

„Lernwerkstatt Fachdidaktik Religion“ – Ein Beitrag zur stärkeren Verschränkung von Theorie und Praxis im Studium

Angela Kaupp

Universität Koblenz

Kontakt: kaupp@uni-koblenz.de

eingereicht: 17.09.2023; überarbeitet: 04.12.2023; angenommen: 10.12.2023

„Lernwerkstatt Fachdidaktik Religion“ an der Universität Koblenz (ab 2023) bzw. Universität Koblenz-Landau (bis 2022) wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Zusammenfassung: Im Unterschied zu vielen Bundesländern in Deutschland gibt es in Rheinland-Pfalz weder ein Praxissemester noch fachdidaktische Hospitationsseminare in Nebenfächern für Studierende für das Lehramt an Grundschulen. Daher beklagen diese Studierenden sehr häufig den fehlenden Praxisbezug des Studiums. Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung in der Religionspädagogik aufgegriffen und ein hochschuldidaktisches Modell entwickelt, das eine Verbindung im Rahmen einer Seminarveranstaltung fördert. Ziel ist es, theologische Inhalte und die Vorbereitung auf die spätere Praxis als Religionslehrer*in zu verbinden. Im Rahmen der Seminarveranstaltung erarbeiten die Studierenden eine Unterrichtsstunde und führen diese in der Schule durch. Dadurch werden Studierende herausgefordert, sowohl ihr theologisches Fachwissen als auch ihre Kenntnisse der Didaktik des Religionsunterrichts zu vertiefen und beides zu verbinden. Reflexionsspiralen dienen darüber hinaus der Reflexion der eigenen Lehrer*innen-Rolle. Im Rahmen der Begleitforschung wurden sowohl der Unterricht videografiert als auch die Reflexion des Unterrichts akustisch aufgezeichnet und die Kompetenzen der Studierenden analysiert.

Schlagwörter: Lernwerkstatt, Theorie und Praxis, Weltreligionen, Reflexionskompetenz, Digitalisierung, Lernen anhand religiöser Artefakte/Zeugnisse

Abstract: In contrast to many federal states in Germany, Rhineland-Palatinate has neither a practical semester nor subject-specific didactic observation seminars in subsidiary subjects for students studying to become primary school teachers. Therefore, these students very often complain about the lack of practical relevance in their studies. Within the framework of the "Quality Offensive Teacher Training", the theory-practice problem in teacher training in religious education was taken up and a didactic model at university was developed that promotes a connection within the framework of a seminar course. The aim is to combine theological content and preparation for later practice as a teacher of religion. Within the framework of the seminar, the students develop a lesson and conduct it at school. This challenges students to deepen their theological knowledge as well as their knowledge of the didactics of religious education and to combine both. Reflection spirals also serve to reflect on one's own role as a teacher. In the course of the accompanying research, both the lessons were videotaped and the reflection on the lessons was recorded acoustically, and the students' competences were analysed.

Keywords: Learning workshop, theory and practice, world religions, reflective competence, digitalisation, learning with religious artefacts

I. Der Ausgangspunkt

I.1 Das Problem zwischen Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung in Rheinland-Pfalz

Die Diskussion um das Theorie-Praxis-Problem im Lehramtsstudium gibt es seit Jahrzehnten und wiederholt wird stärkerer Praxisbezug im Studium gefordert. In der Folge haben einige Bundesländer mehrmonatige Praxisphasen eingeführt; in anderen Bundesländern finden regelmäßig im Studium Seminare statt, in denen Unterricht hospitiert und reflektiert wird. Dagegen ist für Studierende für das Grundschullehramt in Rheinland-Pfalz (Standort der Universität Koblenz-Landau; seit 2023 Universität Koblenz) kein fachspezifisches Praktikum in Nebenfächern, wie z. B. dem Religionsunterricht, vorgesehen. Außerdem sind die Fachdisziplinen der Nebenfächer weder in die Vorbereitung noch in die Reflexion der Praktika eingebunden. Letztlich können Studierende das Studium ohne Hospitations- oder Lehrerfahrungen im Religionsunterricht absolvieren. Umso größer ist der Ruf nach „Methoden“ und „Praxis“ im theologischen Fachstudium. Das vier-semestrige Fachstudium in der Bachelorphase ist unverzichtbar, um die fachlichen Grundlagen in der Theologie incl. der Religionspädagogik zu legen. Deutlich diagnostizierbar ist ein abnehmendes Grundwissen theologischer Zusammenhänge, das u. a. auf eine schwindende kirchliche Einbindung der Studierenden zurückzuführen ist. Außerdem unterschätzen die Studierenden tendenziell die Notwendigkeit solider theologischer Grundkenntnisse als Voraussetzung für Lernerfolge auch in der Grundschule. Um die gegenseitige Verwiesenheit von Fachwissen, Fachdidaktik und personalen Kompetenzen stärker erfahrbar zu machen, wurde eine einsemestrige Wahlveranstaltung im zwei-semestrigen Masterstudium in Rheinland-Pfalz als Lehrveranstaltung konzipiert, die Theorie und Praxis verbindet. Diese firmiert nun als „Religionsdidaktische Lernwerkstatt“.

I.2 Rahmenbedingungen von MoSAiK¹ und Konsequenzen für die „Lernwerkstatt Fachdidaktik Religion“ an der Universität Koblenz-Landau bzw. Universität Koblenz²

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die an der Universität Koblenz-Landau unter dem Akronym „MoSAiK“ firmiert, wurde in der 1. Phase gefordert, dass die Aspekte von Heterogenität und Inklusion mitberücksichtigt werden. In der 2. Phase sollte der Aspekt der Digitalisierung verstärkt werden. Als Grundlage für die gemeinsame Diskussion an der Universität Koblenz-Landau wurde das Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) gewählt.

In der religionsdidaktischen Lernwerkstatt sind mit der Schwerpunktsetzung auf *Weltreligionen* Aspekte von Heterogenität eingebunden, da dies am Beispiel von Religionen aufgezeigt werden kann. Inklusion wird breit ausgelegt (z. B. auch als Inklusion kultureller und religiöser Verschiedenheit). Da Förderpädagogik bisher am Campus Koblenz nicht vertreten ist, bleibt Inklusion im engeren Sinn in der Lehre ein Desiderat. Das Thema *Weltreligionen* ist theologisch und fachdidaktisch anschlussfähig an die Studieninhalte sowie den katholischen Lehrplan aller Schularten. Ziel ist, die Zuordnung von Theorie und Praxis erfahrbar zu machen, indem die Studierenden Unterricht theoriebezogen vorbereiten, durchführen und reflektieren. Die Begleitforschung will das studentische Verständnis von Theorie und Praxis im Anschluss an die Veranstaltung sowie die Kompetenzniveaus der Reflexion des eigenen Unterrichts erforschen. In der 2. Förderphase wurde zudem der Aspekt der Digitalisierung verfolgt und das Teilprojekt heißt nun „Religionsdidaktische Lernwerkstatt 2.0“.

1 Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ läuft an der Universität Koblenz-Landau unter dem Akronym MoSAiK (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) in der Projektlaufzeit von 2016 bis 2023. Abgerufen von <https://www.uni-koblenz.de/de/izl/projekte/mosaik> [14.09.2023].

2 Zu Beginn der Maßnahme war die Universität Koblenz-Landau eine Einheit; seit 2023 wurde die Universität geteilt in Universität Koblenz und Landau wurde in die Technische Universität Kaiserslautern integriert. MoSAiK läuft bis zum Projektende weiter in Kooperation der beiden Standorte.

Mit Hilfe der finanziellen Mittel von MoSAiK stand für die Organisation des Projekts und die wissenschaftliche Forschung eine 65% Stelle eines/einer wissenschaftlichen Mitarbeiters/Mitarbeiterin zur Verfügung.

Einschränkend ist zu bemerken, dass das Projekt streng genommen nicht dem Modell einer „Lernwerkstatt“ entspricht, die sich durch einen eigens gestalteten Raum auszeichnet und meist außerhalb von Lehrveranstaltungen zugänglich ist (vgl. hierzu Franz, 2016, S. 88f; Balzer, 2019, S. 29). Dieses Format wurde angestrebt, aber in der Universität wurde kein Raum zur Einrichtung einer festen Lernwerkstatt zur Verfügung gestellt. Auch Versuche, an der Lernwerkstatt der Grundschulpädagogik anzudocken, scheiterten an Raum- und Personalproblemen. Eine Kooperation mit der Evangelischen Theologie war angedacht, hatte jedoch keinen Erfolg, da in Koblenz erst 2023 eine Professur Religionspädagogik/Fachdidaktik ausgeschrieben werden konnte. Jüdische und islamische Theologie sind an der Universität bisher nicht vertreten.

Mit Hilfe der Finanzierung durch die Qualitätsoffensive wurden religiöse Gegenstände der fünf großen Weltreligionen als Lernmaterial erworben, die in transportablen Koffern untergebracht und im Institut ausleihbar sind. Weitere Materialien werden online zur Verfügung gestellt.

Eine weitere Beschränkung stellt der Zeitumfang dar, der nur eine Wahlpflichtveranstaltung im Masterstudium vorsieht. Das Seminar wird jedes Semester in Kooperation von der Professorin und der/dem Projektmitarbeiter/in durchgeführt und jedes Semester mit Hilfe umfangreicher Fragebögen reflektiert.

2. Das grundsätzliche Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis im Studium

Religionspädagogik ist stets theoriegeleitet auf Praxis bezogen. Die Frage ist, auf welcher Abstraktionsebene Theorie als solche erkannt wird. Denn die subjektiven Alltagstheorien, die unser Handeln bestimmen (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 2020), werden meist nicht als theoretische Fundierung von Praxis wahrgenommen. Subjektive Theorien haben jedoch

„eine handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion (Dann, 1989). Sie beeinflussen das professionelle Handeln von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) und haben folglich wesentlichen Einfluss auf die Planung und Durchführung von Unterricht“ (Hirsch, 2017, S. 2; vgl. auch Pajares, 1992; Bernholt, Gruber & Moschner, 2017).

Soll Praxis verändert werden, muss die Reflexion eine alltagstheoretische Fundierung übersteigen und braucht eine theoretische Durchdringung (Kaupp, 2023). Je mehr Aspekte berücksichtigt werden, umso differenzierter bzw. abstrakter wird zwangsläufig die Theorie. Trotz der gegenseitigen Verwiesenheit von Theorie und Praxis wird im Lehramtsstudium mehr Praxisbezug gefordert, entsprechend der Devise: weniger *learning for work* und mehr *learning at work*, um weniger ‚träges Wissen‘ zu produzieren (Artmann, 2019, Abs. 2).

Beim Ruf nach mehr Praxis wird zu wenig beachtet, dass Universität und Schule institutionstheoretisch unterschiedliche Systeme sind, die nach verschiedenen Logiken funktionieren. Es ist zu prüfen, auf welcher Ebene eine Vermittlung von Theorie und Praxis in der Universität überhaupt möglich ist. Hierzu sind zunächst verschiedene Wissensformen zu unterscheiden:

„Rezeptwissen und Routinen als auf eigene Erfahrungen gegründete handlungspraktisch anwendbare Entscheidungsregeln [und] Reflexionswissen als für die Begründung und Reflexion von Handlungen (Sinnstiftung) ex-post verwendetes theoretisches Wissen“ (Hedtke, 2000, S. 9).

Routinen des Unterrichts können im Studium nicht eingeübt werden und Rezeptwissen kann nur in der Unterrichtspraxis überprüft werden. Praxisphasen sind zudem über weite Strecken Unterrichtshos-

pirationen, d. h. die Beobachtung von Unterricht einer ausgebildeten Lehrkraft und keine Unterrichtspraxis der Studierenden. Aktuell kommt als Praxis die Tätigkeit vieler Studierender als Pädagogischer Ersatzkraft hinzu. Diese wird weder fachlich noch didaktisch begleitet. Forschungsergebnisse belegen jedoch, dass ein Mehr an Praxis allein nicht zu mehr Professionalität führt bzw. nicht notwendig die persönlichen, fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Studierenden erweitert (Artmann, 2019; zum Forschungsüberblick vgl. Aepli & Lötscher, 2016, S. 78f.). Hier kann das Studium ansetzen, indem es auf theoretischer Ebene Reflexionswissen einträgt und die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördert. Dies ist umso notwendiger, da Forschungsergebnisse belegen, dass die im Studium erworbenen fachdidaktischen Kenntnisse im Unterricht kaum umgesetzt werden (Englert, Henneke & Kämmerling, 2014, S. 12). Im „Eifer des Gefechts“ wird eher intuitiv als reflektiert gehandelt und Lehrer/innen greifen „eher auf episodisch gelagerte Überzeugungen anstatt auf ihr formales Wissen zurück“ (Merkt, 2011, S. 17; vgl. auch Wahl, 1991; Trautwein, 2013, S. 84). Diese (praxisbezogene) Haltung von (angehenden) Lehrkräften läuft Gefahr, dass Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zum Maßstab werden und der Unterricht auf der Basis von (bereits vor dem Studium vorhandenen!) subjektiven Alltags-theorien über guten Unterricht stattfindet. Dies festigt Rezeptwissen und Routinen, die weder für eine innovative Unterrichtsgestaltung noch für die Schüler*innen förderlich sind. Verstärkt wird dies dadurch, dass Studierende als Ersatzlehrkräfte zunehmend schon zu Beginn des Studiums in Schulen angestellt werden.

2.2 Das Modell der „Lernwerkstatt Fachdidaktik Religion“

2.2.1 Die Zielsetzung

Das Werkstattseminar verfolgt vier zentrale Ziele:

- a) Den Studierenden soll die Zuordnung von Theorie und Praxis anhand einer Lernaufgabe bewusst werden. Mit *Weltreligionen* wird ein Thema gewählt, das für die Studierenden inhaltlich und fachdidaktisch für ihre spätere Berufspraxis bedeutsam ist. Die Studierenden sind herausgefordert, Fachwissen und Fachdidaktik miteinander zu koppeln, um eine Unterrichtsstunde vorzubereiten und durchzuführen. Hierdurch findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Rolle als Lehrkraft statt. Gruppen- und Teamarbeit fördern einen inhaltlichen Austausch. In der Erarbeitung von Lernmaterial verdichtet sich die Verbindung von pädagogischem, fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen.
- b) Mit der Schwerpunktsetzung auf *Weltreligionen* sind angehende Lehrkräfte herausgefordert, sich fachwissenschaftlich und fachdidaktisch mit religiöser Pluralität und Heterogenität auseinanderzusetzen und so ihre Kenntnisse über andere Religionen sowie ihre Handlungskompetenz im Umgang mit weltanschaulicher Diversität zu erweitern. Der Ansatz des *Lernens anhand von Zeugnissen* ermöglicht es, die Auseinandersetzung mit anderen Religionen kontextualisiert zu gestalten, auch wenn dies im Rahmen des Unterrichts ein „didaktisches Problem“ (Meyer, 2019, S. 221) bleibt. Digitale Medien und biografische Erzählungen werden eingesetzt, um die Zeugnisse im Praxiskontext der jeweiligen Religion zu verdeutlichen. Indem die Studierenden und in der Folge auch die Schüler*innen dazu aufgefordert werden, Parallelen oder inhaltliche Bezüge zur eigenen Religion zu eruieren, weist der didaktische Ansatz über ein religionskundliches *learning about* hinaus.
- c) „Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften“ (Roters, 2016) soll schon im Studium gefördert werden (Helsper, 2001; Roters, 2012; 2016; Reis, 2009). Dies erfordert, dass Studierende die Reflexion der fachlichen, fachdidaktischen und persönlichen Kompetenz anhand der Unterrichtsplanung bzw. des eigenen Unterrichts schon im Studium einüben. Das Werkstattseminar bietet zahlreiche Reflexionsgelegenheiten: bei der Planung des Unterrichts in Gruppenarbeit, bei der Durchführung im Tandem, durch Rückmeldungen der Seminarleitung, der Stu-

dierenden und der Lehrkräfte und durch die Reflexion des Prozesses in der letzten Phase. So lernen die Studierenden ihr Fachwissen, die eigene berufliche Rolle und das Verhalten in der Interaktion mit Schüler*innen zu reflektieren. Insbesondere die Verbindung von Theorie und Praxis und deren Reflexion im Werkstattseminar fördern diese Kompetenz (vgl. auch Mendl & Sitzberger, 2016, S. 176).

- d) In der zweiten Phase wurde im Gesamtprojekt MoSAiK die *Stärkung digitaler Medienkompetenz* als Zielsetzung eingeführt und auch im religionsdidaktischen Werkstattseminar schrittweise umgesetzt. Um die Zeugnisse der Religionen noch stärker in der jeweiligen Glaubenspraxis zu kontextualisieren, wie dies auch Karlo Meyer (2019, S. 214–223) fordert, kamen VR-Rundgänge zum Einsatz. Da ab 2020 die Covid-Pandemie Exkurse in die Synagoge oder die Moschee verhinderte, wurde stärker auf digitale Medien zurückgegriffen. Dies diente auch dazu, den Studierenden die Möglichkeiten digitaler Formate aufzuzeigen. Michelle Besch, die wissenschaftliche Projektmitarbeiterin seit 2019, entwickelte exemplarisch digitale Rundgänge, die zur Bearbeitung in der Lernwerkstatt freigegeben wurden. Die Studierenden lernen auch, selbst digitale Rundgänge zu erstellen bzw. Inhalte digital einzupflegen und religionsdidaktisch für den Schulunterricht aufzubereiten. Die Rückmeldungen der Studierenden zeigten, dass dies im Rahmen des Masterstudiums anderer Fächer kaum vorkommt.

2.2.2 Das didaktische Konzept

Das hochschuldidaktische Setting des Werkstattseminars besteht aktuell aus sechs aufeinander aufbauenden Phasen mit Arbeitsgruppen über die Dauer eines Semesters.³ In der Regel nehmen fünfzehn bis fünfundzwanzig Studierende an dem Seminar teil.

1. Theorie- bzw. Inputphase zu fachwissenschaftlichen Inhalten des Themas *Weltreligionen* unter besonderer Berücksichtigung von Judentum und Islam: In dieser Phase erarbeiten die Studierenden in Arbeitsgruppen von 3-4 Studierenden ein fachwissenschaftliches Essay zu einem Zeugnis/Gegenstand einer Religion, der später im Unterrichtsentwurf der Sachanalyse zugrunde gelegt wird. Die Zeugnisse/Gegenstände der Lernkoffer stehen zur Verfügung und werden im späteren Unterricht eingesetzt.
2. Theorie- bzw. Inputphase zu fachdidaktischen Inhalten: Diskussion der religionsdidaktischen Modelle zum interreligiösen Lernen (exemplarisch Leimgruber, 2007; Schambeck, 2013; Sajak, 2018); Kennenlernen des religionsdidaktischen Konzepts des Lernens anhand von Zeugnissen (Grimmitt, Hull, Grove, Spencer, 1991; Hull, 2000) unter Berücksichtigung der Überlegungen von Meyer (2012; 2019) und Sajak (2005; 2010); Erarbeitung der Elementarisierung als Weg der Unterrichtsplanung (Schweitzer, Haen & Krimmer, 2019, S. 1-20).
3. Selbstständige Projektphase in den Arbeitsgruppen: Erstellung des Unterrichtsmaterials und Ausarbeitung eines Unterrichtsentwurfs auf der Basis der Phasen 1 und 2.
4. Präsentation und Reflexion des Unterrichtsentwurfs im Gespräch mit der Seminarleitung und Überarbeitung des Entwurfs.
5. Erprobungsphase der Unterrichtsstunde mit Schülerinnen und Schülern im RU, der im Idealfall auch videografiert wird. Der Unterricht wird im Tandem von zwei Studierenden durchgeführt und von den weiteren Studierenden der Arbeitsgruppe beobachtet und protokolliert.

³ Im Folgenden wird der Idealfall präsentiert. Aufgrund der Covid 19-Pandemie musste das Modell digital durchgeführt werden, d. h. Phase 5 konnte nicht stattfinden, sodass nur der Unterrichtsentwurf reflektiert werden konnte. Aufgrund der begrenzten personellen Kapazitäten ist es ebenfalls nicht durchgehend möglich, den Unterricht zu videografieren. Die Forschungsarbeiten basieren jedoch auf den Reflexionen von videografiertem und entsprechend reflektiertem Unterricht und den Tonaufnahmen der Reflexionsgesprächen.

6. Reflexion der Erprobungsphase in den einzelnen Arbeitsgruppen mit der Seminarleitung bzw. Beobachtung und Reflexion des eigenen Handelns anhand der Unterrichtsvideos bzw. der Unterrichtsprotokolle.

2.2.3 Ergebnisse der Begleitforschung

2.2.3.1 Forschungsansatz und Forschungsmethoden

Um die Lernfortschritte der Studierenden zu erforschen, wurden Unterrichtsstunden videografiert und mit den Studierenden Interviews geführt. (Zur Bedeutung von Videografie in der Unterrichtsforschung vgl. Riegel, 2018). Die Seminargröße führte zur Wahl von Qualitativen Forschungsinstrumenten.

Als besonders intensive Reflexionsform erwiesen sich Interviews mit der Methode des Stimulated Recall (Calderhead, 1981; Messmer, 2015). Hierzu wurde die eigene videografierte Unterrichtsstunde den Studierenden vorgespielt. Sie diente als Stimulus, das eigene Verhalten zu kommentieren. Reflexion wird verstanden als

„the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights“ (Korthagen, 2001, S. 58). Bei einem solchen Verständnis von Reflexion wird davon ausgegangen, dass durch Reflexion eine Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer (Um-)Strukturierung stattfindet“ (Aeppli & Lötscher, 2016, S. 81).

Dazu betätigten die Studierenden selbstständig bei der Betrachtung der Videos die Pause-Taste und begründeten bzw. erklärten ihr unterrichtliches Handeln. Die Erläuterungen wurden aufgenommen und sind die Basis, um die Denk- und Handlungsstrukturen der Studierenden zu analysieren. Dies ermöglicht den Zugang zu den verschiedenen Dimensionen der studentischen Reflexion.

2.2.3.2 Untersuchung studentischer Denkstrukturen

Derzeit untersucht Julian Miotk, der von 2016 bis 2019 wissenschaftlicher Projektmitarbeiter war, im Rahmen einer Dissertation anhand der o.g. Reflexionsgespräche mit Hilfe des Instrumentariums der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000), welche Wirkungsweisen und Denkstrukturen sich im Kontext des interreligiösen Lernens bei den Studierenden durch die Arbeit in der Lernwerkstatt rekonstruieren lassen (zum Überblick Miotk 2019). Hierbei sind folgende Teilfragen leitend:

- Welche fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Denkstrukturen lassen sich bei den Studierenden rekonstruieren (gibt es ggf. Wechselwirkungen)?
- Welche Reflexionsniveaus lassen sich bei den Studierenden durch die Arbeit in der Lernwerkstatt rekonstruieren?
- Welchen Beitrag kann das Werkstattseminar zur universitären Religions-lehrer*innenbildung leisten, um der Notwendigkeit gerecht zu werden, sich in Schule allgemein und im Religionsunterricht speziell mit religiöser Pluralität auseinander zu setzen.

Folgende Tendenzen sind zu erkennen: Die Studierenden können ihren Unterricht in die Phasen des interreligiösen Lernens anhand von Zeugnissen einordnen und methodisch verändern. In den Recall Interviews gelingt es den Studierenden, die eigene Umsetzung der fachdidaktischen Konzeptionen (selbst-)kritisch zu reflektieren. Die Denkstrukturen deuten aufgrund der Veränderung von Vorgaben und deren Begründungen auf eine hohe Reflexionsfähigkeit hin (Miotk, 2019, S. 69).

2.2.3.3 Forschungsergebnisse aus fünf Masterarbeiten

Der Ansatz eines „Forschenden Lernens“ (Reis, 2017; Neuber, Paravicini & Stein, 2018) in der Hochschuldidaktik kann anhand mehrerer Masterarbeiten von Teilnehmerinnen des Werkstattseminars aufgezeigt werden. Die Arbeiten, die mit dem methodischen Instrumentarium der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) bearbeitet wurden, legen Teilergebnisse vor.

Grundlage der Analyse der Master-Arbeiten von Svenja Lehmann und Lea Trispel waren Gruppeninterviews, die im Zusammenhang mit der Seminarevaluation durchgeführt wurden.

- a) Svenja Lehmann (2018) erforschte anhand von vier Interviews das Theorie-Praxis-Verständnis der Studierenden. Die Analysekategorien waren „Praxis“, „Theorie“ und „Theorie-Praxis-Verzahnung“. Lehmann konnte unterschiedliche Formen des studentischen Verständnisses von Theorie und Praxis herausarbeiten. Besonders handlungs- und prozessorientierte Elemente des Seminars werden als praktisch empfunden (Beispiel: das Lernen mit religiösen Artefakten). Unter „Theorie“ verstehen die Studierenden Wissensorientierung (Beispiel: die Aneignung und Produktion von Texten), weniger die Auseinandersetzung mit den didaktischen Modellen. Obwohl mit Antworten gezielt zwischen Theorie und Praxis unterschieden wird, gibt es Überschneidungen, die das Moment einer Verzahnung markieren (Beispiel: Die *Elementarisierung* ist sowohl bei den Theorie- als auch bei den Praxisverständnissen zu finden). Besonders positiv wird der Praxisbezug empfunden („Theorie, die wie Praxis vorkommt“ – so das Zitat einer Studentin). Für die Formulierung der Verzahnung ist ein reflektierter Umgang mit der Unterrichtspraxis unverzichtbar. Aufgrund der Erfahrungen in Werkstattseminar und Unterricht wurde „Theorie“ positiver bewertet. Möglicherweise unterstützt dieses hochschuldidaktische Setting durch die konkrete Umsetzung eine Veränderung der subjektiven Theorien der Studierenden, die über eine theoretische Auseinandersetzung mit Fachinhalt und Fachdidaktik nicht erreicht wird.
- b) Lea Trispel untersuchte die Selbstaussagen der Studierenden zu Wissen und Kompetenzen. Die Studierenden formulieren vor allem einen Zuwachs an Wissen im Blick auf interreligiöse Fragen und die Gestaltung einer Unterrichtsstunde. Eigene Kompetenzen werden in einem inhaltlich und didaktisch angemessenen Umgang mit den Schüler*innen erlebt. Selbstkritisch reflektieren die Studierenden Schwächen und Probleme in ihrem Zeitmanagement und in der Formulierung ihrer Arbeitsanweisungen im Unterricht. Hier wird deutlich, dass eine Seminarveranstaltung allein nur in Ansätzen zu einem fachlichen oder fachdidaktischen Kompetenzerwerb führt und dass die Studierenden diese im Rahmen der Interviews nur begrenzt zum Thema machen.

Die folgenden Masterarbeiten analysierten mit Hilfe von Videoaufzeichnungen und deren Transkription studentisches Verhalten in der Lehrerrolle.

- c) Theresa Theis untersuchte den „Unterrichtseinstieg als sensible Phase“. Leitend ist die Frage, wie es den Studierenden gelingt, die ersten beiden Phasen des Modells von Hull (1. Phase der inneren Beteiligung und 2. Phase der Exploration) umzusetzen und ob tatsächlich eine emotionale Beteiligung erreicht wird. Es wurden jeweils zwei Stundeneinstiege in Grundschulklassen (4. Klasse) und Realschule+ (9. Klasse) untersucht. Es zeigte sich, dass das didaktische Konzept (wie von Hull konzipiert) entwicklungspsychologisch bei älteren Schüler*innen an seine Grenzen stößt. Es ist erforderlich, die Phase der inneren Beteiligung und die Explorationsphase anders zu gestalten. Das didaktische Konzept von Jan Woppowa (2016) stellt der Phase der inneren Beteiligung (1. Phase) eine weitere Phase voran, um zunächst einen Bezug zwischen der Lebenswelt der Schüler*innen und dem anschließend zu bearbeitenden Artefakt herzustellen. Dieser Ansatz könnte bei einer weiteren Durchführung auf seine Wirkung hin reflektiert werden.
- d) Anna Lauer (2019) erarbeitete Qualitätskriterien für eine gelingende Lehrer*innenkommunikation, die sich positiv auf das Verhältnis zu einzelnen Schülern*innen und auf das Klassenklima insgesamt auswirkt. Sie untersuchte das Gesprächsverhalten der Studierenden in der Lehrerrolle in vier Unterrichtsstunden. Als Ergebnis ist festzuhalten, dass offene Fragen eher zu längeren, subjektiven Antworten führen. Ein interessantes Ergebnis ist, dass ein positives Gesprächsverhalten der Studierenden nicht notwendig dazu führt, dass sie den Unterrichtsfokus im Blick haben und die Schüler/innen fachlich etwas lernen.

Eine weitere Masterarbeit setzte sich mit „Digitalisierung von Unterricht auseinander:

- e) Die Masterarbeit von Maïke Meuser (2020; vgl. auch 2021) untersuchte den Unterschied zwischen einer digital und einer präsentisch durchgeführten Unterrichtsreihe zum Thema *Tora* in der Grundschule, die sie selbst durchführte. Als Ergebnis konnten deutliche Unterschiede in der Schüleraktivierung festgehalten werden. Offen blieb jedoch, ob diese zum Teil auch der mangelnden Erfahrungen im Umgang mit Tablets während der Covid-Pandemie geschuldet waren, sodass die Schüler*innen vor allem mit technischen Fragen im digitalen Unterricht beschäftigt waren.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die Verfasserinnen Studierende sind. Daher kann weder ein professioneller Habitus als Lehrkraft noch als Wissenschaftlerin vorausgesetzt werden. Die Arbeiten sind jedoch Beispiele für „forschendes Lernen“ und die erarbeiteten Transkriptionen stellen eine Materialbasis für die weitere Forschung dar.

3. Potential der „Lernwerkstatt Fachdidaktik Religion“

3.1 Praktisch-theologisches Potenzial

Ein Potential der Lernwerkstatt liegt in der stärkeren Vernetzung mit Grundschulen und damit auch in der Verbindung von Theologischem Institut und Schulen.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass das Seminar sowohl im Blick auf die Verbindung von Theorie und Praxis als auch im Blick auf forschendes Lernen ein Gewinn ist. Positiv ist die Bereitschaft der Studierenden zu einem deutlich höheren Arbeits- und Zeitaufwand als bei anderen Seminaren. Der Grund dafür liegt nicht nur in der Verbindung von Theorie und Praxis, sondern vor allem auch in der Möglichkeit, sich professionell zu erproben und dies zu reflektieren. Die Reflexionsgespräche werden sehr positiv bewertet.

Sowohl die Recall Interviews als auch die Seminarevaluationen mittels Fragebogen belegen, dass das Konzept zur Steigerung der theologischen und didaktischen Kompetenzen beiträgt und die Eigenaktivität und Selbstreflexion der Studierenden fördert. Anhand der Thematik *Weltreligionen* sind die Studierenden bereit, ihr fachwissenschaftliches Wissen zu vertiefen. Das Thema trägt auch zu einer differenzierten Reflexion der Studierenden zum Umgang mit religiöser Pluralität in der Schule bei.

Die bisherigen Reflexionsergebnisse zeigen jedoch ebenso, dass unzureichendes fachliches und fachdidaktisches Wissen nicht im Rahmen einer einzigen Seminarveranstaltung erworben werden kann. Es ist zu hoffen, dass die Selbstreflexion der Studierenden dazu führt, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lücken nicht nur zu erkennen, sondern auch zu bearbeiten. Notwendig und wünschenswert wäre, die Veranstaltung auf zwei Semester zu verteilen und langfristig tatsächlich eine Lernwerkstatt räumlich einrichten zu können.

3.2 Wissenschaftliches Potenzial

Die Lernwerkstatt verweist auf das Forschungsdefizit, wie die Verbindung von Theorie und Praxis von Studierenden gelernt wird und welche Lernaufgaben hier besonders sinnvoll sind, hochschuldidaktisch noch kaum erforscht ist. Folgende drei Aspekte sind auf der Basis der Reflexion der Lernwerkstatt zu erkennen:

- a) Die Notwendigkeit gegenstandsbezogener Entwicklungsforschung: Das Modell einer gegenstandsbezogenen Entwicklungsforschung wurde in den letzten Jahren vor allem durch die Ergebnisse der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der TU Dortmund in die deutschsprachige Religionspädagogik eingebracht (Gärtner, 2020; Gärtner, 2022). Das Modell des Werkstattseminars kann in diesen Forschungsansatz eingeordnet werden, obwohl dies zu Beginn der Qualitätsoffensive in Koblenz noch unbekannt war. Regelmäßige Durchführungen und Evaluationen führten jeweils zu einer Reflexion und Weiterentwicklung. Hierzu zwei Beispiele: a) In den Reflexionen auch mit

Vertreter*innen anderer MoSAiK-Projekte wurde deutlich, dass die Erarbeitung eines Unterrichtsentwurfs nicht ausreicht, sondern dieser auch erprobt werden muss. Daher wurde Schritt 5 des Modells entwickelt. b) Die Evaluationsbögen zeigten, dass die Studierenden – auch nach dem BA-Studium – kaum Kenntnisse über Judentum und Islam haben, jedoch großes Interesse, „andere Religionen“ im Religionsunterricht zu unterrichten. Dies führte zu einer Ausweitung von Schritt 1 des Modells.

- b) Verstärkung des forschenden Lernens: Die vorliegenden Masterarbeiten belegen, dass Studierende in die Erforschung (ihrer) Schulpraxis ein „forschendes Lernen“ entwickeln (Reis, 2017, S. 282–285). Dieses Vorgehen trägt dazu bei, eine reflexive Distanz zu erwerben und Unterricht nicht nur in actu zu sehen, sondern auch aus einer „Vogelperspektive“ zu reflektieren. Dadurch wird die Notwendigkeit von Theorie erlebbar, da Praxis vor dem Hintergrund des fachlichen und fachdidaktischen Wissens analysiert wird.
- c) Studierende als Zielgruppe der Forschung: Aktuelle Forschungen untersuchen, welche Bedeutung Mindsets, Präskripte oder subjektive Theorien für das Handeln von Lehrkräften haben (zum Forschungsüberblick vgl. Hermisson, 2020; Kaupp & Sejdini, 2020) und wie diese durch Reflexion verändert werden können (Caruso & Harteis, 2020). In der hochschuldidaktischen Forschung ist dies weitgehend Neuland, denn Studierende werden deutlich seltener untersucht als Lehrkräfte und Schüler*innen. Die Erforschung religiöser und religionsdidaktischer Lernprozesse im Studium sind ein Forschungsdesiderat. Noch nicht erforscht ist die Auswirkung der Tätigkeit als Ersatzlehrkraft auf die Präskripte und die Professionalisierung der Studierenden. Hier sind auch in der empirischen Schulforschung viele Aspekte noch Forschungsdesiderate.

In der Reflexion des Projekts wurden diese Forschungslücken deutlich. Das Modell einer Vermittlung von Theorie und Praxis versteht sich als *work in process* und als Beitrag zur entwicklungsbezogenen Forschung im Bereich der Hochschuldidaktik.

Literaturverzeichnis

- Aeppli, Jürg & Lötscher, Hanni (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.1.2016.9540>
- Artmann, Michaela (2019). „Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert.“ Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3129>
- Balzer, Linda (2019). *Die Lernwerkstatt Religion Plural – Chance und Nutzen für die aktuelle LehrerInnenbildung*. Saarbrücken. <http://dx.doi.org/10.22028/D291-28359>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bernholt, Andrea; Gruber, Hans & Moschner, Barbara (Hg.) (2017). *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen*. Münster: Waxmann.
- Calderhead, James (1981). Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211–217. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x>
- Caruso, Carina & Harteis, Christian (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dann, Hans-Dietrich (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), 247–254.

- Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth & Kämmerling, Markus (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München: Kösel.
- Franz, Eva-Maria (2016). Lernwerkstätten an Hochschulen Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Eine Antwort auf aktuelle Fragen der Bildung pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereichs sowie von Lehrkräften der Primarstufe? In Sabrina Schude; Dorit Bosse & Jens Klusmeyer (Hg.), *Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 87–106). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11697-2_7
- Gärtner, Claudia (2020). Mehr als ein „umbrella term“? Das Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung in der Religionsdidaktik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), 17–30. <https://doi.org/10.23770/tw0119>
- Gärtner, Claudia (2022). Entwicklungsforschung, fachdidaktisch. *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Entwicklungsforschung_fachdidaktische.201002
- Grimmitt, Michael H.; Hull, John; Grove, Julie; Spencer, Louise (1991). *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teachers' Source Book*. London: Simon & Schuster.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (2020). Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In Günter Mey & Katja Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer Reference Psychologie. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_10-2
- Hedtke, Reinhold (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Abgerufen von https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html [14.09.2023].
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Hermisson, Sabine (2020). Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), 126–144. <https://doi.org/10.23770/tw0125>
- Hirsch, Julia (2017). Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. In *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 3. Abgerufen von: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2017_hirsch.pdf [14.09.2023].
- Hull, John (2000). Die Gabe an das Kind. Ein neuer pädagogischer Ansatz. In John Hull (Hg.), *Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften* (S. 141–164). Berg am Irchel: Kik.
- Kaupp, Angela & Sejdini, Zekirija (2020). Mindsets von Lehrenden in der Islamischen Religionslehrer*innenausbildung. Überlegungen zum Workshop „Islam und religiöse Vielfalt“ an der Universität Paderborn. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), 290–300. <https://doi.org/10.23770/tw0135>
- Kaupp, Angela (2023). Theory and Practical Experience as two Sides of a Coin". *Journal of Religious Education*, 71(1), 77–89. <https://doi.org/10.1007/s40839-022-00193-7>
- Leimgruber, Stephan (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Mayring, Philipp (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Auflage). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Mendl, Hans & Sitzberger, Rudolf (2016). Lernwerkstatt Religionsunterricht. Theorie-Praxis-Verschränkung konkret. *Paradigma – Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 8, 16–178.
- Merkt, Marianne (2011). *Schlussbericht ProfiLe Hamburg*. Abgerufen von <https://docplayer.org/9468973-Schlussbericht-zu-projekt-profile-nr-01ph08025-projektleitung-und-koordination.html> [14.09.2023].

- Messmer, Roland (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 16(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051>
- Meuser, Maïke (2021). Wie die Tora digital erfahrbar wird. Ein Unterrichtsentwurf für die Grundschule. *RU heute. Zeitschrift des Dezernates Bildung im Bischöflichen Ordinariat Mainz* 1, 47–51. Abgerufen von <https://bistummainz.de/schule/aktuell/nachrichten/nachricht/RU-heute-1-2021-Naehe-und-Distanz-in-einer-Kultur-des-Digitalen/> [14.09.2023].
- Meyer, Karlo (2012). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im englischen und deutschen Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, Karlo (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666720062>
- Miotk, Julian (2019). Qualifikationsmöglichkeiten von angehenden Religionslehrer*innen. Eine Studie zur Rekonstruktion von Lernstrukturen in Lernwerkstätten im Kontext von Heterogenität und religiöser Pluralität. *Religionspädagogische Beiträge*, 81, 66–69.
- Miotk, Julian (2020). Dimensions of reflection - stimulated recall as a method for teaching training. In Constanze Juchem-Grundmann, & Sarah Wunderlich (Hg.), *The Interplay of Theory and Practice in Teacher Education*. Berlin: Peter Lang.
- Neuber, Nils; Paravicini, Walter & Stein, Martin (Hg.) (2018). *Forschendes Lernen – the wider view*. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017. (Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik, 3). Münster: WTM.
- Pajares, Frank M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Reis, Oliver (2009). Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welters, & Johannes Wildt (Hg.), *Wandel der Lehr- und Lernkultur: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 100–120). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reis, Oliver (2017). Forschendes Lernen in der Theologie. In Harald A. Mieg & Judith Lehmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 377–386). Frankfurt: Campus.
- Riegel, Ulrich (2018). Video Analysis. Opening the Black Box of Teaching Religious Education. In Friedrich Schweitzer & Reinhold Boschki (Hg.), *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes* (S. 117–129). Münster: Waxmann.
- Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Roters, Bianca (2016). Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (Hg.) *Zeitschrift Seminar*, (1), 46–57.
- Sajak, Clauß P. (2005). *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*. Münster: Lit Verlag.
- Sajak, Clauß P. (2010). *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch*. München: Kösel.
- Sajak, Clauß P. (2018). *Interreligiöses Lernen. (Theologie kompakt)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schambeck, Mirjam (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Schule, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Utb. <https://doi.org/10.36198/9783838538563>
- Schweitzer, Friedrich; Haen, Sara & Krimmer, Evelin (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell* (S. 1–20). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage. <https://doi.org/10.13109/9783666702662>

- Trautwein, Caroline (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In Johannes Wildt & Matthias Heiner (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 83–131). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wahl, Diethelm (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Woppowa, Jan (2016). Inter- und intrareligiöses Lernen. Eine fundamentaldidaktische und lernortbezogene Weiterentwicklung des Lernens an Zeugnissen der Religionen. In Claudia Gärtner & Natascha Bettin (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum* (S. 27–44). Münster: Lit Verlag.

Masterarbeiten

- Lauer, Anna (2019). *Die Lehrerkommunikation als Herausforderung und Chance für den Religionsunterricht. Eine qualitative Untersuchung der Interaktion zwischen Studierenden und Schülerinnen und Schülern*. (Unveröffentlicht).
- Meuser, Maike (2020). *Digitale Kommunikation in religiösen Bildungsprozessen. Eine empirische Untersuchung zum digitalen Lernen im Religionsunterricht der Grundschule mit Bezug auf das interreligiöse Lernen*. (Unveröffentlicht)
- Lehmann, Svenja (2018). *Studienwerkstatt Religionsdidaktik – Auswertung des Konzeptes der Studienwerkstatt am Beispiel interreligiösen Lernen im Religionsunterricht der Grundschule in Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis*. (Unveröffentlicht).
- Theis, Theresa (2018). *Der Unterrichtseinstieg als sensible Phase. Eine qualitative Studie zum Lernen an fremden Religionen im katholischen Religionsunterricht*. (Unveröffentlicht).
- Trispel, Lea (2018). *Wissen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden der Katholischen Theologie. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Lernwerkstatt Religionsdidaktik zum Thema Weltreligionen*. (Unveröffentlicht).