

FALKE-eR: Eine konzeptionelle und empirische Studie zur Förderung der adaptiven Erklärkompetenz bei angehenden Religionslehrkräften

Kathrin Boukrayâa Trabelsi

Universität Regensburg

Kontakt: kathrin.boukrayaa@ur.de

eingereicht: 11.09.2023; überarbeitet: 05.12.2023; angenommen: 07.12.2023

FALKE-eR - Fachspezifische Lehrkräftekompetenzen im Erklären - expertise / Religionspädagogik (Teilprojekt von KOLEG2) an der Universität Regensburg wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt die religionsdidaktische, empirische Teilstudie des fächerübergreifenden Forschungsprojekts FALKE-e, das im Rahmen des BMBF-Projekts KOLEG2 der Universität Regensburg durchgeführt wird. Die Studie widmet sich (fach-)didaktischen Professionalisierungspraktiken, insbesondere der Förderung der Erklärkompetenz angehender Lehrkräfte, und begleitet unter anderem die Entwicklung eines stark praxisorientierten universitären Lehrformats. In dessen Rahmen werden Studierende in ihrer adaptiven und adressatenorientierten Erklärkompetenz gefördert, sowie in ihrer Kompetenz, die eigenen Erklärungen anhand von Videographien in fundierter Weise zu reflektieren. Das speziell zu diesem Zweck entwickelte Seminarkonzept, das sich auch im Studiendesign widerspiegelt, erlaubt eine differenzierte Erhebung, Messung und Auswertung der Kompetenzentwicklung, die sich durch unterrichtliche Praxiserfahrung bereits während der ersten Ausbildungsphase ergibt.

Schlagwörter: Kompetenz, Erklären, Reflektieren, Religionslehrkräfte, universitäre Lehramtsausbildung

Abstract: The article describes the religious-didactic, empirical sub-study of the interdisciplinary research project FALKE-e, which is part of the BMBF-project KOLEG2 at the University of Regensburg. The study focuses on didactic professionalization practices of prospective teachers, particularly the promotion of the competence in explaining, and accompanies the development of a highly practice-oriented university teaching format. Within this framework, students are supported in developing their competence in an adaptive and student-oriented manner of explaining, as well as in their competence to profoundly reflect on their own explanations by using videography. The seminar concept specifically developed for this purpose, which is also reflected in the study design, allows for a differentiated data-collection, measurement, and evaluation of the competence development that arises through teaching practice experience during the early stages of teacher education.

Keywords: competence, explaining, reflecting, religious education teachers, university education of teachers

1. Einleitung

Erklären ist eine der Kernkompetenzen von Lehrkräften. Nicht nur Schüler/-innen fordern von ihren Lehrkräften ein, dass ihnen Inhalte und Sachverhalte kompetent und verständlich erklärt werden, und zählen diese Fähigkeit zu den wichtigsten Eigenschaften einer „guten“ Lehrkraft (z. B. Lehner, 2018, S. 7, 10f.; Leisen, 2007, S. 459; König, 2007, S. 12); auch empirische Studien belegen „die Bedeutung der Erklärkompetenz für die Unterrichtsqualität und den Lernzuwachs von Schülern“ (Lehner, 2018, S. 11). Umso nachdenklicher stimmt die in den vergangenen Jahren wiederholte Feststellung, dass das didaktische Handeln des instruktionalen Erklärens offenbar einen immer stärkeren Rückgang erfährt und insbesondere junge Lehrkräfte, nicht zuletzt Referendarinnen und Referendare, eine „merkwürdige Scheu“ (Leisen, 2007, S. 459) verspüren, in ihre Unterrichtsstunden Phasen des Erklärens einzubauen

anstatt die Schüler/-innen durchgängig zum eigenständigen Arbeiten anzuhalten (z. B. Leisen, 2007, S. 459; Mendl, 2023, S. 1f.; Lehner, 2018, S. 11; Stinglhammer, 2017, S. 317-322.330f.; Stinglhammer, 2022, S. 114f.). Auch auf wissenschaftlicher Ebene befasste man sich in der jüngeren Vergangenheit wenig mit dem unterrichtlichen Erklären, und nur vereinzelt findet man empirische Studien zu diesem Thema (Schilcher et al., 2017, S. 440.444; Renkl et al., 2006, S. 1). Seit wenigen Jahren jedoch wird in der Unterrichts- und Lehrerprofessionsforschung die Aufmerksamkeit wieder stärker auf die Kompetenz des Erklärens gelenkt (Schilcher, Krauss, Rincke & Hilbert, 2017, S. 444 mit Verweis auf verschiedene Beiträge in Feindt, Herget, Trautmann, Wischer & Zierer, 2016).

Die im vorliegenden Artikel vorgestellte Studie, die ein religionsdidaktisches Teilprojekt eines interdisziplinären Forschungsprojekts an der Universität Regensburg darstellt, setzt sich explizit mit der Förderung der Erklärkompetenz angehender Religionslehrkräfte im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung auseinander.

2. Hintergründe von FALKE-eR

An der Universität Regensburg befasste sich 2015 bis 2018 die Forschungsgruppe um das interdisziplinäre Projekt FALKE-q (*Fachspezifische Lehrkräftekompetenzen im Erklären – qualities*) vertieft mit der Erklärkompetenz von Lehrkräften (Schilcher, Krauss, Lindl & Hilbert, 2024). Dabei handelte es sich um eine Nachfolgestudie des in den Jahren zuvor durchgeführten Forschungsprojekts FALKO (*Fachspezifische Lehrkräftekompetenzen*), das sich der Untersuchung fachunabhängigen sowie fachspezifischen Professionswissens in seinen Facetten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Pädagogisches Wissen widmete (Krauss et al., 2017). Das Erklären und Darstellen von Sachverhalten wurde als eine Subfacette des fachdidaktischen Wissens näher betrachtet und erwies sich u. a. für die religionsdidaktische Teilstudie als stark korrelierend mit den Gesamtwerten des fachdidaktischen Wissens (Fricke, 2017, S. 325, Abb. 3).

Das Forschungsteam um FALKE-q setzte sich insbesondere mit der Frage auseinander, inwiefern gutes, instruktionales Erklären theoriekonform konzeptualisierbar und operationalisierbar, und inwieweit hierbei Übereinstimmung in der Beurteilung durch verschiedene Rezipientengruppen zu erzeugen ist (Schilcher et al., 2017, S. 448). Explizites Ziel war die „datenbasierte Entwicklung und Etablierung valider Kriterienraster, anhand derer sich Erklärkompetenz je nach Fach einerseits beschreiben, vergleichen und bewerten, andererseits aber auch vermitteln lässt“ (Schilcher et al., 2017, S. 450). Zur Beantwortung dieser zentralen Forschungsfrage wurden verschiedene Statusgruppen (Schüler/-innen, Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Fachdidaktiker/-innen) gebeten, anhand von online-Fragebögen kriteriengeleitete Urteile zu den für jedes Unterrichtsfach ausgearbeiteten und als Videovignetten präsentierten Erklärungen zu fachspezifisch festgelegten Themen abzugeben. Fachunabhängig sowie für die einzelnen Fächer gesondert definierte Merkmale guten Erklärens wurden in die Fragebögen eingebettet und mit jeweiligen Items konkretisiert (Schilcher et al., 2024).

Im religionsdidaktischen Teilprojekt FALKE-qR beschäftigten sich M. Fricke und R. Murmann auf Grundlage fachspezifischer Überlegungen zu Wesen, Aufgaben und Zielen des Evangelischen Religionsunterrichts mit verschiedenen Aspekten der Unterrichtsqualität aus aktueller, religionsdidaktischer Sicht und beleuchteten in diesem Zusammenhang das unterrichtliche Handeln von Religionslehrkräften. In diesem Kontext stellten sie Überlegungen zum Stellenwert des Erklärens im Religionsunterricht an, insbesondere zu der Frage, welche Themen und Aspekte im Religionsunterricht überhaupt erklärt werden können bzw. an welchen Stellen Erklären unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten die geeignete Unterrichtsmethode ist. Untersucht wurde auch, wie instruktionale Erklärungen zu drei fachspezifischen Themenbereichen von Schülerinnen und Schülern, Lehramtsstudierenden, Religionslehrkräften und an der Universität lehrenden Religionsdidaktikerinnen und -didaktikern in ihrer

Qualität eingeschätzt werden und welche Kriterien dabei eine zentrale Rolle spielen (Fricke & Murmann, 2020).

FALKE-q(R) führte unter anderem zu dem Ergebnis, „dass die vier überfachlichen Kriterien Strukturiertheit, Adressatenorientierung, sprachliche Verständlichkeit, Sprech- und Körperausdruck [...] als Prädiktoren für die Qualitätseinschätzung von Erklärungen gelten können“ (Fricke & Murmann, 2020, S. 346). Dabei gilt das Kriterium der Adressatenorientierung in der Rezipientengruppe Studierende, Lehrkräfte und Didaktiker/-innen als signifikant. Speziell für den Fachbereich Religion erwies sich für die Einschätzung der Erklärqualität zum einen die jeweilige Statusgruppe als ausschlaggebend, zum anderen die gewählten Erklärzugänge (z. B. inhaltlich: diachron-historische vs. synchron-literarische Lesart der biblischen Schöpfungstexte, Wahl der verwendeten Motive, usw.): „Es macht für die Lernenden einen Unterschied, welchen Zugang die Lehrkraft für die Erklärung eines religiösen Sachverhalts wählt. Allerdings werden diese Zugänge wiederum innerhalb der einzelnen Statusgruppen unterschiedlich bewertet“ (Fricke & Murmann, 2020, S. 347).

Die Erkenntnisse aus FALKE-q wurden für das Nachfolgeprojekt FALKE-e (*Fachspezifische Lehrkräftekompetenzen im Erklären – expertise*) aufgegriffen, das – wie bereits das Vorgängerprojekt – als Teil des Gesamtprojekts KOLEG2 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. Dabei wird das als prädikativ eingeschätzte Kriterium der Adressatenorientierung verbunden mit dem Aspekt der Adaptivität vertieft fokussiert. Zudem wird der Empfehlung nachgekommen, weitere universitäre Lehrformate zum (adressatenorientierten und adaptiven) Erklären anzubieten und hierin Videographien zur Evaluation und Reflexion eigenen oder fremden Unterrichts einzusetzen (Murmann & Fricke, 2024). Auch die „effektive Wirksamkeit von Erklärungen im Unterricht“ (Murmann & Fricke, 2024) wird in FALKE-e einer Testung unterzogen, und somit ein nächster Schritt hin zur Verbesserung der Qualität von (Religions-)Unterricht unternommen.

3. FALKE-eR als Teilstudie des Gesamtprojekts FALKE-e

Die religionsdidaktische Studie FALKE-eR ist im interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE-e angesiedelt und widmet sich somit der Untersuchung (fach-)didaktischer Professionalisierungspraktiken, insbesondere der Förderung der adressatenorientierten und adaptiven Erklärkompetenz angehender Religionslehrkräfte. Die Studie begleitet unter anderem die Entwicklung eines stark praxisorientierten universitären Lehrformats, in dessen Rahmen angehende Lehrkräfte bereits während der universitären Phase der Lehramtsausbildung in ihrer Erklärkompetenz geschult werden. Hierzu gehört nicht nur die theoretische Vermittlung von Kriterien guten Erklärens im Rahmen des Seminars, sondern auch die praktische Erprobung in realen Unterrichtssituationen. Stärker als in FALKE-q wird im Rahmen von FALKE-e die Praxis noch stärker berücksichtigt, indem einige Studierende ihre Erklärungen in realen Unterrichtssituationen erproben, so dass konkrete Erkenntnisse bezüglich der Kompetenzentwicklungen erworben werden können.

3.1 Bestimmung der Kriterien guten Erklärens zur Messung und Förderung der Erklärkompetenz

Basierend auf vorliegenden theoretischen Konzepten wurde bereits im Rahmen von FALKE-q unterrichtliches Erklären fächerübergreifend einheitlich definiert:

„Unterrichtliches Erklären einer Lehrkraft ist ein komplexer, vorbereiteter oder sich situativ ergebender sowie interaktiver Kommunikationsprozess, der auf eine Fähig-beziehungsweise Fertigkeitsvermittlung sowie die Initiierung eines Verstehensprozesses bei den Adressat*innen abzielt“ (Lindl et al., 2019, S. 131).

Diese Definition wurde für FALKE-e unverändert übernommen.

Da Lernziele selbstverständlich nicht allein dadurch erreicht werden, *dass* eine Lehrkraft einen Sachverhalt erklärt, sondern es vielmehr darum geht, *gut* zu erklären (Lehner, 2018, S. 7f.), wurden zudem Kriterien guten Erklärens definiert. Diese entsprechen weitestgehend den bereits in FALKE-q bestimmten Kriterien Strukturiertheit, Adressatenorientierung, Sprachliche Verständlichkeit, Sprech-Körper-Ausdruck, Persönlichkeitswirkung, und wurden zusätzlich durch das Kriterium der Visualisierung sowie der eng mit der Adressatenorientierung in Verbindung stehenden Adaptivität ergänzt (vgl. zu Kriterien guten Erklärens auch: Findeisen, 2017; Lehner, 2018). Für das jeweilige Schulfach wurden zudem fachdidaktische bzw. themenbezogene Qualitätskriterien festgelegt, die sich v. a. auf die Vollständigkeit und Korrektheit der Erklärungen beziehen. Zwar besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass unterrichtliche Erklärungen von Lehrkräften fachlich korrekt sein müssen, um didaktisch qualitativ zu sein (Schilcher et al., 2017, S. 443); da die Studierenden die Erklärungen eigenständig ausarbeiteten, wird das Kriterium der fachlichen Korrektheit jedoch für jede Erklärung erhoben.

Auf Grundlage der definierten Kriterien, die den Studierenden in den fachdidaktischen Seminaren vermittelt wurden, werden die Erklärungen im Anschluss an die Erhebung einer detaillierten Evaluation unterzogen (siehe 4.5).

3.2 Fokus: Adaptivität und Adressatenorientierung

FALKE-e befasst sich insbesondere mit der Wirkung adaptiv und adressatenorientiert gestalteter Erklärungen, das heißt mit Erklärungen, die in Bezug auf die individuellen Bedürfnisse und Bedingungen der Schüler/-innen (Lernmotivation, Interessen, kognitive Voraussetzungen etc.) ausgerichtet sind. Dies erfordert zunächst eine Definition der Begriffe Adaptivität und Adressatenorientierung.

Adaptivität als Prozessmerkmal bezeichnet den Grad der Anpassungen an die Adressatinnen und Adressaten. In Anlehnung an L. Corno und R. E. Snow wird unterschieden zwischen sogenannten Mikro- und Makro-Adaptationen. Bei Mikro-Adaptationen handelt es sich um reaktive und spontane Entscheidungen der Lehrkraft, ihren Unterricht bzw. ihre Erklärung im Verlauf des Geschehens an die Schüler/-innen anzupassen, beispielsweise wenn sie anhand von Schüleräußerungen, Unverständnis zum Ausdruck bringender Mimik o. Ä. feststellt, dass das von ihr Erklärte von den Lernenden nicht verstanden wird. Makro-Adaptationen bezeichnen dagegen in der Regel umfangreichere, längerfristige und auch in größeren zeitlichen Abständen vorgenommene Modifikationen des Unterrichts und werden meist außerhalb des Unterrichtsgeschehens vorgenommen (Corno & Snow, 1986; Lin, Schwartz & Hatano, 2005).

Adressatenorientierung ist das Ziel und somit das Produktmerkmal, das es durch Adaptivität bzw. Adaptationen zu erreichen gilt. Sie bezieht sich auf die Auswahl der Lehr-Lerninhalte, der Form der Vermittlung (Sozialform, eingesetzte Medien, etc.) und der konkreten inhaltlichen Gestaltung, die die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/-innen berücksichtigt.

Im Rahmen des Forschungsprojekts wird zum einen auf Makro-Ebene erforscht, inwieweit es den Studierenden gelingt, erklärwürdige bzw. -bedürftige Inhalte zu bestimmen und hierzu adressatengerechte Erklärungen zu erarbeiten, um damit den Lernenden Wissen und Kompetenzen als Basis für ihren weiteren, eigenständigen Lernprozess zu vermitteln. In dieser Kompetenz werden die Studierenden im Laufe des religionsdidaktischen Seminars geschult, indem sie zunächst entsprechenden Input zu fachwissenschaftlichen, (fach-)didaktischen und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten erhalten. Zudem reflektieren die Studierenden im Anschluss an die Erprobung die Erklärungen mithilfe von Videographien, um anhand von (sprachlichen) Schüler/-innen-Reaktionen, Nachfragen und den Ergebnissen der Anwendungsaufgaben (siehe hierzu 4.1.) zu eruieren, ob diese von den Schülerinnen und Schülern angenommen und verstanden wurden. Auf Mikro-Ebene wird evaluiert, inwiefern es den

Studierenden im Verlauf des Unterrichts gelingt, ihre Erklärungen spontan anzupassen, sofern es z. B. ein bestimmtes Schülerverhalten erfordert. Auf Basis der Reflexionen können sodann wiederum Makro-Adaptationen vorgenommen werden, um die Erklärungen in optimierter Form in einem zweiten Unterrichtsversuch erneut zu erproben.

3.3 Förderung der Reflexionskompetenz

Neben der Erklärkompetenz wird im Rahmen des Projekts somit eine weitere Kompetenz geschult und gemessen, nämlich die Kompetenz, die eigenen Erklärungen anhand von Videographien in fundierter Weise zu reflektieren. Hierfür wurden die in realen Unterrichtssituationen durchgeführten Unterrichtseinheiten videographiert und den Studierenden im Anschluss zum Zweck der Reflexion zur Verfügung gestellt. Aufgabe der Teilnehmer/-innen war es, je nach Zuordnung zur Gruppe der Erklärenden oder der Beobachtenden (siehe 4.) eine Selbst- oder Fremdreiflexion durchzuführen. Diese wurde schriftlich ausgearbeitet und sollte sich auf die im Seminar vermittelten Kriterien guten Erklärens beziehen. Die Reflexion diente den Studierenden somit dazu, nicht nur ihre Reflexionskompetenz, sondern auch ihre Erklärkompetenz zu steigern, indem der Fokus in der Optimierung der Erklärungen für die zweite Erprobung gezielt auf die noch bewusstere Anwendung der Erklärkriterien gelegt wurde.

3.4 Fachlich-thematische Schwerpunktsetzung

Fachlich-thematisch befasst sich das fachspezifische Forschungsprojekt mit der Behandlung der Frage nach den Wahrheiten biblischer Erzählungen im Religionsunterricht mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern. Auf Grundlage des fachtheologischen und bibelwissenschaftlichen Diskurses und unter Berücksichtigung religionspädagogischer, fachdidaktischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse wird untersucht, wie eine gewinnbringende Thematisierung der Wahrheitsfrage im Religionsunterricht mit Jugendlichen gelingen kann. Es werden Möglichkeiten formuliert, Lernenden unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen an die Frage nach den Wahrheiten in biblischen Erzählungen aufzuzeigen und ihnen somit Kompetenzen für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den biblischen Geschichten zu vermitteln. Dabei bildet die empirische Erkenntnis, dass die Haltung Jugendlicher gegenüber der Wahrheitsfrage in engem Zusammenhang mit der Bedeutung steht, die diese für sich selbst in den biblischen Geschichten erkennen (z. B. Gennerich & Zimmermann, 2020, S. 48f., S. 90f., S. 98f., S. 162; Theis, 2017) den Ansatzpunkt. Von diesem aus wird die Frage behandelt, inwiefern eine effiziente Thematisierung der Wahrheitsfrage den jungen Menschen zu einer Rezeption der Erzählungen verhelfen kann, die sie für sich schlüssige Deutungen finden und in ihnen eine Relevanz für die eigene Identität und das Leben in der heutigen Zeit entdecken lässt.

In diesem Kontext ist es wichtig, erstens verschiedene Wahrheitstheorien zu beleuchten, die bei Jugendlichen Anwendung finden und finden *können*, zweitens konkrete Abgrenzungen zwischen Historizität, Faktualität und Fiktionalität sowie drittens eine Klärung von Begriffen wie Wahrheit, Glaubwürdigkeit und Buchstäblichkeit vorzunehmen. Zu diesem Zweck werden gezielt unterschiedliche Arten biblischer Erzähltexte Textsorten in die Untersuchung einbezogen, nämlich Gleichniserzählungen, Wundererzählungen sowie solche Erzählungen, die eine gewisse historische Faktualität aufweisen.

Die für die Erklärungen grundlegenden Fragestellungen beziehen sich auf fachwissenschaftliche wie auch auf fachdidaktische Inhalte, die daher beide mit den Studierenden im Seminar behandelt wurden: Auf fachlicher Ebene erhielten die Studierenden zunächst einen allgemeinen Input zu biblischen Erzählungen und den damit verbundenen, für den Religionsunterricht mit Jugendlichen fruchtbaren Themenschwerpunkten. Bezüglich der Wahrheitsfrage wurden religionspädagogische und fachdidaktische Fragestellungen sowie Aspekte hinsichtlich der Auswahl zu erklärender Inhalte (z. B. historisch-gesellschaftliche Entstehungszusammenhänge der Erzählungen, bisher vermutlich unbekannte Fachbegriffe, usw.) thematisiert und Anfragen an die verschiedenen Gattungen biblischer Texte in Hinblick auf ihre

Wahrheiten gestellt, die sich auch aufseiten der Studierenden selbst stellten. Daneben wurden im Seminar Kenntnisse zum Erklären vermittelt. Anhand der Kriterien guten Erklärens wurden jeweils zwei aus FALKE-q stammende Unterrichtsvignetten einer direkten Beobachtung unterzogen, so dass die Studierenden an vorhandenen Lehrerklärungen nachvollziehen konnten, wie sich die Kriterien auf die Qualität von Erklärungen auswirken.

Zudem erhielten die Seminarteilnehmer/-innen einen Einblick in die Grundlagen der Unterrichtsreflexion, um darauf basierend ihre schriftlichen Reflexionen zu den vorbereiteten und entweder selbst gehaltenen oder beobachteten Unterrichtseinheiten auszuarbeiten.

4. Studiendesign und Seminarkonzept

Das im Gesamtprojekt FALKE-e und für das fachspezifische Teilprojekt FALKE-eR adaptierte Studiendesign, das sich auch im Seminarkonzept widerspiegelt, erlaubt eine differenzierte Erhebung, Messung und Auswertung der Kompetenzsteigerung, die sich durch unterrichtliche Praxiserfahrung bereits während der ersten Ausbildungsphase ergibt:

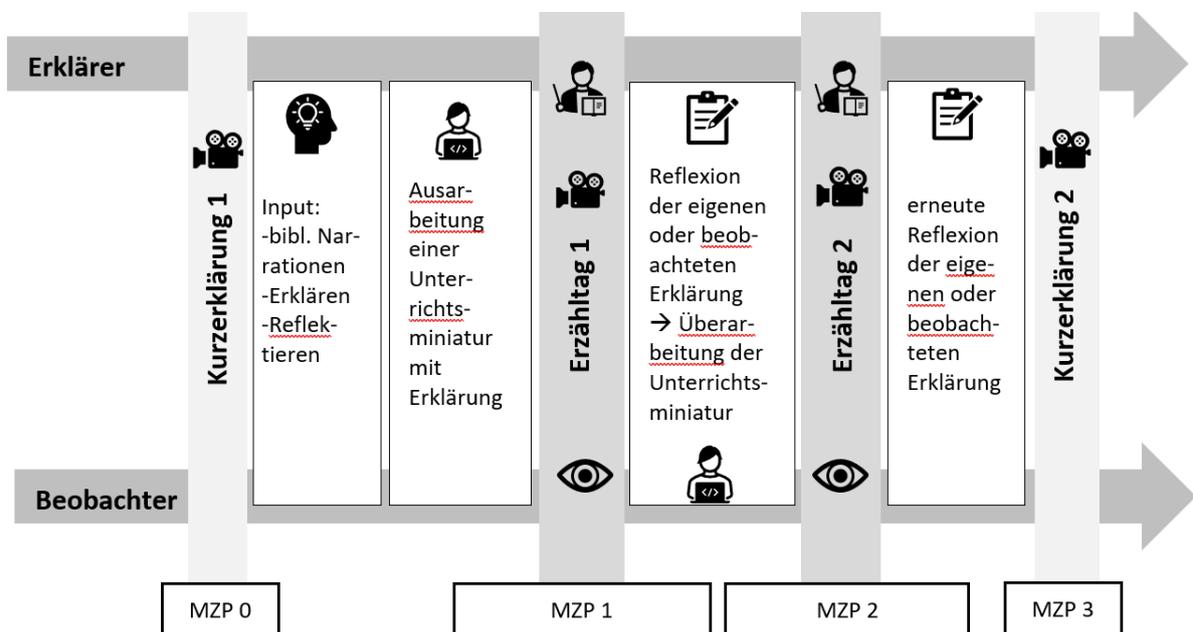


Abb. 1: Fachspezifisches Studiendesign in FALKE-eR

Alle Seminarteilnehmer/-innen erarbeiteten zu Beginn des Seminars eigenständig zwei- bis dreiminütige Kurzerklärungen zu vorgegebenen Themen, ohne zuvor Input zum Erklären oder zu anderen Inhalten erhalten zu haben. Die Kurzerklärungen wurden in der zweiten Seminarsitzung präsentiert und zugleich videographiert, anschließend zunächst jedoch nicht weiter thematisiert. In derselben Sitzung wurden die Seminarteilnehmer/-innen darüber hinaus in zwei Gruppen eingeteilt – in sogenannte „Erklärer/-innen“ und „Beobachter/-innen“.

In den darauffolgenden Seminarsitzungen folgte eine Input-Phase, in der die Studierenden zunächst fachliches Grundwissen zu biblischen Erzähltexten, zum Umgang Jugendlicher mit der Frage nach den Wahrheiten biblischer Texte und anschließend zum Erklären und zum Reflektieren erhielten. Zudem wurde ihnen dargelegt, wie die Erprobung der später geplanten Unterrichtsminiaturen ablaufen würde, damit sie bereits Überlegungen zur konkreten Umsetzung ihrer Unterrichtsplanungen zur Behandlung der Frage nach den Wahrheiten in biblischen Erzählungen am Beispiel ausgewählter Bibeltexte anstellen konnten.

Sowohl die Erklärer/-innen als auch die Beobachter/-innen arbeiteten sodann 25-minütige Unterrichtsminiaturen mit Erklärungen aus. Zielgruppe waren Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 8 bis 10. Jeweils zwei Studierende (ein/-e Erklärer/-in und ein/-e Beobachter/-in) bereiteten eine je eigene Miniatur zum selben Bibeltext vor. Hierzu erhielten die Studierenden ein leeres Artikulationsschema als Strukturierungshilfe. Die konkrete Unterrichtsvorbereitung geschah jedoch eigenständig.

An einem speziell zu diesem Zweck gestalteten „Erzähltag“ erprobten die Erklärer/-innen ihre Unterrichtsminiaturen. Der Versuchsaufbau sah dabei vor, dass die Miniaturen jeweils dreimal hintereinander mit unterschiedlichen Kleingruppen durchgeführt wurden. Die Beobachter/-innen, die jeweils Unterricht zu denselben biblischen Erzählungen vorbereitet hatten, beobachteten die Erklärer/-innen in ihrem unterrichtlichen Handeln.

Die videographierten Unterrichtsminiaturen wurden den Studierenden im Anschluss an den „Erzähltag“ zur Reflexion zur Verfügung gestellt. Die Erklärer/-innen reflektierten anhand der Videographien ihre eigenen, die Beobachter/-innen die von ihnen beobachteten Erklärungen. Beide Gruppen hatten die Aufgabe, ihre Unterrichtsminiaturen und insbesondere die Erklärungen auf Basis der Reflexionen zu optimieren. Die Erklärer/-innen erprobten ihre Unterrichtsminiaturen sodann nach wenigen Wochen ein weiteres Mal mit anderen Schülerinnen und Schülern als beim ersten Versuch, allerdings unter weitestgehend vergleichbaren Bedingungen, während die Beobachter/-innen sie erneut dabei beobachteten. Es erfolgte eine zweite Reflexion durch alle Seminarteilnehmer/-innen.

Für die letzte Seminarsitzung erarbeiteten die Studierenden erneut Kurzerklärungen zu denselben Themen wie zu Beginn des Semesters, um sie ein weiteres Mal im Seminar zu präsentieren. Auch diese wurden videographiert.

4.1 Gestaltung des „Erzähltags“

Zu Beginn eines jeden Erzähltags fand eine etwa 15-minütige Einführung statt, in der die Seminarleiterin den Schülerinnen und Schülern nach kurzer Begrüßung und Vorstellung einen Ausschnitt aus einem Buch von P. Bichsel vorlas, der zum Thema „Wahrheit in religiösen Überlieferungen“ hinführte (Bichsel, 1997, S. 14f.). Anschließend wurde ihnen der Ablauf des Erzähltags erklärt, bevor sie sich mit den Studierenden an die Gruppentische begaben.

Dort setzten sich die Lernenden gemeinsam mit den Studierenden mit einzelnen biblischen Erzählungen und der Frage nach ihren Wahrheiten auseinander. Die von den angehenden Lehrkräften erarbeiteten Unterrichtsminiaturen enthielten Erklärungen, die den Schülerinnen und Schülern beispielsweise Hintergrundwissen zu den historisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten zur Zeit der Entstehung der Erzählungen vermitteln oder ihnen verschiedene Herangehensweisen an die Wahrheitsfrage verdeutlichen sollten. Darüber hinaus bearbeiteten die Lernenden im Anschluss an die jeweilige Erklärung eine Anwendungsaufgabe, in der sie in Interaktion mit den biblischen Texten treten und das neu erworbene Wissen anwenden sollten.

Je nach Anzahl der Seminarteilnehmer/-innen durchliefen die Schülergruppen mit den Studierenden nacheinander drei bzw. vier Unterrichtsminiaturen, behandelten also drei bzw. vier unterschiedliche biblische Erzählungen. Dieser Versuchsaufbau ermöglichte eine eindeutige Evaluierung der Wirkung der einzelnen Erklärungen, da hierdurch nachvollzogen werden konnte, welche der Erklärungen zu einem Wissenszuwachs beitrugen bzw. inwiefern das Fehlen einer der insgesamt vier bzw. fünf Erklärungen einen geringeren Wissenszuwachs zur Folge hatte.

Zum Abschluss des jeweiligen „Erzähltags“ fand eine kurze inhaltliche Abrundung durch die Seminarleiterin statt, bevor die Schüler/-innen gebeten wurden, die sogenannten Post-Tests zu bearbeiten (siehe 4.3).

4.2 Forschungsfragen

Für die Untersuchung der Kompetenzentwicklung und -förderung bei den am Projekt beteiligten Studierenden sowie Schüler/-innen wurden im Gesamtprojekt FALKE-e gemeinsame Forschungsfragen entwickelt, die für das fachspezifische Teilprojekt in Hinblick auf die fachlich-thematische Schwerpunktsetzung und die damit in Verbindung stehenden Erwartungen bezüglich der fachbezogenen Kompetenzentwicklungen konkretisiert und ergänzt wurden. Die Forschungsfragen lauteten sodann:

1. Inwiefern lassen sich bei angehenden Lehrkräften in der universitären Ausbildung Kompetenzen für eine differenzierte Behandlung der Frage nach den Wahrheiten biblischer Erzählungen im Religionsunterricht mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern fördern?
2. Unterscheiden sich die Zuwächse in der adaptiven Erklärkompetenz der Studierenden zwischen den Messzeitpunkten in der Gruppe der Erklärenden versus der Gruppe der Beobachtenden?
3. a) Unterscheiden sich die Zuwächse in der Reflexionskompetenz der Studierenden zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt in der Gruppe der Erklärenden versus der Gruppe der Beobachtenden?
b) Inwiefern wirkt sich eine tiefere Reflexion auf die Steigerung der Erklärkompetenz aus?
4. a) Inwiefern wird durch themenspezifische Erklärungen die Kompetenz von Schülerinnen und Schülern gesteigert, biblische Erzählungen in Hinblick auf ihren Wahrheitsgehalt differenziert zu betrachten?
b) Unterscheiden sich die Kompetenzzuwächse der Schüler/-innen in der Gruppe der Erklärenden zwischen den beiden Messzeitpunkten?

4.3 Datenerhebung

Um den Zuwachs an Erklär- und Reflexionskompetenz differenziert analysieren zu können, wurden mehrere Messzeitpunkte (s. Abb. 1: 0.-3. MZP) angesetzt, an denen speziell zu diesem Zweck entwickelte Erhebungsinstrumente zum Einsatz kamen. Der 0. Messzeitpunkt diente der Erfassung der Erklärkompetenz, mit der die Studierenden in das fachdidaktische Seminar kamen. Die zu diesem Zeitpunkt gehaltenen Kurzerklärungen wurden videographiert, um sie später einer detaillierten Analyse unterziehen zu können. Dasselbe Instrument wurde am 3. Messzeitpunkt eingesetzt, um die Erklärkompetenz der Studierenden am Ende des Seminars erneut zu erheben. An den Messzeitpunkten 1 und 2 wurde zum einen die Kompetenz gemessen, nach den Kriterien guten Erklärens orientierte Erklärungen im Kontext einer Unterrichtsminiatur schriftlich auszuarbeiten. Hierzu dienten die ausgearbeiteten Artikulationsschemata. Des Weiteren wurde bei den Erklärenden die Erklärkompetenz anhand der im Rahmen der „Erzähltag“ entstandenen Videographien erhoben. Außerdem dienten die beiden Messzeitpunkte der Erhebung der Reflexionskompetenz mittels der schriftlich ausgearbeiteten Reflexionen. Diese sollten sich inhaltlich an den im Seminar vermittelten Kriterien guten Erklärens orientieren, wurden jedoch in der konkreten Ausgestaltung nicht weiter eingegrenzt, um die Reflexionsbreite und -tiefe (Leonhard, Wüst & Helmstädter, 2011) erfassen zu können, die die Studierenden erreichten.

Zur Erhebung der Erklärkompetenz wurden darüber hinaus von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllte Fragebögen zu den gehörten Erklärungen herangezogen. Diese enthielten Items zu den Kriterien guten Erklärens und sollten Aufschluss darüber geben, wie die Lernenden die Erklärungen beurteilten. Die ausgefüllten Fragebögen wurden den Studierenden erst nach Abschluss des Seminars zur Einsicht vorgelegt, um differenziert messen zu können, welche Kompetenzentwicklungen sich auf Basis der eigenständigen Reflexionen – und eben nicht auf Basis der Schüler/-innen-Feedbacks – ergeben.

Um zu erfassen, inwieweit durch die Erklärungen der angehenden Religionslehrkräfte die Kompetenz der Schüler/-innen als Adressatinnen und Adressaten der Erklärungen gesteigert werden kann, biblische Texte in Hinblick auf ihren Wahrheitsgehalt differenziert zu betrachten, bearbeiteten diese jeweils

im Vorfeld sowie im Anschluss an den „Erzähltag“ Kompetenztests, die im Fach Evangelische Religionslehre Aufgaben im thematischen Kontext der Frage nach den Wahrheiten in biblischen Erzählungen enthielten.

4.4 Stichprobe

Über den Zeitraum der Haupterhebungsphase (Sommersemester 2022 bis Sommersemester 2023) hinweg waren zwanzig Studierende an der Studie beteiligt. Von jedem bzw. jeder dieser Studierenden liegen folglich jeweils zwei Kurzerklärungen, zwei Artikulationsschemata und zwei Reflexionen vor. Hinzu kommen je sechs Unterrichtsvideographien auf Seiten der Erklärenden. Aufgrund einer sehr geringen Anzahl an Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern im Wintersemester 2022/23, die ein reines „Erklärer/-innen-Seminar“ erforderte, überwiegt die Menge an Erklärern und Erklärerinnen geringfügig gegenüber der Zahl an Beobachtenden (elf Erklärer/-innen, neun Beobachter/-innen).

Vollständige Datensätze (Fragebögen und Kompetenztests) sind zudem von insgesamt vierundachtzig Schülerinnen und Schülern vorhanden.

4.5 Datenauswertung

Für die zum Zeitpunkt des Verfassens des vorliegenden Beitrags laufende Analyse und Auswertung der Kompetenzentwicklung der Studierenden in den Aspekten Erklären und Reflektieren wurden im Forschungsteam FALKE-e gemeinsame quantitative Auswertungssysteme entwickelt. Zu jedem erhobenen Kompetenzbereich wurden ausführliche Kodiermanuale erarbeitet, die Rating-Stufen zu den einzelnen Qualitätskriterien enthalten und somit der theoriegeleiteten Auswertung der Videographien (Kurzerklärungen und Unterrichtsminiaturen), der Artikulationsschemata, der schriftlichen Reflexionen sowie der Schüler/-innen-Kompetenztests dienen. Für die Auswertung der erhobenen Daten wurden mehrere Rater/-innen eingesetzt, die an gemeinsamen Rating-Schulungen teilnahmen, um die Vergleichbarkeit der Ratings zu gewährleisten. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der durch die Schüler/-innen ausgefüllten Fragebögen in die Evaluation einbezogen.

Die Auswertung der Artikulationsschemata dient zum einen der Erfassung von Kompetenzen, die für die Planung von Unterricht erforderlich sind. Hierbei werden die Unterrichtsplanungen nach den Kriterien Strukturiertheit, Adaptivität, Adressatenorientierung und Fachlichkeit in ihren einzelnen Facetten bewertet.

Mittels der im Rahmen der beiden Erzähltage entstandenen Videographien werden die praktisch erprobten Unterrichtsminiaturen ebenfalls nach diesen Kriterien ausgewertet. Dabei wird fokussiert analysiert, inwieweit die Studierenden auf verbale und non-verbale Rückmeldungen der Schüler/-innen während ihrer Erklärungen reagieren, diese kurzfristig reflektieren und ihre Erklärungen spontan an die jeweiligen Situationen anpassen (Mikro-Adaptivität), um ein möglichst hohes Maß an Adressatenorientierung und somit ein besseres Verständnis auf Seiten der Schüler/-innen zu erreichen. Darüber hinaus werden die Kriterien Visualisierung und Sprech-Körper-Ausdruck zur Bewertung angesetzt.

Dieselben Kriterien finden auch bei der Analyse der Kurzerklärungen Anwendung – mit Ausnahme der Adaptivität, da hier keine realen Schüler/-innen anwesend waren.

Ein spezielles Auswertungssystem dient zudem der Analyse der schriftlichen Reflexionen. Hier wird anhand hierzu bestimmter Sinnabschnitte gemessen, in welcher Breite und Tiefe die Studierenden die von ihnen erprobten bzw. beobachteten Unterrichtsminiaturen reflektieren. Dies soll zum einen Aufschluss darüber geben, ob die Reflexionskompetenz im Verlauf des Seminars zunimmt; zum anderen soll evaluiert werden, inwiefern eine tiefergehende Reflexion zu einer Verbesserung in der Erklärkompetenz führt.

Auf Basis der verschiedenen Evaluationsergebnisse werden die Forschungsfragen beantwortet und die Hypothesen geprüft, um Aussagen über die Wirksamkeit der Praxiserfahrung auf die Erklär- und Reflexionskompetenz der Studierenden bereits während der universitären Phase der Lehramtsausbildung treffen und somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der universitären Ausbildung angehender Religionslehrer/-innen leisten zu können.

5. Erste Erkenntnisse

Da die Auswertung der vorhandenen Datensätze zum Zeitpunkt der Einreichung des vorliegenden Beitrags noch nicht abgeschlossen ist, sind bisher nur vage Aussagen in Hinblick auf die Forschungsfragen zu treffen:

Für die Behandlung der Frage nach den Wahrheiten biblischer Erzählungen im Religionsunterricht mit Jugendlichen erforderliche Kompetenzen konnten durch die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen des fachdidaktischen Seminars zweifelsfrei gefördert werden. Zum einen befassten sich die Studierenden mit ihren eigenen, diesbezüglichen Haltungen und Überzeugungen. Zugleich setzten sie sich damit auseinander, auf welche Weise die Frage mit Schülerinnen und Schülern gewinnbringend zu behandeln ist. Somit ermöglichte das im Rahmen von FALKE-eR angebotene Seminar den Studierenden, vorhandenes und neu erworbenes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen miteinander zu verknüpfen und praktisch anzuwenden. Allerdings wird in der inhaltlichen Ausgestaltung eines Großteils der Erklärungen deutlich, dass das Fachwissen der Studierenden noch nicht ausreichend entwickelt ist, um fachlich fundierte Erklärungen darzubieten und gegebenenfalls flexibel auf Nachfragen oder Beiträge von Schülerinnen oder Schülern reagieren zu können. Aufgrund der Fülle an zu behandelnden Aspekten (biblische Narrationen, Wahrheitsfrage, Erklären, Reflektieren) konnte im Seminar jedoch keine vertiefte fachliche Auseinandersetzung mit der betreffenden Thematik stattfinden. Entsprechendes gilt in Hinblick auf das allgemeine, (fach-)didaktische Wissen. Die enge Verknüpfung fachwissenschaftlicher und (fach-)didaktischer Wissensvermittlung erweist sich hier als dringend erforderlich.

Eine Herausforderung stellt für die Studierenden zudem die Auswahl der erklärwürdigen bzw. erklärbedürftigen Aspekte dar. Die Entwicklung eines Gespürs dafür, in Bezug auf welche Inhalte im Religionsunterricht Erklären die passende Methode ist, und auf welche Weise Instruktion und Konstruktion sinnvoll miteinander verknüpft werden können, verlangt offenbar umfangreichere Praxiserfahrung.

In Bezug auf die Zuwächse in der adaptiven Erklärkompetenz der Studierenden und einer diesbezüglichen Differenz zwischen den erklärenden und den beobachtenden Studierenden können zum derzeitigen Zeitpunkt noch keine validen Aussagen getroffen werden. Nach ersten Sichtungen des erhobenen Datenmaterials zeichnet sich ab, dass die Effekte insgesamt sehr heterogen sind, und dass – im Sinne des Angebot-Nutzen-Modells nach Helmke (2007) – einige der Studierenden das Angebot, sich mit den eigenen Kompetenzen eingehend auseinanderzusetzen und diese dadurch auszubauen, offenbar intensiver nutzten als andere. Bei einem Teil der Erklärer/-innen ist ein geringer Zuwachs in der Erklärkompetenz zwischen den Messzeitpunkten 1 und 2 (videographierte Unterrichtsminiaturen) zu erkennen, der sicherlich nicht zuletzt auf eine gewisse Sicherheit zurückzuführen ist, den die Studierenden aufgrund des bereits bekannten Szenarios im zweiten Erklärversuch spürten. Zwischen Messzeitpunkt 0 und 3 sind nur bei sehr wenigen Studierenden Kompetenzzuwächse zu erkennen; oftmals sind Verschlechterungen in Hinblick auf einzelne Kriterien zu beobachten. Meist wurden die bereits beim ersten Versuch gewählten Zugänge und Umsetzungsformen weitestgehend beibehalten. Erst die detaillierte Analyse der erhobenen Daten wird wohl Antworten darauf liefern können, was die Gründe für die insgesamt geringen Kompetenzzuwächse sind.

Hinsichtlich der Reflexionskompetenz stellt es sich insgesamt als schwierig heraus, Aussagen zu treffen, da die zweiten Reflexionen in der Regel deutlich knapper ausfallen und die Seminarteilnehmer/-innen sich hier oftmals lediglich auf ausgewählte Aspekte beziehen, die ihnen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt auffallen. Dadurch fallen Reflexionsbreite und -tiefe selbstverständlich kürzer aus, so dass die Reflexionskompetenz als sinkend beurteilt werden müsste, setzte man ausschließlich diese beiden Maßstäbe als Kriterien guten Reflektierens an. Auch diesbezüglich sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Erklärenden und Beobachtenden nachzuvollziehen. Entsprechende Feststellungen sind sodann auch hinsichtlich der Auswirkung einer tieferen Reflexion auf die Steigerung der Erklärkompetenz zu treffen. So kann auch hier mit dem Angebot-Nutzen-Modell behauptet werden, dass das im Seminar erworbene Wissen nur von einem Teil der Studierenden gezielt in der Praxis umgesetzt wurde, um tatsächliche Erkenntnisse zu gewinnen und Konsequenzen für das eigene, unterrichtliche Handeln zu ziehen.

Aufgrund der derzeit noch nicht erfolgten Auswertung der Schüler/-innen-Kompetenztests können hinsichtlich der Forschungsfragen zur Kompetenzsteigerung der Schüler/-innen noch keine Aussagen getroffen werden. Auch hier lässt die erste Durchsicht des Datenmaterials eine große Heterogenität in den Ergebnissen erkennen. Eine detaillierte Analyse ist erforderlich, um mögliche Gründe für beobachtbare Kompetenzentwicklungen nachzuvollziehen.

6. Das Potential von FALKE-eR

Insgesamt ist aus dem Gesamtprojekt FALKE-e das Fazit zu ziehen, dass die Berührungspunkte zwischen den beteiligten Disziplinen sehr differenziert zu betrachten sind. Bei aller interdisziplinären Vergleichbarkeit allgemeiner Kriterien guten Erklärens wird doch deutlich, dass Erklärungen zu Übungen im Sportunterricht oder zu Experimenten im Chemieunterricht mit Erklärungen zur Frage nach den Wahrheiten in biblischen Erzählungen im Religionsunterricht kaum vergleichbar sind. Auch in Hinblick auf Kriterien wie Adressatenorientierung oder Adaptivität bestehen große Unterschiede: Im Religionsunterricht geht es schließlich nicht nur um Heterogenität im Sinne von Vorwissen, Lernvoraussetzungen oder Interessen; es geht auch um Überzeugungen, Weltbilder, Deutungsperspektiven, um religiöse Sozialisationshintergründe, die das Leben, die Denk- und Handlungsweisen sowie die Wahrnehmung und das Verstehen der einzelnen jungen Menschen prägen. Es geht auch um den religiösen Entwicklungsstand der einzelnen Schüler/-innen – und letztlich auch um Identität.

Trotz aller Differenzen werden die Zusammenarbeit und der Diskurs mit den anderen Disziplinen im Rahmen von FALKE-e für die Religionspädagogik durchaus als gewinnbringend wahrgenommen. Angesichts der eingangs formulierten Feststellung, dass sowohl das an den Lernenden orientierte Erklären als auch das Reflektieren unterrichtlichen Handelns zentrale Kernkompetenzen einer jeden Lehrkraft darstellen, leistet das Projekt FALKE-e(R) einen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Förderung dieser Fertigkeiten bei angehenden (Religions-)Lehrkräften im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung. Die feste Implementierung entsprechender Seminare, die es den Studierenden ermöglicht, Bildungsinhalte für den Unterricht aufzubereiten, mit Schülerinnen und Schülern zu erproben und anhand von Videographien zu reflektieren, kann sich zweifellos positiv auf die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung und somit nachhaltig auf die Qualität schulischen Unterrichts auswirken.

Literaturverzeichnis

- Bichsel, Peter (1997). *Der Leser: Das Erzählen*. Berlin: Suhrkamp.
- Corno, Lyn & Snow, Richard E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In Merlin C. Wittrock (Hg.), *Handbook of research on teaching* (S. 605-629). New York: Macmillan.

- Feindt, Andreas; Herget, Wilfried; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate & Zierer, Klaus (Hg.) (2016). *Lehren. Friedrich Jahresheft*, 35. Seelze: Friedrich Verlag.
- Findeisen, Stefanie (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen: Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18390-5>
- Fricke, Michael (2017). FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz. In Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff & Regine H. Mulder (Hg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 291-335). Münster: Waxmann.
- Fricke, Michael & Murmann, Renate (2020). Zur Einschätzung von instruktionalen Erklärungen im Religionsunterricht – eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts FALKE. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(3), 336-347. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0037>
- Gennerich, Carsten & Zimmermann, Mirjam (2020). *Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen. Grundlegende Befunde – theoriegeleitete Analysen – bibeldidaktische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038911-3>
- Helmke, Andreas (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. (5. Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.
- König, Johannes (2007). *Welche Merkmale sollte eine „gute“ Lehrkraft haben? Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der zehnten Klasse*. Berlin: Humboldt-Universität. Abgerufen von <http://edoc.hu-berlin.de> [05.12.2023].
- Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita; Fricke, Michael; Göhring, Anja; Hofmann, Bernhard; Kirchhoff, Petra & Mulder Regine H. (Hg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Lehner, Martin (2018). *Erklären und Verstehen. Eine kleine Didaktik der Vermittlung*. Stuttgart: Haupt. <https://doi.org/10.36198/9783838548920>
- Leisen, Josef (2007). Das Erklären im Unterricht. *MNU*, 60(8), 459-462. Neuss: K. Seeberger.
- Leonhard, Tobias; Wüst, Y. & Helmstädter, S. (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010*. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Lin, Xiaodong; Schwartz, Daniel L. & Hatano, Giyoo (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245-255. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_6
- Lindl, Alfred; Gaier, Lisa; Weich, Matthias; Frei, Mario; Ehras, Christina; Gastl-Pischetsrieder, Maria; Elmer, Michael; Asen-Molz, Katharina; Ruck, Anna-Maria; Heinze, Jana; Murmann, Renate; Gunga, Eileen & Röhrli, Simone (2019). Eine ‚gute‘ Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In Timo Ehmke, Poldi Kuhl & Markus Pietsch (Hg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim* (S. 128-140). Weinheim: Beltz.
- Mendl, Hans (2023). Direkte Instruktion. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Abgerufen von <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201088/> [05.12.2023].
- Murmann, Renate & Fricke, Michael (2024). FALKE-R: eine empirische Studie zur Wahrnehmung von instruktionalen Erklärungen im Religionsunterricht. In Anita Schilcher, Stefan Krauss, Alfred Lindl, Sven Hilbert (2024). Einleitung. *Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären*. Beltz (i. E.).
- Renkl, Alexander; Wittwer, Jörg; Große, Cornelia; Hauser, Sabine; Hilbert, Tatjana; Nückles, Matthias & Schworm, Silke (2006). Instruktionale Erklärungen beim Erwerb kognitiver Fertigkeiten: Sechs Thesen zu einer oft vergeblichen Bemühung. In Ingmar Hosenfeld & Friedrich-Wilhelm Schrader (Hg.), *Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven* (S. 205-223). Münster: Waxmann.

- Schilcher, Anita; Krauss, Stefan; Rincke, Karsten & Hilbert, Sven (2017). Ausblick – Aus FALKO wird FALKE. Fachspezifische Lehrerkompetenz im Erklären. In Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schuler, Michael Ficke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff & Regine H. Mulder (Hg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 439-454). Münster: Waxmann.
- Schilcher, Anita; Krauss, Stefan; Lindl, Alfred & Hilbert, Sven (2024). Einleitung. *Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären*. Beltz (i. E.).
- Stinglhammer, Manuel (2017). *Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32, 23-33)*. Berlin: LIT.
- Stinglhammer, Manuel (2022). Erklären. In Norbert Brieden, Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis & Hanna Roose (Hg.), *Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure* (S. 109-117). Osterfildern-Stuttgart: Matthias-Grünewald Verlag.
- Theis, Joachim (2017). Einstellungen zur Bibel, von Jugendlichen. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Abgerufen von <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100267/> [05.12.2023].