderer Vorteil dieses Modells liegt darin, dass die innerhalb der Lehramtsausbildung zu fördernden Kompetenzen konkretisiert und „die zugrunde liegenden Teilkompetenzen identifiziert werden“ können (Klein & Wittwer 2020, S. 46). Eine genauere Bestimmung von Teilkompetenzen und Kompetenzen wird hier nicht vorgenommen. Entscheidend ist aber, dass die Kompetenz, Unterricht auf der Grundlage von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu planen, in verschiedene Teilkompetenzen konzeptualisiert werden kann und mit der gestuften Aufgabenstellung die unterschiedlichen Teilkompetenzen gefördert werden. Die erste Teilkompetenz, die durch die Lernaufgabe geschult wird, ist die Kompetenz, eine Verbindung zwischen curriculärer Vorgabe und Fachwissen herzustellen. Studierende erkennen nicht immer auf den ersten Blick, dass sich inhaltsbezogenen Kompetenzen der curricularen Vorgaben auf fachwissenschaftliche Inhalte beziehen, da die curricularen Vorgaben häufig dem bildungswissenschaftlichen und nicht dem fachwissenschaftlichen Sprachgebrauch folgen. Diese Teilkompetenz wird zu Beginn der Lernaufgabe gefördert. Eine weitere erforderliche Kompetenz besteht darin, fachwissenschaftliches Wissen im Kontext der Unterrichtsplanung aktivieren zu können. Dieser Aktivierung kommt aufgrund der fachwissenschaftlichen Schwächen des Religionsunterrichts eine besondere Bedeutung zu. Die explizite Aktivierung des fachwissenschaftlichen Wissens ist auch notwendig, da Studierende häufig nicht nachvollziehen können, inwiefern das im Studium erworbene Fachwissen für den Unterricht relevant werden kann. Selbst Studierende mit sehr guten fachwissenschaftlichen Kenntnissen nehmen fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen und unterrichtliches Handeln als getrennte Bereiche wahr (Prediger, 2013, S. 153). Die ausdrückliche Aktivierung von Fachwissen innerhalb der Lernaufgabe ist daher von enormer Bedeutung. „Wenn die Studierenden [...] explizit aufgefordert wurden, fachwissenschaftliches Wissen zu aktivieren, gelang dies deutlich besser, als wenn dies implizit vorausgesetzt wurde“ (Prediger, 2013, S. 166). Innerhalb der Theologie kann die Aktivierung des Fachwissens auch das Konzept der Elementarisierung (Schweitzer, Haen & Krimmer, 2019) ergänzen. Denn Dellling und Riegel stellen fest, dass es Studierenden häufig schwerfalle, sich beim Elementarisieren auf die thematischen Fragen zu konzentrieren. So geraten die inhaltlichen Aspekte angesichts der methodischen Umsetzungen leicht in den Hintergrund (Dellling & Riegel, 2022, S. 104). Ebenso stellen Büttner und Reis fest, dass das Konzept der Elementarisierung als didaktisches Konzept in Bezug auf die Tiefe der theologischen Inhalte an seine Grenzen kommt (Büttner & Reis, 2010, S. 248f.).

Die nächste Teilkompetenz, die gefördert wird, besteht darin Fachwissen so zu strukturieren und zu transformieren, dass es im Kontext von Unterrichtsplanung und Erklärwissen Anwendung findet. Dies geschieht in zwei Schritten. Die erste Teilkompetenz besteht darin, die fachwissenschaftlichen Inhalte zu strukturieren und zu priorisieren. Die Studierenden werden daher aufgefordert, für den Unterricht relevante Begriffe aus ihrem umfangreichen fachwissenschaftlichen Wissen auszuwählen und diese mittels einer Zielscheibe zu priorisieren. Begriffe, die aus fachwissenschaftlicher Sicht als unverzichtbar angesehen werden, finden ihren Ort im Zentrum der Zielscheibe. Begriffe, die am Rande der Zielscheibe eingeordnet werden, sind als Hintergrundwissen relevant, werden jedoch im Unterrichtsvorhaben nicht explizit thematisiert. Die Zielscheibe dient dazu, das eigene fachwissenschaftliche Wissen in Bezug auf den Religionsunterricht neu zu strukturieren, wie es für eine didaktische Transformation (Reis,

2008, S. 30) erforderlich ist. Bedeutsam ist dieser Arbeitsschritt zudem, da Studierende das Wissen von der bisherigen Fachlogik in die Logik des Unterrichts transformieren und damit die Voraussetzung schaffen, Fachwissen für unterrichtliche Planungsprozesse nutzen zu können (Büttner & Reis, 2010, S. 252). Zudem bietet die Priorisierung der Begriffe mittels Zielscheibe eine Kontrollmöglichkeit am Ende des Arbeitsprozesses, inwieweit fachwissenschaftliche Aspekte bei der Unterrichtsplanung relevant geworden oder ob die fachwissenschaftlichen Inhalte im Laufe des Arbeitsprozesses auf der Strecke geblieben sind. Nach der Priorisierung der fachwissenschaftlichen Inhalte besteht die zweite Teilkompetenz darin, die fachwissenschaftlichen Inhalte schüler*innenorientiert wiederzugeben. Hier schulen die Studierenden ihre Erklärkompetenz, die für den schulischen Kontext zentral ist. Hintergrund für diesen Arbeitsschritt ist die Beobachtung, dass die korrekte Bezeichnung fachsprachlicher Phänomene noch keinen fachlich angemessenen Religionsunterricht konstruiert, sondern dass „ein professioneller Umgang mit dem universitären Fachwissen eben eine radikale Auflösung in den alltagssprachlichen Kontext bedingt“ (Leven, 2018, S. 395). Gelungene Fachlichkeit bedeutet, theologische Inhalte „kontextsensibel [zu] transformieren“ (Leven, 2018, S. 395). Das Ergebnis dieses Arbeitsschrittes ist somit eine kontextsensible, fachwissenschaftlich fundierte Position, die als inhaltlicher Ausgangspunkt der zu planenden Lernsequenz zugrunde liegt.

Im nächsten Arbeitsschritt werden die fachdidaktischen Kompetenzen geschult. Hierbei folgt die Lernaufgabe der Kontextualisierung des fachdidaktischen Wissens entsprechend des COACTIV-Modells (Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von Lernaufgaben und Lernstoffen, Wissen über Denkstrukturen von Schüler*innen und Wissen über mögliche Darstellungs- und Erklärungswege) (Baumert & Kunter, 2011, S. 37f.). Daher arbeiten die Studierenden zuerst an ihrer Kompetenz, das Potential des Lernstoffes herauszuarbeiten, indem sie klären, „in welchem Verhältnis die Themen stehen und wie man diese am besten anordnet, sodass es ein stimmiger Lernprozess wird“ (Leven, 2018, S. 408). Das Lernprodukt 1 dieser Arbeitsphase besteht in der Formulierung einer übergeordneten Leitfrage und einem Lernziel für die gesamte Lernsequenz. Zusätzlich erarbeiten die Studierenden strukturierende Themenfragen für drei bis vier Doppelstunden. Weiter werden in diesem Schritt die Denkstrukturen von Schüler*innenvorstellungen bedacht. Das Wissen über mögliche Darstellungs- und Erklärungswege wird außerdem durch die Erstellung einer kontextsensiblen, lernförderlichen Visualisierung zu der formulierten fachwissenschaftlichen Position gefördert (Lernprodukt 2).

1.3.4 Prozedurale Informationen und Aktivierung von vorhandenem Wissen

Die Lernaufgabe nach dem 4C/ID-Modell ermöglicht es, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen und Teilkompetenzen zu identifizieren, die für die Unterrichtsplanung erforderlich sind, und diese gezielt durch eine gestufte Aufgabenstellung zu fördern. Zusätzlich werden mit der gestuften Aufgabenstellung prozedurale Informationen und Abläufe erworben. „Prozedurale Informationen sind an eine Lernaufgabe gekoppelt und geben Lernenden eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, die aus (a) Informationen zur Bearbeitung der Lernaufgabe und (b) den zur Umsetzung der Anleitung benötigten Voraussetzungen besteht“ (Klein & Wittwer, 2020, S. 44). Durch die vorliegende Lernaufgabe werden die Studierenden mit einer Abfolge von Arbeitsschritten vertraut und erwerben so methodisches Wissen bzw. eine Struktur, um fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen für die Unterrichtsplanung zu nutzen.

Hallet, der Lernaufgaben innerhalb der Fremdsprachendidaktik verwendet, sieht die Besonderheit von Lernaufgaben u.a. darin, dass sie „eine umfassende Aktivierung von Erfahrungs-, Welt- und ggf. domänenspezifischem Wissen, von Schemawissen und bereits erworbenen Kompetenzen“ (Hallet, 2013, S. 4) ermöglichen. Die konzipierte Lernaufgabe knüpft an mehreren Stellen an bereits vorhandenes fachwissenschaftliches bzw. fachdidaktisches Wissen der Studierenden an.

2. Die konzipierte Lernaufgabe

Ausgehend von einer authentischen Handlungssituation wurde folgende Lernaufgabe erstellt: „Konzipieren Sie eine Lernsequenz zu folgender inhaltsbezogenen Kompetenz des Bildungsplanes von Baden-Württemberg, Allgemein bildendes Gymnasium, Klasse 9/10: ‚Schüler*innen können erklären, wie christliche Bilder von der Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod heute verstanden werden‘“ (<https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/RRK/IK/9-10/01> [04.03.2024]).

Der Zeitumfang zur Bearbeitung der Lernaufgabe beträgt 180 Minuten. Inhaltlich verortet ist die Lernaufgabe im ersten Teil des Seminars „Eschatologie konkret. Unterrichtliches Handeln im Bereich der Auferstehungsfrage planen, durchführen und reflektieren“. Das Seminar ist im Fachbereich Religionspädagogik angesiedelt und Teil des Lehrangebots des Studiengangs „Polyvalenter 2-Hauptfächer-Bachelor mit Lehramtsoption“. Die Studierenden können bereits auf fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen aufgrund entsprechender Lehrveranstaltungen zurückgreifen. Innerhalb des Seminars wurde der Zusammenhang der unterschiedlichen Wissensarten entsprechend dem COACTIV-Modell bearbeitet.

Die Lernziele werden folgendermaßen bestimmt: Studierende können fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zur Planung von Unterrichtsvorhaben nutzen (1). Studierende können Erklärungen oder Visualisierungen erstellen, die sowohl fachwissenschaftlich korrekt als auch kontextsensibel an die Vorstellungen der Schüler*innen angepasst sind (2). Studierende können die Relevanz des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens für ihre spätere Tätigkeit des Unterrichtens erkennen (3). Studierende reflektieren über die Struktur und Relevanz der vorgegebenen Lernaufgabe (4).

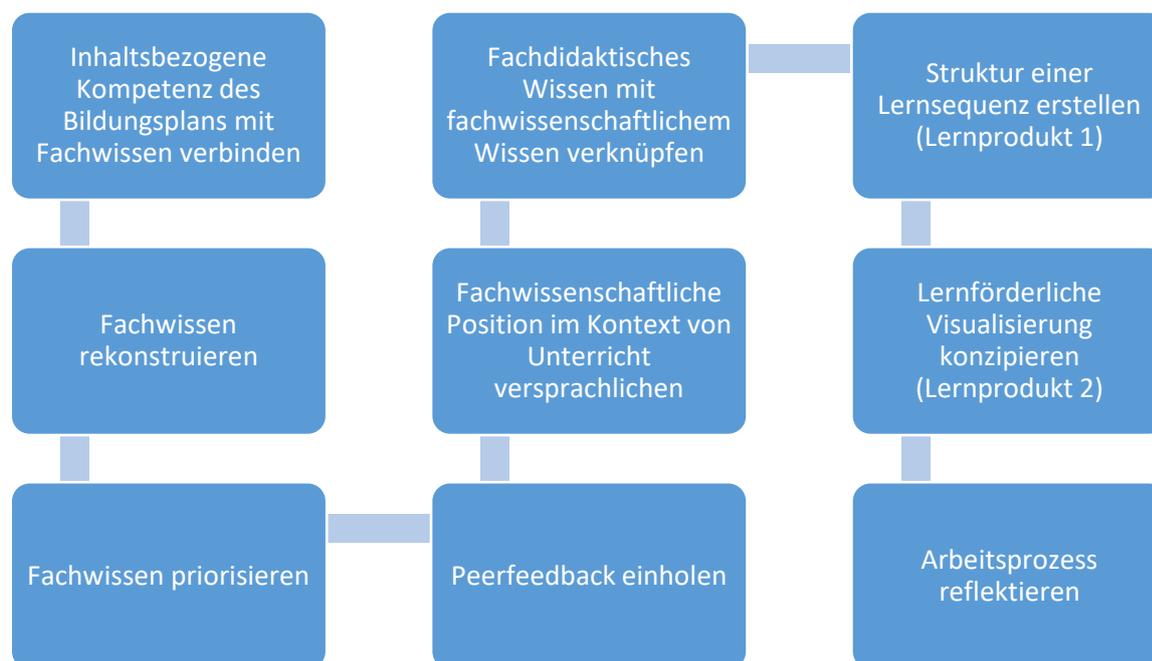


Abb. 1: Struktur der Lernaufgabe

Der erste Schritt der Lernaufgabe besteht darin, dass die Studierenden die oben genannte inhaltsbezogene Kompetenz des Bildungsplanes Baden-Württemberg als curriculare Vorgabe mit dem entsprechenden theologischen Fachwissen in Beziehung setzen. Im nächsten Schritt rekonstruieren und aktivieren Studierende ihr theologisches Fachwissen auf der Grundlage ihrer bisher besuchten Lehrveranstaltungen. Aus der Fülle der fachwissenschaftlichen Aspekte wählen Studierende im Folgenden die fachwissenschaftlichen Aspekte aus, die sie als grundlegend für das unterrichtliche Vorgehen erachten. Diese Aspekte werden mittels einer Zielscheibe in eine hierarchische Ordnung gebracht. Es folgt ein

Peer-Feedback, in dem die Studierenden die Auswahl und Priorisierung der fachwissenschaftlichen Inhalte verbalisieren, begründen und reflektieren. Anschließend formulieren die Studierenden einen Text, der die fachwissenschaftlich als relevant analysierten und priorisierten Inhalte versprachlicht. Nach der Erarbeitung der fachwissenschaftlichen Position berücksichtigen die Studierenden im nächsten Schritt fachdidaktische Aspekte und erstellen das Lernprodukt 1 (eine übergeordnete Leitfrage, ein Lernziel sowie strukturierende Themenfragen für drei bis vier Doppelstunden). Es folgt die Erarbeitung des Lernprodukts 2 (eine kontextsensible, lernförderliche Visualisierung zu der formulierten fachwissenschaftlichen Position). Eine Reflexion des eigenen Arbeits- und Lernprozesses am Ende macht den Kompetenzerwerb transparent.

3. Analyse des Lernprodukts

3.1 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel erfolgt eine Auswertung und Analyse der Arbeitsergebnisse der Lernaufgabe unter der Kategorie der Lernziele. Die Auswertung wird über zwei Zugänge vorgenommen: Zum einen werden die beiden Lernprodukte einer ausgewählten Lernaufgabe anhand des Lernziels 1 (Studierende können fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zur Planung von Unterrichtsvorhaben nutzen) sowie des Lernziel 2 (Studierende können Erklärungen oder Visualisierungen erstellen, die sowohl fachwissenschaftlich korrekt und kontextsensibel sind) analysiert. Methodisch wird hier der Transformationsprozess des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens für die unterrichtliche Verwendung in den Blick genommen, um anschließend die Lernprodukte auf ihre Fachlichkeit überprüfen zu können.

Zum anderen werden die Reflexionsberichte auf Äußerungen hin untersucht, die zeigen, dass Lernziel 3 (Studierende können die Relevanz von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen für ihre spätere Tätigkeit des Unterrichts erkennen) und Lernziel 4 (Studierende reflektieren über die Struktur und Relevanz der vorgegebenen Lernaufgabe) mit der vorliegenden Lerngelegenheit erreichbar sind.

3.2 Auswertung der Lernprodukte

Um die Lernprodukte in ihrer fachwissenschaftlichen Tiefe einordnen zu können, wird zunächst der Transformationsprozess des fachwissenschaftlichen Wissens verfolgt, der durch die Lernaufgabe sichtbar wird. Denn dieser Transformationsprozess gibt Aufschluss darüber, ob und welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen in die Erstellung der Lernprodukte eingeflossen ist.

3.2.1 Die Transformation des fachwissenschaftlichen Wissens

Die bearbeitete Zielscheibe stellt das erste sichtbare Arbeitsergebnis der Lernaufgabe dar. Aus einer Fülle von eschatologischen Begriffen wurden im vorgestellten Beispiel fachwissenschaftliche Begriffe ausgewählt und priorisiert (Abb. 2). Im Zentrum steht das Stichwort „Leben nach dem Tod“. Diese Formulierung findet sich auch in der curricularen Vorgabe („christliche Bilder von der Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod“). Sichtbar wird anhand der Zielscheibe, dass die/der Studierende den curricularen Vorgaben entsprechende theologische Inhalte zuordnen konnte. Auffallend ist, dass neben den eschatologischen Inhalten auch erkenntnistheoretische Überlegungen innerhalb der Zielscheibe berück-

sichtigt werden, die ebenfalls in der curricularen Vorgabe grundgelegt sind, wenn der bildhafte Charakter eschatologischer Vorstellungen und die heutigen Verständnisvoraussetzungen angesprochen werden.

Die vorliegende Formulierung der fachwissenschaftlichen Position orientiert sich an der Anordnung der Begriffe auf der Zielscheibe. Die Begriffe, die auf der Zielscheibe verwendet werden, sind hervor-

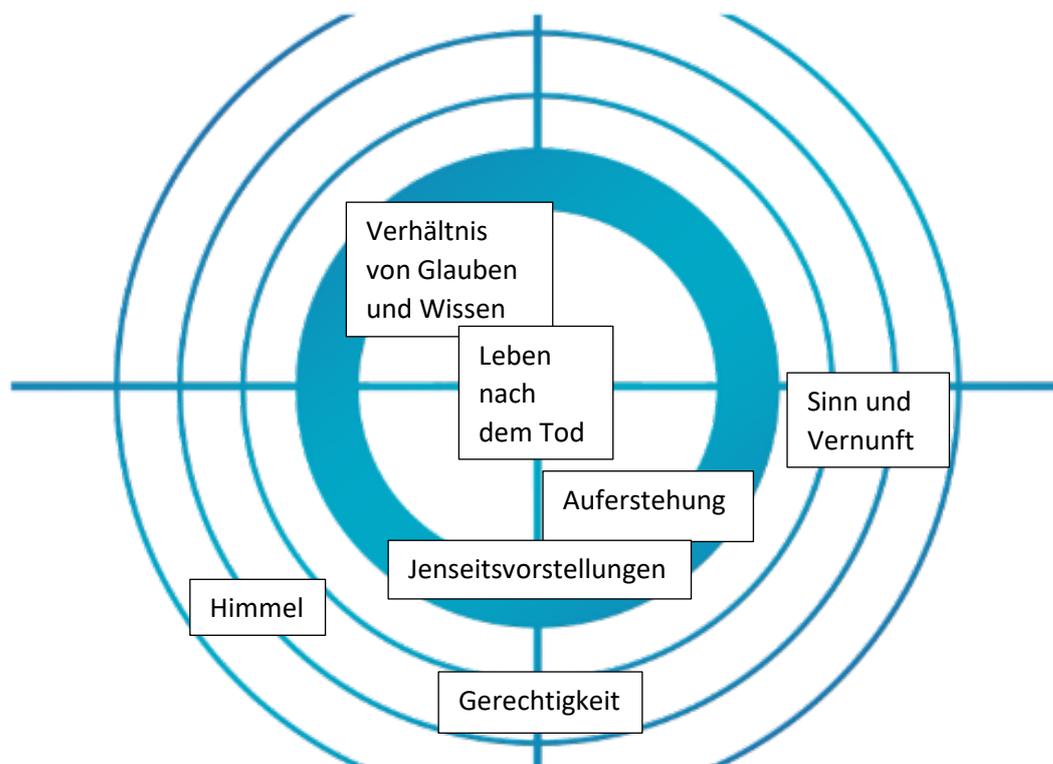


Abb. 2: Bearbeitete Zielscheibe zur Strukturierung des Fachwissens

gehoben. Begriffe, die inhaltlich eng mit den auf der Zielscheibe notierten Begriffen verbunden sind, wie z. B. Auferstehung und auferstandener [Christus], sind ebenfalls markiert. Fachwissenschaftliche Aspekte, die von der/dem Studierenden ergänzt werden, sind kursiv gesetzt.

„Ist es sinnvoll, an ein **Leben nach dem Tod** zu glauben?“

Der Glaube an ein **Leben nach dem Tod** ist einerseits ein vielversprechendes *Hoffnungsbild*, andererseits ist es für Menschen mit *naturwissenschaftlich-szientistisch geprägtem Weltbild* ein sehr schwer vorstellbares und deshalb auch wenig glaubwürdiges Bild.

Christinnen und Christen begründen ihren Glauben an die **Auferstehung** und ein Leben nach dem Tod im Sinne des ewigen Lebens durch den Glauben an den **auferstandenen** Christus. Er gilt als „*Erstling der Entschlafenen*“ (1 Kor 15,20), der den Tod überwunden hat und von den Jüngern wiedererkannt wurde. So hat er durch die **Auferstehung** für alle Menschen die *Hoffnung auf die Erfüllung des irdischen Lebens bei Gott* begründet. Dank *Christus* darf man darauf *vertrauen*, dass es ein **Leben nach dem Tod** gibt. Dieses *Vertrauen* lässt sich allerdings nicht mit Beweisen im naturwissenschaftlichen Sinn einholen.

Dennoch ist die Vorstellung des *ewigen Lebens* nicht völlig losgelöst von dem jetzigen realen Leben. Da schon *Paulus* von der **Auferstehung** des Fleisches spricht, bedeutet das *ewige Leben* kein Brechen mit

dem irdischen Leben, sondern die *Vollendung der Identität* eines Menschen über den Tod hinaus. Es gilt als eine *neue Existenz*, die die Beziehungen und Erfahrungen des irdischen Lebens miteinschließt. Deshalb steht das *ewige Leben* in Verbindung mit dem irdischen Leben und hat Rückwirkungen auf das Leben von christgläubigen Menschen. Zwar entspricht eine Abhängigkeit der *Aufnahme in den Himmel* von guten und schlechten Taten nicht dem liebevollen *Handeln Gottes*, denn er erweckt aufgrund des *Personseins* eines Menschen zum *ewigen Leben*. Aber das menschliche Leben drängt auf Antworten, die es im Diesseits nicht erhalten kann. Deshalb muss es am Ende des irdischen Lebens eine Form von **Gerechtigkeit** geben, die sich in der *Begegnung mit Gott* ereignet, um dem menschlichen, aber auch *göttlichen Handeln*, das dann zurückliegt, **gerecht** zu werden und in einen neuen, guten Raum mit *Gott* eintreten zu können.

Dieses Arbeitsergebnis zeigt an mehreren Stellen, inwiefern Fachwissen transformiert bzw. nicht transformiert wird. Auffallend ist, dass die fachwissenschaftliche Position mit einer Frage überschrieben wird, die bereits eine Transformation des Fachwissens in die Perspektive des Unterrichts deutlich macht. Interessanterweise wird ein Begriff aus dem Zentrum mit einem Begriff aus der Peripherie der Zielscheibe zur Leitfrage verbunden, wenn die Frage nach dem Leben nach dem Tod in der Sinnperspektive thematisiert wird. Hier zeichnet sich ein korrelatives Denken des/der Studierenden ab. Erkenntnistheoretische Überlegungen kommen in der Leitfrage nicht zur Sprache.

Zu Beginn des Textes wird das „Leben nach dem Tod“ zum einen als „vielversprechendes Hoffnungsbild“ und zum anderen als „sehr schwer vorstellbares und deshalb auch wenig glaubwürdiges Bild“ beschrieben. Der Hinweis auf das „naturwissenschaftlich-szientistisch geprägte[m] Weltbild“ zeigt bereits hier eine Kontextsensibilität, da auf vorhandene Vorkonzepte bzw. Zweifel von Schüler*innen Bezug genommen wird. Hier erfolgt bereits ein Vorgriff auf fachdidaktisches Wissen.

Nach diesen kontextsensiblen, einleitenden Sätzen verändert sich jedoch die Art und Weise des Textes. Wenn die spezifisch christliche Vorstellung vom Leben nach dem Tod eingebracht und biblisch begründet wird, zeigt sich eine große Dichte an fachwissenschaftlichen Begriffen und Inhalten. Theologisches Wissen aus Exegese und Systematik wird korrekt und prägnant in expliziter Fachsprache wiedergegeben. Die christliche Jenseitsvorstellung wird durch fachwissenschaftliche Begriffe wie „ewiges Leben“, „Vollendung der Identität“, „Aufnahme in den Himmel“, „Personsein“ und „Begegnung mit Gott“ detailgenau und tiefgründig entfaltet. Während die einleitenden Textteile kontextsensibel verfasst wurden, findet die Transformation in den folgenden Textteilen nicht statt. Beobachtbar ist, dass die/der Studierende fast alle Begriffe der Zielscheibe berücksichtigt und an manchen Stellen zusätzlich weitere fachwissenschaftliche Aspekte ergänzt. Eine „Auflösung“ des fachwissenschaftlichen Wissens in den alltagssprachlichen Kontext (Leven, 2018, S. 395) im Sinne einer Transformation wird jedoch an dieser Stelle nicht vorgenommen.

3.2.2 Analyse des Lernprodukts I

Das Lernprodukt 1 ist folgendermaßen gestaltet: (Die Begriffe der Zielscheibe sind fett gedruckt, inhaltliche Adaptionen kursiv.)

Leitfrage: Ist es sinnvoll, an ein **Leben nach dem Tod** zu glauben?

Lernziel: Schüler*innen können das Thema „**Leben nach dem Tod**“ aus *christlicher und naturwissenschaftlicher Perspektive* betrachten und die jeweiligen Perspektiven auf ihre Berechtigung befragen.

1. Stunde: Warum glauben Menschen an ein **Leben nach dem Tod**?
2. Stunde: Wie *denkt die Naturwissenschaft* über das, was nach dem Tod kommt?
3. Stunde: Was meinen Christinnen und Christen, wenn sie vom ewigen Leben sprechen?

Der Begriff „Leben nach dem Tod“, der im Zentrum der Zielscheibe steht, strukturiert die Lernsequenz. Im Lernziel wird die fachwissenschaftliche Thematik des Verhältnisses von Glauben und Wissen über die Berücksichtigung der christlichen und naturwissenschaftlichen Perspektive im Kontext der Eschatologie konkretisiert und begrifflich transformiert. Deutlich wird hier, dass genau wie in der fachwissenschaftlichen Position eschatologische und erkenntnistheoretische Fragen in Zusammenhang gebracht werden. Die enge Verbindung zwischen fachwissenschaftlicher Position und didaktischer Inszenierung wird sichtbar, da die Frage, die innerhalb der fachwissenschaftlichen Position entwickelt wurde, nun auch für die didaktische Inszenierung verwendet wird. Die dritte Frage, die explizit eschatologische Vorstellungen thematisiert, zeigt zusätzlich die fachwissenschaftliche Sättigung des Lernprodukts. Auch fachdidaktische Aspekte werden im Lernprodukt deutlich, wenn in der zweiten Frage die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlich-scientistische Schüler*innenvorstellungen fokussiert wird.

3.2.3 Analyse des Lernprodukts 2

Ebenso wie das Lernprodukt 1 zeichnet sich das Lernprodukt 2 durch eine fachwissenschaftliche Tiefe aus. Zudem wird hier deutlich, dass Fachwissen in Erklärwissen transformiert wird.

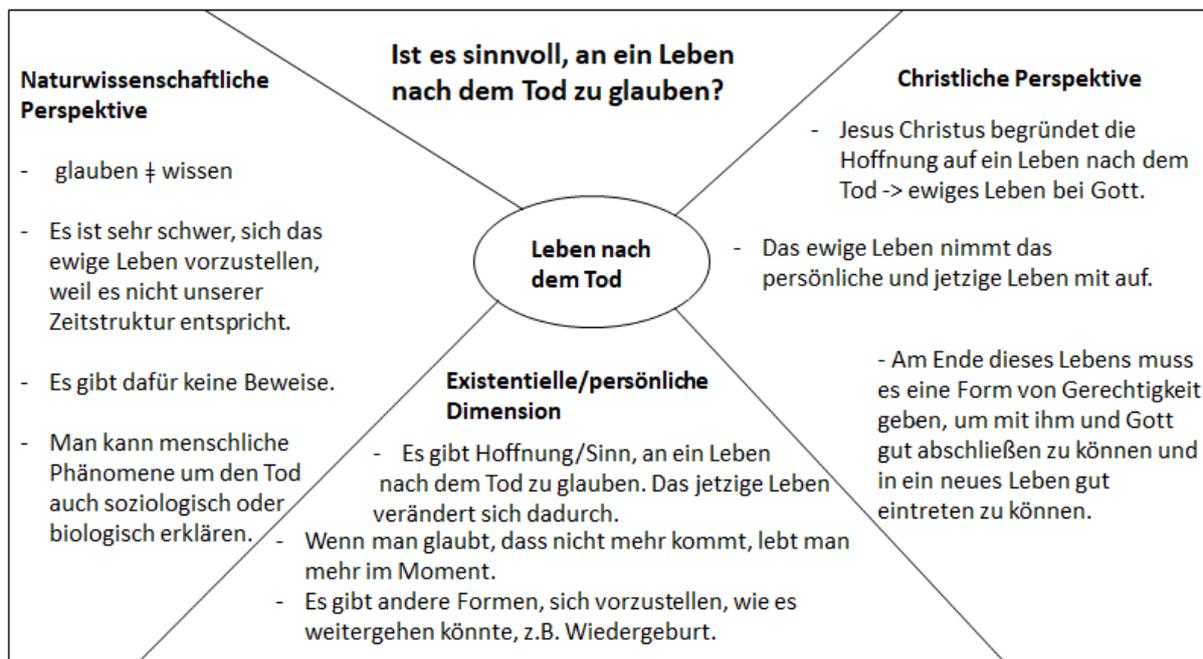


Abb. 3: Lernprodukt 2 - Visualisierung der fachwissenschaftlichen Inhalte

Das Lernprodukt 2 orientiert sich an den Begriffen der Zielscheibe und an der Leitfrage der didaktischen Inszenierung. Der Begriff „Leben nach dem Tod“ bildet visuell wie inhaltlich die Mitte. Die christliche Perspektive wird durch den Bezug zu Jesus Christus und den Bezug zum ewigen Leben bei Gott entfaltet. Der Begriff „Auferstehung“, auf der Zielscheibe und in der fachwissenschaftlichen Erklärung noch verwendet, kommt hier nicht vor. Der Aspekt der Kontinuität zwischen diesseitigem und jenseitigem Leben ergänzt die christliche Perspektive. Er findet sich in der fachwissenschaftlichen Erklärung, nicht aber auf der Zielscheibe.

Auffallend ist die kontextsensible Auflösung der Fachbegriffe. Die exegetische und systematische Fachsprache, die die fachwissenschaftliche Erklärung bestimmt, ist hier durch eine kontextsensible Sprache ersetzt. Der Wortschatz ist sehr einfach gewählt. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Erklärung nur durch ein entsprechendes, vorangegangenes Unterrichtsgeschehen verstanden werden kann. Denn die einzelnen Punkte fassen komplexe Gedankengänge zusammen, sind aber nicht in jedem Falle aus sich

heraus verständlich. Die Visualisierung beinhaltet die zentralen Inhalte der Lernsequenz. Sie ist kontextsensibel und fachwissenschaftlich fundiert. Zudem zeigt sie durch die sprachliche Transformation der Inhalte und der visuellen Struktur die Erklärkompetenz der/des Studierenden.

3.2.4 Zusammenfassende Beobachtungen

Die Lernprodukte zeigen, wie komplex der Prozess ist, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen für die Planung von Unterricht zu nutzen. Einige fachwissenschaftliche Begriffe finden sich durchgehend in allen Arbeitsschritten, wie z. B. „Leben nach dem Tod“, andere Begriffe wie „Jenseitsvorstellungen“ nur in der Zielscheibe und in der Visualisierung am Ende. Begriffe, die auf der Zielscheibe weiter entfernt stehen (Sinn und Vernunft und Leben nach dem Tod) werden in der Lernsequenz zu einer Leitfrage verbunden. Einige Begriffe durchlaufen eine begriffliche, aber keine inhaltliche Modifikation: das „Verhältnis von Glaube und Wissen“ wird in der fachwissenschaftlichen Formulierung mit den Begriffen „Vertrauen“, „Beweisen“ bzw. einem szientistischen Weltbild beschrieben. Sichtbar wird anhand der Lernprodukte der Weg von einem höchst komplexen, durch Fachbegriffe geprägten fachwissenschaftlichen Wissen zu einem Erklärwissen, das kontextsensibel, aber fachwissenschaftlich korrekt zentrale Inhalte der Eschatologie, aber auch der erkenntnistheoretischen Annahmen thematisiert. Ausgehend von diesen Analysen lässt sich zeigen, dass die ersten beiden Lernziele der Lernaufgabe erreicht wurden: Im vorliegenden Beispiel konnte die/der Studierende fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zur Planung von Unterrichtsvorhaben nutzen und Erklärungen oder Visualisierungen erstellen, die sowohl fachwissenschaftlich korrekt als auch kontextsensibel an die Vorstellungen der Schüler*innen angepasst sind.

3.3 Einblick in die Reflexionsberichte

Wie komplex die Neustrukturierung des Fachwissens hin zum Erklärwissen ist, konnte mit den analysierten Lernprodukten gezeigt werden. Anhand von mehreren Auszügen aus Reflexionsberichten, die Studierende am Ende der Lernaufgabe verfasst haben, wird außerdem deutlich, dass auch Lernziel 3 (Studierende können die Relevanz von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen für ihre spätere Tätigkeit des Unterrichtens erkennen) und Lernziel 4 (Studierende reflektieren über die Struktur und Relevanz der vorgegebenen Lernaufgabe) mit der konzipierten Lernaufgabe erreicht werden können. Im Reflexionsbericht 02/19 wird die Komplexität des fachwissenschaftlichen Wissens erkannt. Außerdem wird der methodische Wissenserwerb durch die Lernaufgabe festgestellt:

„Viele theologische Themen sind hoch komplex und umfassen einen großen Bereich an Themen und Begriffen. Die Lernaufgabe hat eine Methode vorgestellt, die ich sehr nützlich empfinde für die Planung einer Unterrichtseinheit. Dabei geht es darum, zunächst Begriffe zu sammeln und diese im Anschluss in einer Zielscheibe nach Relevanz und Wichtigkeit einzuordnen. Eine Schwierigkeit sehe ich in der Priorisierung von Themen, welche im Unterricht behandelt werden sollen. Die ‚Zielscheibenmethode‘ kann jedoch hilfreich sein, die Themen zu ordnen und zu priorisieren, sodass diese dann Anhaltspunkte für die weitere Planung bieten können.“ (Reflexionsbericht 02/19).

Die Priorisierung der Inhalte wird als Herausforderung wahrgenommen, bei der die Zielscheibe als „hilfreich“ empfunden wird. Mit dem Begriff „Anhaltspunkt“ beschreibt die/der Studierende, welche Bedeutung das umstrukturierte und priorisierte fachwissenschaftliche Wissen für die Unterrichtsplanung erhält. Dieses Zitat zeigt, dass die Lernziele 3 und 4 erreicht wurden.

Die Herausforderung der Priorisierung stellt ein/e weitere/r Studierende/r fest.

„Anhand der Anordnung der für mich relevanten Begriffe an der Zielscheibe merkte ich, dass es mir schwerfiel, die Begriffe vom Relevantesten bis zum weniger Relevanten zu ordnen. Durch dieses

Anordnen der Begriffe wurde mir klar, dass es sehr wichtig ist, sich zur Konzeption einer Unterrichtseinheit ganz genau Gedanken zu machen und ein Schritt nach dem anderen zu planen“ (Reflexionsbericht 05/19).

Die Bedeutung der tiefen inhaltlichen Auseinandersetzung („ganz genau Gedanken zu machen“) und Schwerpunktsetzung („relevanten Begriffe“) wird hier als Voraussetzung für die unterrichtliche Planung erkannt (Lernziel 3). Angesichts der konstatierten fachwissenschaftlichen Schwäche vieler Religionsstunden ist dies ein besonders bemerkenswertes Lernergebnis. Zudem wird die gestufte Aufgabensstellung der Lernaufgabe („ein Schritt nach dem anderen“) als positiv empfunden (Lernziel 4). Hier zeigt sich die Bedeutung der Lerngelegenheit. Aufgrund der Komplexität des Prozesses der Unterrichtsplanung ist ein Einüben eines strukturierten Vorgehens unumgänglich.

In einem weiteren Reflexionsbericht wird die Relevanz der Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik hinsichtlich der professionellen Tätigkeit des Unterrichtens (Lernziel 3) durch die Bearbeitung mit der Lernaufgabe festgestellt: „Zusammengefasst denke ich, dass wir in der Lernaufgabe üben konnten, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen miteinander zu kombinieren, so wie es eben in der Realität im Unterricht auch ist“ (Reflexionsbericht 01/19). Die/Der Studierende nimmt die Lernaufgabe zudem als eine authentische, realitätstreue Handlungssituation (Klein & Wittwer, 2020; Zaki & Lösch, 2020) wahr. Gleichzeitig stellt die/der Studierende fest, dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen für den Unterricht bedeutsam sind und dort Anwendung finden. Die Bedeutung dieses Erkenntnisgewinns der/des Studierenden für den Professionalisierungsprozess deckt sich mit an anderer Stelle für das Fach Mathematik festgestellten Erkenntnissen: „Die Erfahrung, dass die mühevoll neu zu erwerbenden fachwissenschaftlichen Lerngegenstände tatsächlich mit dem späteren Berufsziel zusammenhängen, ermöglicht eine sinnstiftende Orientierung auf die Fachmathematik hin“ (Prediger, 2013, S. 166).

Durch die Analyse der Lernprodukte und der Auszüge aus den Reflexionsberichten wird deutlich, dass es möglich ist, mit der konzipierten Lernaufgabe die gesetzten Lernziele zu erreichen. Eine systematische Auswertung aller Reflexionsberichte sprengt den Umfang der hier möglichen Darstellung.

4. Weiterentwicklung und Ausblick

Die Verknüpfung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen gilt als „wesentliche professionelle Herausforderung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer“ (Burrichter, 2012, S. 79). Dass es für diesen Lernprozess in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen nicht genügend Lerngelegenheiten gibt, wird aus unterschiedlichen Perspektiven angemahnt (Leuders, Klein & Wittwer, 2020, S. 7; Heger, 2021). Die vorliegende Lerngelegenheit wurde ausgehend von den Befunden zum Religionsunterricht und basierend auf dem Konzept der Lernaufgaben konzipiert, um dieses Desiderat zu bearbeiten. Die Lernaufgabe wurde erstmals im WS 19/20 im Rahmen des Lehrentwicklungsprojektes zur professionsorientierten Fachwissenschaft für die Theologiestudierenden der Universität Freiburg konzipiert. Die Studierenden hatten zu diesem Zeitpunkt noch keine längere Praxisphase durchlaufen. Die Lernaufgabe wurde im WS 21/22 für den Kontext der Pädagogischen Hochschule Freiburg überarbeitet und adaptiert. Sie wurde im Seminar „Angewandte Religionspädagogik - Lernaufgaben für den Religionsunterricht entwickeln“ zur Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik eingesetzt und bisher dreimal durchgeführt. Das Seminar fördert die Verbindung der unterschiedlichen Wissensarten zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (Cramer, 2019, S. 287). Es findet im fünften Semester des BA-Studiums Theologie/Religionspädagogik für Sekundarstufe I statt, d. h. die Studierenden können auf bisher erworbenes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zurückgreifen. Orientiert am Konzept von Leisen und dem 4C/ID-Modell wird die Lernaufgabe mit einer doppelten Zielsetzung eingesetzt: Zum einen, um Studierende darin zu fördern, kompetenzorientierte Lernaufga-

ben für Schüler*innen zu entwickeln, zum anderen zur Förderung der Verknüpfung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen in Bezug auf die Unterrichtsplanung. Verschiedenen Modifikationen wurden vorgenommen, u. a. wurde die Verbindung zwischen fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen durch einen zusätzlichen Arbeitsschritt vertieft, bei dem die Studierenden ein zum fachwissenschaftlichen Inhalt passendes fachdidaktisches Konzept auswählen.

Dass die Lernziele der Lerngelegenheit erreicht wurden, kann am Beispiel der vorgestellten Lernprodukte bzw. an den Auszügen aus den Reflexionsberichten gezeigt werden. Die Studierenden nutzten fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zur Planung von Unterrichtsvorhaben (1) und erstellten Erklärungen oder Visualisierungen, die sowohl fachwissenschaftlich korrekt als auch kontextsensibel an die Vorstellungen der Schüler*innen angepasst sind (2). Besonders in den Zitaten aus den Reflexionsberichten wurde deutlich, dass die Studierende die Relevanz von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen für ihre spätere Tätigkeit des Unterrichtens erkennen (3) und auch die durch die Lernaufgabe vorgegebene Struktur als hilfreich ansehen (4). Lernförderlich wäre es sicher, wenn diese Struktur innerhalb der weiteren Ausbildungsphasen weiter genutzt werden würde, um das prozedurale Wissen zu festigen. Entwicklungspotential ergibt sich im Bereich der Reflexionsfragen. Hier wurde bisher lediglich abgefragt, welche Arbeitsschritte den Studierenden schwer und welche leichtgefallen sind. Gezielte Impulse könnten die Studierenden darin fördern, ihren Kompetenzerwerb und die vorgenommene Transformation des Fachwissens tiefer zu reflektieren und die Veränderungen und Neustrukturierungen des fachwissenschaftlichen Wissens hin zum Erklärwissen genauer zu untersuchen.

Professionelle Kompetenzen sind häufig komplex. Die konzipierte Lerngelegenheit bietet eine Möglichkeit, den Weg vom Fachwissen zum Erklärwissen transparent zu machen und die erforderlichen Kompetenzen zu identifizieren. Sie stellt einen Baustein dar, die professionelle Kompetenz von zukünftigen Religionslehrkräften zu fördern und das Problem der fachwissenschaftlichen Schwäche des Religionsunterrichts zu bearbeiten. Spannend wäre es, Lernprozesse mit der konzipierten Lerngelegenheit empirisch in größerem Ausmaß zu beforschen.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert & Werner Blum (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Büttner, Gerhard & Reis, Oliver (2010). Die Bedeutung theologischer Strukturen für das Elementarisierenlernen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 62 (3), S. 248–257.
- Caruso, Carina (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26193-1>
- Cramer, Colin (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In Eva Christophel, Michael Hemmer, Friederike Korneck, Timo Leuders & Peter Labudde (Hg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. (Fachdidaktische Forschungen, Band 11) (S. 275–292). Münster: Waxmann.
- Delling, Sarah & Riegel, Ulrich (2022). *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde* (3. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Eck, Sebastian & Englert, Rudolf (2021). Wie SchülerInnen über Gott denken. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(2), 70–88. <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.2.4>
- Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth & Kämmerling, Markus (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen*. München: Kösel.

- Englert, Rudolf; Porzelt, Burkard; Reese-Schnitker, Annegret & Stams, Elisa (Hg.) (2006). *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdiensst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (Forum Theologie und Pädagogik, Band 14). Berlin: LIT.
- Gärtner, Claudia (2021). „Studieren Sie Fach, Fach, Fach!“. Religionsunterricht im Spannungsverhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In Dominik Helbling & Ulrich Riegel (Hg.), *Wirksamer Religions(kunde)-unterricht* (Unterrichtsqualität, Band 15) (S. 115–125). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Hallet, Wolfgang (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 47(124), S. 2–11.
- Hallet, Wolfgang (2014). Das Modell der komplexen Lernaufgaben. Lernen als kulturelle Partizipation. In Bernd Ralle, Susanne Prediger, Marcus Hammann & Martin Rothgangel (Hg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 6) (S. 61–70). Münster: Waxmann.
- Heger, Johannes (2021). Mehr Vernetzung bitte! Zur Ausbildung von Religionslehrkräften. *Herder Korrespondenz Spezial*, (1), 33–35.
- Hellmann, Katharina Anna; Kreutz, Jessica & Leuders, Timo (Hg.) (2020). *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Springer VS.
- Käbisch, David (2014). Konfessionslosigkeit als Thema von Lern- und Anwendungsaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 66(3), 252–261. <https://doi.org/10.1515/zpt-2014-0308>
- Käbisch, David (2019). Konfessioneller Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit. Fachdidaktische Überlegungen zur Konstruktion von Lernaufgaben. *Religionspädagogische Beiträge*, 81, 87–98. <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-61343>
- Käbisch, David & Woppowa, Jan (2020). Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. Eine religionsdidaktische Annäherung. In *Religion unterrichten* (1), 10–17.
- Klein, Christiane & Wittwer, Jörg (2020). Das Four-Component-Instructional-Design-Modell und seine Gestaltungsprinzipien zur Förderung des Erwerbs professionsbezogener Kompetenzen. In Katharina Anna Hellmann, Jessica Kreutz und Timo Leuders (Hg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell* (S. 25–47). Wiesbaden: Springer VS.
- Leisen, Josef (2010). Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht. Physik*, 21(117/118), 9–13.
- Leisen, Josef (2013). Lernaufgaben sind zum Lernen da. Antworten auf häufig gestellte Fragen. *Ethik und Unterricht*, 24(3), 7–10.
- Leisen, Josef (2016). Kompetenzorientierung in Lehramtsausbildung und Physikunterricht. *Plus Lucis* (2), 1–9.
- Leuders, Timo; Klein, Christiane & Wittwer, Jörg (2020). Theoretischer Rahmen. In Jessica Kreutz, Timo Leuders & Katharina A. Hellmann (Hg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell* (Springer eBooks Education and Social Work) (S. 5–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Leven, Eva-Maria (2018). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften* (Empirische Theologie, Band 33). Berlin: LIT.
- Philipp, Laura (2019). Aufgabenanalyse, religionsdidaktisch. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex). https://doi.org/10.23768/wirelex.Aufgabenanalyse_religionsdidaktisch.200779

- Prediger, Susanne (2013). Unterrichtsmomente als explizite Lernanlässe in fachinhaltlichen Veranstaltungen. Ein Ansatz zur Stärkung der mathematischen Fundierung unterrichtlichen Handelns. In Christoph Ableitinger, Jürg Kramer & Susanne Prediger (Hg.), *Zur doppelten Diskontinuität in der Gymnasiallehrerbildung. Ansätze zu Verknüpfungen der fachinhaltlichen Ausbildung mit schulischen Vorerfahrungen und Erfordernissen* (S. 151–168). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reese, Annegret (2006). Die entscheidenden Ressourcen für die Gestaltung von Unterricht und die Bewältigung des Alltags. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse. In Rudolf Englert, Burkard Porzelt, Annegret Reese-Schnitker & Elisa Stams (Hg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (Forum Theologie und Pädagogik, Band 14) (S. 364–378). Berlin: LIT.
- Reis, Oliver (2008). Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie. In Monika Scheidler und Oliver Reis (Hg.), *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* (Theologie und Hochschuldidaktik, 1) (S. 19–37). Wien: LIT.
- Schambeck, Mirjam & Pemsel-Maier, Sabine (2015). Einleitung. In Sabine Pemsel-Maier & Mirjam Schambeck (Hg.), *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen* (S. 9–17). Freiburg: Herder.
- Schweitzer, Friedrich; Haen, Sara & Krimmer, Evelyn (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weiß, Thomas (2015). Nicht unverständlich – aber unvollständig. Ein Modell zur Entwicklung von Lernaufgaben zur Förderung eines theologischen Argumentierens im evangelischen Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67(4), 337–345. <https://doi.org/10.1515/zpt-2015-0407>
- Zaki, Katja & Lösch, Laura (2020). Kultur als Lernaufgabe? Eine Adaption des 4C/ID-Modells für die Förderung interkulturell kommunikativer Kompetenz im Lehramt. In Katharina Anna Hellmann, Jessica Kreutz & Timo Leuders (Hg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell* (S. 153–172). Wiesbaden: Springer VS.