

Religionsbezogenen Unterrichtsstörungen und -irritationen mit Professionalität begegnen (ReliProfi werden) - Professionell Unterrichtswahrnehmung, Kompetenzen und Habitus entwickeln

Manfred Riegger / Manfred Negele / Sabine K. Lehmann-Grube

Universität Augsburg

Kontakt: manfred.riegger@kthf.uni-augsburg.de

eingereicht: 15.09.2023; überarbeitet: 05.12.2023; angenommen: 07.12.2023

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1809 gefördert.

Zusammenfassung: Simulation ist in der medizinischen Ausbildung eine bewährte Lehrmethode. Es gibt große Anstrengungen, Simulationsmethoden in der universitären Lehrkräftebildung zu implementieren, u. a. um die professionelle Unterrichtswahrnehmung zu fördern. Wir präsentieren ein Modell zur Simulation religionsbezogener Unterrichtsstörungen und -irritationen im Religionsunterricht mit einer erfahrenen Lehrkraft in der Rolle des störenden Schülers bzw. der störenden Schülerin, einem / einer Studierenden in der Rolle der Lehrkraft und drei weiteren Studierenden in Rollen der Lernenden. Dadurch soll einerseits die professionelle Unterrichtswahrnehmung beim Erwerb relevanter didaktischer Kompetenzen verbessert werden und andererseits das Verhältnis von Wissen und Handeln im Bereich der inhaltlichen und pädagogisch-inhaltlichen Kompetenzen vor, in und nach dem Simulationsprozess reflektiert werden. Die Micro-Teaching-Performance von 25 Lehramtsstudierenden wurde in einem Simulationsraum (Video-Labor) videografiert, wobei davor und danach ein Fragebogen bearbeitet wurde. Als Kontrollgruppe dienten Studierende eines Psychologiekurses, der sich mit Störungen befasste (N=18). Die Ergebnisse liefern wichtige Implikationen für Fragen, wie professionelles Wahrnehmen in einer frühen Phase der beruflichen Entwicklung unterstützt werden kann. Abschließend schlagen wir Perspektiven für die Religionslehrausbildung vor, um deren Qualität zu steigern.

Schlagwörter: Lehrkräftebildung, Theorie-Praxis-Problem, Unterrichtssimulation, Videofeedback, religionsbezogene Unterrichtsstörungen

Abstract: The Simulation is a well-proved teaching method in medical education. There are great efforts to implement simulation methods in initial teacher education at universities to facilitate professional vision. We present a model of simulating content-related disruptions and critical incidents in religious teacher education to improve professional vision in the acquisition of relevant teaching skills on the one hand and reflect the relationship of knowledge and action in the area of content and pedagogical-content competencies before, in, and after the simulation process. An expert teacher simulates the role of the disrupting student, one preservice teacher student the role of the teacher and three of the teacher student group the roles of the surrounding pupils. The microteaching performance of 25 preservice teacher students was video-recorded in a simulation room (video-laboratory). They also took paper-pencil pre- and posttest. Students of a psychology course dealing with disruptions served as control group (N=18). The findings provide important implications for questions of how to support professional vision in an early stage of professional development. In conclusion, we propose perspectives on religious education teacher training to increase their quality.

Keywords: teacher preparation, theory-practice gap, classroom simulation, video-feedback, content-related learner disruptions

1. Einleitung

Empirische Befunde legen nahe, dass die Qualität des Unterrichts an Schulen von pädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbereichen abhängt (z. B. Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert, 2014). Alle Aspekte können Kompetenzen zur Beobachtung und Moderation von Lernprozessen erhöhen und Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen reduzieren oder als Lerngelegenheit nutzbar machen, das inhaltliche Kernthema des hier vorgestellten Seminarkonzepts (Riegger, Negele & Lehmann-Grube, 2024). Weder Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen an sich noch die Fähigkeit, die Bedeutung derselben zu erkennen, sind so offensichtlich, wie oft angenommen. Daher ist es notwendig eine professionelle Wahrnehmung solcher Vorfälle zu entwickeln. Sherin und van Es (2009) beschreiben professionelle Unterrichtswahrnehmung als „die Fähigkeit, signifikante Merkmale von Interaktionen im Klassenzimmer wahrzunehmen und zu interpretieren“ (ebd., S. 22; siehe auch Gegenfurtner et al., 2020). Im vorliegenden Beitrag reflektieren wir dieses Thema umfassend, indem wir zunächst das Umfeld und den Kurs skizzieren, in dem wir professionelle Unterrichtswahrnehmung umsetzen. Dann reflektieren wir den theoretischen Rahmen des Kurses in Bezug auf philosophische und theologische Grundlagen, die nicht nur die Thematik betreffen, sondern auch diejenigen Aspekte unseres Lehrkräftebildungsansatzes, die über die allgemeinen Lehrkräftebildungsmodelle hinausgehen, gleichwohl von allgemeinen Lehrkräftekompetenz- und Entwicklungsmodellen abgeleitet sind. Abschließend präsentieren wir Ergebnisse einer summativen Evaluation anhand einer kleinen Stichprobe im Prä-Post-Experimental-Kontroll-Gruppen-Design.

2. Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Kurs „ReliProfi werden“

Den theoretischen Rahmen professioneller Unterrichtswahrnehmung im Kontext des Kurses „ReliProfi werden“ bildet die Unterscheidung dreier Wissensbereiche von Lehrkräften im COACTIV-Modell von Baumert und Kunter (2011, religionsdidaktisch rezipiert von Schambeck, 2022): (1) pädagogisches Wissen (engl. *pedagogical knowledge* = PK; oft auch bezeichnet als generisches bzw. allgemeines pädagogisches Wissen, engl. *generic pedagogical knowledge* = GPK und von Baumert und Kunter neukonzipiert in pädagogisch-psychologisches Wissen, engl. *pedagogical-psychological knowledge* = PPK), (2) fachdidaktische Wissen (engl. *pedagogical content knowledge* = PCK) und (3) fachwissenschaftliche Wissen (engl. *content knowledge* = CK).

2.1 Beispiel zum theoretischen Rahmen

Die Relevanz der Wissensbereiche für professionelle Unterrichtswahrnehmung lässt sich an folgendem Beispiel zum Thema Jesus Christus im Sommersemester 2022 erläutern:

L (=Student in Lehrerrolle) an alle Lernende: „Was hat Jesus so in seinem Leben gemacht?“ ...

S: „Er hat geheilt.“

L: „Genau. Und das möchte ich mit euch näher anschauen. Ich habe ein Blatt für euch mitgebracht.“

S: „Jesus heilte die Menschen, die sich das Krankenhaus nicht leisten konnten.“ Alle lachen.

L: „Gab es damals schon Krankenhäuser?“

S: „Eher weniger.“

L: „Lesen wir den Bibeltext Markusevangelium 10,46-52: Heilung eines Blinden.“ SuS lesen.

S: „Aber das geht doch nicht.“

S: „Ich glaube der war blind und hat auf Jesus vertraut, dass er hilft.“

In dieser Szene würde PK als fächerübergreifendes Erklärungswissen für Unterrichtsstörungen vom fachlichen Lernpotential des Schüler:innendialogs wegleiten und stattdessen z. B. Fragen zur Schülermotivation in den Vordergrund rücken. PK ist deshalb hier nicht gefordert, wohingegen PCK (z. B. Wissen über das Präkonzept des S: Heilung von Kranken erfolgt heute im Krankenhaus) und CK (historisch gab es zur Zeit Jesu keine Krankenhäuser) inhaltsbezogene Anknüpfungspunkte bieten, um die

Unterrichtsstörung bzw. -irritation als fachliche Lerngelegenheit zu nutzen, z. B. kann die heutige Bedeutung des Textes für Lesende darin gesehen werden, dass jemand zwar weiterhin körperlich blind bleibt, aber der Krankheit einen persönlichen Sinn geben kann (z. B. trotz Blindheit das Wesentliche des Lebens sehen).

2.2 Ziele und Inhalte der Veranstaltung

Professionelle Unterrichtswahrnehmung wird grundgelegt, entwickelt und weiterentwickelt innerhalb zweier aufeinander bezogener Prozesse:

- a) Diagnose und Bearbeitung von heterogenen, religionsbezogenen Präkonzepten und Vorurteilen als Grund von Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen,
- b) Vernetzung von philosophischer und theologisch fachwissenschaftlicher (*PhThCK*) und religionsdidaktischer Theorie (*RPCK*) sowie unterrichtlicher Praxis, um Unterrichtskompetenzen zu entfalten, zu reflektieren und konzeptionell zu schärfen mittels gemeinsamen und wechselseitigen Lernens von Lehramtsstudierenden, Expertenlehrkräften und simulierten Schüler:innen.

Im Einzelnen

- werden Präkonzepte der Studierenden und simulierter Schüler:innen mit Unterrichtsinhalten in Verbindung gebracht, in Anknüpfung an und in Weiterentwicklung bzw. Überwindung entwicklungspsychologisch unangemessener, unterkomplexer Präkonzepte hin zu kognitiv immer breiter verstehbaren, fachlichen Konzepten (individueller Fortschritt);
- erfolgt eine Verständigung innerhalb der Lehramtsstudierendengruppe und der simulierten Schüler:innengruppe über unterschiedliche Präkonzepte und Konzepte (Vergleich mit anderen Lehramtsstudierenden und simulierten Schüler:innen);
- erfolgt eine kriterienbezogene Beurteilung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Niveaus: Kriterien sind ausgearbeitete Subkonzepte (z. B. Wunderverständnis) von übergreifenden Konzepten (z. B. Jesus Christus, Glauben), die fachwissenschaftlich (z. B. exegetische und philosophische Wunderverständnisse) und religionsdidaktisch (z. B. entwicklungspsychologische kognitive Niveaus) entwickelt werden.

2.3 Lehr-Lern-Konzept der erlebnisbasierten Simulation

Im Konzept wechseln synchrone Einheiten in Präsenz vor Ort und asynchrone digital gestützte Einheiten im privaten Selbststudium. Da zu Hause Theorie vorbereitend gelernt wird und das Gelernte in der Präsenzveranstaltung erprobt wird, kann dieses Simulationskonzept unter didaktischen Gesichtspunkten am ehesten mit *flipped classroom* oder *inverted classroom* bezeichnet werden, wobei auch die persönliche Vertiefung zu Hause erfolgt und zu Beginn der nächsten Veranstaltung abschließend reflektiert wird.

Das Grundmodell entstand in langjähriger reflektierter Lehrtätigkeit (Riegger & Negele, 2022; Riegger, 2018; 2017) und weist etliche Konvergenzen mit der Entwicklung von Scripted Video Cases zur evidenzbasierten Praxisdarstellung (Seidel, Farrell, Martin, Rieß & Renkl, 2022) auf.

Mit Hilfe von Unterrichtssimulationen können Unterrichtserfahrungen experimentell erforscht werden. Beteiligt sind Beobachterpersonen und fünf Simulationspersonen, vier in Lernendenrollen an zwei Tischen sitzend und eine in der Lehrkraftrolle. Es simulieren jeweils fünf Personen: eine Expertenlehrkraft in einer Schüler:innenrolle, drei Lehramtsstudierende in Schüler:innenrollen und ein:e Lehramtsstudierende:r in der Rolle einer Lehrkraft in einer von letzterer vorbereiteten ca. 5-10-minütige Unterrichtssequenz. Die Simulation mit anschließender Auswertung wird mit drei Kameras videografiert (1) wird die simulierte Lehrkraft fokussiert, (2) die Expertenlehrkraft in der Schüler:innenrolle, (3) die Totale erfasst. Professionstheoretisch in den Blick genommen wird die Beziehung von Wissen und Handeln vor, während und nach der Simulationspraxis. Um eine Ahnung von prozessuellem Wissen zu erhalten,

ist es wichtig, dass die Studierenden sich der Konsequenzen der Handlungsentscheidungen in der Simulation Handelnden bewusst werden, v.a. wie sich die Entscheidungen der Studierenden in der Lehrkrafterrolle auf die Handlungen der simulierten Lernenden auswirken, wie die Entscheidungen der simulierten Lernenden die anderen Lernenden und die Studierenden in der Lehrkrafterrolle beeinflussen.

3. Theoretischer Hintergrund und Begriffsklärungen

Es wird die Entwicklung eines spezifischen Konzepts untersucht, das für den Religionsunterricht umfassend und exemplarisch wichtig ist, nämlich das Verständnis von Wundern (PhThCK) (vgl. Riegel, 2021). Dieses Konzept des Wunderverstandnisses spiegelt die Komplexität des Religionsunterrichts wider (das spezifische Amalgam von GPK und PhThCK in RCPK) (ausführlich: Riegger, 2023), und wurde von uns mit drei Niveaustufen konkretisiert, die im Folgenden am Beispiel der Sturmstillung (Markus 4,35-41 parr.) erlauert werden: A: magisch-wörtlich (Jesus zaubert den Sturm weg.), B: distanziert-rational (Die Erzählung wurde nach dem Tod Jesu von Gläubigen in der Gemeinde erfunden, um ihre Angst zu beruhigen.), C: A und B integrierend sowie sinnorientiert (Die Wundererzahlung wird für das heutige Leben als sinnstiftend angesehen und die Historizität des Wunders wird offengelassen.).

Im Folgenden werden wesentliche Begriffe erlauert.

Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen: Was Lehrkräfte, aber auch Schülerinnen und Schüler störend bzw. irritierend empfinden, ist zunächst eine rein subjektive Wahrnehmung. Dennoch ist es unbestreitbar, dass in jeder Lerngruppe auch objektiv gesehen vielfältige Unterrichtsstörungen auftreten (auch Eberhard, 2010). Für unseren Zusammenhang sind besonders drei Formen relevant, die den Lehr-Lern-Prozess beeinflussen: fachübergreifende Disziplinverstorungen, inhaltsbezogene bzw. religionsbezogene Unterrichtsstörungen (Riegger, 2019, S. 293–320) und bildungsrelevante Irritationsmomente (Bähr, 2019) (z. B. die Schuleraußerung „Jesus ist scheiße!“).

Vorurteile sind nach Gadamer „Vor-Meinungen [...], die sich nicht an den Sachen selbst bewähren“ (1990, S. 272). Das ist ein hermeneutisches Vorurteilsverstandnis. Auch wenn Gadamers oft synonymem Gebrauch von Vorurteil und Vorverständnis innerhalb der Philosophie kritisiert wird (Kühne-Bertram, 2001, Sp. 1269), bietet es religionspadagogisch Anknüpfungspunkte und konvergiert aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive tendenziell mit dem Verständnis von Präkonzepten.

Präkonzepte von Lernenden (Lehramtsstudierende ebenso wie Schüler:innen) sind bereits vorhandene Vorstellungen über Phänomene, Vorgänge und Begriffe, die sie im Rahmen ihrer kognitiven Möglichkeiten und aufgrund eigener (vorunterrichtlicher) Erfahrungen und Überlegungen konstruieren (Baar, 2017). In der Religionsdidaktik wird dieser Anspruch vor allem durch die Entwicklungspsychologie aufgegriffen (Büttner & Dieterich, 2016).

4. Evaluation

Das Design der Evaluation ist eine Interventionsstudie, bei der zwei Interventionen miteinander verglichen werden und der Lernertrag auf diese Interventionen, zurückgeführt wird, d.h. auf das Simulationskonzept, das PhThCK und RCPK adressiert (als Kontrollbedingung) ein Lehrkonzept zum allgemeinen Umgang mit Unterrichtsstörungen (GPK), nämlich das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) (Tennstadt, Krause, Humpert & Dann, 1991). Für diesen Vergleich wurde nicht nur ein Konzept (z. B. das Wunderverständnis), erfasst, sondern mehrere unabhängige (z. B. Studiensemester, Erleben von Religion und PhThCK, RCPK, GPK als Vorwissen) und mehrere abhängige Variablen (PhThCK, RCPK, GPK als Ergebnis). Es ist eine quasi-experimentelle Intervention, da die Stichprobe eine natürlich vorkommende Gruppe von Studierenden (bzw. Gruppen von Studierenden) ist (keine Randomisierung der Gruppenzuteilung). Gleichwohl geht es um die Wirkung einer Intervention – nämlich des Kurses

„ReliProfi werden“. Eine Analyse des Handelns der Studierenden bei religionsbezogenen Unterrichtsstörungen und -irritationen anhand von Beobachtungsdaten in den Videos hätte diesen Vergleich nicht erlaubt.

Folglich zielte die Evaluierung des Simulationsmodells auf ausgewählte fachliche Konzepte, fachdidaktische Fertigkeiten und die Selbstbilder der Lehramtsstudierenden als zukünftige Religionslehrkräfte, die hier als Voraussetzungen für professionelles Wahrnehmen und Handeln angenommen werden, um inhaltsbezogene Unterrichtsstörungen und -irritationen als Lerngelegenheiten für Schüler:innen nutzbar zu machen. Im Kurs sollte insbesondere fachlich vertieftes Nachfragen und Begründen der Lehramtsstudierenden aktiviert und als Modell für ihren späteren Unterricht simuliert werden (d. h. Aktivierung ihrer Schüler:innen). Die Wirkungen des Kurses wurden mit einem quasi-experimentellen Prä-Post-Kontrollgruppen-Design geprüft. Als Kontrollgruppe dienten Lehramtsstudierende eines Seminars zu Unterrichtsstörungen, Lehrer-Schüler-Interaktion und Umgang mit Heterogenität auf der Basis theoretischer Prinzipien und Materialien des KTM. Das KTM ist ein sechsmonatiges Training am Arbeitsplatz, um die Kompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit aggressivem und störendem Schülerverhalten zu verbessern. Ähnlich wie das Simulationskonzept, beinhaltete das Seminar intensive Fallarbeit und Selbstreflexion sowie eine Einheit zur Simulation selbst erlebter Störungen in der Rolle als Lehrende:r. Das Kontrollgruppenseminar ist jedoch Teil eines allgemeinen Moduls für Lehramtsstudierende unabhängig von ihren Unterrichtsfächern. Folglich reflektierten die Studierenden dieser Gruppe keine inhaltspezifischen Konzepte (z. B. PhThCK), Lehrstrategien und Lernmöglichkeiten (z. B. RPCK) und deren Bedeutung in und für Unterrichtsstörungen, die im Mittelpunkt des religionspädagogischen Simulationskonzeptes stehen. Diese Unterschiede der Kurskonzepte führten zu folgenden Hypothesen für die Evaluationsstudie:

- (1) Die Studierenden der Simulationsgruppe entwickeln ein tieferes Verständnis des religiösen Konzepts, das im Mittelpunkt der Simulationskurse stand (Wunder), als die Studierenden der Kontrollgruppe (Facette von PhThCK).
- (2) Die Studierenden der Simulationsgruppe evaluieren didaktische Konzepte und Strategien für den Religionsunterricht und nähern sich dem religiösen Denken ihrer zukünftigen Schüler:innen angemessener als die Studierenden der Kontrollgruppe (Facetten des RPCK).
- (3) Die Studierenden beider Gruppen entwickeln höhere Kommunikationsfähigkeiten, eine höhere Perspektivübernahme und mehr Empathie (Facetten der GPK).

4.1 Methode

Die Stichprobe umfasste insgesamt 43 Studierende, 25 aus den Simulationskursen (je Semester eine Gruppe von 6-7 Studierenden) und 18 aus dem Kontrollgruppenseminar im ersten Semester der Evaluationsstudie. Die Lehrveranstaltungswahl und die Teilnahme an der Evaluationsstudie waren freiwillig. Weder das Durchschnittsalter ($M = 23.8/22.3$ Jahre) noch das Geschlecht (weiblich 75/83 %) der Lehramtsstudierenden zeigte signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, aber das Fachsemester ($M = 6.5/2.9$), die Schularten (mehr Sekundarstufe im Simulationskurs) und die Unterrichtsfächer, wobei aus dem Kontrollgruppenseminar auch 5 Studierende mit dem Unterrichtsfach Religionslehre teilnahmen. Die Unterschiede wurden angesichts der verschiedenen Verortung der Kurse im Studium erwartet (fachspezifisches Simulationsseminar in fortgeschrittenen Phasen, Kontrollgruppenseminar in frühen Phasen des Lehramtsstudiums).

4.2 Vorgehen

Die Erhebungsinstrumente wurden auf die Inhalte und Ziele des Simulationsseminars zugeschnitten (methodische Details in Riegger, 2024). Um die Entwicklung des Konzepts „Wunder“ (PhThCK) zu erfassen, bewerteten die Studierenden Aussagen zur biblischen Bartimäuserzählung (Mk 10,46-52), z. B. „Das Wunder ist die körperliche Heilung des Blinden (A: magisch-wörtlich), „Das Wunder ist der

Glaube des Bartimäus vor seiner Heilung“ (B: distanziert-rational), „Unterschiedliche Wunderverständnisse sind gleichwertig nebeneinander denkbar“ (C: A und B integrierend konzeptionell umfassend). Um RPCK zu erfassen, bewerteten Studierenden u. a. die Einführung einer Lehrkraft zur Bartimäus-Erzählung und begründeten ihre Bewertung (offen), schätzten ein, wie viele ihrer zukünftigen Schüler:innen bestimmte Gedanken vertreten bzw. äußern könnten (z. B. „Die Religionslehrkraft sagt das, was die Kirche will, obwohl sie es nicht glaubt“, 5-stufig) und welche Prädispositionen Schüler:innen zu ablenkenden Beiträgen motivieren könnten (z. B. „Der/die Lernende will bei Mitschüler:innen cool ankommen.“, 4-stufig).

Ihre Kommunikationsfertigkeiten (Facette von PK) schätzten die Studierenden selbst ein, z. B. „Wenn mein Freund bzw. meine Freundin mir etwas erzählt, kann ich gut zuhören“ (5-stufig). Die Veränderungen in den Gruppen wurden mit zwei-faktoriell gemischten Varianzanalysen (Messwiederholung*Bedingungen) geprüft. Offene Antworten wurden anhand a priori gesetzter theoretischer Kriterien kodiert, die der Itemkonstruktion zugrunde lagen. Fehlende Werte auf geschlossenen Antworten wurden in SPSS mit dem Expectation-Maximization-Algorithmus (EM-Schätzer: Maximierung der Erwartungstreue bzw. Genauigkeit) geschätzt. Für die Antworten auf die Statements zu den Wunderkonzepten wurde Ordinalniveau angenommen und es wurden mit WinMira (Davies, 2001) IRT-skalierte Personenparameter geschätzt. Die Modellprüfung zeigte Rasch-konforme Antwortmuster (Q-Index) und akzeptable Fit-Werte der Anpassungsgüte (Bühner, 2011).

4.3 Ergebnisse

Hypothese 1: Die Zustimmung der Studierenden zu Aussagen, die ein wortwörtlich-magisches Wunderkonzept (A) darstellen, zeigte keine Unterschiede zwischen den Gruppen und keine Veränderungen während eines Semesters. Zu Aussagen, die ein distanzierend-rationales Wunder-Konzept (B) darstellen, stimmten die Studierenden im Simulationskurs ReliProfi in Prä- und Posttests stärker zu (Haupteffekt: $F_{1,41}=7.315$; $\eta^2=.15$; $p=.01$). Auch den Aussagen, die ein integriertes Verständnis des religiösen Begriffs „Wunder“ darstellen (C), stimmten Studierende des Simulationskurses im Prä- und Posttest stärker zu (Haupteffekt: $F_{1,41}=4.523$; $\eta^2=.10$; $p<.05$). Darüber hinaus stimmten nur diese Studierenden diesen Aussagen im Posttest stärker zu als im Prätest (Interaktionseffekt: $F_{1,41}=5.705$; $\eta^2=.12$; $p<.05$).

Hypothese 2: Die Analyse der Antworten, mit denen die Studierenden ein didaktisches Element zur Einführung von Schüler:innen in einer Unterrichtseinheit über das religiöse Konzept „Wunder“ bewerten sollten, schien zwar eine Entwicklung im Simulationskurs anzudeuten, das kaum ausreichende Cronbachs Alpha (.67/.67) und die teilweise unzureichende Interrater-Reliabilität der (noch nicht korrigierten) Kodierung einer darin enthaltenen offenen Antwort erlauben jedoch keine Interpretation, weshalb die Ergebnisse hier auch nicht berichtet werden. Die Einschätzungen der Studierenden, wie viele ihrer zukünftigen Schüler:innen bestimmte Sichtweisen auf Religion und sie als Religionslehrkräfte haben könnten (z. B. „Die Religionslehrkraft sagt das, was die Kirche will, obwohl sie es selbst nicht glaubt“) entwickelten sich in entgegengesetzte Richtungen (Interaktionseffekt: $F_{1,41}=4.759$; $\eta^2=.10$; $p<.05$). Im Prätest schätzten die Studierenden des Simulationskurses das Ausmaß der Schülerüberzeugungen weniger zutreffend ein, die Studierenden der Kontrollgruppe zutreffender. Im Posttest glichen sich die Einschätzungen beider Gruppen an (im Vergleich zum Prätest mehr zutreffende Einschätzungen der Studierenden im Simulationskurs, weniger zutreffende Einschätzungen in der Kontrollgruppe. Keine Unterschiede zwischen den Gruppen und in der Entwicklung zeigten sich für Einschätzungen der Studierenden, welche Intentionen oder Prädispositionen eines Schülers seinen disruptiven Beitrag (aus realer Praxis entnommenes Fallbeispiel) motivieren könnten.

Hypothese 3: Die Messung der Kommunikationsfertigkeiten zeigte keine Unterschiede zwischen den Gruppen und keine signifikanten Veränderungen. Die Analyse eines herausstechenden Items („Ich

kann eigenes und Fremdes nebeneinander gelten lassen“) deutet allerdings daraufhin, dass die Studierenden beider Gruppen die Koexistenz von „Eigenem“ und „Anderem“ nach den Kursen noch mehr akzeptierten (Haupteffekt: $F_{1,41}=3.856$; $\eta^2=.09$; $p=.05$), obwohl die Verteilung der Antworten schon im Prätest signifikant schief (hohe Zustimmung) war.

4.4 Diskussion

Hypothese 1: Die zunehmende Zustimmung der Lehramtsstudierenden in den Simulationskursen zu anspruchsvolleren Wunderkonzepten (Typ B und C) deutet auf intendierte konzeptuelle Veränderungen hin, d. h. Entwicklung des fachlichen Wissens (PhThCK), das für lernförderliche Nutzung von Unterrichtsirritationen notwendig ist, und bestätigt die Hypothese. Die unveränderte Zustimmung zu Aussagen, die ein wortwörtlich-magisches Verständnis von Wundern (Typ A) darstellen, entspricht Ergebnissen anderer Studien, die auf (vorübergehende) Koexistenz von Laienfehl- und -vorkonzepten neben korrekten wissenschaftlichen Konzepten und elaborierten Überzeugungen im individuellen Denken und Erklären deuten, die oft in Zwischenstadien des Lernens und der Kompetenzentwicklung zu finden sind (Büttner & Dieterich, 2016). Da beim Handeln unter Druck eher gewohnte Denk- und Reaktionsmuster aktiviert werden (z. B. Wahl, 1991), ist davon auszugehen, dass Lehramtsstudierende in dieser Phase der beruflichen Entwicklung in kritischen Situationen auf der Grundlage ihrer Präkonzepte reagieren und disruptive Schüler:innenbeiträge nicht in Lernmöglichkeiten umwandeln können, obwohl sich ihr professionelles Wissen, ihre Unterrichtswahrnehmung und ihr Handlungsrepertoire entwickelt haben.

Hypothese 2: Das religionsbezogene fachdidaktische Wissen (RPCK) der Lehramtsstudierenden entwickelte sich nur in einer von mehreren Facetten signifikant, nämlich die Einschätzung der Gedanken und Überzeugungen der Schüler:innen in Bezug auf Religion und sich selbst als (zukünftige) Religionslehrkräfte. Obwohl in den Kursen auch andere Facetten angesprochen wurden, die mit den Einschätzungen erfasst wurden, greift diese Facette gezielt Lerngewinne aus persönlichen Erfahrungen als Religionslehrkraft und eine intensive Reflexion dieser Erfahrungen auf, die durch den Austausch von wissenschaftlichem Wissen und praktischer Expertise, dem Kern des Simulationsmodells, gesichert werden. Die Hypothese wurde nur teilweise bestätigt, aber in Bezug auf dieses zentrale Element des Simulationsmodells.

Hypothese 3: Dass sich die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten zwischen den beiden Gruppen nicht unterschied, bestätigt die Hypothese. Die Kommunikationsfähigkeiten änderten sich jedoch überhaupt nicht, abgesehen von der Tendenz in beiden Gruppen am Ende der Kurse die Koexistenz von eigenen und anderen Meinungen, Werten usw. noch mehr zu akzeptieren. Dieses Ergebnis kann auf den Wortlaut von vier der sieben Aussagen zurückzuführen sein, die sich mit der Kommunikation mit engen Freunden in (mehr oder weniger) symmetrischen Beziehungen befassen, während sich beide Kurse auf die Kommunikation in der asymmetrischen Beziehung von Lehrkräften und Schüler:innen konzentrierten.

Die Hypothesen zur Prüfung von Effekten im Simulationsseminar im Vergleich zum Kontrollgruppen-seminar differenzierten die drei von Baumert und Kunter (2011) unterschiedenen Wissensbereiche der Lehrkräfte und wurden hinsichtlich der Kernmethoden und -ziele des Simulationsmodells bestätigt. Trotz einiger methodischer Schwächen der neuentwickelten Instrumente, die die Analysen erschwerten und die Interpretation der Ergebnisse einschränken, deuten die Effekte daraufhin, dass der Einbezug anderer (konkurrierender) religionspädagogischer Kurse in eine Evaluation vertiefte Erkenntnisse zur Entwicklung religionspädagogischer Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte ermöglichen würde.

5. Perspektiven zur Qualitätssteigerung in der Religionslehrkräftebildung

Die Thematisierung der bisher wenig erforschten – und in der Lehrkräftebildung kaum bearbeiteten – religionsbezogenen Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen (Riegger, 2019) in Simulationen kann zur Qualitätssteigerung in der Lehrkräftebildung beitragen. Darüber hinaus sind weitere Aspekte zu benennen, wobei 5.1 bis 5.3 in der Pädagogischen Psychologie als Grundlagen gelten.

5.1 Transformation von Kompetenz in Performanz mittels situationsbezogener Fähigkeiten

Als Teil des Projektes LeHet (Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität) an der Universität Augsburg, dessen Arbeitsmodell eine Erweiterung des COACTIV-Modells von Baumert und Kunter ist (Nett et al., 2022, S. 24), stellt ReliProfi – neben anderen in der Religionspädagogik entwickelten Zugängen – einen eigenständigen Zugriff auf das COACTIV-Modell dar mit folgenden spezifischen Wissensbereichen: philosophisches und theologisches Fachwissen (PhThCK), religionsdidaktisches Wissen (RPCK) und generisch pädagogisches Wissen (GPK). Exemplarisch wurden die Themen Theodizee, Hiob, Jesus Christus, Heilung der gekrümmten Frau theoretisch ausgearbeitet und den Studierenden vor den Simulationen zur Verfügung gestellt. Innerhalb des religionsdidaktischen Wissens wird die individuelle Einstellung gegenüber dem Lerngegenstand als eigene Facette berücksichtigt (Leven, 2019, S. 221–226), und zwar als professionsrelevante, denn durch den simulierten Handlungsdruck (= Performanz), kann eine erste situationspezifische Transformation des (religionsdidaktischen) Professionswissens erfolgen, das in unterschiedlichen – auch durch die Unterrichtsvideoplattform ermöglichten – Reflexionen weitergeführt wird. Dabei wird mit einem Kontinuum von Kompetenz- sowie Handlungsorientierung gearbeitet, das situationspezifisch (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) das besondere Amalgam von GPK, PhThCK und RCPK von Lehrkräften entwicklungs offen in den Blick zu nehmen vermag und den – in der Religionspädagogik auszumachenden – Antagonismus von kompetenz- und strukturtheoretischen Ansätzen überwindet (ausführlich: Riegger et al., 2023).

5.2 Religiöses Lehren und Lernen im adaptiven Unterricht unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität, Vielfalt, Diversität bzw. Pluralität

Vielen (angehenden) Lehrkräften fällt es häufig sehr schwer, die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen angemessen sowie korrekt einzuschätzen und diese adaptiv in ihre Unterrichtsgestaltung einzubeziehen (Nett et al., 2022, S. 25). Darauf bereitet das probeweise Handeln der Studierenden in Simulationen vor und eröffnet konzeptionell einerseits situationsbezogene und pragmatische, andererseits wissenschaftsbasierte Wahrnehmungen und Reflexionen. Insofern werden empirisch rekonstruierte Verständnisse von religiöser Vielfalt (z. B. Gronover et al., 2022) und theoretisch entworfene Verständnisse von Heterogenität (z. B. Grümme, 2019) als praxisbezogene und reflexive Verständnisse von Heterogenität, Vielfalt, Diversität bzw. Pluralität im Rahmen von adaptivem Unterricht kontextualisiert. Rekurriert werden kann damit auf strukturelle Determinanten (z. B. Migrationsgeschichte, sozioökonomischen Status, geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung der Schüler:innen) und auf individuelle Bedingungsfaktoren (z. B. sprachliche Lernvoraussetzungen, kognitive Lernbehinderungen, motivational-emotionale Dispositionen) (Nett et al., 2022), die religiöses Lehren und Lernen beeinflussen.

5.3 Vertieftes, theologisch-religionsdidaktisches Wunderverstehen im didaktischen Doppeldcker

Theologisch-religionsdidaktisch wurden (zunächst) für die Religionslehrkräftebildung verschiedene Niveaus des theologisch zentralen Wunderverstehens konzeptualisiert mit wortwörtlich-magischem (A), distanzierend-rationalem (B) und integriertem sowie sinnorientiertem Wunderkonzept (C). Mit diesen ausdifferenzierten (Vor-)Verständnissen (z. B. James W. Fowler) lassen sich lebensgeschichtlich gewordene Präkonzepte (A) adressieren und in einen Dialog mit wissenschaftlich differenzierten Kon-

zepten (B) bringen. Ein Rückbezug zu den Selbstbildern der Lehramtsstudierenden als zukünftige Religionslehrkräfte kann die (Re-)Integration der persönlichen Relevanz (C) anstoßen. Damit wird eine doppelte Buchführung von persönlich Geglaubtem und wissenschaftlich Gelerntem (Karl Ernst Nipkow) ebenso thematisierbar, wie aktuelle Schwachstellen des Religionsunterrichts (z. B. Verreligionskundlichung), indem Relevanz, Anspruchsniveau, Dramaturgie, (Lehrer-)Expertise und Vernetzung (Englert & Eck, 2021) im simulativen (Probe-)Handeln erlebt und evidenzbasiert reflektiert werden können. Mit der Umsetzung dieses Konzepts in der Veranstaltung sollte insbesondere ein theologisch-religionsdidaktisch vertieftes Nachfragen und Begründen der Lehramtsstudierenden aktiviert und als Modell für ihren späteren Unterricht ansatzweise habitualisiert werden (d. h. was hat mich dazu gebracht, nachzufragen, was bringt meine Schüler:innen dazu zu fragen). Bei diesem „Nonplusultra“ guten Unterrichts wurde zunächst an die zukünftigen Lehrkräfte gedacht, indem sie „Unterrichtsaufgaben“ erhalten und gleichzeitig lernen ihre Schüler:innen anzuregen. Dabei bezieht man sich präzise auf zwei Kontexte, nämlich Lehramtsstudierende und Schüler:innen, die in den Simulationen als didaktischer Doppeldecker weiterführend adressiert werden.

5.4 Empirisch überprüfbare Effekte der Religionslehrkräftebildung: von (theologischen) Präkonzepten zu ausdifferenziert(er)en, wissenschaftsbasiert(er)en Konzepten

Auch wenn sich nicht alle Effekte von Veranstaltungen in der Religionslehrkräftebildung empirisch erfassen lassen, scheint unser „bescheidener“ Weg, die Wirkungen der Veranstaltung mit einem quasi-experimentellen Prä-Post-Kontrollgruppen-Design zu testen, zweifach produktiv: Erstens könnten die relativen Wirkungen – wie im vorliegenden Fall – nach wissenschaftlichen Standards gemessen und so zur Qualitätsentwicklung der Religionslehrkräftebildung beitragen. Zweitens könnte dieses überschaubare Vorgehen ein Modell für weitere Vergleichsstudien liefern, beispielsweise zwischen verschiedenen religionsdidaktischen Veranstaltungen. So könnte in der Öffentlichkeit deutlich gemacht werden, dass in der Religionslehrkräftebildung tatsächlich etwas gelehrt und gelernt wird.

Erwarten sollten wir gleichwohl nicht, dass eine einzelne Veranstaltung innerhalb eines Semesters „das Wunder“ einer Metamorphose vom Anfänger zum Experten bewirkt, obwohl dies nach allen Verständnisweisen des Wunderkonzepts möglich ist.

Literaturverzeichnis

- Baar, Robert (2017). Kindliche Präkonzepte als Gegenstand von Unterricht: Wie und was können Kinder in Gruppengesprächen voneinander lernen? In Sabine Manzel & Carla Schelle (Hg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 77–85). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16293-1_7
- Bähr, Ingrid; Gebhard, Ulrich; Krieger, Claus; Lübke, Britta; Pfeiffer, Malte; Regenbrecht, Tobias; Sabisch, Andrea; Sting, Wolfgang (2019). *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29–53). Münster u. a.: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bühner, Markus (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. u. erw. Aufl.). München: Pearson. Abgerufen von <https://elibrary.pearson.de/book/view/99.150005/9783863265700> [08.09.2023].

- Büttner, Gerhard & Dieterich, Veit-Jakobus (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik* (2., durchges. und aktualisierte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198-9783838546926>
- Davier, Matthias v. (2001). *WinMira*. Abgerufen von <http://von-davier.com/> [08.09.2023].
- Englert, Rudolf & Eck, Sebastian (2021). *R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.20377/rpb-210>
- Gadamer, Hans-Georg (1990). *Hermeneutik I – Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gegenfurtner, Andreas; Boucheix, Jean-Michel; Gruber, Hans; Hauser, Florian; Lehtinen, Erno & Lowe, Richard K. (2020). The gaze relational index as a measure of visual expertise. *Journal of Expertise*, 3(1), 32–40.
- Gronover, Matthias; Ambiel, David; Riegel, Ulrich; Brügge-Feldhake, Malte; Jumpertz, Sophia; Krämer, Maximiliane & Boschki, Reinhold (2022). Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 45(1), 45–56. <https://doi.org/10.20377/rpb-160>
- Grümme, Bernhard (2019). *Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität*. Tübingen: Mohr, Siebeck.
- Heil, Stefan & Riegger, Manfred (2020). Professional Simulation. In Stefan Heil & Manfred Riegger (Hg.), *The Professional Habitus in Religious Education. Theory and Practice of Competence-Based Teacher Training – including Professional Simulation* (S. 63–90). Würzburg: Echter.
- Kühne-Bertram, Gudrun (2001). Vorverständnis. In Joachim Ritter, Kalfried Gründer & Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 11 (Sp. 1268–1271). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (wbg). <https://doi.org/10.24894/HWPh.7965.0692>
- Leonhard, Tobias & Abels, Simone (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leven, Eva-Maria (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften* (Empirische Theologie/Empirical Theology, 33). Münster: Lit.
- Nett, Ulrike E.; Dresel, Markus; Gegenfurtner, Andreas; Matthes, Eva; Peuschel, Kristina & Hartinger, Andreas (2022). Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule. In Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel & Andreas Gegenfurtner (Hg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 21–40). Münster u. a.: Waxmann.
- Riegel, Ulrich (2021). *Das Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen. Theoretische Klärungen – empirische Befunde – didaktische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041047-3>
- Riegger, Manfred unter Mitarbeit von Lehmann-Grube, Sabine K. (2024). Facilitating professional vision of domain-specific critical incidents in religious education. In Andreas Gegenfurtner & Rebekka Stahnke (Eds.), *Teacher professional vision. Theoretical and methodological advances*. London: Routledge (i. E.).
- Riegger, Manfred (2019). *Handlungsorientierte Religionsdidaktik, Teil 2: Unterrichtsmethoden*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036417-2>
- Riegger, Manfred (2018). Professionelle Simulation: Begriff – Ausdeutungen – Dimensionen – Handlungsfelder. In Manfred Riegger & Stefan Heil (Hg.), *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis; für Religionspädagogik und Katechetik* (S. 23–47). Würzburg: Echter.

- Riegger, Manfred (2017). Der professionalisierte religionspädagogische Habitus. In Heil, Stefan & Ders. (Hg.). *Der religionspädagogische Habitus: Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf* (S. 33–62). Würzburg: Echter.
- Riegger, Manfred & Negele, Manfred (2022). Religionsbezogenen Unterrichtsstörungen mit Professionalität begegnen (ReliProfi). Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten. Grundlegung für und Einblicke in eine Lehrveranstaltung. In Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike Nett, Kristina Peuschel & Andreas Gegenfurtner (Hg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 239–251). Münster: Waxmann.
- Riegger, Manfred; Negele, Manfred & Lehmann-Grube, Sabine K. (2024). *Unterrichtsstörungen professionell begegnen. Studienkurs mit Lehr-Lern-Material. Videografierte Simulationen am Beispiel kultur- und religionsbezogener Inhalte*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn (i. E.)
- Schambeck, Mirjam (2022). *Von Gott, Jesus, Religion und so. Was Religionslerer:innen wissen müssen*. Freiburg i. B.: Herder.
- Seidel, Tina; Farrell, Meg; Martin, Monika; Rieß, Werner & Renkl, Alexander (2022). Developing scripted video cases for teacher education. Creating evidence-based practice representations using mock ups. *Frontiers in Education*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.965498>
- Sherin, Miriam G. & van Es, Elizabeth A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Tennstädt, Kurt-Christian; Krause, Frank; Humpert, Winfried & Dann, Hanns-Dietrich (1991). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: Huber.
- Voss, Thamar; Kunter, Mareike; Seiz, Johanna; Hoehne, Verena & Baumert, Jürgen (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 184–201. <https://doi.org/10.25656/01:14653>
- Wahl, Diethelm (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.