



**UNIVERSITÄT
DES
SAARLANDES**

**Die *Lernwerkstatt Religion Plural* –
Chance und Nutzen für die aktuelle
LehrerInnenbildung**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät (P)
Bereich Katholische Theologie
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von

Linda Balzer

aus Heusweiler

Saarbrücken, 2019

**Dekan der Philosophischen Fakultät:
Prof. Dr. Heinrich Schlange-Schöningen**

**Berichterstatterinnen:
Prof. Dr. Lucia Scherzberg
Prof. Dr. Franziska Perels**

Tag der letzten Prüfungsleistung: 27.05.2019

Gewidmet
meinen Eltern
Patrizia und Walter Balzer

***„Mit einer geballten Faust kann man keinen Händedruck
wechseln.“ Indira Gandhi (1917-1984)***

Inhaltsverzeichnis	Seite
I. Teil: Einleitung	10
1. Relevanz des Themas	10
1.1. Gesellschaftliche Relevanz – Migration und Flucht	10
1.2. Bildungspolitische und pädagogische Relevanz – Umgang mit Heterogenität	16
1.3. Religionspädagogische Relevanz – die Rolle des Religionsunterrichts	19
2. Zielsetzung der Arbeit	26
3. Stand der Forschung	28
4. Fragestellung	31
5. Aufbau der Arbeit	32
II. Teil: Theoretischer Rahmen	34
1. Theoretische Zugänge	34
1.1. aus religionssoziologischer Perspektive	34
1.1.1. Säkularisierung – Individualisierung – Pluralisierung	34
1.1.2. Der Religionsbegriff	41
1.2. aus kulturtheoretischer Perspektive	46
1.2.1. Allgemeines zum Kulturbegriff	46
1.2.2. Das Kulturverständnis nach Clifford Geertz	47
1.2.3. Religion und Kultur – Das Problem der Kulturali- sierung von Religion	52
2. Lerntheoretische und didaktische Ansätze	58
2.1. Selbstreguliertes Lernen	58
2.1.1. Begriffserklärung: Entwicklung und Erläuterung	59
2.1.2. Das Prozessmodell nach Zimmerman (2000)	65
2.1.3. Selbstreguliertes Lernen in der LeRP	67
2.2. Forschendes Lernen	67
2.2.1. Begriffserklärung	68
2.2.2. Forschendes Lernen im universitären Kontext	69

2.2.3. Forschungswerkstätten mit Vorbildcharakter	72
2.2.4. Forschendes Lernen in der LeRP	74
2.3. Aktivierende Lehr-Lernformen	76
2.3.1. Lernkultur und Lernarrangements	76
2.3.2. Ausgewählte Lernarrangements für die LeRP	78
2.4. Interkulturelles Lernen	82
2.4.1. Einführung	82
2.4.2. Entstehung und Funktion	83
2.4.3. Interkulturelle Kompetenz	88
2.5. Interreligiöses Lernen	90
2.5.1. Einführung	90
2.5.2. Zur Relevanz Interreligiösen Lernens	91
2.5.3. Entwicklungslinien:	93
a) von den Anfängen zum Begegnungslernen	93
b) Die Orientierung am Subjekt – Die Entwicklung in England und ihre Auswirkung auf die deutsche Religionspädagogik	99

III. Teil: Lernwerkstatt **108**

A. Theorie: Konzeptionelle Grundlage zum Thema

„Lernwerkstatt“ **108**

1. Was ist eine Lernwerkstatt?	109
1.1. Entwicklung – Definitionen – Komponenten	109
1.1.1. Entwicklung	109
1.1.2. Definitionen	115
1.1.3. Komponenten	118
1.2. Lernwerkstätten an Hochschulen	127
1.3. Ausgewählte religionspädagogische Lernwerkstätten	130
1.3.1. Universität Passau	130
1.3.2. Universität Eichstätt-Ingolstadt	132
2. Fazit	134

B. Praxis: Die Lernwerkstatt Religion Plural **136**

1. Die Lernwerkstatt Religion Plural	136
1.1. Konzept – Inhalt – Ziel	136
1.1.1. Konzept	136
1.1.2. Inhalt	139
1.1.3. Ziel	140
1.2. Durchführung und Lernumgebung	141
1.2.1. Durchführung	141
1.2.2. Lernumgebung	144
1.3. Kompetenzen	146
2. Beispiele aus der Praxis unter Anwendung Selbstregulierten und Forschenden Lernens	151
2.1. Interkulturelles Lernen am Beispiel des Rollenspiels	151
2.1.1. Der rote Faden: das Modell nach Grosch und Leenen	151
2.1.2. Selbstreguliertes Lernen in einem interkulturellen Rollenspiel	160
2.2. Interreligiöses Lernen am Beispiel der Gestaltung eines außerschulischen Lernortes	172
2.2.1. Vorbemerkungen zum außerschulischen interreli- giösen Lernort	172
2.2.2. Überblick zum Praxisbeispiel	175
2.2.3. Selbstreguliertes Lernen in der LeRP – Der Effekt ko- operativen Lernens für die Planung eines außerschulischen Lernortes	177
2.3. Forschendes Lernen am Beispiel Portfolio	183
2.3.1. Einführendes zum Portfolio in der LehrerInnenbildung	184
2.3.2. Anwendung in der LeRP	186
2.3.3. Analyse Forschenden Lernens – anhand ausgewählter Portfolios	188
2.4. Bedeutung des Selbstregulierten und Forschenden Lernens für Interkulturelle und Interreligiöse Lernprozesse	195
2.4.1. Selbstreguliertes Lernen im Rahmen Interkulturellen	

und Interreligiösen Lernens _____	195
2.4.2. Forschendes Lernen im Rahmen Interkulturellen und Interreligiösen Lernens _____	198
IV. Teil: Evaluation _____	201
1. Zielsetzung und Fragestellungen _____	201
2. Methode _____	202
2.1. Vorgehen _____	202
2.1.1. Fragestellung 1: Inwiefern kann die LeRP Selbstreguliertes Lernen fördern? _____	202
2.1.2. Fragestellung 2: Welche Chance und welchen Nutzen hat die LeRP für die Studierenden? _____	202
2.1.3. Fragestellung 3: Welche Kompetenzen haben die Studierenden im Rahmen Interkulturellen und Interreli- giösen Lernens dazugewonnen? _____	203
2.2. Instrumente _____	204
2.2.1. für die Längsschnittstudie _____	204
2.2.2. für die Querschnittstudie: Seminarevaluation _____	207
2.2.3. für das Interview _____	209
2.3. Stichprobe _____	211
3. Ergebnisse _____	212
3.1. Ergebnis zur Fragestellung 1: Inwiefern kann die LeRP Selbstreguliertes Lernen fördern? _____	212
3.2. Ergebnis zur Fragestellung 2: Welche Chance und welchen Nutzen hat die LeRP für die Studierenden? _____	214
3.3. Ergebnis zur Fragestellung 3: Welche Kompetenzen haben die Studierenden im Rahmen Interkulturellen und Interreligiösen Lernens dazugewonnen? _____	219
4. Diskussion der Ergebnisse _____	221
4.1. Ergebnis der Fragestellung 1 _____	221
4.2. Ergebnis der Fragestellung 2 _____	222
4.3. Ergebnis der Fragestellung 3 _____	226

V. Teil: Ergebnis	235
VI. Teil: Gesamtdiskussion, Fazit und Implikationen	238
1. Diskussion	238
2. Limitation	244
2.1. Der Blick auf die TeilnehmerInnen	245
2.2. Kritische Bewertung der Lernwerkstatt Religion Plural	246
2.3. Begrenztheit der Evaluationen	247
3. Konsequenzen für die LehrerInnenbildung im Saarland	248
3.1. Selbstreguliertes und Forschendes Lernen im Kontext Interkulturellen und Interreligiösen Lernens	248
3.2. Der inhaltliche Fokus	250
3.3. Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn und weitere Forschung	251
VII. Teil: Literatur	253
Anhang	280
Danksagung	

I. Teil: Einleitung

1. Relevanz des Themas

1.1. Gesellschaftliche Relevanz – Migration und Flucht

Migration und Flucht sind ein globales Phänomen, denn „es gibt kein Land, das nicht grenzüberschreitende Zu- und Abwanderungen [...] verzeichnen würde.“¹ Migration ist dabei gewiss keine neue Erscheinung. Sie begegnet seit dem „Beginn der Geschichte der Menschheit“² als „zentrales Element gesellschaftlichen Wandels.“³ Erzählungen über Migration sind auch in der Bibel zu finden (z.B. im Buch Exodus), die berichten, wie sich Menschen auf die Reise begaben, um eine neue Heimat zu finden. Darüber hinaus bezeugen historische Ereignisse der Frühen Neuzeit Zuwanderungen, die beispielsweise aus den Umständen des Dreißigjährigen Krieges resultierten. Deutschland war in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts ein Einwanderungsland. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts migrierten allerdings zahlreiche Menschen nach Russland und Nordamerika.⁴

In den frühen 1970er Jahren zeichneten sich Wanderungsbewegungen nach Deutschland ab, die durch Globalisierungsprozesse in Gang gesetzt wurden. Sogenannte „Gastarbeiter“ wurden mit Aussicht auf bessere Lebensbedingungen und gute Arbeitsplätze für wenige Monate angeworben. Die Wirtschaft sollte davon profitieren.⁵ Allerdings entwickelte sich auf der gesellschaftlichen Ebene eine heimatliche Entwurzelung bei betroffenen MigrantInnen, die zu einem wachsenden Gefühl des Fremdseins und -bleibens führen konnte.⁶ In der Menschheitsge-

¹ Steffen Angenendt: Migration weltweit – Einführung, in: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56600/einfuehrung> (zuletzt eingesehen am 16.1.19).

² Jochen Oltmer: Globale Migration: Geschichte, Gegenwart, Zukunft, in: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252254/globale-migration> (zuletzt eingesehen am 16.1.19).

³ Oltmer: Globale Migration.

⁴ Vgl. Matthias Asche: Krieg, Militär und Migration in der Frühen Neuzeit. Einleitende Beobachtungen zum Verhältnis von horizontaler und vertikaler Mobilität in der kriegsgeprägten Gesellschaft Alteuropas im 17. Jahrhundert, in: Krieg, Militär und Migration in der Frühen Neuzeit, hg. v. Matthias Asche/ Michael Herrmann/ Ulrike Ludwig u. a., Berlin 2008, S. 12.

⁵ Siehe Statistik: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37028/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-deutschland/> (eingesehen am 23.2.17).

Vgl. Carolin Butterwege: Migration in Ost- und Westdeutschland von 1955-2004, in: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56367/migration-1955-2004> (zuletzt eingesehen am 4.8.17).

⁶ Vgl. Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen, München 2007, S. 30. Auch damals bemühte man sich um eine mehr oder weniger gelingende Integration dieser Menschen. Dieselben Bedingungen sind wieder in der aktuellen Flüchtlingsthematik zu finden.

schichte haben unterschiedliche Gründe zu einer Migration geführt: berufliche Gründe, politische oder religiöse Diskriminierung, aber auch Vertreibung.⁷

Im Unterschied zur Migration sind die Beweggründe für eine Flucht ausschließlich negativ konnotiert: „Flucht“ verweist grundsätzlich darauf, einer Situation gezielter Gewalt, die politisch, rassistisch, religiös usw. begründet sein kann, auszuweichen.⁸ Im Übergang vom Spätmittelalter zur Frühen Neuzeit veranlassten verschiedene Gründe die Menschen dazu, aus ihrer Heimat zu flüchten: Kriege, „Flucht vor Unfreiheit sowie Flucht vor Verfolgung aufgrund von religiös-konfessionellen, [...] Zugehörigkeiten.“⁹ Als hochaktuell und brisant erscheint die Frage nach Flucht nicht zuletzt in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation. Denn im Jahr 2015 sind allein mehr als eine Million Menschen aus ihren Heimatländern nach Deutschland geflüchtet.¹⁰ Regine Körner betrachtet dabei besonders die Kombination aus Flucht und Religion, die die Gesellschaft nicht erst seit 2015 beschäftigt¹¹, „sondern sich wie ein roter Faden durch unsere Geschichte zieht.“¹²

Die Vielfalt von MigrantInnen und geflüchteten Menschen fordert eine verantwortungsvolle, systematische und strukturierte Verfahrensweise, wie mit diesen Menschen umgegangen werden soll. Hierfür wurden von Ländern der Vereinten Nationen zum einen ein Migrationspakt und zum anderen ein Flüchtlingspakt beschlossen.¹³ Der UN-Migrationspakt ist ein Vertragswerk, das von 164 Staaten¹⁴ angenommen wurde.¹⁵ Das 32-seitige Dokument nennt zwei wesentliche Ziele: die Informationspflicht gegenüber MigrantInnen sowie den Versuch, die Ursachen der jeweiligen Migration zu beheben.¹⁶ Die Informationspflicht dient dem Zweck der Aufklärung hinsichtlich der Wege und Risiken, die mit einer Migration einhergehen und die die MigrantInnen auf sich nehmen. Das zweite Ziel will schließ-

⁷ Vgl. Rudolf Englert: „Gastfreundschaft“ – eine Metapher mit großem Potential, in: Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, hg. v. Hans Schmid, Winfried Verburg, München 2010, S. 13.

⁸ Vgl. Jochen Oltmer: Kleine Globalgeschichte der Flucht im 20. Jahrhundert, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 26/27 (2016), S. 18.

⁹ Susanne Lachenicht: Religion und Flucht im spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Europa, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 26/27 (2016), S. 10.

¹⁰ Vgl. Miriam Fritsche/ Maren Schreier: „... und es kommen Menschen“, Bonn 2017, S. 11.

¹¹ Vgl. Regine Körner: Grußwort, in: Flucht, Religion und Integration. Interreligiöse Impulse, hg. v. Theresa Beilschmidt, Berlin, 2018, S. 11.

¹² Körner: Grußwort, S. 12.

¹³ Vgl. Janina Lückoff: Was ist der Flüchtlingspakt, in: <https://www.tagesschau.de/ausland/faq-fluechtlingspakt-101.html> (zuletzt eingesehen am 22.1.19).

¹⁴ Vgl. Lückoff: Was ist der Flüchtlingspakt.

¹⁵ Vgl. Maria Fiedler/ Andrea Dernbach, u.a.: Was steht im UN-Migrationspakt – und was nicht?, in: <https://www.tagesspiegel.de/politik/faktencheck-was-steht-im-un-migrationspakt-und-was-nicht/23628146.html> (zuletzt eingesehen am 22.1.19).

¹⁶ Vgl. Fiedler/ Dernbach u.a.: Was steht im UN-Migrationspakt – und was nicht?.

lich „die nachteiligen Triebkräfte und strukturellen Faktoren [...] minimieren, die Menschen daran zu hindern, in ihren Herkunftsländern eine nachhaltige Existenzgrundlage aufzubauen [...].“¹⁷

Der UN-Flüchtlingspakt hingegen sieht vor, die „Last und die Verantwortung beim Umgang“¹⁸ geflüchteter Menschen zwischen allen UN-Mitgliedsländern und der Zivilgesellschaft, ausgewogen zu verteilen.¹⁹ Der Flüchtlingspakt bezieht sich gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention²⁰ auf Menschen, die aus Krisenregionen oder vor Krieg geflohen sind. Er verfolgt u.a. das Ziel, die Situation dieser geflüchteten Menschen z.B. in Flüchtlingsstationen zu verbessern, den Zugang zu Bildung, zum Arbeitsmarkt und zum Gesundheitssystem zu unterstützen.²¹

Für die Situation in Deutschland ist generell festzuhalten, dass Deutschland seit Jahren zur Heimat vieler verschiedener Kulturen und Religionen geworden ist und dass diese Entwicklung weiterhin anhält. Menschen, die dem Islam, dem Judentum, dem Hinduismus, dem Buddhismus oder anderen religiösen Gemeinschaften angehören, sind überall in Deutschland zu finden, „wodurch die Pluralität der Religionen zu einem nachbarschaftlichen Phänomen“²² geworden ist. Die Bundeszentrale für politische Bildung hat 2015 die Zahlen der Menschen veröffentlicht, die in Deutschland leben und einen Migrationshintergrund haben: Dazu gehören rund 17,1 Millionen Menschen. Im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung Deutschlands, ca. 82 Millionen Einwohner, sind dies 21%.²³ Die Zahlen geben Anlass, nicht nur nach der Ethnie dieser Menschen zu fragen, sondern auch deren religiösen und kulturellen Hintergrund zu beachten. Insbesondere vor dem Hintergrund der täglich virulenten Frage nach Integration und Zusammenleben darf der Aspekt religiöser und kultureller Prägung nicht ausgespart bleiben. MigrantInnen sind

¹⁷ Fiedler/ Dernbach u.a.: Was steht im UN-Migrationspakt – und was nicht?.

¹⁸ Lückoff: Was ist der Flüchtlingspakt.

¹⁹ Vgl. Lückoff: Was ist der Flüchtlingspakt.

²⁰ Am 28. Juli 1951 wurde die Genfer Flüchtlingskonvention verabschiedet. Sie definiert den Status eines Flüchtlings sowie deren Pflichten gegenüber dem jeweiligen Gastland. Bis heute gilt sie als das wichtigste internationale Dokument für den Flüchtlingschutz. Vgl. <https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/unser-mandat/die-genfer-fluechtlingskonvention> (zuletzt eingesehen am 22.1.19).

²¹ Vgl. Lückoff: Was ist der Flüchtlingspakt.

²² Mirjam Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, Göttingen 2013, S. 19.

²³ Vgl. Statistisches Bundesamt: Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau [Pressemitteilung Nr. 327; 20169], https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_327_122.html (zuletzt eingesehen am 10.6.17).

dann in besonderem Maße auf „gastliche Aufnahme bzw. auf Gastfreundschaft“²⁴ angewiesen.

Neben dieser Entwicklung vollzieht sich ein weiterer Wandel, der der globalisierten Welt zu verdanken ist: SchülerInnen haben vermehrt die Möglichkeit, an Austauschprogrammen teilzunehmen, entdecken also viel schneller und intensiver unbekannte Regionen. Sie treten in Kontakt mit Menschen einer anderen Kultur, erleben diese neuen kulturellen Gegebenheiten und erfahren für sie noch unbekannte religiöse Zugänge. Durch die Interaktion mit dieser Vielfalt ergibt sich die Möglichkeit, sich mit bisher unbekanntem Anregungen und Fragen auseinanderzusetzen.

Das gesellschaftliche und politische Echo

Literatur zu Migration und verwandten Themenbereichen ist in den letzten drei Jahren in großem Umfang verfasst und veröffentlicht worden.²⁵ Diskutiert wird darüber, wie mit Migration umzugehen ist, welche Effekte Migration haben kann (politisch, sozial, wirtschaftlich) und welche Gründe überhaupt zu einem Anstieg von Migration geführt haben.²⁶ Eine kritische Auseinandersetzung mit der Thematik findet vor allem mit Blick auf die Frage statt, welche Beweggründe eine Migration ausgelöst haben.²⁷ Die Fluchtthematik wird in der Literatur oftmals in Beziehung zum Thema Migration gestellt (siehe Fußnote 25), weshalb eine strikte Trennung beider Phänomene schwierig erscheint.

Paul Collier bezeichnet in seinem Plädoyer für eine Neuregelung der Zuwanderung die „Migration armer Menschen in reiche Länder [als] ein mit vergifteten Assoziationen überladenes Phänomen.“²⁸ Nicht zuletzt trugen digitale Medien dazu bei, das Flucht-Thema im öffentlichen Bewusstsein präsent zu halten und als bedrohlich erscheinen zu lassen, indem von einer ‚Flüchtlingswelle‘, von einer

²⁴ Englert: „Gastfreundschaft“, S. 13.

²⁵ Diverse Studien, Monographien, aber auch wissenschaftliche Literatur, die Flucht und Migration untersuchen, sind seither in hoher Auflage erschienen (*Kurztitel*: Manuela Westphal/Gudrun Wansing: Migration, Flucht und Behinderung; Franz Hamburger/ Tarek Badawia/ Merle Hummrich: Migration und Bildung/ Jürgen Hartwig/ Dirk Willem Kroneberg (Hg.): Flucht und Migration: Herausforderungen und Chancen für Kommunen). Besonders gut zugänglich, vor allem für SchülerInnen, ist die Plattform der Bundeszentrale für politische Bildung, die die Thematik auch schülerInnenfreundlich erklärt.

²⁶ Vgl. Paul Collier: Exodus. Warum wir Einwanderung neu regeln müssen, Bonn 2015, S. 17.

²⁷ Vgl. Collier: Exodus, S. 17.

²⁸ Collier: Exodus, S. 17.

‘Flut’, sogar von einem ‘Ansturm’ die Rede war.²⁹ In der Anonymität des Internet wurde die Thematik noch offener diskutiert, indem „hinter vorgehaltener Hand“³⁰ sogar von einer Völkerwanderung die Rede war.³¹ Mit der steigenden Zahl von Zuwanderern³² wurden in der Öffentlichkeit auch die Stimmen lauter, die von einer „Überfremdung“³³ sprachen bzw. man sei nun „Fremde[r] im eigenen Land“.³⁴ Für die politische Ebene stellt dies eine große Herausforderung dar.³⁵ Die Kontroversen zwischen den Parteien oder auch innerhalb der Parteien um den Umgang mit „Migration“ und „Flucht“ und mit den Menschen, die davon betroffen sind, verliefen teilweise sehr heftig und krisenhaft. Der Bundesinnenminister Horst Seehofer behauptete in einem Interview, dass Migration die „Mutter aller Probleme“³⁶ sei.

Die Gesellschaft spiegelt die Kontroversen auf der politischen Ebene wider und bewegt sich zwischen „euphorischer Aufnahmebereitschaft und gewaltsamer Abwehr.“³⁷ Zum einen setzten und setzen sich viele Menschen mit großem Engagement dafür ein (z.B. „Refugees Welcome“), geflüchtete Menschen und MigrantenInnen zu integrieren bzw. ihnen zu helfen.³⁸ Zum anderen stieg die Gewalt gegen

²⁹ Alexander-Kenneth Nagel: Religiöse Pluralisierung im Schatten der ‘Flüchtlingskrise’: Wie Migration und Flucht die deutsche Religionslandschaft verändern, in: Flucht, Religion und Integration. Interreligiöse Impulse, hg. v. Theresa Beilschmidt, Berlin 2018, S. 66.

³⁰ Nagel: Religiöse Pluralisierung, S. 65.

³¹ Vgl. Nagel: Religiöse Pluralisierung, S. 65.

³² Der Höhepunkt der Zuwandererzahlen nach Deutschland liegt im Jahr 2016 bei knapp 2,2 Millionen Menschen. Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/28347/umfrage/zuwanderung-nach-deutschland/> (zuletzt eingesehen am 24.9.18). Der Anteil von Muslimen in Deutschland ist zwischen 2010 und 2016 von vier auf knapp sechs Prozent gestiegen. Für das Jahr 2050 wird prognostiziert, dass die Zahl auf etwa 10% ansteigen wird.

Vgl. <http://www.pewforum.org/essay/the-growth-of-germanys-muslim-population/> (zuletzt eingesehen am 7.10.18).

Im Beitrag von Christian Röther wird davon ausgegangen, dass von den rund sechs Prozent jeder Vierte erst kürzlich zugewandert ist. Vgl. Christian Röther: Wie viele Millionen sind es wirklich?, in: https://www.deutschlandfunk.de/zahl-der-muslime-in-deutschland-wie-viel-millionen-sind-es.886.de.html?dram:article_id=375505 (zuletzt eingesehen am 7.10.18).

³³ Sonja Thomaser: Merkel und die „Überfremdung“, in: <http://www.fr.de/politik/meinung/kommentare/rechtspopulismus-merkel-und-die-ueberfremdung-a-1349509> (zuletzt eingesehen am 15.9.17).

³⁴ Vgl. Klaus J. Bade: Bürger in Angst vor dem Fremden, in: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2013-10/fremdenfeindlichkeit-islam-kritik> (zuletzt eingesehen am 15.9.2017).

³⁵ Vgl. Vera Hanewinkel/ Jochen Oltmer: Migration nach Deutschland: Aktuelle Herausforderungen und zukünftige Entwicklungen, in:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/256375/>

herausforderungen-und-entwicklungen#footnode1-1 (zuletzt eingesehen am 9.9.18).

³⁶ <https://www.welt.de/politik/deutschland/article181434586/Seehofer-nach-Chemnitz-Mutter-aller-Probleme-ist-die-Migration.html> (zuletzt eingesehen am 19.9.18).

³⁷ Hanewinkel/ Oltmer: Migration nach Deutschland: Aktuelle Herausforderungen.

³⁸ Vgl. Hanewinkel/ Oltmer: Migration nach Deutschland: Aktuelle Herausforderungen.

diese Menschen an.³⁹ Sogenannte „Gutmenschen und pessimistische Realisten“⁴⁰ stehen sich seitdem immer wieder konträr gegenüber.⁴¹

Ausländerfeindlichkeit ist keineswegs nur ein Problem in den neuen Bundesländern; aktuelle Untersuchungen belegen das Ansteigen xenophober Einstellungen auch in den alten Bundesländern.⁴² Nach einer sogenannten Diskriminierungsstagnation zwischen 2002 und 2013 nahmen rassistische Tendenzen seit 2014 deutlich zu:

„Die politische Artikulation rechtsradikaler und rechtsextremer Ansichten folgte seither in einer wellenförmigen Bewegung. Zu beobachten war, dass die Wellenkämme immer höher wurden und die Täler immer kürzer. Häufiger und in immer kürzeren Abständen werden nun antidemokratische und ethnozentrische Positionen öffentlich manifestiert.“⁴³

Ignoranz oder gar Feindseligkeit gegenüber anderen Kulturen kann keine Lösung sein, denn „trotz mancher reaktionärer Versuche, eine nostalgische Einheitskultur – die es als solche nie gab – zu retten, ist Multikulturalität⁴⁴ eines der prägendsten Merkmale unserer Zeit.“⁴⁵ Multikulturalität ist eine soziale Organisationsstruktur. Der Begriff bezeichnet das Faktum, dass eine Lebenswelt Angehörige mehrerer Kulturen vereint.⁴⁶ Multikulturalität⁴⁷ zeichnet sich zudem dadurch aus, den/die

³⁹ Vgl. <https://www.proasyl.de/news/2015-dramatischer-anstieg-von-gewalt-gegen-fluechtlinge/> (zuletzt eingesehen am 6.9.18).

⁴⁰ Nagel: Religiöse Pluralisierung, S. 64.

⁴¹ Vgl. Nagel: Religiöse Pluralisierung, S. 64.

⁴² Vgl. Oliver Decker/ Johannes Kies u.a.: Die ‘Mitte’-Studie 2016: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf, in: Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie 2016, hg. v. Oliver Decker, Johannes Kies, Elmar Brähler, Gießen 2016, S. 34-36.

⁴³ Oliver Decker/ Elmar Brähler: Autoritäre Dynamiken: Ergebnisse der bisherigen ‘Mitte’-Studien und Fragestellung, in: Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie 2016, hg. v. Oliver Decker, Johannes Kies, Elmar Brähler, Gießen 2016, S. 18.

⁴⁴ Vgl. Jürgen Bolten: Interkulturelle Kompetenz, Erfurt 2001, S. 65 f.

⁴⁵ Chibueze C. Udeani: Interkulturelle Bildung – Unser Versuch die Grenzen des Verstehens zu weiten, in: Interkulturelle Kompetenz: vermitteln, erwerben, anwenden. Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Competence, hg. v. Ilse Born-Lechleitner, Evelyn Glaser, Münster 2015, S. 7.

⁴⁶ Vgl. Bolten: Interkulturelle Kompetenz, S. 65f.

⁴⁷ Christoph Barmeyer hingegen präzisiert die Definition folgendermaßen: Er identifiziert Multikulturalität als die Umschreibung kulturell heterogen geprägter Gesellschaften. Des Weiteren ist unter „Multikulturalität“ ein loses Nebeneinander kulturell unterschiedlicher Gruppen zu verstehen, die in sich wiederum homogen erscheinen. Vgl. Christoph Barmeyer: Taschenlexikon Interkulturalität, Göttingen 2012, S. 125.

„Anderen/Andere“ mit seinem/ihrem individuellen, kulturellen Hintergrund am Arbeitsplatz, in den Medien, im öffentlichen Verkehr sein/ihr Leben gestalten zu lassen, wie er/sie es möchte.⁴⁸

1.2. Bildungspolitische und pädagogische Relevanz – Umgang mit Heterogenität

Die Auseinandersetzung mit Religionen und kulturellen Ausprägungen ist nicht mehr nur Angelegenheit von Politik und Gesellschaft, vielmehr fordert sie pädagogische Bildungskonzepte heraus.⁴⁹ Die religiöse Vielfalt, die im Alltag erfahrbar ist, ist mittlerweile auch außerhalb von gängigen Ballungszentren und Großstädten gegenwärtig.⁵⁰ Gleichfalls befinden sich ländliche Regionen mehr und mehr in einem Prozess von „Milieu-, Kulturen- und Religionshomogenität [zu] Milieu-, Kulturen- und Religionenpluriformität.“⁵¹

Mit Blick v.a. auf die junge Generation können Schulen eine wegweisende Funktion haben, indem sie gemeinsam Rassismus und Radikalismus „die Rote Karte zeigen.“⁵²

Dass SchülerInnen mit fremden Kulturen konfrontiert werden, gehört mittlerweile zum Alltag. Das kann schon damit beginnen, dass in der eigenen Fußballmannschaft ein muslimischer Spieler oder eine muslimische Spielerin im Ramadan fastet. Je nachdem, wie die eigenen MitspielerInnen darauf reagieren, sollte darüber gesprochen werden. Aktuelle Zahlen, beispielsweise aus NRW, belegen, dass rund ein Drittel (35,3 Prozent) der SchülerInnen aus Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte stammen.⁵³ Seit 2015 wurden etwa 130.000 Kinder mit Migrationshintergrund eingeschult, die vielen LehrerInnen auf unterschiedliche Art und

⁴⁸ Vgl. Udeani: Interkulturelle Bildung, S. 7.

⁴⁹ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 18.

⁵⁰ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 18.

⁵¹ Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 21.

⁵² Vgl. Rassismus die „Rote Karte“ gezeigt, in: <http://www.wn.de/Muensterland/Kreis-Steinfurt/Nordwalde/3462732-KvG-Schueler-setzen-ein-Zeichen-gegen-Rechts-Rassismus-die-Rote-Karte-gezeigt> (zuletzt eingesehen am 9.9.18).

SchülerInnen der Kardinal-von-Galen Gesamtschule Nordwalde haben als Zeichen von Toleranzförderung und Antirassismus eine Demonstration veranstaltet mit dem Titel „Rote Karte“, um sich ausdrücklich für eine Schule mit Courage und für eine integrierende Haltung gegenüber ausländischen Menschen zu positionieren. Des Weiteren wurden an anderen Schulen ähnliche Aktionstage veranstaltet, z.B. die Burgsitzschule in Spangenberg (<https://www.hessenschau.de/tv-sendung/schueler-demonstrieren-gegen-rechtsextremismus,video-70634.html>) oder das Friedrich-Gymnasium (https://www.nw.de/lokal/kreis_herford/herford/22234996_300-Schueler-setzen-ein-Zeichen-gegen-Fremdenfeindlichkeit.html). Die Initiativen dieser Schulen wurden kurz nach den Vorfällen in Chemnitz (August 2018) veranstaltet.

⁵³ <https://www.dortmund24.de/dortmund/mehr-schueler-mit-migrationshintergrund-in-nrw-dortmund-ist-vorne-dabei/> (zuletzt eingesehen am 9.9.18).

Weise als anspruchsvolle Herausforderung begegneten.⁵⁴ Die stärkere Multikulturalisierung der westeuropäischen Gesellschaften, die unterschiedliche Wertvorstellungen, Riten, Umgangsformen und Sprachen mit sich bringt, fordert für das Miteinander ein besonderes Niveau an sozialer Kompetenz.⁵⁵ Das bietet die Chance, dass Verschiedenheit nicht als Bedrohung, sondern als Ressource wahrgenommen wird. Hiermit sind vor allem LehrerInnen angesprochen, diese soziale Kompetenz zu erwerben und den SchülerInnen zu vermitteln. Sie sollen die verschiedenen Wertesysteme, Identitäten und Sprachen ins Gleichgewicht bringen und somit das Gemeinsame innerhalb der Vielfalt fördern.⁵⁶ Unabhängig von der Schulform sind Schulen gefordert, die

„[...] in der Lage sind, effektiv mit unterschiedlichem sprachlichem sowie familiärem und sozialem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler umzugehen, sich sensibel mit kulturellen und geschlechtsspezifischen Fragen auseinanderzusetzen, für Toleranz und gesellschaftlichen Zusammenhalt einzutreten, [...]“⁵⁷

Im Rahmen verschiedener Studien sind 2015 und 2016 Befragungen durchgeführt worden, um die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber Geflüchteten oder Menschen mit Migrationshintergrund, die unterschiedliche religiöse und kulturelle Hintergründe haben, zu dokumentieren. Die 2015 durchgeführte SHELL-Studie zeigt in ihren Ergebnissen eine relativ optimistische Einstellung seitens der Jugendlichen in Bezug auf geflüchtete Menschen: 2002 befürworteten 48% der Jugendlichen, eine Zuwanderung zu verringern, 2006 lag der Prozentanteil bei 58%. Die Zahlen von 2015 belegen allerdings ein niedrigeres Ergebnis: In Westdeutschland ist die Zahl mittlerweile auf 35% gesunken, in Ostdeutschland liegt sie bei 49%.⁵⁸

⁵⁴ Sandra Stalinski: Auf dem Rücken der Lehrer, in: <https://www.tagesschau.de/inland/integrationsschule-101.html> (zuletzt eingesehen am 9.9.18).

⁵⁵ Bernhard Thiel: Führung zur Selbstführung durch Selbstmanagement. Gegenwartsphänomen Offener Unterricht als subtile Form der Disziplinierung, Wien 2007, S. 32.

⁵⁶ Thiel: Führung zur Selbstführung, S. 32.

⁵⁷ Reiner Lehberger/ Uwe Sandfuchs: Heterogenität in Schule und Unterricht – einleitende Reflexionen, in: Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht, hg. v. Reiner Lehberger, Uwe Sandfuchs, Bad Heilbrunn 2008, S. 11.

⁵⁸ Vgl. https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection_1535413918.stream/1456210063290/ace911f9c64611b0778463195dcc5daaa039202e320fae9cea34279238333aa4/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf (zuletzt eingesehen am 6.9.18).

Die SINUS-Studie von 2016 fragte u.a. gezielt nach den Aspekten Toleranz und Integration gegenüber Geflüchteten und welche Rolle die Religion dabei einnehme. Das Ergebnis zeigt, dass Religion für christliche Jugendliche immer unwichtiger wird, jüdische oder muslimische Jugendliche dagegen stärker am Glauben und an den dazugehörigen Ritualen festhalten. Für die christlichen jungen Menschen steht zwar der „Glaube an etwas“ im Fokus, aber es wird nicht genau definiert, an wen oder was man glaubt. Zudem sehen sich einige als sogenannte „religiöse Touristen“⁵⁹, die in ihrer Sinnfindung Verschiedenes ausprobieren, an etwas Bestimmtem aber nicht festhalten möchten.⁶⁰ Große Einigkeit besteht allerdings beim Thema „religiös begründete Gewalt“, die von den befragten Jugendlichen aufs Schärfste abgelehnt wird.⁶¹

„Eine besondere Relevanz hat diese Entwicklung mit Blick auf die wachsende Zahl Geflüchteter verschiedener nationaler, kultureller und religiöser Herkunft in Deutschland und die damit verbundene große Herausforderung der kommenden Jahre, einen erfolgreichen Umgang mit dieser v. a. religiösen Vielfalt zu bewerkstelligen.“⁶²

Ein wichtiger Hintergrund für diese Arbeit sind die Bemühungen um Inklusion, Integration und Pluralismus in der Schule.⁶³ Initialzündung war der Erlass von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, der den Fokus auf Themen wie „Diskriminierung“, „Ausgrenzung“, „Inklusion“ usw. gelegt hat.⁶⁴ Ausgehend vom Prinzip der Gleichberechtigung besagt der Artikel, dass Menschen mit einer Behinderung zukünftig nicht mehr vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen und behinderten Kindern der Zugang zu einem inklusiv hoch-

⁵⁹ Marc Calmbach/ Silke Borgstedt/ Inga Borchard/ Peter Martin Thomas/ Berthold Bodo Flaig: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016, S. 336.

⁶⁰ Vgl. Calmbach/ Borgstedt/ Borchard/ Thomas/ Flaig: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen, S. 336.

⁶¹ Vgl. Calmbach/ Borgstedt/ Borchard/ Thomas/ Flaig: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen, S. 369.

⁶² Calmbach/ Borgstedt/ Borchard/ Thomas/ Flaig: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen, S. 337.

⁶³ „inclusion“ kommt aus dem Englischen und wurde zum ersten Mal auf der Internationalen UNESCO-Konferenz 1990 in Thailand diskutiert. 1994 wurde Inklusion auf der UNESCO-Versammlung in Salamanca als wichtigstes Ziel internationaler Bildungspolitik formuliert. Vgl. Jutta Standop: Inklusion als Aufgabe der Schulentwicklung, in: Pädagogik Leben 2 (2014), S. 10.

⁶⁴ Vgl. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (zuletzt eingesehen am 30.7.17).

wertigen Unterricht ermöglicht werden soll.⁶⁵ Auch die UNESCO folgte diesem Beispiel und setzt sich dafür ein, weg von der Exklusion hin zur Inklusion im Bildungsbereich zu kommen.⁶⁶ Von Beginn an soll Kindern ein inklusives Verständnis und die damit verbundene Einstellung von der Lehrperson vermittelt werden, denn

„ein inklusives Curriculum spricht die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung eines Kindes an. Es basiert auf den vier Säulen der Bildung des 21. Jahrhunderts – a) Lernen, Wissen zu erwerben, b) Lernen, zu handeln, c) Lernen, zusammenzuleben und d) Lernen für das Leben.“⁶⁷

Inklusion spielt also „eine entscheidende Rolle in der Förderung von Toleranz und von Menschenrechten und es ist ein wirksames Instrument, um kulturelle, religiöse, geschlechtsspezifische und andere Unterschiede zu überwinden.“⁶⁸

Laut einer Aussage von Dirk Zorn von der Bertelsmann Stiftung „verändere die [aktuelle Vielfalt im Klassenzimmer die] Lehrerrolle fundamental“⁶⁹. Die damit verbundenen Anforderungen erforderten von LehrerInnen zusätzliche Kompetenzen, um die eigene Lehrerrolle zu erweitern.⁷⁰ Die Lehrkompetenzen für angehende LehrerInnen müssen daher reflektiert werden, denn „noch nie war die Heterogenität so groß wie heute.“⁷¹ Die Lernwerkstatt Religion Plural will auf diese Situation im Kontext der saarländischen LehrerInnenbildung reagieren. Mit ihrer Konzeption und Praxisgestaltung ist sie bislang deutschlandweit unikal. Sie arbeitet mit Selbstreguliertem und Forschendem Lernen und legt dabei den thematischen Schwerpunkt auf das Interkulturelle und Interreligiöse Lernen.

1.3. Religionspädagogische Relevanz – die Rolle des Religionsunterrichts

Die kulturelle und religiöse Prägung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund kann bereits im Schulalltag zu Situationen führen, die nicht einfach zu bewältigen

⁶⁵ Vgl. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>.

⁶⁶ Vgl. Linda Balzer: Die Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP), in: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, hg. v. Markus Peschel, Mareike Kelkel, Bad Heilbrunn 2017, S. 86.

⁶⁷ Deutsche UNESCO Kommission e. V. 2010, S. 25.

⁶⁸ Deutsche UNESCO Kommission e. V. 2010, S. 25.

⁶⁹ Dirk Zorn/ Stephanie Gebert: Die Haltung muss sich ändern, in: https://www.deutschlandfunk.de/bildungs-experte-zu-vielfalt-im-klassenzimmer-die-haltung.680.de.html?dram:article_id=421091 (zuletzt eingesehen am 21.1.19).

⁷⁰ Vgl. Zorn/ Gebert: Die Haltung muss sich ändern.

⁷¹ Zorn/ Gebert: Die Haltung muss sich ändern.

ist. Wie soll die/der LehrerIn reagieren, wenn eine muslimische Schülerin am Schwimmunterricht nicht teilnimmt oder das Essen in der Kantine aus religiösen Gründen für nicht-christliche SchülerInnen zum Problem wird? Immer wieder treten Diskussionen in den Vordergrund, die eine ähnliche problematische Situation thematisieren, so auch der Streit über das Beten an Schulen, der in Berlin geführt wurde. Ein muslimischer Schüler wollte sein Gebet in der Schule ausüben. Ihm wurde 2008, nachdem das Verwaltungsgericht in Berlin dies so beschlossen hatte, ein separater Raum für das Beten zur Verfügung gestellt. Die Berliner Senatsverwaltung kündigte daraufhin eine Berufung an. Schließlich wurde dem muslimischen Schüler 2011 das Beten in der Schule untersagt mit der Begründung, dass

„eine Einschränkung der Religionsfreiheit in der Schule gerechtfertigt [sei], um andere Verfassungsgüter zu schützen – etwa die Glaubensfreiheit der anderen Schüler und den für den staatlichen Erziehungsauftrag notwendigen Schulfrieden. Die Vorsitzende Richterin verweist auf die zahlreichen Religionen, die an der Schule vertreten sind, und sagt, Konflikte würden sich verschärfen, wenn die Ausübung des muslimischen Gebets gestattet würde.“⁷²

In Anbetracht der wachsenden Pluralisierung sind Schulen stärker gefordert, gegen Diskriminierung und Rassismus unter SchülerInnen vorzugehen.⁷³ Anhand der oben genannten Beispiele ist zu erkennen, dass die Schule eine wichtige Funktion einnehmen kann, beispielsweise in Form gemeinsamer Projekte oder Aktionstage, um auf die Problematik aufmerksam zu machen.

Gemäß dem Leitbild „Vielfalt braucht Vielfalt“⁷⁴, plädierte 2015 die Kultusministerkonferenz für eine „Schule der Vielfalt“⁷⁵, in der Menschen mit Behinderung, mit Migrationshintergrund und/oder Menschen aus sozial schwachen Schichten,

⁷² <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bundesverwaltungsgericht-muslimischer-schueler-darf-nicht-in-schule-beten-a-800784.html> (eingesehen am 23.2.17).

⁷³ Angela Merkel hat sich mit 50 LehrerInnen am 5.9.18 darüber ausgetauscht, wie diese Aufgabe und die damit verbundenen Herausforderungen aus Sicht der LehrerInnen bewältigt werden können. Vgl. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2018/09/2018-09-05-merkel-trifft-lehrkraefte.html> (zuletzt eingesehen am 9.9.18).

⁷⁴ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, S. 2.

⁷⁵ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, S. 3.

sowie unterschiedlichen Geschlechts und kulturellen Hintergrunds, gemeinsam lernen und zusammen leben dürfen.⁷⁶ Folglich ist „die Lehrerbildung für eine ‚Schule der Vielfalt‘ (...) eine Querschnittsaufgabe, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und aufeinander abgestimmt widmen müssen“⁷⁷. Lehramtsstudierende sehen sich also mit einer wachsenden Herausforderung auf sozialer Ebene (heterogene SchülerInnenenschaft) sowie mit unterschiedlichen Anforderungen auf der pädagogisch-didaktischen Ebene (binnendifferenzierete Unterrichtsplanung und -umsetzung) konfrontiert. Das gemeinsame Zusammenleben verschiedener Kulturen und Religionen gehört mittlerweile zum Alltag⁷⁸ und prägt somit auch das Schulleben und das Leben der SchülerInnen. Die Vielfalt, sei es religiöser oder kultureller Art, lässt das Schulleben komplexer und differenzierter erscheinen und kann bei allen Beteiligten eine Verunsicherung auslösen.⁷⁹ Die größte Herausforderung besteht darin, „dass Flüchtlinge eine besonders breite Heterogenität mitbringen z.B. im Hinblick auf ihre Flucht- und Bildungsbiografien, Ethnien, Religionen, Kulturen, sozialen Schichtungen, individuelle Lernstände [...]“⁸⁰

Umso wichtiger scheint dabei die Funktion eines konkreten Unterrichtsfaches zu sein, das die plurale und komplexe Lebenswelt der SchülerInnen untereinander ansprechen will: Monika Tautz geht davon aus, dass dieses Fach der Religionsunterricht sein kann.⁸¹ Sowohl die Schule als auch der Religionsunterricht sind durch die Zuwanderung der geflüchteten Menschen dazu aufgefordert, sich den aktuellen gesellschaftlichen Aufgaben, die im Begriff „Integration“ zusammengefasst sind, zu stellen.⁸² Die Pluralität ist somit im konfessionellen Religionsunter-

⁷⁶ Mit seinem „Projekt Weltethos“ setzte Hans Küng 1990 den ersten Meilenstein nach verbindlichen ethischen Leitlinien, die innerhalb einer (religions)pluralen Gesellschaft gelten sollen. Das Projekt verfolgt das Ziel, „in globalisierten Zusammenhängen eine Grundlage für ethisches Handeln zu schaffen, auf dessen Basis Menschen unterschiedlichster Kulturen und Religionen einen Weg finden, gut und friedvoll miteinander zu leben.“ Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 15. Siehe auch Balzer: Die Lernwerkstatt, S. 86.

⁷⁷ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, S. 3.

⁷⁸ Vgl. Monika Tautz: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007, S. 13.

⁷⁹ Vgl. Tautz: Interreligiöses Lernen, S. 13.

⁸⁰ Bianca Preuß: Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung, Wiesbaden 2018, S. 27 f.

⁸¹ Vgl. Tautz: Interreligiöses Lernen, S. 13.

⁸² Mirjam Schambeck: Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 16 (2017), H.2, S. 127.

richt nicht mehr nur inhaltlich „angekommen“, sondern auch existenziell durch die individuellen Erfahrungen der SchülerInnen mit Pluralität. Aus diesem Grund ist es unumgänglich, das Potenzial des Interreligiösen und Interkulturellen Lernens zu reflektieren und nach den Möglichkeiten für den Religionsunterricht unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Wandels zu fragen.⁸³

Die beiden Großkirchen in Deutschland haben in verschiedenen Denkschriften und Verlautbarungen zum Religionsunterricht auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagiert und die Bedeutung Interkulturellen und Interreligiösen Lernens erkannt – die evangelische Kirche klarer und früher als die katholische.

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) veröffentlichte 1994 eine Denkschrift zum Thema „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“. In dieser Schrift werden Anforderungen und Herausforderungen diskutiert, die teilweise durch die religiöse Heterogenität in der Schule bedingt waren: „Was die ethnische Herkunft der SchülerInnen sowie ihre kulturellen und religiösen Vorerfahrungen betrifft, ist die Schülerschaft heute unterschiedlicher zusammengesetzt als je zuvor.“⁸⁴ Es werden schulübergreifende Aufgaben aufgeführt, bei denen der Religionsunterricht in besonderem Maße eine Rolle spielt, beispielsweise in der Förderung des Zusammenlebens zwischen Menschen verschiedener Herkunft, anderer Religionen und Kulturen. Der Text problematisiert auf verschiedenen Ebenen für die damalige Zeit aktuelle Anforderungen des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund des religiösen Pluralismus. Auf didaktischer Ebene zeigt er, dass sich der Unterricht diesen Gegebenheiten anpassen muss. In diesem Kontext wird das „Interreligiöse Lernen“ thematisiert.⁸⁵ Neben dem Interreligiösen Lernen nennt die Denkschrift einen weiteren wichtigen Ansatz, der in enger Verbindung zum Interreligiösen Lernen steht: das Interkulturelle Lernen:

„Schule wird zum Ort interkulturellen Lernens. Sie ist als Lern- und Lebensort herausgefordert und darf Integrationsprozesse nicht nur themati-

⁸³ Vgl. Tautz: Interreligiöses Lernen, S. 13.

⁸⁴ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, S. 15.

⁸⁵ Identität und Verständigung, S. 31.

Die Wurzeln des Interreligiösen und Interkulturellen Lernens aus Sicht der Religionspädagogik liegen in den 80er/90er Jahren.

*sieren und gleichsam kognitiv abhandeln, sondern muß sie, wo immer möglich, im Rahmen der schulischen Lebensvollzüge praktizieren.*⁸⁶

2014 greift die EKD in ihrer Schrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ in einem gesonderten Kapitel [5.1.] wiederholt den Toleranzaspekt und die damit verbundene Friedenserziehung auf. Die Akzeptanz und Anerkennung des Anderen stehen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Konflikte erneut im Fokus des Religionsunterrichts und werden im Vergleich zu vorigen Veröffentlichungen gedanklich erweitert und fortgeführt:

„Damit reicht die vorliegende Denkschrift theologisch und pädagogisch über die früheren Veröffentlichungen hinaus, indem sie theologisch auf die inzwischen deutlich veränderte religiöse und weltanschauliche Situation in unserer Gesellschaft Bezug nimmt und pädagogisch mit dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit klarer herausarbeitet, was religiöse Bildung im Sinne einer der Unterstützung von Toleranz und Frieden verpflichteten gesellschaftlichen Verantwortung gerade auch angesichts gesellschaftlicher Konflikte bedeutet.“⁸⁷

1996 bemühte sich auch die Katholische Kirche um eine Erneuerung des konfessionellen Religionsunterrichtes. „Genau dies aber ist die ökumenische Öffnung, die der konfessionelle Religionsunterricht noch entschiedener als bisher vollziehen muß.“⁸⁸ Das Papier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ stellt zwar die Beheimatung in der eigenen Konfession in den Mittelpunkt, fordert aber zugleich einen Wandel, der für den konfessionellen Religionsunterricht zwingend ist. Die Öffnung zu anderen Religionen sowie der ökumenische Charakter sollten im Unterricht deutlicher werden. Für das Jahr 1996 kann diese Idee in Anbetracht dessen, was sich in den Folgejahren entwickelte, als wegweisend für die Haltung der Katholischen Kirche angesehen werden.

⁸⁶ Identität und Verständigung, S. 30.

⁸⁷ Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 2014, S. 14.

⁸⁸ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 5. Aufl., Bonn 1996, S. 58 (Die deutschen Bischöfe, 56).

„In diesem Sinne muß jeder katholische Religionsunterricht, der sich konfessionell versteht, in ökumenischem Geist erteilt werden. Analoges gilt für das Gespräch mit dem Judentum und den nichtchristlichen Religionen.“⁸⁹

2005 veröffentlichten die deutschen Bischöfe eine weitere Stellungnahme zur veränderten Situation des Religionsunterrichts. Mit „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ wird die Problematik im Titel bereits deutlich zum Ausdruck gebracht. Die Dialogfähigkeit mit anderen Religionen steht weiterhin im Fokus und soll im Religionsunterricht noch stärker umgesetzt werden. Auch in Anbetracht mittlerweile veränderter gesellschaftlicher Bedingungen stehen Toleranz und die Diskussionen über Vorurteile mehr denn je im Zentrum des Religionsunterrichts.⁹⁰

„Eine der wichtigen und anspruchsvollen Aufgaben der Schule ist die Integration von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer, ethnischer und kultureller Herkunft. Der Religionsunterricht führt und fördert das Gespräch und die Verständigung über die Grenzen der eigenen Konfessionszugehörigkeit hinaus.“⁹¹

2016 beschäftigte sich die Katholische Kirche fortführend mit der Thematik und verwies in ihrem Schreiben „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ auf die Dokumente von 1996 und 2005.⁹² Es wird auf die engere Zusammenarbeit mit dem evangelischen Religionsunterricht verwiesen, auch wenn diese

⁸⁹ Die bildende Kraft, S. 76.

⁹⁰ Der Text wurde in einer Zeit veröffentlicht, in der die Menschen stärker mit religiös-politisch orientierten Konflikten zu kämpfen hatten. Religionen wurden von nun an häufiger für terroristische Anschläge oder Kriege instrumentalisiert. Im Vergleich zu 1996 brachte man die Religion, vorwiegend den Islam, immer mehr in Kontakt mit Anschlägen und Kriegen (beispielsweise 2001 in New York). Dem Religionsunterricht kommt die Aufgabe zu, das verzerrte Bild über einzelne Religionen zu korrigieren. Heute, 13 Jahre nach diesem Text, wird der Islam immer noch in ein einseitiges Bild gerückt. Bedingt durch neue Terrorgruppierungen, die den Begriff „Islam“ für ihre eigene Zwecke missbrauchen („Islamischer Staat“), wird das vermeintlich terroristische Bild der islamischen Religion verstärkt. In den Muslimen werden häufig „potentielle muğāhidūn“ gesehen. Das Wort bedeutet „Glaubenskämpfer“ und wird dazu verwendet, Muslime nur aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit als gewalttätig zu beschreiben. Vgl. Georges Tamer: Warum der christlich-islamische Dialog notwendig ist. Religiöse Koexistenz als Friedenspotential, in: Feindbild Christentum im Islam – Eine Bestandsaufnahme, hg. v. Ursula Spuler-Stegemann, Bonn 2006, S. 62 f.

⁹¹ Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005, S. 29 (Die deutschen Bischöfe, 80).

⁹² Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, S. 8.

In diesem Zusammenhang wird auf den Text Gaudium et spes Nr. 40-45 verwiesen.

begrenzt sei.⁹³ Selbst wenn die Fortschritte in diesem Bereich unübersehbar seien, hätten beide Kirchen nicht die Absicht, die konfessionelle Trennung im Religionsunterricht aufzuheben.⁹⁴ Eine solide Zusammenarbeit beider Konfessionen ist dennoch möglich, sofern das Kirchenverständnis und die Kirchenpraxis respektiert würden.⁹⁵ Das Papier empfiehlt, diese Übereinkunft als „erweiterte Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht, die die Bildung von gemischt-konfessionellen Lerngruppen (...) vorsieht“⁹⁶ zu bezeichnen. Die zentralen Ziele dieser Kooperation⁹⁷ richten sich auf den Erwerb von Grundwissen über den eigenen christlichen Glauben, aber auch auf „reflexive Erschließung von gelebten Formen des Glaubens durch Begegnung“⁹⁸. Die Begegnung führt dazu, ein intensives Bewusstsein zum Thema „Konfessionalität“ an sich herzustellen. Sowohl die eigene Praxis wird gründlich reflektiert als auch die des Gegenübers. Diese „Auseinandersetzung“ führt zu einem erweiterten Verständnis, den anderen Glauben zu tolerieren und zu respektieren. Auch außerhalb des innerchristlichen Dialogs ist diese Vorgehensweise realisierbar, beispielsweise in direktem Kontakt mit jüdischen oder muslimischen Gläubigen. Damit ist ein weiterer wichtiger Schritt zur Förderung Interreligiösen Lernens getan worden.⁹⁹ Der Begriff des Interreligiösen Lernens wurde in den beiden vorangegangenen Veröffentlichungen der Katholischen Kirche (1996 und 2005) allerdings, anders als in den Schriften der EKD, nicht erwähnt. Zwar wurde die Thematik umschrieben und angerissen, aber nicht explizit genannt.

⁹³ Eine dialogische Zusammenarbeit beider Konfessionen stellt kein Novum dar. Selbst die vorigen Veröffentlichungen der deutschen Bischöfe (1996, 2005) sowie Stellungnahmen seitens der EKD („Identität und Verständigung“) haben diese bereits diskutiert. Um einen genaueren Einblick zu bekommen, wie die einzelnen Bundesländer diese Thematik umgesetzt haben, ist die Passage 249-323 bei Daniela Bayer-Wied (2011) zu empfehlen. Sie hat die kooperativen Umsetzungen – unter regionaler Berücksichtigung – intensiv beleuchtet. Vgl. Daniela Bayer-Wied: Ökumenisch ja – aber bitte getrennt? Konfessionelle Kooperation in der Grundschule, Frankfurt a. M. u.a. 2011. Für die hier vorliegende Arbeit dienen diese Informationen lediglich als Ergänzung und werden daher nicht weiter thematisiert.

⁹⁴ Vgl. Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, S.28.

⁹⁵ Vgl. Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, S. 26-28.

⁹⁶ Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, S. 31.

⁹⁷ Hiermit wird auf die Analyse von Könemann/Sajak/Lechner verwiesen, die in einer aktuellen Umfrage (2017), diese Thematik in den Fokus gestellt haben. Vgl. Judith Könemann/ Claus Peter Sajak/ Simone Lechner: Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ explorative Studie, Wiesbaden 2017.

⁹⁸ Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, S. 31.

⁹⁹ Zudem konnten sich weitere didaktische Ideen herauskristalisieren, die durch Interreligiöses und Interkulturelles Lernen entstanden sind (beispielsweise die Anwendung sogenannter „Kultur- oder Religionskoffer“). Kulturelle Themenkoffer können auch fächerübergreifend im Unterricht eingesetzt werden, wie z.B. im Geschichts- oder Politikunterricht.

Im vorliegenden Schreiben „Die Zukunft des Religionsunterrichts“ (2016) wird die Formulierung „Interreligiöses Lernen“ nun erstmals verwendet. Die Bedeutung des Themas wird im gesamten Papier für den heutigen Religionsunterricht deutlich.

„Der konfessionelle Religionsunterricht ist auch in einer religiös pluralen Gesellschaft ein pädagogisch sinnvolles Angebot. Denn die Pluralität von religiös bildenden Fächern eröffnet Möglichkeiten interreligiösen Lernens, die von den Lehrkräften als den Experten einer bestimmten Konfession oder Religion didaktisch gestaltet und begleitet werden. Der konfessionelle Religionsunterricht verbindet auf diese Weise die Förderung religiöser Dialogfähigkeit mit der Entwicklung einer eigenen religiösen Position.“¹⁰⁰

Sowohl die Evangelische als auch die Katholische Kirche haben mit ihren Veröffentlichungen auf unterschiedliche Art und Weise zu Veränderungen im konfessionellen Religionsunterricht mit beigetragen. Zwar verfolgen sie jeweils einen eigenen Weg, jedoch soll die ökumenische Zusammenarbeit Bestand haben und wachsen: Der Dialog – mit allen Religionen – steht mehr denn je im Zentrum des christlichen Religionsunterrichts. Die EKD zeigte in ihren Papieren zwar eine größere Ausrichtung auf die Förderung religiöser Dialogfähigkeit. Es ist jedoch festzuhalten, dass beide Kirchen dem Religionsunterricht eine integrative Funktion und somit eine zentrale Rolle zuschreiben.

2. Zielsetzung der Arbeit

Die Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) an der Universität des Saarlandes versucht, auf die neuen Anforderungen, die die interkulturelle und interreligiöse Vielfalt im Klassenzimmer betreffen sowie die damit verbundenen und geforderten Mehrkompetenzen von Lehrkräften (siehe Dirk Zorn), eine Antwort zu geben. Sie will auf die neuen Bedingungen reagieren und angehende LehrerInnen dazu befähigen, den genannten Herausforderungen zu begegnen.

¹⁰⁰ Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, S. 8.

Die LeRP konnte im Rahmen des Projekts SaLUt (= „Optimierung der saarländischen Lehrer/-innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht“¹⁰¹) aufgebaut und initiiert werden. Das Projekt ist ein Verbundvorhaben der Universität des Saarlandes, der Hochschule der Bildenden Künste Saar und der Hochschule für Musik Saar.¹⁰² SaLUt wird im Rahmen der Qualitätsoffensive LehrerInnenbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.¹⁰³ Der inhaltliche Fokus liegt auf der Verbesserung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht. Strukturell soll eine bessere Vernetzung aller Akteure innerhalb der LehrerInnenbildung unterstützt werden.¹⁰⁴

Seit 2016 an der Universität des Saarlandes wird die Lernwerkstatt von der Fachrichtung Katholische Theologie angeboten. Sie steht allen Lehramtsstudierenden offen, wird bisher aber vorwiegend von Theologiestudierenden besucht. Es handelt sich um eine hochschuldidaktische Lernwerkstatt, deren Ziel die Professionalisierung der Studierenden ist. Die Zusammenarbeit mit SchülerInnen ist allerdings jederzeit möglich. So werden im Rahmen der Lernwerkstatt u.a. Hospitationen oder Unterrichtspraktika an Schulen durchgeführt, damit ein direkter Bezug zur Schulpraxis gegeben ist.¹⁰⁵

Angehende LehrerInnen sollen in der LeRP für einen Religionsunterricht ausgebildet werden, der Dialogfähigkeit und Integrationsprozesse fördert, indem interkulturelle und interreligiöse Gespräche zu einem wichtigen Unterrichtsbestandteil werden können. Wie bereits in Kapitel 1.2. angedeutet, setzt die LeRP in ihrer inhaltlichen Konzeption und didaktischen Gestaltung einen besonderen Fokus. Während andere religionspädagogische Lernwerkstätten in Deutschland diverse Aspekte rund um Theologie und Religion thematisieren, will die LeRP interreligiöse und interkulturelle Fragestellungen gezielt unter Anwendung bestimmter lerntheoretischer Strategien behandeln. Die Lernwerkstatt ist inhaltlich so konzipiert, dass der Fokus auf religiöse und kulturelle Heterogenität gelegt werden soll. Den

¹⁰¹ <https://www.uni-saarland.de/page/salut/start.html> (zuletzt eingesehen am 12.9.18).

¹⁰² Vgl. <https://www.uni-saarland.de/page/salut/start.html> (zuletzt eingesehen am 12.9.18).

¹⁰³ Vgl. <https://www.uni-saarland.de/page/salut/start.html> (zuletzt eingesehen am 12.9.18).

¹⁰⁴ Vgl. <https://www.uni-saarland.de/page/salut/start.html> (zuletzt eingesehen am 12.9.18).

¹⁰⁵ In diesen Stunden dürfen die Studierenden auch selbst in der Klasse tätig werden. Eine vorige Absprache mit den verantwortlichen LehrerInnen ist selbstverständlich gewährleistet. In einem Zeitraum von drei Semestern, d.h. ca. 1 ½ Jahren, wurden nach jedem Semester qualitative Interviews durchgeführt. Gemachte Erfahrungen, dazugewonnenes Wissen und persönliche Erlebnisse im Zusammenhang mit der Lernwerkstatt wurden hiermit reflektiert.

ReligionslehrerInnen von heute kommt die Aufgabe zu, die SchülerInnen für diesen Wandel der Gesellschaft zu sensibilisieren und sie auf eine plurale, bunte und vielfältige Gesellschaft vorzubereiten.¹⁰⁶ Die Lernwerkstatt zielt darauf ab, eine LehrerInnenpersönlichkeit auszubilden, die dieser Herausforderung gewachsen ist, indem sie einen Ort bietet, auch eigene Werte und Meinungen zu reflektieren. Sie stellt dazu eine Fülle an Materialien bereit¹⁰⁷, die von den Studierenden je nach Bedarf genutzt werden sollen. Die LeRP verfügt über die Möglichkeit, den Lernenden Raum und Zeit für die Entwicklung eigener Herangehensweisen zu geben. Diese sollen durch Forschendes und Selbstreguliertes Lernen begleitet und unterstützt werden. Dabei erfolgt ein besonderer Blick auf die Wirkung des Selbstregulierten und Forschenden Lernens innerhalb interkultureller und interreligiöser Fragestellungen und den damit verbundenen Lernprozessen. Es soll überprüft werden, inwiefern die beiden Lerntheorien diese Lernprozesse regulieren, kontrollieren und optimieren können. Für den späteren Schulunterricht soll die Lernwerkstatt „unterstützend bei der Unterrichtsplanung und -durchführung wirken sowie Ort[e] der Reflexion sein, an de[m] die Wirkungen von modifizierten Lernsettings, meist im Hinblick auf die Öffnung der Lehr- und Lernsituationen, unmittelbar erlebbar werden.“¹⁰⁸

3. Stand der Forschung

In den letzten zwanzig Jahren ist das Wort „Lernwerkstatt“ immer mehr „in Mode gekommen“.¹⁰⁹ An den Hochschulen konnten sich mit der Zeit viele Lernwerkstätten etablieren, wobei die Zielgruppen variieren können. So gibt es heute z.B. Hochschullernwerkstätten für Lehramtsstudierende, Hochschullernwerkstätten speziell nur für Grundschullehramtsstudierende (etwa in Bremen¹¹⁰, Kassel¹¹¹ und

¹⁰⁶ Vgl. Schambeck: Migration und interreligiöses Lernen, S. 128.

¹⁰⁷ Es soll sowohl auf wissenschaftliche Literatur Wert gelegt werden als auch auf „Alltagslektüre“, wie Zeitungen und Zeitschriften (SPIEGEL). Daneben sind Themenkoffer zu einzelnen Religionen vorhanden, die nach Bedarf gebraucht werden können und sollen.

¹⁰⁸ Eva Kristina Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe, Frankfurt a. M. 2012, S. 18.

¹⁰⁹ Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 21.

¹¹⁰ Vgl. <http://www.fb12.uni-bremen.de/werkstaetten/grundschulwerkstatt.html> (zuletzt eingesehen am 10.9.18).

¹¹¹ <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/ring/ring/grundschulwerkstatt.html> (zuletzt eingesehen am 10.9.18).

Saarbrücken¹¹²) aber auch explizit für Fortbildungen von ErzieherInnen und LehrerInnen¹¹³ Im Zuge der aktuellen Förderung durch die Qualitätsoffensive LehrerInnenbildung in mehreren Bundesländern ist eine steigende Zahl von Hochschullernwerkstätten zukünftig zu erwarten. Allein im Saarland konnten neun neue Lernwerkstätten an der Universität des Saarlandes, an der Hochschule für Musik und an der Hochschule für Bildende Künste aufgebaut werden.¹¹⁴

Die Literatur zu Lernwerkstätten hat sich in den letzten Jahren differenziert und breit dargestellt: Es gibt Literatur zu Lernwerkstätten an Schulen oder Literatur zu Lernwerkstätten an Hochschulen. Eva Kristina Franz sieht den größten Nutzen einer hochschuldidaktischen Lernwerkstatt (s.a. Werner Hangartner¹¹⁵) in der pädagogischen Professionalisierung der Studierenden.¹¹⁶ Diese soll durch eine enge Verzahnung von Praxis und Theorie unterstützt werden.¹¹⁷ Auch Hartmut Wedekind misst den Lernwerkstätten an Hochschulen eine große Bedeutung bei, denn sie böten „hervorragende Möglichkeiten einer reflexiven theoriegeleiteten und -begleitenden Praxis (...), die auf einer empirischen Grundlage zu einer nachhaltigen Theorie-Praxis-Verzahnung beitragen und damit einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung künftiger PädagogInnen leisten können.“¹¹⁸ Hinsichtlich der schulischen und universitären Lehre fassen Herbert Hagstedt und Ilse Marie Krauth zusammen, dass „Lernwerkstätten nicht Klassenunterricht oder Vorlesungen ersetzen [können und wollen], ihre besondere Stärke besteht darin, ein Potenzial für individuelle, auch wilde Lerngelegenheiten zu entfalten“¹¹⁹. Für Werner Munk hingegen liegt der Fokus auf der Einrichtung einer Lernwerkstatt an Schulen.¹²⁰ Für ihn ist „der wertvollste und wichtigste Beitrag einer Lernwerkstatt für eine bessere Schulkultur [...] die in ihr implizit enthaltene Mitbestim-

¹¹² <http://www.gofex.info/> (zuletzt eingesehen am 10.9.18).

¹¹³ Vgl. Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 64.

¹¹⁴ <http://lernwerkstatt.saarland/lernwerkst%C3%A4tten/%C3%BCbersichtstabelle-lernwerkst%C3%A4tten-des-verbundes> (zuletzt eingesehen am 10.9.18).

¹¹⁵ Werner Hangartner: „Praxis“ in der Lernwerkstatt. Lehramtsstudierende der PH St. Gallen berichten, in: Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 264–276.

¹¹⁶ Vgl. Balzer: Die Lernwerkstatt, S. 89.

¹¹⁷ Vgl. Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 21.

¹¹⁸ Hartmut Wedekind: Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für Forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen, in: Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, hg. v. Hendrik Coelen, Barbara Müller-Naendrup, Wiesbaden 2013, S. 23.

¹¹⁹ Herbert Hagstedt/ Ilse Marie Krauth: Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln, in: Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 16.

¹²⁰ Vgl. Balzer: Die Lernwerkstatt, S. 89.

mungskultur. Selbstbestimmung und Selbstorganisation beim Lernen folgen einem demokratischen Anspruch¹²¹. Dieser Aspekt bezeichnet Munk als wichtige Begleiterscheinung einer Lernwerkstatt, denn hier werde zugleich Werteerziehung vermittelt.¹²²

Literatur zu Hochschullernwerkstätten mit einem konzentrierten Blick auf Selbstreguliertes Lernen ist selten bis gar nicht zu finden. Die neueste empirische Studie in diesem Bereich wurde an der Universität des Saarlandes erstellt.¹²³ Schon in den 90er Jahren standen sogenannte „Lernstrategien“ vermehrt im Fokus bildungswissenschaftlicher Untersuchungen.¹²⁴ Die Literatur spricht über diese Zeit von einem „Selbstlernboom“¹²⁵, der damals stattgefunden habe¹²⁶. Die Bezeichnungen „selbstreguliertes Lernen“, „selbstgesteuertes Lernen“¹²⁷, „selbstorganisiertes Lernen“ oder „selbstbestimmtes Lernen“ werden oftmals synonym verwendet, weswegen eine strikte Unterscheidung hier nicht vorgenommen wird.

Forschendes Lernen zählt generell zu den wichtigen Faktoren des Lernwerkstattkonzepts, indem die „Lernwerkstattarbeit als pädagogischer Prozess sich an der Idee des forschenden, entdeckenden Lernens [orientiert].“¹²⁸ Genaue Untersuchungen und Evaluationen zum Forschenden Lernen in Hochschullernwerkstätten sind bisher nicht bekannt. Allerdings ist Forschendes Lernen im Rahmen der Hochschuldidaktik an sich ein beliebtes Thema, z.B. wird die Frage diskutiert, welchen Effekt Forschendes Lernen in der LehrerInnenausbildung haben kann.¹²⁹

¹²¹ Werner Munk: Veränderungen von Schulkultur durch Lernwerkstätten, in: Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen für morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 117.

¹²² Vgl. Balzer: Die Lernwerkstatt, S. 89.

¹²³ Hier ist Laura Dörrenbächer-Ulrich zu nennen. Ihre Arbeit bietet neue Erkenntnisse und Einblicke darüber, wie Selbstreguliertes Lernen bei Studierenden am effektivsten angewendet werden kann. [Laura Dörrenbächer: MOSAIC: modelling and training of self-regulated learning and analysis of individual differences in college students, Saarbrücken 2017].

¹²⁴ Vgl. Konzertierte Aktion Weiterbildung: Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme, Bonn 1998, S. 10 f.

¹²⁵ Dieter Gnahs/ Sabine Seidel: Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung, in: Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung, hg. v. Peter Faulstich, Dieter Gnahs u.a., Weinheim u. München 2002, S. 13.

¹²⁶ Vgl. Gnahs/ Seidel: Überblick über selbstbestimmtes Lernen, S. 13 f.

¹²⁷ Selbstgesteuertes Lernen entstand bereits Ende der 60er Jahre als Reaktion auf bildungspolitische Diskussionen. Die eigene Selbstverwaltung und -bestimmung gehörten dabei zu zentralen Forderungen. Vgl. Franz G. Deitering: Selbstgesteuertes Lernen, Göttingen 1995, S. 13.

¹²⁸ Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): Audit für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zu Qualitätsentwicklung, 4., überarb. Aufl., Berlin 2011, S. 8.

¹²⁹ Vgl. Alexandra Obolenski/ Hilbert Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis eine professionellen LehrerInnenausbildung, 2., aktual. Aufl., Oldenburg 2006.

Veröffentlichungen zu Hochschullernwerkstätten im religionspädagogischen Bereich sind ebenfalls rar. Das hängt damit zusammen, dass es nur wenige religionspädagogische Lernwerkstätten in Deutschland gibt. Es sind u.a. Aufsätze oder kleinere Beiträge zu finden, die von einem Verantwortlichen einer konkreten Lernwerkstatt erstellt wurden. Zu nennen ist beispielsweise Reinhard Thoma, der in der Zeitschrift „Agora“ über die religionspädagogische Lernwerkstatt in Eichstätt-Ingolstadt berichtet. In seinem Aufsatz gibt er konkrete Hinweise über Ausstattung und didaktische Möglichkeiten der Lernwerkstatt in Eichstätt und einen Einblick, wie die Studierenden in der Lernwerkstatt arbeiten können.

Durch ihren Fokus auf kulturelle und religiöse Heterogenität und die Anwendung lerntheoretischer Strategien, wie das Selbstregulierte und das Forschende Lernen, kommt der Lernwerkstatt Religion Plural eine unikale Position innerhalb der religionspädagogischen Lernwerkstättenlandschaft zu. Die wissenschaftliche Reflexion und Evaluation der Lernprozesse in der LeRP ist deshalb ein Desiderat.

4. Fragestellung

Die LeRP will einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der saarländischen LehrerInnenbildung leisten. Die Rolle Interkulturellen und Interreligiösen Lernens sowie die veränderten Anforderungen und Herausforderungen an die ReligionslehrerInnen von heute und morgen sind im einführenden Kapitel vor dem Hintergrund aktueller, gesellschaftlicher Diskurse beleuchtet worden.

Ausgehend von der formulierten Zielsetzung in Kapitel 2 will die Arbeit konkret untersuchen, *inwiefern Selbstreguliertes und Forschendes Lernen interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse regulieren und optimieren kann*. Die Studierenden sollen in unterschiedliche interkulturelle und interreligiöse Lernsettings eingeführt werden, die durch Selbstreguliertes Lernen begleitet werden. Sie sollen erkennen, dass die angewandten Lerntheorie einen nachhaltigen Effekt auf die eigenen Lernprozesse haben können, indem sie ihre Lernprozesse eigenständig regulieren und optimieren lernen. Forschendes Lernen wird in diesen Lernsettings ebenfalls berücksichtigt. Dadurch sollen die Studierenden interessen- und forschungsorientiert relevante Inhalte selbstständig aufbereiten lernen. Forschendes

und Selbstreguliertes Lernen stellen somit Schlüsselqualifikationen für die zukünftige Schulpraxis dar.

Um die o.g. Frage zu beantworten, ist folgende Vorgehensweise notwendig:

Zum einen wird eine Längsschnittevaluation durchgeführt, um zu klären, *inwiefern die LeRP Selbstreguliertes Lernen fördern kann.*

Zum anderen werden die angefertigten Portfolios betrachtet, um zu analysieren, *ob Forschendes Lernen einen positiven Effekt auf didaktische Unterrichtsüberlegungen und -planungen haben kann.*¹³⁰

Am Ende jedes Semesters findet zusätzlich eine Seminarevaluation statt, die sich mit der Frage beschäftigt, *welche Chance und welchen Nutzen die LeRP für die Studierenden bietet.*

Dem schließt sich eine Interviewerhebung an, die *den Kompetenzerwerb der Studierenden im Kontext interkultureller und interreligiöser Fragestellungen analysiert.*

5. Aufbau der Arbeit

Der II. Teil der Arbeit legt die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit dar. Dieser ist in zwei Bereiche gegliedert: **Erstens** wird aus religionssoziologischer Perspektive ein funktionaler Religionsbegriff (1.1.), und aus kulturtheoretischer Perspektive ein Kulturbegriff gewonnen (1.2.). Im Fokus stehen die Ansätze von Franz Xaver Kaufmann und Clifford Geertz.

In einem **zweiten** Schritt werden lerntheoretische und didaktische Ansätze vorgestellt, die sowohl für die Lernwerkstatt-Praxis als auch für die vorliegende Ausarbeitung tragend sind. Die lerntheoretischen und didaktischen Ansätze sind unterteilt in Selbstreguliertes Lernen¹³¹ (2.1.), Forschendes Lernen¹³² (2.2.), Aktivie-

¹³⁰ Diese Fragestellung wird außerhalb der Evaluationen beantwortet. Hierfür gibt es ein separates Kapitel, das die Portfolios analysiert und rezipiert. [Praxisteil B Kapitel 2.3].

¹³¹ Selbstreguliertes Lernen wird als Eigenname verstanden und daher großgeschrieben. Ausgenommen sind Zitate und Buchtitel, in denen die AutorInnen Selbstreguliertes Lernen kleingeschrieben haben.

¹³² Forschendes Lernen wird als Eigenname verstanden und daher großgeschrieben. Ausgenommen sind Zitate und Buchtitel, in denen die AutorInnen Forschendes Lernen kleingeschrieben haben.

rende Lehr-Lernformen (2.3.), Interkulturelles Lernen¹³³ (2.4.) und Interreligiöses Lernen¹³⁴ (2.5.).

Im III. Teil wird im Theorieteil (A) zunächst der Begriff „Lernwerkstatt“ (1.1.) mit seiner Entstehungsgeschichte, den Definitionsversuchen und seinen Komponenten erläutert. Danach befasst sich Abschnitt 1.2. mit Hochschullernwerkstätten und reflektiert sie als Instrument der LehrerInnenprofessionalisierung. Anschließend stellt die Arbeit ausgewählte religionspädagogische Lernwerkstätten (1.3.) in Deutschland vor. Kapitel 2 beschäftigt sich abschließend mit dem Kompetenzen, die in Lernwerkstätten erworben werden können und sollen.

Im Praxisteil (B) wird die konkrete Praxis der Lernwerkstatt Religion Plural analysiert. Hierfür wird zuerst die Lernwerkstatt Religion Plural in Konzept, Inhalt und Ziel (1.1.) vorgestellt. Das daran anschließende Kapitel 1.2. erklärt die Rahmenbedingungen in Bezug auf Durchführung und Lernumgebung der LeRP. Abschließend werden die für die LeRP relevanten Kompetenzen untergliedert (1.3.). Es schließt sich eine Analyse der Praxisbeispiele unter Anwendung Selbstregulierten und Forschenden Lernens an: anhand eines Rollenspiels (2.1.), der Gestaltung eines außerschulischen Lernortes (2.2.) und am Beispiel von Portfolioarbeit (2.3.). In Kapitel 2.4. wird abschließend diskutiert, welche Bedeutung Selbstreguliertes und Forschendes Lernen für interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse eingenommen hat.

Der IV. Teil der Arbeit präsentiert die Evaluationen und Interviews, die seit Projektbeginn durchgeführt wurden. Zunächst werden erneut Zielsetzung und Fragestellung aufgegriffen (1.). Danach werden Vorgehen (2.1.), die angewandten Instrumente (2.2.) sowie die Stichprobe (2.3.) erklärt. In Kapitel 3 erfolgt die genauere Betrachtung der einzelnen Ergebnisse (3.1., 3.2. und 3.3.). In einem letzten Schritt werden diese Ergebnisse diskutiert (4.).

Abschließend erfolgen eine Gesamtdiskussion und ein Resümee zur Lernwerkstatt Religion Plural hinsichtlich kritischer Bewertung des Lehrformats und -inhalts (Limitation) sowie Chance und Nutzen für die zukünftige ReligionslehrerInnenbildung im Saarland.

¹³³ Interkulturelles Lernen wird als Eigenname verstanden und daher in der gesamten Arbeit großgeschrieben. Ausgenommen sind Zitate und Buchtitel, in denen die AutorInnen Interkulturelles Lernen kleingeschrieben haben.

¹³⁴ Interreligiöses Lernen wird als Eigenname verstanden und daher in der gesamten Arbeit großgeschrieben. Ausgenommen sind Zitate und Buchtitel, in denen die AutorInnen Interreligiöses Lernen kleingeschrieben haben.

II. Teil: Theoretischer Rahmen

Der II. Teil umfasst im Folgenden theoretische Bausteine, die der Arbeit zugrunde liegen. Das Kapitel ist in zwei Bereiche gegliedert: Zum einen in theoretische Zugänge, zum anderen in lerntheoretische und didaktische Ansätze. Die theoretischen Zugänge sind unterteilt in eine religionssoziologische Perspektive und in eine kulturtheoretische Perspektive. Die lerntheoretischen und didaktischen Ansätze hingegen befassen sich mit den Themen: Selbstreguliertes- und Forschendes Lernen, Aktivierende Lehr-Lernformen sowie Interkulturelles- und Interreligiöses Lernen.

1. Theoretische Zugänge

1.1. aus religionssoziologischer Perspektive

1.1.1. Säkularisierung – Individualisierung – Pluralisierung

Die Themen „Säkularisierung“, „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ werden im Folgenden in Auseinandersetzung mit den religionssoziologischen Ausführungen von Detlef Pollack, José Casanova oder Hans Joas vorgestellt. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf den Aussagen von Detlef Pollack. Die hier relevanten religionssoziologischen Ausführungen sind als gesellschaftliche Bedingung zu verstehen, deren Auswirkungen sich über Jahrzehnte abgezeichnet haben und immer noch spürbar sind.

Der Begriff „Säkularisierung“ ist schillernd und wird in unterschiedlichen Fachkontexten individuell definiert.¹³⁵ In religionssoziologischer Perspektive lassen sich kirchenrechtliche, geschichtsphilosophische, kulturgeschichtliche und theologische Zugänge zum Phänomen Säkularisierung unterscheiden.¹³⁶ Beispielsweise wurde innerhalb des kanonischen Rechts Säkularisierung ursprünglich als Klostersaustritt verstanden, bei dem der Mönch seine Zugehörigkeit zum Mönchsorden durch den Status eines Weltpriesters ersetzte.¹³⁷ Daneben sind in diesem Kontext die Begriffe „Säkularismus“¹³⁸ sowie „Säkularisation“ relevant.

¹³⁵ Vgl. Detlef Pollack: Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II, Tübingen 2009, S. 21.

¹³⁶ Vgl. Pollack: Rückkehr des Religiösen?, S. 21.

¹³⁷ Detlef Pollack: Säkularisierungstheorie, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 7.3.2013

Säkularisierungsprozesse fanden bereits im Hochmittelalter statt: In dieser Zeit setzte die Herauslösung aller Bereiche der menschlichen Lebenswelt vom Sinnkontext des christlichen Glaubens ein. Selbstverständnis und Weltbilder von Menschen zeichneten sich dadurch aus, dass sie sich nicht mehr an christlicher Daseinsdeutung orientierten. Vielmehr kam es zu einer Autonomisierung zentraler gesellschaftlicher Bereiche, beispielsweise der des Staates.¹³⁹ José Casanova verortet Säkularisierung demgegenüber zeitlich später, indem er Säkularisierung als „tatsächliche oder angebliche empirisch-historische Transformations- und Differenzierungsprozesse beim Übergang von den Gesellschaften der frühen Neuzeit zu den Gesellschaften unserer Tage bezeichnet, die sowohl die religiöse Sphäre [...] als auch die säkularen Institutionen [...] betreffen.“¹⁴⁰ Casanovas Zugang zum Phänomen Säkularisierung wird von Hans Joas geteilt, der den Beginn der Säkularisierung zu Beginn des 18. Jahrhunderts ansetzt.¹⁴¹ Detlef Pollack greift diese Positionen auf und betont, dass die zeitliche Einordnung des Beginns der Säkularisierung davon abhängt, welche Ursachen man für sie verantwortlich macht. Werten AutorInnen ökonomische und sozialstrukturelle Veränderungen als ausschlaggebend für Säkularisierung, liegt ihr Beginn nach dem 18. Jahrhundert nahe. Wird Säkularisierung stärker mit Ideen und Veränderungen im Weltbild von Menschen assoziiert, verschiebt sich ihr zeitlicher Beginn ins 17. und 18. Jahrhundert.¹⁴² Liegt der Fokus schließlich auf dem Bruch in der Totalität christlicher Daseinsdeutung kann Säkularisierung schließlich bereits als hochmittelalterliches Phänomen verstanden werden.

http://docupedia.de/zg/pollack_saekularisierungstheorie_v1_de_2013 (zuletzt eingesehen am 30.9.18).

¹³⁸ Säkularismus bezeichnet genauer gesagt eine aus der Säkularisierung (Trennung von Religion und Staat) und der Säkularisation (konkreter Prozess der Ablösung der weltlichen Macht religiöser Institutionen) erwachsene Weltanschauung. Sie wird als die radikalste Form der Säkularisierung verstanden, in der sich der Mensch hauptsächlich auf den weltlichen Bereich konzentriert. Die Begrifflichkeit gelangt hier an ihre äußerste Grenze, indem der Begriff des Religiösen bzw. Sakralen zerstört ist.

Vgl. Johannes Figl: [Art.] Säkularisierung, in: Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, hg. v. Peter Eicher, Bd. 4, München 2004, S. 73 f.

¹³⁹ Vgl. Figl: Säkularisierung, S. 74.

¹⁴⁰ José Casanova: Säkularismus – Ideologie oder Staatskunst?, in: Transit 39 (2010), S. 30. Im Zuge der Säkularisierung haben sich laut Charles Taylor folglich drei prägnante Strömungen ergeben: „der Rückgang der **Religion** im öffentlichen Leben, der Niedergang des **Glaubens** und der religiösen Praxis sowie die Veränderung der Bedingungen des Glaubens“, näher nachzulesen in: Charles Taylor: Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt am Main 2009, S. 703.

¹⁴¹ Vgl. Hans Joas: Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg 2012, S. 29.

¹⁴² Vgl. Pollack: Rückkehr des Religiösen?, S. 33.

Auch der religiöse Wandel in der Moderne wird mit Säkularisierung verknüpft. Die Säkularisierungstheorie geht davon aus, dass Modernisierungsprozesse eine negative Wirkung auf die Bedeutung von Religion ausüben würden.¹⁴³ Auguste Comte¹⁴⁴ vertrat etwa die Auffassung, dass Religion besonders in der Moderne zum Untergang verurteilt sei und durch die gefürchtete wissenschaftliche Weltansicht ersetzt werden könnte.¹⁴⁵ Die Behauptung, Religion verliere in der Gesellschaft ihre bedeutende Stellung und sei durch Wissenschaft ersetzbar, wurde von Soziologen wie Emile Durkheim und Max Weber Anfang des 20. Jahrhunderts allerdings kritisiert. Dennoch teilen Durkheim und Weber mit Comte die Auffassung, dass im Zuge der modernen Pluralisierung, Differenzierung und Rationalisierung die Religion ihre gesellschaftliche Bedeutung verlieren bzw. einbüßen würde.¹⁴⁶ Konkret waren Weber und Durkheim der Annahme, dass die Modernisierungsprozesse auf die Stabilität und Vitalität von Religionsgemeinschaften negativen Einfluss genommen haben und nehmen werden.

Demgegenüber wird die These eines Bedeutungsrückgangs bzw. sogar das Aussterben der Religion in modernen Gesellschaften im aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurs kaum noch diskutiert.¹⁴⁷ Vielmehr werden religiöse Wandlungsprozesse laut Pollack mit Beschreibungen wie „Rückkehr der Götter“¹⁴⁸ oder „Wiederverzauberung der Welt“¹⁴⁹ beschrieben. Pollacks Verständnis der Moderne ist positiv. Mit dem Einsatz der Moderne begann nach Pollack ein „praktisch alle Bereiche der Gesellschaft umfassende[r] Wachstumsschub“¹⁵⁰ [...] „der die Moderne von traditionellen Gesellschaften radikal unterscheidet.“¹⁵¹ In fünf Punkten geht Pollack näher auf das Verhältnis von Moderne und Religion ein und wagt einen perspektivischen Ausblick hinsichtlich des Einflusses und der Wirkung der Moderne auf die Religion.¹⁵² Seine Hypothesen sind daher so formuliert, „dass die auf der makrosoziologischen Ebene beschriebenen Modernisierungsprozesse in

¹⁴³ Vgl. Pollack: Säkularisierungstheorie

¹⁴⁴ Er versuchte, mithilfe seines Drei-Stadien-Gesetzes zu zeigen, dass sich das wissenschaftliche Denken mehr und mehr durchsetzen würde. Vgl. Detlef Pollack: Rückkehr des Religiösen?, S. 19.

¹⁴⁵ Vgl. Pollack: Rückkehr des Religiösen?, S. 19.

¹⁴⁶ Vgl. Pollack: Rückkehr des Religiösen?, S. 19.

¹⁴⁷ Pollack: Säkularisierungstheorie.

¹⁴⁸ Pollack: Säkularisierungstheorie.

¹⁴⁹ Pollack: Säkularisierungstheorie.

¹⁵⁰ Detlef Pollack: Religion und Moderne. Versuch einer Bestimmung ihres Verhältnisses, Borchum 2007, S. 15.

¹⁵¹ Pollack: Religion und Moderne, S. 15.

¹⁵² Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 15.

ihren religiösen Konsequenzen auf der Individualebene sichtbar werden.¹⁵³ Als erstes Merkmal moderner Gesellschaften nennt er den Anstieg des Wohlstandsniveaus, das aus einem stark gestiegenen Wirtschaftswachstum resultiert.¹⁵⁴ Dabei verweist Pollack vor allem auf die neuen technologischen Errungenschaften, verstärkte Umweltkontrolle, aber auch die durch Technologien ausgelösten Risiken (nukleare Bedrohung, Umweltbelastung, psychische Belastung des Individuums usw.), die stets kritisch beäugt werden.¹⁵⁵ Man kenne die Risiken, nehme sie aber dennoch in Kauf, „weil sich so Gewinne erzielen lassen, die nur auf diese Weise erlangt werden können.“¹⁵⁶ Pollack stellt die These auf, dass durch diese erhöhte Gesellschafts- und Naturkontrolle – da alles abgesichert scheint – der Bedarf an religiösen Sicherungen abnehme.¹⁵⁷ Dem gegenüber steht die Idee, dass gerade durch die allumfassende Absicherung eine Umorientierung zu sich selbst in das Innere stattfinden könnte.¹⁵⁸ Dies führe zu einer inneren Umkehr, sich Sinnfragen wieder mehr zu widmen und so (wieder) offener gegenüber religiösen Fragen zu werden.¹⁵⁹

Ein weiteres Merkmal der modernen Gesellschaft lässt sich im Prinzip der funktionalen Differenzierung erkennen. Dieses bedeutet, dass sich alle gesellschaftlichen Bereiche mehr und mehr verselbstständigen. Dementsprechend verselbstständigt sich auch die Religion, die ihr eigenes System bildet.¹⁶⁰ Da Menschen in unterschiedliche gesellschaftliche Funktionssysteme eingebunden sind, ist das Verhältnis zwischen Gläubigen und Religion nicht mehr exklusiv. Eine „einheitlich religiös motivierte Lebensführung [...] und eine einheitlich religiös begründete Interpretation [...]“¹⁶¹ werden brüchig. Eine konträre Sichtweise betont, dass Religion an „teilsystemspezifischer Autonomie“ gewinnt und deshalb mit ihren exklusiv religiösen Antworten auf das Kontingenzproblem überzeugen kann.¹⁶²

Das dritte Merkmal, das moderne Gesellschaften prägt, die Individualisierung, wurde laut Pollack ebenfalls durch Modernisierungsprozesse ausgelöst. Pollack, aber auch Gert Pickel verstehen unter Individualisierung den „Prozess der zuneh-

¹⁵³ Pollack: Religion und Moderne, S. 15.

¹⁵⁴ Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 16.

¹⁵⁵ Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 16.

¹⁵⁶ Pollack: Religion und Moderne, S. 16.

¹⁵⁷ Siehe auch: Franz-Xaver Kaufmann: Kirche in der ambivalenten Moderne, Freiburg 2012, S. 49.

¹⁵⁸ Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 16.

¹⁵⁹ Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 16.

¹⁶⁰ Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 17 sowie: Franz-Xaver Kaufmann: Kirche, S. 49.

¹⁶¹ Pollack: Religion und Moderne, S. 17.

¹⁶² Pollack: Religion und Moderne, S. 17/18.

menden Selbstbestimmung des Individuums und seiner gleichzeitig abnehmenden Fremdbestimmung durch äußere gesellschaftliche Instanzen und Faktoren.¹⁶³ In der Religionssoziologie arbeiten die Vertreter der Individualisierungsthese – erstens – mit der Unterscheidung von Religion und Kirche. Dabei gehen sie von einem Rückgang der traditional institutionalisierten Religionsform aus, jedoch nicht von einem Bedeutungsrückgang von persönlicher, individueller Religion.¹⁶⁴ Zweitens glauben sie, dass die soziale Bedeutung religiöser Formen außerhalb der Kirche zunimmt.¹⁶⁵ Der Charakter der Individualisierung zeige sich besonders in der Orientierung an außerkirchlichen und synkretistischen Phänomenen von Religiosität. Drittens sind sie der Auffassung, dass die dominante Sozialgestalt der Religion transformiert wird, aber der Bedeutungsrückgang von Religion unberührt bleibt.¹⁶⁶ Pollack sieht vor allem die Emanzipation und Autonomisierung des Einzelnen als Kennzeichen des Individualisierungsprozesses. Gläubige verstehen sich als autonome Personen, die in ihren Entscheidungen folglich weniger auf die Kirche angewiesen sind, da „religiöse Vorstellungen und Praktiken [...] poröser werden.“¹⁶⁷ Das Individuum ist demnach in der Lage, auch ohne die Kirche Entscheidungen zu treffen, womit sich die „individuelle Religiosität aus [...] [der] Abhängigkeit von den religiösen Institutionen“¹⁶⁸ befreit. Diesen Prozess assoziiert Pollack mit der Möglichkeit für „hochindividualisierte religiöse Virtuosenleistungen“¹⁶⁹. Pollack und Pickel beziehen sich dabei auf Hitzler und stellen fest, dass sich Religiosität heute nicht mehr in ihrem konventionell-kirchlichen Gewand präsentiert, sondern als höchst individuell mit einem synkretistischen Charakter erscheint.¹⁷⁰ Das Individuum setzt sich seine Religiosität aus unterschiedlichen religiösen Strömungen zusammen, die in Form einer „schwer entwirrbare[n] Symbiose“¹⁷¹ zum Vorschein kommt. Fragen nach dem eigenen Sein werden so durch den Einzelnen und nicht durch die Institution Kirche beantwortet. Individualisierungsprozesse im religiösen Kontext können folglich nur dann ablaufen, wenn es zu einer „Erweiterung der individuell wählbaren religiösen Handlungs-

¹⁶³ Vgl. Detlef Pollack/ Gert Pickel: Individualisierung und religiöser Wandel in der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Soziologie 28 (1999), H.6, S. 467.

¹⁶⁴ Vgl. Pollack/ Pickel: Individualisierung, S. 466.

¹⁶⁵ Vgl. Pollack/ Pickel: Individualisierung, S. 466.

¹⁶⁶ Pollack/ Pickel: Individualisierung, S. 466.

¹⁶⁷ Pollack: Religion und Moderne, S. 19.

¹⁶⁸ Pollack: Religion und Moderne, S. 19.

¹⁶⁹ Pollack: Religion und Moderne, S. 19.

¹⁷⁰ Pollack/ Pickel: Individualisierung, S. 465.

¹⁷¹ Pollack/ Pickel: Individualisierung, S. 465.

möglichkeiten kommt.“¹⁷² Probleme treten dann auf, wenn das Individuum wichtige Sinnfragen nicht selbst beantworten kann. Die Moderne gibt auf jene Fragen keine sicheren, eindeutigen Antworten.¹⁷³ Individualisierungstheoretiker vermuten, dass Pluralisierung für die Individualisierung des Religiösen eine Voraussetzung ist.¹⁷⁴ Die Vielfalt an religiösen Angeboten ermöglicht es dem Einzelnen bzw. zwingt den Einzelnen dazu, eine persönliche Auswahl aus diesem Angebot zu treffen.¹⁷⁵

Pollack beschreibt viertens die Pluralisierung kultureller Orientierungen und Identitäten als Merkmal moderner Gesellschaften. Unter „Pluralisierung“ verstehen Pollack, Pickel und Spieß „die zunehmende Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten, Identitäten und Lebensstilen [...]“.¹⁷⁶ Innerhalb des Christentums wurden Prozesse der Pluralisierung beispielsweise durch die Ausbreitung der Freikirchen und pfingstlerischen Gruppen vorangetrieben.¹⁷⁷ Ebenfalls kam es zum Interessensanstieg an außerchristlicher Religiosität im Zuge von New-Age-Bewegungen oder Esoterik.¹⁷⁸ Die Erhöhung religiöser Vielfalt geht aber auch auf die Zuwanderung nichtchristlicher Menschen zurück, insbesondere der Muslime, die mittlerweile fünf Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung ausmachen.¹⁷⁹ Im Zuge von Pluralisierungsprozessen verbreitete sich somit auch die Angebotsstruktur religiöser Gemeinschaften.¹⁸⁰ Doch auch innerhalb „traditioneller“ religiöser Gruppen kam es zu einem stärker ausdifferenzierten Angebot.¹⁸¹ Dadurch haben Menschen die Möglichkeit, verschiedene religiöse Richtungen in ihrer eigenen Religion oder Konfession für sich zu entdecken, „während es gleichzeitig immer

¹⁷² Pollack/ Pickel: Individualisierung, S. 468.

¹⁷³ Vgl. Franz-Xaver Kaufmann: Kirche, S. 52.

¹⁷⁴ Vgl. Pollack: Rückkehr des Religiösen, S. 45.

¹⁷⁵ Vgl. Pollack: Rückkehr des Religiösen, S. 45.

¹⁷⁶ Detlef Pollack/ Gert Pickel/ Tabea Spieß: Religiöse Sozialisation und soziale Prägungen und Einflüsse, in: Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, hg. v. Heinrich Bedford-Strohm u. Volker Jung, Gütersloh 2015, S. 138.

¹⁷⁷ Vgl. Detlef Pollack/ Ingrid Tucci/ Hans Georg Ziebertz: Einleitung, in: Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschung, hg. v. Detlef Pollack, Ingrid Tucci, Hans-Georg Ziebertz, Wiesbaden 2012, S. 7.

¹⁷⁸ Vgl. Pollack/ Tucci/ Ziebertz: Einleitung, S. 7.

¹⁷⁹ Vgl. Pollack/ Tucci/ Ziebertz: Einleitung, S. 7.

¹⁸⁰ Vgl. Gert Pickel: Säkularisierung, Pluralisierung, Individualisierung. Entwicklung der Religiosität in Deutschland und ihre politischen Implikationen, in: <http://www.bpb.de/apuz/272103/entwicklung-der-religiositaet-in-deutschland-und-ihre-politischen-implikationen?p=2> (zuletzt eingesehen am 21.9.18).

¹⁸¹ Eine Aufzählung von neuen und bereits bekannten religiösen Strömungen (aus dem asiatischen Raum; im Islam; auch weltanschauliche Gruppen usw.) findet sich bei Klaus Harms. Vgl. Klaus Harms: Prinzip Dialog. Entwicklung und Inhalt interreligiösen Lernens im Kontext religionstheologischer und religionskundlicher Orientierung, Darmstadt 1997, S. 21 f.

mehr MitbürgerInnen anderer Religionszugehörigkeiten gibt.¹⁸² Pickel verknüpft genau diesen Prozess mit dem Schlagwort „Wiederkehr der Religionen“¹⁸³. Allerdings geht Pollack davon aus, dass das Angebot vieler verschiedener Religionen den Wahrheitsanspruch anderer Religionen minimiert.¹⁸⁴ Es gibt also nicht mehr **die** Wahrheit, sondern viele verschiedene Wahrheiten, die ggf. miteinander konkurrieren. Dies fordert die einzelnen Religionsgemeinschaften zu einer größeren Missionstätigkeit heraus, um „neue Mitglieder zu werben und alte zu halten“¹⁸⁵.

Die sozialen Auswirkungen religiöser Pluralisierung werden laut Pollack und Müller kontrovers wahrgenommen. Einerseits gibt es Menschen, die das Neue als Bereicherung für die bestehende Kultur ansehen.¹⁸⁶ Andererseits scheint die Zahl derer anzusteigen, die den sozialen Frieden aufgrund der wachsenden Vielfalt von Religionen gefährdet sehen.¹⁸⁷ Die Folge dieser Annahme ist, auf die Assimilation der „Fremden“ zu drängen.¹⁸⁸

Das letzte Merkmal von Modernisierungsprozessen lässt sich in der Entwicklung der Horizonterweiterung zusammenfassen. Das Ansteigen der Lebensstandards, die Erhöhung des gesellschaftlichen Komplexitätsniveaus durch funktionale Differenzierung sowie die Pluralisierung kultureller Orientierungen führen laut Pollack zur Ausweitung verfügbarer Wissens- und Erfahrungshorizonte.¹⁸⁹ Dies kann jedoch auch dazu führen, dass sich Wirklichkeit und Möglichkeit im Leben des Einzelnen voneinander distanzieren. Diese Distanz schwächt auch die Fähigkeit der Religion, Kontingenz zu bewältigen.¹⁹⁰ So werden nämlich religiöse Sinnformen durch diese Distanz selbst kontingent. Ihre Kontingenzbewältigung lässt sie in liquide Erscheinungsform übertreten, wodurch sie noch abstrakter und diffuser werden.¹⁹¹ Dass Religion als Ressource für Kontingenzbewältigung nicht obsolet wird, liegt nach Pollack an der zunehmenden Ungewissheit, die prägendes Kennzeichen der Moderne ist. So kann beim Einzelnen aufgrund der Horizont- und Wissenserweiterung eine Orientierungslosigkeit ausgelöst werden, die ihn zu ei-

¹⁸² Pickel: Säkularisierung.

¹⁸³ Pickel: Säkularisierung.

¹⁸⁴ Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 19.

¹⁸⁵ Pollack: Religion und Moderne, S. 20.

¹⁸⁶ Detlef Pollack/ Olaf Müller: Grenzen der Pluralisierung. Wie die Deutschen über die neue religiöse Vielfalt denken, in: Exzellenzcluster Religion und Politik: urn:nbn:de:hbz:6:2-44632 (zuletzt eingesehen am 22.9.18).

¹⁸⁷ Vgl. Pollack/ Müller: Grenzen der Pluralisierung.

¹⁸⁸ Vgl. Pollack/ Müller: Grenzen der Pluralisierung.

¹⁸⁹ Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 20.

¹⁹⁰ Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 20

¹⁹¹ Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 21.

ner erneuten bzw. verstärkten Hinwendung zur Religion bringt.¹⁹² So steigt angesichts von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit „der Bedarf für letzte Wahrheiten [...] und die religiösen Sinnformen [nehmen] in einem Prozess der Konkretisierung und Essentialisierung einen stärker substantialistischen Charakter“¹⁹³ an. Die Studierenden der Lernwerkstatt sehen sich somit mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert: Zum einen sind hierbei die Bedeutungsabnahme sowie das Verschwinden von Religion zu nennen. Angehende LehrerInnen befinden sich folglich in einer Auseinandersetzung mit anderen Rahmenbedingungen in Bezug auf (vorhandene/ nicht vorhandene) religiöse Sozialisation der Kinder. Zum anderen begegnen den Studierenden neue Formen von Pluralität. Nicht zuletzt aufgrund der zuletzt ansteigenden Religionspluralität sind sie dazu aufgefordert, diese Pluralität wahrzunehmen und anzuerkennen. Damit verbunden ist eine individuelle Neuorientierung jedes Einzelnen zu verschiedenen Religionen, was sich im Phänomen der Individualisierung widerspiegelt.

1.1.2. Der Religionsbegriff

Hinführung

Dass „Religion“¹⁹⁴ nicht einfach zu definieren ist, wird anhand der Fülle von Religionen, ihren Ausprägungen und ihren Inhalten deutlich. Je mehr Religionsgemeinschaften existieren, desto schwieriger lassen sich gemeinsame Nenner finden, wodurch eine universalgültige Definition quasi unmöglich wird. Jede Gruppierung setzt ihre eigenen Akzente und fasst den Religionsbegriff nach eigenen Vorstellungen und Grundsätzen auf. In den Sozialwissenschaften besteht daher auch kein Konsens, wie Religion definiert werden kann.¹⁹⁵ Diejenigen, die sich mit dem Religionsbegriff auf unterschiedliche Art und Weise sowie in diversen Dis-

¹⁹² Vgl. Pollack: Religion und Moderne, S. 21.

¹⁹³ Pollack: Religion und Moderne, S. 21.

¹⁹⁴ Es gibt drei Ursprünge, auf die der Begriff „Religion“ zurückgeht: „Religio“ geht auf Cicero zurück, der ihn von *relegere* (immer wieder durchgehen) ableitet. Bei Caelius Firmanus Lactanius findet sich *religari* (sich zurückbinden an Gott) und bei Thomas von Aquin das Wort *reeligere* (wiedererwählen). Allen ist gemein, dass eine spezifische Hinwendung des Menschen zu etwas Besonderem im Fokus steht. Die Wurzeln des Religionsbegriffs sind somit über 2000 Jahre alt, obwohl der Terminus bis ins 16. Jahrhundert nicht zum üblichen Sprachgebrauch gehörte. Vgl. Hans Georg Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, in: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans Georg Ziebertz, 2. Aufl. 2012, S. 125 f.

Vgl. auch: Godwin Lämmermann: Religion – Religionskritik, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hg. v. Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow, München 2002, S. 84 f.

¹⁹⁵ Vgl. Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, S. 127 f.

ziplinen auseinandergesetzt haben, sind z. B.: Emile Durkheim (→„Religion ist ein solidarisches System von Glaubensvorstellungen und Haltungen, bezogen auf sakrale Dinge“¹⁹⁶), Rudolf Otto (→„Religion ist die Begegnung des Menschen mit dem Heiligen“¹⁹⁷), Paul Tillich (→„Religion ist die Ergriffenheit von dem, was den Menschen unbedingt angeht“¹⁹⁸), Niklas Luhmann (→„Religion ist die soziale Chiffrierung des Kontingenten und Unbestimmbaren“¹⁹⁹), Peter L. Berger und Thomas Luckmann (→„Religion ist anthropologisch und sozial ein Prozess der Individuierung“²⁰⁰), Max Weber (Er sieht in der Religion „vor allem die Funktion, soziales Handeln mit Sinn zu versorgen“²⁰¹) usw.²⁰² Die Definitionsversuche reichen von „Glaube an eine göttliche Übermacht“²⁰³ bis hin zu „Religion ist das, was den Menschen zum Menschen macht“²⁰⁴. Nach Thomas Luckmann ist Religion u. a. eine Transzendenzerfahrung.²⁰⁵

Die Bandbreite von Definitionsversuchen, wenn SchülerInnen über Religion nachdenken, zeigt, dass SchülerInnen oftmals ein relativ enges Religionsverständnis haben: Sie verbinden, nach Klaus Harms, Religion mit der Ortsgemeinde, der Bibel, mit dem Pfarrer oder dem Papst.²⁰⁶ Diese enge Auffassung führt gerade bei Jugendlichen dazu, dass sie beim Thema „Religion“ verhalten reagieren und sich hiervon distanzieren.²⁰⁷

Wenn wissenschaftlich über „Religion“ nachgedacht wird, so geschieht dies in verschiedenen Disziplinen: u. a. in der Theologie, Soziologie, Philosophie, Ethnologie und Psychologie.²⁰⁸ Inwieweit es sich dabei um einen gleichen Ausgangspunkt und Gegenstandsbereich handelt, muss zunächst offen bleiben.²⁰⁹

¹⁹⁶ Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, S. 127.

¹⁹⁷ Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, S. 127.

¹⁹⁸ Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, S. 127.

¹⁹⁹ Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, S. 127.

²⁰⁰ Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, S. 127.

²⁰¹ Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, S. 128.

²⁰² Vgl. Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, S. 127 f.

²⁰³ Harms: Prinzip Dialog, S. 145.

²⁰⁴ Harms: Prinzip Dialog, S. 145.

²⁰⁵ Vgl. Harms: Prinzip Dialog, S. 145.

²⁰⁶ Vgl. Harms: Prinzip Dialog, S. 144.

²⁰⁷ Vgl. Harms: Prinzip Dialog, S. 144.

²⁰⁸ Vgl. Franz-Xaver Kaufmann: Religion und Modernität, Tübingen 1989, S. 14.

²⁰⁹ Vgl. Kaufmann: Religion und Modernität

Die Religionswissenschaften halten tendenziell an substantiellen Definitionsentwürfen fest, um Religion zu definieren.²¹⁰ Die Entwürfe „gehen zur Bestimmung von Religion von spezifischen Inhalten und Merkmalen aus, die Religion als einen abgrenzbaren Gegenstandsbereich konstituieren.“²¹¹ Laut der Definition ist Religion als solche zu bezeichnen, wenn sie einen kleinsten gemeinsamen Nenner mit anderen Religionen aufweist. Spezifische Inhalte und Merkmale lassen sich nur Religionen zuordnen, die sie gleichermaßen von anderen Bereichen abgrenzt, beispielsweise vom Sektenbereich. Gert Pickel versteht den substantiellen Religionsbegriff als Terminus, der sich auf „Inhalte, die Substanz und das Heilige“²¹² bezieht. Des Weiteren verfolge der Begriff ein enges Religionsverständnis und weise eine konkrete Abgrenzung zu Nichtreligionen auf.²¹³ In diesem Kontext kritisiert er, dass mit dem substantiellen Religionsbegriff eine „zu enge Fixierung auf bestimmte (messbare) Elemente einer Religion“²¹⁴ einhergeht.

Karl Gabriel kritisiert solche substantiellen Definitionsansätze ebenfalls, weil sie zu viele Merkmale berücksichtigen, die zur Abgrenzung führen. Die interkulturelle und historische Konstanz von Religion bleibe zudem ungeklärt.²¹⁵

Konträr zur substantiellen Deutung gibt es die funktionale Definitionsstrategie, die zugleich am häufigsten in den Sozialwissenschaften, konkret in der Religionssoziologie, zu finden ist. Sie geht davon aus, dass Religion über ihre Funktion definiert werden kann. Gabriel bezieht sich in seinen Ausführungen auf Franz-Xaver Kaufmann, der den Versuch unternommen hat, einen Katalog mit Religionsfunktionen zu erstellen. Entsprechend seiner Ausführungen, die mit einem umfassenden Blick auf die Religionsgeschichte erstellt wurden, ist Religion in dem begründet,

„was (1) dem individuellen Leben die Angst nimmt, Sinn vermittelt und Identität begründet, (Funktion der Identitätsstiftung); was (2) richtiges Handeln in außeralltäglichen Situationen ermöglicht (moralische Funktion); was (3) den Umgang mit Unrecht, Leid und Unverfügbarkeiten des

²¹⁰ Vgl. Karl Gabriel: Gesellschaft und Religion, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hg. v. Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow, München 2002, S. 140.

²¹¹ Gabriel: Gesellschaft und Religion, S. 140.

²¹² Gert Pickel: Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Wiesbaden 2011, S. 20.

²¹³ Vgl. Pickel: Religionssoziologie, S. 20.

²¹⁴ Pickel: Religionssoziologie, S. 20.

²¹⁵ Vgl. Gabriel: Gesellschaft und Religion, S. 140.

*Lebens eröffnet (Funktion der Kontingenzbewältigung); was (4) die Einheit der Welt begründet (kosmisierende Funktion); was (5) den gesellschaftlichen Zusammenhalt sichert (sozialintegrative Funktion) und was (6) eine Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen und ihre Kritik ermöglicht (prophetische Funktion).*²¹⁶

Ich gehe mit seinen Ausführungen konform, da sie die wesentlichen Kernpunkte umfassen, was Menschen von Religion erwarten.²¹⁷ Fraglich bleibt, ob alle sechs Aspekte gleichermaßen erfüllt sein müssen, damit das, was vorliegt, als Religion bezeichnet werden kann. So stellt sich die Frage, ob der Katalog noch ergänzt oder auf bestimmte Punkte reduziert werden könnte. Auch die funktionalen Zugänge entkommen daher nicht dem Definitionsdilemma. Bernd Schröder merkt in diesem Zusammenhang an, dass sowohl bei einem substantiellen als auch bei einem funktionalen Religionsbegriff „Religion“ nur im Plural vorhanden ist. Die Mehrzahl von Religionsgemeinschaften sowie die Vielzahl religiöser Ausprägungen verunmöglichen es, von *einer* Religion zu sprechen.²¹⁸ Detlef Pollack versuchte auf diese definatorischen Unstimmigkeiten eine Lösung zu finden und schlägt eine kombinierte Verwendung des substantiellen und funktionalen Religionsbegriffs vor.²¹⁹

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Entwicklung geht Franz-Xaver Kaufmann zudem der Frage nach, ob Religion in der modernen Welt überhaupt noch eine Funktion habe.²²⁰ Seine Frage ist bestimmt durch „die Selbstverständlichkeiten eines aufklärerischen Denkens.“²²¹ Aus seiner Sicht haben sich die Menschen der letzten fünf Jahrhunderten ein Denken angewöhnt, „als ob es Gott nicht gä-

²¹⁶ Gabriel: Gesellschaft und Religion, S. 140.

²¹⁷ Ein wichtiger Faktor spielen Erziehung und das Zusammenleben der Menschen per se, beispielsweise innerhalb einer Familie. Viele Eltern bemühen sich darum, den Kindern die Religiosität näherzubringen, da sie als Halt in schwierigen Lebenszeiten angesehen werden kann. Religiosität soll zudem als Quelle einer gelungenen Lebensbewältigung weitergegeben werden, die vor Kraft und Unterstützung strotzt. Auch die Integration und der Zugang zur Gemeinde werden vorwiegend durch Erziehung und Familie gesteuert. (Siehe dazu Funktion der Identitätsstiftung, Funktion der Kontingenzbewältigung und sozialintegrative Funktion.)

Vgl. Stephanie Klein: Religiöse Erziehung in der Familie, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hg. v. Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow, München 2002, S. 296 f.

²¹⁸ Vgl. Bernd Schröder: Religionspädagogik, Tübingen 2012, S. 198.

²¹⁹ Vgl. Anna-Maria Schielicke: Rückkehr der Religion in den öffentlichen Raum?, Wiesbaden 2014, S. 14.

²²⁰ Vgl. Kaufmann: Religion und Modernität, S. 226.

²²¹ Kaufmann: Religion und Modernität, S. 227.

be“²²². Er wendet diese Position um in ein „als ob es Gott gäbe“ und wirft der Religionsphilosophie und Teilen der Theologie vor, Prämissen des Aufklärungsdenkens nicht ausreichend reflektiert zu haben.²²³ So seien bereits in der Begriffsgeschichte von „Religion“ bestimmte Sinnveränderungen erkennbar, die eine Säkularisierung des Wortes „Religion“ selbst herbeiführen.²²⁴ Dabei verweist er auf religionspsychologische und religionssoziologische Theorien, die den Religionsbegriff inhaltlich entleert haben.²²⁵ Aus diesem Grund sieht er die Anerkennung einer funktionalen Begriffsbestimmung (s. o.) am sinnvollsten an, da das Wesen des Religiösen gerade im Zuge seiner Säkularisierung immer schwieriger zu erkennen sei.²²⁶

Wenn in der folgenden Arbeit ein bestimmter, funktionaler Religionsbegriff zugrunde gelegt wird, ist dies die Übernahme einer bestimmten Perspektive auf Religion, die zwangsläufig begrenzt bleibt. Sie wurde jedoch – orientiert an Kaufmanns Auflistung – gewählt, weil die *Funktion der Identitätsstiftung* und Teile der *sozialintegrativen Funktion* zum Grundgerüst des Religionsverständnisses der LeRP gehören. Die Auseinandersetzung mit anderen Religionen hat in der LeRP einen identitätsstiftenden Charakter, wenn diese authentisch in Form von echten Begegnungen und Gesprächen durchgeführt wird. Dies stellt ein grundlegendes Anliegen der LeRP dar, indem das Verhältnis zu anderen Religionen einen spiegelhaften Effekt auf die eigene Religion herbeiführen soll. Im Zentrum steht somit nicht die Frage, was Religion **ist**, sondern was Religion **bewirkt, welche Funktion sie hat**. Die eigene Religion wird durch den Austausch mit anderen Religionen sichtbar (durch Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, die die jeweils andere Religion prägt und auszeichnet). Dadurch erhält jede Religion für sich eine Sinnhaftigkeit in der Welt, die den Einzelnen als Mitglied dieser Religion auszeichnet, und somit wird seine Zugehörigkeit demonstriert. Indem die Funktion der eigenen Religion für einen selbst sichtbar wird, erkennt man den Wert und die Wirkung der eigenen Religion auf andere und umgekehrt. Eine zusätzliche Orientierung an der sozialintegrativen Funktion ist daher nachvollziehbar, indem jede Religion in eine gesellschaftliche Verantwortung eingebettet ist. Sie hat eine gemeinschaftsbildende Aufgabe und leistet soziale Integration.

²²² Kaufmann: Religion und Modernität, S. 227.

²²³ Vgl. Kaufmann: Religion und Modernität, S. 227.

²²⁴ Vgl. Kaufmann: Religion und Modernität, S. 226.

²²⁵ Kaufmann: Religion und Modernität, S. 227.

²²⁶ Vgl. Kaufmann: Religion und Modernität, S. 227.

Zusätzlich berücksichtigt wird die Idee von Pollack, der eine kombinierte Verwendung des substantiellen und funktionalen Religionsbegriffs bevorzugt. Für die Erstellung der Portfolios, die sich auf die Inhalte und das Wesen der einzelnen Religion konzentrieren, ist die substantielle Definition nicht zu vernachlässigen.

1.2. aus kulturtheoretischer Perspektive

1.2.1. Allgemeines zum Kulturbegriff

Auf die Frage „Was ist Kultur?“ lässt sich keine eindeutige Antwort finden. Der Grund liegt in der Verwendung des Begriffs, denn er wird variabel definiert und angewandt. Eine inflationäre Verwendung von „Kultur“ führt dazu, den Begriff immer weniger in seinem Kern fassen zu können.²²⁷

Bolten verweist daher auf einen engen und weiten Kulturbegriff. Der enge Kulturbegriff möchte heute immer noch das Schöne und Wahre repräsentieren. Der Begriff ist in seiner Bedeutungsebene eingeengt und verweist ausschließlich auf Kunst und Geisteskultur. Dieses Verständnis von Kultur dient zugleich dazu, sich von „Nicht-Kultivierten“ abzugrenzen.

Der weite Kulturbegriff entstand in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts als Reaktion auf den engen Kulturbegriff. Diese Zeit ist geprägt von individuellem Freiheitsbestreben und dem Drang nach Selbstverwirklichung. Das elitäre Gedankengut, das dem engen Kulturbegriff sehr nahe war, sollte in Frage gestellt werden. Der weite Kulturbegriff dieser Zeit wollte sich nicht nur auf das Schöne und Wahre begrenzen, die zugleich zur isolierten Abgrenzung von anderen Menschen führten. Stattdessen umfasste er „alle Lebensäußerungen derjenigen, die an ihrer Existenz mitgewirkt haben und mitwirken. Hierzu zählen Religion, Ethik, Recht, Technik [...]“.²²⁸ Die Arbeit wird sich nun explizit dem Kulturverständnis nach Clifford Geertz zuwenden. Seine Idee, wie Kultur verstanden werden kann, ist für die LeRP grundlegend. Sein Kulturverständnis fungiert daher im Folgenden als theoretische Grundlage für nachfolgende Analysen, insbesondere für das interkulturelle Praxisbeispiel in Kapitel B.2.

²²⁷ Im Duden von 1961 lassen sich unter *Kultur* Beschreibungen finden wie z. B. „>>Gesamtheit der geistigen und der künstlerischen Lebensäußerungen<<, >>verfeinerte Lebensweise<<, >>Zucht von Bakterien<< [...]“ Bolten: Interkulturelle Kompetenz, S. 10.

²²⁸ Bolten: Interkulturelle Kompetenz, S. 12.

1.2.2. Das Kulturverständnis nach Clifford Geertz

Vorbemerkung

Im Strudel unterschiedlicher Kulturbegriffe und -bedeutungen ist es schier unmöglich, sich auf eine Definition für alle Teilbereiche und Konnotationen des Kulturbegriffs zu einigen. Der Begriff „Kultur“ wird zumeist negativ assoziiert, indem er als „Sündenbock für Stereotypisierung, Kategorisierung [...]“²²⁹ dargestellt wird. Barbara Schellhammer beschreibt Kultur als ein in Verruf geratenes Phänomen.²³⁰ Auch für Clifford Geertz ist bereits 1983 der Kulturbegriff „wegen seiner vielfältigen Bezüge und der geflissentlichen Verschwommenheit, in der er nur zu häufig verwendet wurde, bei vielen heutigen Ethnologen in Verruf geraten.“²³¹

Der Ethnologe Clifford Geertz wurde 1926 in Kalifornien geboren. Als Kind der Wirtschaftskrise und aus ärmlichen Verhältnissen kommend, rückte eine gute Ausbildung für ihn in weite Ferne.²³² Er verdankte schließlich seine akademische Karriere, wie er selbst behauptete, einer Welle des Bildungsbooms, die Amerika nach dem 2. Weltkrieg erfasste. Geertz graduierte in Philosophie und promovierte daraufhin in Theologie. Während seiner akademischen Laufbahn nahm er an einer Feldforschungsstudie in Indonesien teil, die zugleich zum Thema seiner theologischen Dissertation („The Religion of Java“) wurde.²³³ Durch Geertz‘ ausgeprägtes Interesse an Forschungen in unterentwickelten Ländern wuchs sein persönlicher Wunsch, zügig nach Indonesien zurückzukehren. Erste Ideen, die später seinen Kulturbegriff prägen sollten, wurden bestimmt durch das Gedankengut von Max Weber. Dieser ging davon aus, dass sich „soziales Handeln dadurch auszeichnet, dass die Handelnden ihrem Tun subjektiven Sinn beimessen.“²³⁴ Weber entwickelte daraus die Methode des *erklärenden Verstehens*. Diese sozialwissenschaftliche Methode geht über das subjektive Verstehen einer Handlung hinaus und verdeutlicht, dass der Sinn Einzelner nicht auf eine isolierte Umgebung, sondern auf eine soziale Interaktion hin ausgerichtet ist.²³⁵ Dieser Aspekt tritt im Kontext

²²⁹ Barbara Schellhammer: >>Dichte Beschreibung<< in der Arktis. Clifford Geertz und die Kulturrevolution der Inuit in Nordkanada, Bielefeld 2015, S. 9.

²³⁰ Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 9.

²³¹ Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi u. Rolf Bindemann, Frankfurt 1983, S. 46.

²³² Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 13.

²³³ Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, S.14 f.

²³⁴ Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 44.

²³⁵ Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 45.

von Geertz' Kulturverständnis immer wieder auf.²³⁶ Seine Feldforschungen führten ihn immer wieder in unterschiedliche Entwicklungsländer, wodurch sich sein Interesse auf die anthropologische Disziplin konzentrierte.²³⁷ Geertz erhielt viele Preise und Auszeichnungen und bekam Ehrendokortitel von den Universitäten Harvard, Yale, Princeton und Cambridge.²³⁸

Der Kulturbegriff

Der Kulturbegriff von Clifford Geertz erscheint besonders für die Lernwerkstatt geeignet. Geertz' Begriffsverständnis über Kultur resultiert aus der eigenen Haltung, Kultur aus der Begegnung mit Menschen im Feld zu erklären.²³⁹ Jeder Versuch, Kultur zu definieren, basiert auf einer differenzierten Annäherung zur Kultur eines Menschen und seiner Umgebung. Aus dieser Umgebung heraus muss der Kulturbegriff formuliert werden. Kulturelle Ausprägungen, Strömungen- und Phänomene zeichnen sich durch Vielfalt, Individualität und Einmaligkeit aus. Von daher erscheint eine partikuläre Betrachtung von Kultur sinnvoll und objektiv.

Die Bestimmung des Kulturbegriffs ist ein Prozess, der niemals abgeschlossen zu sein scheint. In einem seiner Hauptwerke „Dichte Beschreibung“ weist Geertz darauf hin, dass der Kulturbegriff einem stetigen Wandel unterlag. Um ihn herum habe sich das Fach Ethnologie gebildet, das versuchte, den Kulturbegriff „in der Folge zu begrenzen, zu spezifizieren, zu fassen und in den Griff zu bekommen [...]“. ²⁴⁰ In ihrer Tradition untersucht die Ethnologie Stammesgesellschaften, also außereuropäische, schriftlose Völker. In den USA werden ihre Methoden mittlerweile auf Industriestaaten angewandt.²⁴¹ Der klassische Ethnologe untersucht also als Beobachter eine fremde Umgebung, erforscht sie und steht dieser mit einem objektiven Abstand und einer Fremdheit gegenüber, um die Ergebnisse zu analysieren.²⁴² Überträgt man diese Methoden hingegen auf die eigene Kultur, kann diese Objektivität nicht gewahrt bleiben, denn der „Beobachter ist Teil des Beobachteten“²⁴³ Dadurch wird er zum Subjekt und die eigene Beobachtung und Er-

²³⁶ Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 44.

²³⁷ Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, 14-17.

²³⁸ Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 19.

²³⁹ Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 9.

²⁴⁰ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 8.

²⁴¹ Vgl. Harald Klinke: Kulturbegriff heute. Clifford Geertz: Dichte Beschreibung Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, in: www.harald-klinke.de/archiv/texte/sa/GEERTZ.htm (zuletzt eingesehen am 2.10.18).

²⁴² Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 15.

²⁴³ Klinke: Kulturbegriff heute.

gebnisanalyse können nicht wissenschaftlich herausgearbeitet werden.²⁴⁴ Um dieser Problematik zu entgehen, fordert Geertz für die Ethnologie eine genaue *Beschreibung sowie Beobachtung* **und** „es ist nach ihrer [= der Kultur] *Bedeutung* zu fragen“²⁴⁵, denn es scheint „als sei die ethnologische Forschung eher eine Sache der Beobachtung und weniger eine der Interpretation, während es sich in Wirklichkeit umgekehrt verhält.“²⁴⁶ Um die Bedeutungsebene einer fremden Kultur zu entschlüsseln, die Menschen und deren Welt verstehen zu wollen, bedarf es einer konkreten Begegnung mit dieser Kultur. Geertz betont, das Verhalten genau zu beobachten, „oder genauer gesagt, den Ablauf des sozialen Handelns –, in dessen Rahmen kulturelle Formen ihren Ausdruck finden.“²⁴⁷

Nach Geertz untersteht Kultur einem Verständnis, das immer wieder neu geformt werden muss. Damit bezieht er sich auf Max Weber, denn „der Kulturbegriff, den ich vertrete und dessen Nützlichkeit ich in den folgenden Aufsätzen zeigen möchte, ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe.“²⁴⁸ Nach Geertz ist also der Mensch mit der Kultur verwoben im Sinne eines selbstgesponnenen Bedeutungsgewebes, in das jedes Individuum seinen Teil dazu webt. Ausgehend von dieser Vorstellung, führt Geertz ein Beispiel an, das sich mit der Beobachtung und Deutung eines menschlichen Lidschlags beschäftigt.²⁴⁹ In diesem Kontext bringt Geertz die Formulierung „Dichte Beschreibung“ – in Anlehnung an den Philosophen Gilbert Ryle²⁵⁰ – mit ins Spiel. Geht man davon aus, dass zwei Menschen gleichzeitig einen Lidschlag ausführen, so kann jeder Lidschlag für sich eine andere Bedeutung haben. Geertz weist darauf hin, dass nicht eindeutig zu erkennen ist, ob es sich um „ein ungewolltes Zucken“²⁵¹ oder um „ein heimliches Zeichen“²⁵² zum Gegenüber handelt. Zwischen Zucken und Zwinkern besteht ein Unterschied. Derjenige, der zwinkert, will eine Botschaft absichtlich übermitteln, wohingegen das Zucken zu einer natürlichen Reaktion beim Menschen gehört.²⁵³ Geertz erweitert den Gedan-

²⁴⁴ Vgl. Klinke: Kulturbegriff heute.

²⁴⁵ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 16.

²⁴⁶ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 14.

²⁴⁷ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 25.

²⁴⁸ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 9.

²⁴⁹ Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 10.

²⁵⁰ Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 10.

²⁵¹ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 10.

²⁵² Geertz: Dichte Beschreibung, S. 10.

²⁵³ Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 10 f.

ken und nennt im selben Beispiel eine dritte Person, die ebenfalls einen Lidschlag ausführt, jedoch mit der Intention einer „hämischen Belustigung seiner Kumpel“²⁵⁴. Das Beispiel könnte zudem kompliziert werden, wenn die ersten beiden ebenfalls nur geschauspielert hätten, also jeweils gar nicht deutlich wurde, wer nun zwinkert, zuckt oder parodiert. Alle haben evtl. parodiert und sich gegenseitig über etwas lustig gemacht. Hierin wird das sichtbar, was Geertz‘ „dichte vs. dünne Beschreibung“ nennt. Die dünne Beschreibung bezieht sich lediglich auf die Beschreibung, was jemand tut (Zucken, Zwinkern usw.). Es handelt sich also um eine rein phänomenologische Wahrnehmung. Die dichte Beschreibung hingegen bezieht sich auf die verwobenen Meinungen über die Bedeutung (z. B. Zuzwinkern).²⁵⁵ Somit ist die dichte Beschreibung für Geertz „nicht nur eine Datensammlung, sondern das Vortragen der Interpretation der Gesellschaft durch den Ethnographen [...]“.²⁵⁶ Hieraus erklärt Geertz, weshalb gerade ein semiotischer Kulturbegriff als sinnvoll und notwendig erscheint: „Als ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen [...] ist Kultur keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten.“²⁵⁷ Vielmehr erscheine die Kultur als Kontext, in dem sie verständlich und dicht beschreibbar ist.²⁵⁸ Kultur ist also öffentlich, intersubjektiv und kann beobachtet werden. Sie findet „Geertz zufolge ihren Ausdruck im sozialen Handeln ihrer Mitglieder, insofern soziales Handeln immer unter der Anleitung kulturspezifischer Regeln und Instruktionen erfolgt, die in Moralsystemen [...] verankert sind.“²⁵⁹

Kultur erscheint bei Geertz in einer Vermittlerposition, zwischen dem, was ein Mensch werden könnte, und dem, was wirklich aus ihm wird. „Mensch zu werden, heißt, Individuum zu werden.“²⁶⁰ Jedes Individuum erfährt seinen Sinn, wenn es sich ins sozio-kulturelle System einfügt. Das Individuum entwickelt eine eigene Identität und nimmt dadurch mehr als eine funktionsfähige Stellung ein.²⁶¹ Vor diesem Hintergrund definiert sich das zuvor genannte Kulturgewebe, in das der Mensch eingesponnen ist. Jedes Individuum webt einen Teil innerhalb des Ge-

²⁵⁴ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 11.

²⁵⁵ Vgl. Klinke: Kulturbegriff heute.

²⁵⁶ Klinke: Kulturbegriff heute.

²⁵⁷ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 21.

²⁵⁸ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 21.

²⁵⁹ Volker Gottowik: Rekonstruktionen des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentationen, Berlin 1997, S. 226.

²⁶⁰ Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 333.

²⁶¹ Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 333.

samten. Bezogen auf Max Weber, ist Handeln „menschliches Verhalten, mit dem der Handelnde einen bestimmten subjektiven Sinn verbindet.“²⁶² Das soziale Handeln orientiert seinen Sinn am Verhalten anderer, womit es einen individuellen Sinn sowie Orientierung für das eigene Handeln erhält.²⁶³ Menschen handeln somit sinngelitet als Teil eines sozio-kulturellen Systems. Indem der Mensch in diesen Kontext integriert ist, kann er seine Wirklichkeit (Weltbild) verstehen und lernt, wie darin zu handeln ist (Ethos).²⁶⁴ Sofern ein Mensch ohne Kulturmuster leben müsste, wäre er nach Geertz zum einen ein begabter Affe, „der wie ein benachteiligtes Kind [...] an der vollen Entfaltung seiner Möglichkeiten gehindert wurde“²⁶⁵, zum anderen „ein formloses Monster ohne Richtungssinn und ohne Befähigung zur Selbstkontrolle, ein Chaos sprunghafter Impulse und unbestimmter Emotionen.“²⁶⁶

Der Geertzsche Kulturbegriff kann zusammengefasst werden als ein „deskriptiver, also [...] fragender, nicht normativer, bewertender, [...] Begriff.“²⁶⁷ Es geht also nicht darum, den Menschen in einer Kultur festzuschreiben, zu sagen, wer er ist. Geertz verfolgt indes das Ziel, „möglichst detailliert zu beschreiben, was er phänomenologisch beobachtet und hermeneutisch interpretiert.“²⁶⁸ Als Konsequenz für die LeRP ergibt sich daraus eine dezidierte Herangehensweise in der Bearbeitung mit und über andere Kulturen. Die dichte Beschreibung nach Geertz versucht Menschen in ihrer jeweiligen Kultur zu fassen und gleichzeitig zu berücksichtigen, dass die Kultur bzw. der Mensch innerhalb einer Kultur immer wieder neu betrachtet werden muss. Der Kulturbegriff an sich unterliegt einem stetigen Wandel. Treten Menschen einer kulturellen Gemeinschaft bei oder verlassen sie diese, wird das jeweilige Verständnis ihrer Kultur verändert. Diese Kultur muss erneut definiert werden, indem die Rahmenbedingungen verändert wurden. Die LeRP versucht hiermit, die Studierenden in ihrer Wahrnehmung und Bewertung über andere Kulturen zu sensibilisieren und zu schulen. Die kulturelle Vielfalt und Mehrschichtigkeit, die den Studierenden immer wieder begegnet erfordert somit eine konkrete und individuelle Reflexion von unterschiedlichen Kulturen.

²⁶² Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 333.

²⁶³ Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, orientiert an Max Weber, S. 333.

²⁶⁴ Vgl. Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 333.

²⁶⁵ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 60.

²⁶⁶ Geertz: Dichte Beschreibung, S. 60.

²⁶⁷ Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 75.

²⁶⁸ Schellhammer: Dichte Beschreibung, S. 75.

Geertz propagiert daher den Menschen immer als Teil eines sozialen, kulturellen Systems zu betrachten und verneint eine dünne Beschreibung, die sich lediglich an phänomenologischen Ausprägungen orientiert.

1.2.3. Religion und Kultur – Das Problem der Kulturalisierung von Religion

Vorbemerkung

Betrachtet man die Wortbedeutung von Kultur, standen Religion und Kultur schon immer in einer sich aufeinander beziehenden Verbindung. Das lateinische Wort *colere* meint (Land) „bewohnen“, „pflegen“ und (*Göttliches*) *verehren*. Im Mittelalter stand hinter dem Wort *cultura* landwirtschaftliche Kultivierung, aber auch *religiöse Verehrung*. Diese wird heute aber nur noch im Wortstamm „kult-“, beispielsweise in Form von „Kult“, „Kultus“ usw. deutlich.²⁶⁹

„Kultur und Religion hängen eng zusammen. Einerseits ist Religion so wichtiger Bestandteil von Kultur und kultureller Identität, dass sich diese oft nur verstehen lassen, wenn sie zugleich von religionsbezogenen Wissenschaften analysiert werden. [...] Andererseits bedeutet die Tatsache, dass Religion niemals ohne kulturelle Einbettung auftritt, natürlich auch, dass sich Religion nicht ohne kulturwissenschaftliche Expertise verstehen lässt“²⁷⁰

Das Zitat deutet auf eine wechselseitige, dynamische Verknüpfung von Religion und Kultur hin. Beide können nur durch Hilfe der anderen Disziplin verstanden und somit als „Teil“ des jeweils anderen definiert werden. Dies ist ein sehr wichtiger Aspekt, der in Diskussionen immer wieder zum Vorschein kommt, beispielsweise bei Hans Georg Ziebertz. Um den Begriff „Religion“ überhaupt verstehen zu können, verweist er auf die kulturhistorische Forschung, mit der die Bedeutung des Religionsbegriffs näher verstanden werden kann.²⁷¹ Die Verwobenheit und kombinierte Verwendung beider Begriffe kann jedoch dazu führen,

²⁶⁹ Vgl. Werner Freistetter: Religion und Kultur – Religionen und Kulturen, in: http://www.hgm-wien.at/pdf_pool/publikationen/20100201_et_religionen_militaer1_freistetter.pdf (zuletzt eingesehen am 17.9.2017).

²⁷⁰ Klaus von Stosch/ Sabine Schmitz/ Michael Hofmann: Einleitung, in: Kultur und Religion: Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme, hg. v. denselben, Bielefeld 2016, S. 7.

²⁷¹ Vgl. Ziebertz: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, S. 126.

diese Gesamtheit kritisch – in Form von negativen Zuschreibungen – zu beurteilen. Im Folgenden wird dies genauer erklärt.

Religion + Kultur + Migration = Vorurteile?

Die enge Verwobenheit zwischen Religion und Kultur spielt beispielsweise dann eine zentrale Rolle, wenn Fragen um gesellschaftliche Strukturen oder kulturelle Gegebenheiten in Bezug auf Religion gestellt werden. Der Islam gilt hier als Prototyp für aktuelle Debatten.²⁷² Im August 2018 wurde das neue Buch von Thilo Sarrazin veröffentlicht mit dem Titel „Feindliche Übernahme. Wie der Islam den Fortschritt behindert und die Gesellschaft bedroht.“ Darin warnt er vor den Gefahren des Islam, die immer mehr in Deutschland sichtbar werden würden. Der islamische Fundamentalismus würde zunehmen, worauf die Einwanderungs- und Integrationspolitik Deutschlands reagieren müssten. Er geht davon aus, dass der Islam nach und nach weltweit demographisch überlegen sein wird. In einem Interview mit der Nachrichtenagentur „Sputnik“ forderte er, die Einwanderung von Muslimen grundsätzlich zu verbieten.²⁷³ In einem Interview mit dem „Stern“ gibt er offen zu, dass er „sich große Sorgen um die Zukunft unserer Zivilisation“²⁷⁴ mache. Er begründet seine Meinung, indem er sagt, wir seien von einem „Netz von Gefahren“²⁷⁵ umgeben. Er bezieht sich in seiner Argumentation auf Michel Houellebecq²⁷⁶ und behauptet, dass „wenn die Trends bei Einwanderung und Geburtenhäufigkeit so bleiben [...], können die [- Muslime] dann die Gesetze ändern, Deutschland und Europa so gestalten, wie sie es haben wollen.“²⁷⁷ Die Ausführungen Sarrazins sind vor der erläuterten Problematik – der Kulturalisierung von Religion – und den damit verbundenen Stigmatisierungen kritisch zu betrachten. Er zieht in seinem Buch Parallelen zwischen Islam und Terrorismus, Frauenfeindlichkeit, niedriger Bildung usw. Er geht sogar davon aus, dass die Welt ein

²⁷² Vgl. <https://de.sputniknews.com/politik/20180905322216748-thilo-sarrazin-interview-neues-buch/> (zuletzt eingesehen am 29.9.18).

²⁷³ Vgl. <https://de.sputniknews.com/politik/20180905322216748-thilo-sarrazin-interview-neues-buch/> (zuletzt eingesehen am 29.9.18).

²⁷⁴ Arno Luik: Hassprediger oder Aufklärer? Thilo Sarrazin über seine umstrittenen Thesen zum Islam, in: <https://www.stern.de/politik/deutschland/thilo-sarrazin--interview-ueber-seine-thesen-zum-islam-und-sein-neues-buch-8347588.html> (zuletzt eingesehen am 29.9.18).

²⁷⁵ Luik: Hassprediger oder Aufklärer?.

²⁷⁶ Michel Houellebecq ist ein französischer Schriftsteller. Wie auch Sarrazin nimmt er eine kritische Position gegenüber dem Islam ein. In einem Interview bekannte er sich öffentlich dazu, den Islam als dümmste Religion zu bezeichnen („Et la religion la plus con, c'est quand même l'islam.“) <https://web.archive.org/web/20080927072830/http://www.lire.fr/entretien.asp/idC=37437/idTC=4/idR=201/idG=> (zuletzt eingesehen am 30.9.18).

²⁷⁷ Luik: Hassprediger oder Aufklärer?.

besserer Ort sei, „wenn der Islam nie entstanden wäre.“²⁷⁸ Auf die Frage, ob er denn nicht Hass und Gewaltbereitschaft gegenüber anderen Menschen schüren würde, betont er, dass er seine Thesen auf klaren Analysen aufgestellt habe. Er würde nirgendwo direkt oder indirekt zu Gewalt aufrufen.²⁷⁹

Bedingt durch die Verbreitung des Islam in ganz Deutschland, wird häufig die Frage nach dem Verhältnis zwischen muslimisch geprägter Kultur und islamischer Religion reflektiert. Dabei kommt es oft zu widersprüchlichen Bedeutungszuschreibungen, die aus Unwissenheit oder fehlenden Informationen resultieren, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht:

„Religion wird beispielsweise kulturalisiert, wenn sie in Medien und im politischen Diskurs als von türkischen Kontexten abhängig dargestellt wird (>die MuslimInnen< vs. >die Deutschen< und >die TürkInnen< als die Repräsentation der MuslimInnen in Deutschland schlechthin). Diese >>blanke [...] Zurechnung religiöser Phänomene zur Kultur<< nennt der Kulturosoziologe Wolfgang Eßbach einen >>Kardinalfehler<< westlicher, vermeintlich säkularisierter Gesellschaften.“²⁸⁰

Äquivalente Umschreibungen wie „die Deutschen“ usw. sind ebenfalls ungenau, nicht definierbar und auch nicht identitätsstiftend, um auf eine bestimmte Kultur oder Religion zurückzuführen. Verwendungen von „die TürkInnen“ usw. können eine negative Konnotation hervorrufen. Diese Konnotation steht dabei in einem engen Verhältnis zu einer gefährlichen Pauschalisierung, indem die Annahme verstärkt werden könnte, dass „die TürkInnen“ oder „die MuslimInnen“ generalisierend für alle anderen stehen könnten. Alle anderen impliziert somit auch negative Fälle, die allesamt unter einem Begriff festgehalten werden können. Diese aufeinanderfolgenden Segmente können letztlich in Vorurteilen enden. Schon im Kontext der Generationen- und Geschlechterverhältnisse wurden zunächst in der Ausländerpädagogik der 70er Jahre, später in der Interkulturellen Pädagogik, bestimmte Denkfiguren entwickelt, die bis heute noch gültig sind. Diese fußen auf

²⁷⁸ <https://de.sputniknews.com/politik/20180905322216748-thilo-sarrazin-interview-neues-buch/> (zuletzt eingesehen am 29.9.18).

²⁷⁹ <https://de.sputniknews.com/politik/20180905322216748-thilo-sarrazin-interview-neues-buch/> (zuletzt eingesehen am 29.9.18).

²⁸⁰ Theresa Beilschmidt: Gelebter Islam. Eine empirische Studie zu DITIB-Moscheegemeinde in Deutschland, Bielefeld 2015, S. 159.

der Idee, dass Migranten/ Migrantinnen „eine von der autochthonen deutschen Mehrheit abzugrenzende Identität besitzen, und sich damit Eingewanderte (und deren Nachkommen) in erster Linie dadurch auszeichnen, dass sie (kulturell, sozial, äußerlich sichtbar) anders sind.“²⁸¹ Die betonte Andersheit wird auch in anderen Bereichen sichtbar, z. B. wenn der Unterschied zwischen „westlicher bzw. christlicher Kultur“²⁸² und der muslimisch geprägten Kultur verdeutlicht werden soll: Frauen der westlichen Kultur haben einen liberalen Lebensstil, wohingegen muslimische Frauen unterdrückt werden. Damit werden individuelle Beispiele instrumentalisiert, um eine kollektive Kultur zu repräsentieren.²⁸³ Dieser Prozess, also die bewusste Bestimmung, Distanzierung und Festlegung des Anderen wird in der Forschung als „Othering“ bezeichnet. Christine Riegel verweist bei der Begrifflichkeitsbestimmung von „Othering“ auf Castro Varela/ Dhawan, die diesen Prozess mit „Different-Machen“ übersetzt haben.²⁸⁴ Der Begriff „[enthält] sowohl Elemente der Festschreibung und der Ausgrenzung als auch der Unterwerfung.“²⁸⁵ Der Effekt von „Otheringsprozesse[n] und Stereotype[n] über die Anderen werden nur deshalb so wirksam, weil sie aus einem Standpunkt des Selbst als unbenannte Norm erzeugt werden, [...] das Interesse [liegt] an der Zurichtung des/der Anderen.“²⁸⁶ Unreflektierte Merkmalszuschreibungen („Schwarze“, „Türken“ usw.) werden somit vom Menschen selbst provoziert und entwickelt. Vor diesem Hintergrund geht mit Migration und kultureller Fremdheit eine rassistische Komponente einher, die durch solche Zuschreibungen unterstützt wird. In Diskussionen und Zuschreibungen z.B. um die Hautfarbe hat „Weißsein“²⁸⁷ eine gefestigte Vorrangstellung, indem es als Norm angesehen wird und mit „Überlegenheit, Intelligenz und Zivilisation“²⁸⁸ assoziiert wird. In der Kritischen Weißseinsfor-

²⁸¹ Rolf Leiprecht: Generationen- und Geschlechterverhältnisse in interkulturellen Ansätzen, in: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 33 (2003), S. 199.

²⁸² Beide Begriffe werden oft synonym verwendet. Vgl. Leiprecht: Generationen- und Geschlechterverhältnisse, S. 200.

²⁸³ Vgl. Leiprecht: Generationen- und Geschlechterverhältnisse, S. 200.

²⁸⁴ Vgl. Christine Riegel: Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering, in: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität, hg. v. Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christine Thorn, Berlin u.a. 2017, S. 72.

²⁸⁵ Riegel: Queere Familien, S. 72.

²⁸⁶ Michaela Ivanova: Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit, Bad Heilbrunn 2017, S. 43.

²⁸⁷ Ivanova: Umgang der Migrationsanderen, S. 43.

²⁸⁸ Ivanova: Umgang der Migrationsanderen, S. 43.

schung²⁸⁹ gilt Weißsein nicht als biologische Kategorie, „sondern als ein Ort struktureller Vorteile.“²⁹⁰

Eine Disziplin, die in diesem Kontext erwähnt werden muss, ist die Intersektionalitätsforschung, die über die bereits genannten Zuschreibungen hinausgeht und verschiedene Kategorien gleichzeitig betrachtet. Im deutschen Sprachraum gehört das Konzept der Intersektionalität zu den aktuellsten und interessantesten Forschungsthemen innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung. Der Begriff wird daher als die wichtigste Hervorbringung – kurz: *buzz word* – der Gender Studies bezeichnet.²⁹¹ Judith Krämer beschreibt in ihrem Buch *Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-) Feminismus* Intersektionalität als Versuch, „alle Ansätze, [...] unterschiedlicher Differenzlinien oder auch unterschiedliche Diskriminierungen und Benachteiligungen in ihrer Verwobenheit in den Blick zu nehmen.“²⁹²

Jugend und Schule

Mit Blick auf die Situation in den Schulen gibt es neue Studien, die belegen, dass türkisch-stämmige oder arabisch-stämmige Gruppen zu jenen Gruppierungen gehören, von denen sich SchülerInnen am meisten distanzieren. Besonders im Hinblick auf „die Türken“ gibt es viele Vorurteile und Stigmatisierungen.²⁹³ Beispielsweise wird das Kopftuch mit türkisch-(nicht muslimisch-!)stämmigen Frauen assoziiert, wie folgendes Zitat beweist: „Ja. Also man sieht ja, wenn eine Frau zum Beispiel Türkin ist, trägt sie ein Kopftuch, manchmal. Nicht immer, aber meistens. Deutsche Frauen tragen auch keine Kopftücher, und ich finde, dass die, wenn die in unser Land kommen, dass die sich an unsere Vorschriften halten sollen. [...] Ich habe Angst vor Menschen mit Kopftuch. (weiblich, 17 Jahre, kein Migrationshintergrund).“²⁹⁴ Hier werden mehrere Kategorien miteinander vermischt und vereint. Zum einen werden muslimisch-stämmige Menschen kulturali-

²⁸⁹ Die Kritische Weißseinsforschung ist eine relativ junge Disziplin, die in den USA entstand. Sie entwickelte sich im Zuge der Diskussion um Gleichberechtigung von Schwarzen und Weißen.

Vgl. Ivanova: Umgang mit Migrationsanderen, S. 43.

²⁹⁰ Ivanova: Umgang der Migrationsanderen, S. 43.

²⁹¹ Vgl. Judith Krämer: *Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-) Feminismus. Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung*, Bielefeld 2015, S. 43.

²⁹² Krämer: *Lernen über Geschlecht*, S. 43.

²⁹³ Vgl. Calmbach/ Borgstedt/ Borchard/ Thomas/ Flaig: *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen*, S. 429.

²⁹⁴ Calmbach/ Borgstedt/ Borchard/ Thomas/ Flaig: *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen*, S. 430.

siert, indem sie verallgemeinernd „den Türken“ zugeordnet werden. Der Blickwinkel, dass Menschen dieser Religion beispielsweise aus Ägypten oder Tunesien stammen könnten, wird ausgeblendet. Zum anderen erfolgt eine allgemeingültige Aussage über Frauen, die aus der Türkei stammen. Eine Türkin sei erst dann eine Türkin, wenn sie ein Kopftuch trüge. Religion und Kultur werden hierbei vermischt und zusätzlich mit Genderthemen ergänzt. Ein ähnliches Beispiel zeigt sich bei „männlichen Türken“. Ihnen wird ein aggressives Verhalten nachgesagt: „Ich finde Türken, allgemein so Muslime, sind aggressiver als die Deutschen. Die wollen immer alle sofort schlagen, wenn jemand irgendwas Falsches sagt, [...]. Und deswegen mache ich auch Kampfsport, damit ich mich auch wehren kann. [...] (männlich, 15 Jahre, kein Migrationshintergrund).“²⁹⁵ Auch dieses Beispiel zeigt die Vermischung von Kultur und Religion. Menschen aus der Türkei werden unmittelbar mit der Religion des Islam in Verbindung gesetzt. Gefährlich sind Ausdrücke wie z. B. „Die wollen immer alle“. Es verweist darauf, dass **alle** türkisch-stämmigen Männer **immer** gewaltbereit seien. Beispiele wie diese zeigen, dass vielen SchülerInnen die Reflexionsfähigkeit fehlt. Daneben werden diese Stigmatisierungen immer weiter kommuniziert (beispielsweise in Peer Groups), wodurch es immer schwieriger wird, solchen Denkweisen entgegenzuwirken. Auf die Schulen kommt vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Rahmenbedingungen die Herausforderung zu, sich mehr denn je auf diese Themengebiete zu konzentrieren. Die hier referierte Studie wurde 2016 veröffentlicht, d. h. die „neuen“ Migrationsbewegungen haben bereits stattgefunden.

²⁹⁵ Calmbach/ Borgstedt/ Borchard/ Thomas/ Flaig: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen, S. 430.

2. Lerntheoretische und didaktische Ansätze

2.1. Selbstreguliertes Lernen

In einer „wissensintensive[n] Gesellschaft“²⁹⁶, die immer mehr durch medialen Fortschritt und technologische Errungenschaften gekennzeichnet ist, wird dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen eine bedeutende Funktion zugeschrieben.²⁹⁷ Dies zeigt sich auch auf der bildungspolitischen Ebene, indem Schulen, Universitäten u. ä. neben der reinen Wissensvermittlung den Fokus auf die Vermittlung von Kompetenzen gelegt haben, die die Lernenden dazu befähigen sollen, Inhalte sich effizient selbstständig anzueignen.²⁹⁸ Spätestens seit den Ergebnissen der Meta-Meta-Studie „Visible Learning“ von John Hattie (2008) ist die zentrale Bedeutung der Lernenden für den Lernerfolg nicht mehr zu leugnen.²⁹⁹ Hattie analysierte rund 800 internationale Meta-Studien, aus denen sich 138 Einflussfaktoren zum Lernerfolg ergaben. Er stellte fest, dass allein die Lernenden 50 % der Varianz des Lernerfolgs in der Schule erklären.³⁰⁰ Zu erläutern ist diese Neuorientierung schulischen Lernens zum einen mit Befunden empirischer Studien, die der Annahme sind, dass Lernende erfolgreicher lernen, die „über die für Selbstreguliertes Lernen notwendigen Fertigkeiten und Einstellungen verfügen.“³⁰¹ Zum anderen führt der schnelllebige technologische, ökonomische und gesellschaftliche Fortschritt zu einer „geringeren Halbwertszeit von Wissensbeständen, weshalb der Einzelne auf die Entwicklung von Kompetenzen angewiesen ist, die lebenslanges Lernen möglich machen.“³⁰²

Die Diskussion, eine umfassende Umstrukturierung des Bildungssystems herbeizuführen, „dass Lernende ihren Wissensfundus nicht mehr ausschließlich über die Vermittlung von Experten aktualisieren können, vielmehr besteht die Notwendigkeit, dass sie sich eigenverantwortlich neue Wissensinhalte erarbeiten“³⁰³, ist somit immer noch aktuell. Der Selbstregulation kommt hierbei eine tragende Rolle

²⁹⁶ Cornelia Pickl: Selbstregulation und Transfer. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zum selbstregulierten Lernen und die Analyse von Transferdeterminanten in Trainingskontexten, Darmstadt 2004, S. 8.

²⁹⁷ Vgl. Pickl: Selbstregulation und Transfer, S. 8.

²⁹⁸ Vgl. Pickl: Selbstregulation und Transfer, S. 8.

²⁹⁹ Vgl. Wolfgang Ruppert: Selbstreguliertes Lernen im Biologieunterricht, in: Unterricht Biologie. Zeitschrift für alle Schulstufen H. 377, 78 (2012), S. 3.

³⁰⁰ Vgl. Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 3.

³⁰¹ Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 3.

³⁰² Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 3.

³⁰³ Pickl: Selbstregulation und Transfer, S. 1 f.

zu, indem sie in Lernvorgänge regulierend eingreift, bis der Lernende sein individuell formuliertes Ziel erreicht hat.³⁰⁴

2.1.1. Begriffserklärung: Entwicklung und Erläuterung

Selbstregulation

Zunächst wird das Konstrukt der Selbstregulation erklärt. In einem zweiten Schritt wird Selbstreguliertes Lernen, abgeleitet aus der Selbstregulation, beschrieben.

Die Modelle, die zur Selbstregulation entwickelt wurden, lassen sich zweifach unterscheiden. Einerseits beziehen sie sich auf den Lernprozess. Andererseits gibt es Modelle, die sich mit verschiedenen Regulationsebenen (Schichtenmodelle) befassen. Diese konzentrieren sich lediglich auf die einzelnen Ebenen der Regulation.³⁰⁵

Der prozessorientierte Ansatz gleicht einem Regelkreismodell, das einen aktuellen Ist-Zustand mit einem zukünftigen Soll-Zustand vergleicht.³⁰⁶ Übertragen auf das Prinzip der Selbstregulation bei einer Person, bedeutet dies, dass beispielsweise das eigene Lernverhalten reguliert werden kann. Wie viel Optimierungsbedarf notwendig ist, hängt individuell davon, wo sich der Lernende befindet.³⁰⁷ Durch Selbstbeobachtung (Self-Monitoring) erkennt der Lernende, wann und wo (Ist → Soll) er seine Lernsituation mittels Selbstregulation optimieren will.

Ein prozessorientiertes Modell bzw. Phasenmodell wird meist in drei Phasen gegliedert: die Phase vor dem Lernen (Präaktionale Phase – Planungsphase), die Phase während des Lernens (Aktionale Phase – Handlungsphase) und die Phase nach dem Lernen (Postaktionale Phase – Reflexionsphase).³⁰⁸

Ein bekanntes Modell der Selbstregulation geht auf Barry J. Zimmerman zurück. Er legt seinen Fokus auf das Zusammenspiel zwischen Person, Situation und Verhalten: „Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that

³⁰⁴ Vgl. Barry J. Zimmerman: Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective, in: Handbook of Self-Regulation, hg. v. M. Bockaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner, San Diego 2000, S. 14.

³⁰⁵ Vgl. Meike Landmann/ Franziska Perels u. a.: Selbstregulation, in: Pädagogische Psychologie, hg. v. E. Wild, J. Möller, Heidelberg 2009, S. 54 (https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_3).

³⁰⁶ Vgl. Landmann: Selbstregulation, S. 51.

³⁰⁷ Vgl. Landmann: Selbstregulation, S. 51./ Franziska Perels: Selbstreguliertes Lernen, Wiesbaden 2006, S. 5.

³⁰⁸ Vgl. Perels: Selbstreguliertes Lernen, S. 7.

Im Gegensatz zu Schmitz und Wiese konzentriert sich das Modell von Zimmerman auf folgende drei Phasen, die gewissermaßen äquivalent zum Modell von Schmitz und Wiese angesehen werden können: Handlungsplanung, Handlungsausführung und volitionäre Kontrolle, Selbstreflexion. Vgl. Landmann: Selbstregulation, S. 52.

are planned and cyclically adapted to personal goals.“³⁰⁹ Er versteht das Individuum als aktiv-agierende Person, die ihre Gefühle, Gedanken und Handlung an die jeweiligen Umweltbedingungen anpassen wird. Mit dieser Vorstellung greift er auf Albert Bandura³¹⁰ zurück, der davon ausging, dass selbstreguliertes Handeln auf einem Zusammenspiel zwischen einer Person, ihrem Verhalten und ihrer Umwelt basiert.³¹¹ Zimmerman stellt in seinem „Triadic forms of self-regulation“³¹² zunächst dar, dass jeder einzelne Bereich (Person – Umwelt – Verhalten) vom Individuum beobachtet und angepasst werden muss, damit eine optimale Zielerreichung möglich ist. Dabei geht er von einem zyklischen Prozess aus, bei dem vorangegangenes Feedback verwendet wird, „to make adjustments during current efforts.“³¹³ Kern des Selbstregulationsansatzes ist demnach die adaptive Zielverfolgung.³¹⁴ Durch die zyklische Adaption rückt die Feedbackschleife in den Fokus, „bei der das Ergebnis einer Handlungssequenz die folgende beeinflusst.“³¹⁵ Nachfolgende Handlungen sollen dadurch optimiert werden. Anhand seines Schaubildes „Cyclical phases of self-regulation“ wird der zyklische Prozess unterteilt in: Planung (Fore-thought) – Durchführung (Performance or Volitional Control) – Reflexion (Self-Reflection).³¹⁶ Die Phasen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander.

In der Arbeit steht das Konstrukt des Selbstregulierten Lernens im Vordergrund. Aus diesem Grund wird nun Bezug auf dessen Begrifflichkeit genommen und danach das Modell der Selbstregulation nach Zimmerman anhand von Lernvorgängen erklärt.

³⁰⁹ Zimmerman: Attaining Self-Regulation, S. 14.

³¹⁰ Der sozial-kognitive Ansatz nach Albert Bandura geht von der Annahme aus, dass menschliches Handeln und Erleben durch die triadische Reziprozität von personalen Faktoren, dem Verhalten und den Einflüssen der Umwelt determiniert ist. Vgl. Pickl: Selbstregulation und Transfer, S. 10.

³¹¹ Vgl. Zimmerman: Attaining Self-Regulation, S.13.

³¹² Zimmerman: Attaining Self-Regulation, S. 15 Abb. 1.

³¹³ Zimmerman: Attaining Self-Regulation, S. 14.

³¹⁴ Vgl. Bernhard Schmitz: Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 15 (2001), S. 182.

³¹⁵ Schmitz: Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers, S. 182.

³¹⁶ Zimmerman: Attaining Self-Regulation, S. 16.

Selbstreguliertes Lernen:

a) Begriffsbestimmung und Komponenten Selbstregulierten Lernens

Selbstreguliertes Lernen ist weder historisch noch didaktisch als neues Phänomen zu betrachten.³¹⁷ Die Wurzeln sind in der antiken Philosophie zu finden.³¹⁸ Das Konzept, dass im Kontext Selbstregulierten Lernens vertreten wird, orientiert sich somit immer an aktuell vorherrschenden Lerntheorien.³¹⁹ Für die vorliegende Arbeit wird die Entwicklung seit dem 20. Jahrhundert berücksichtigt, als zu dessen Beginn der Behaviorismus die lerntheoretische Forschung beeinflusste und den „Lernende[n] als passive[n] Wissensempfänger betrachtet [...]“.³²⁰

Bis Ende der 70er Jahre wurde Lernerfolg anhand von unter anderem Intelligenz und Motorik gemessen.³²¹ Auch wenn Lernende diese Eigenschaften vorweisen konnten, konnten sie nicht überzeugen oder versagten gänzlich.³²² Als wirksam erwiesen sich hingegen Kompetenzen der Selbstregulierung.³²³ Selbstreguliertes Lernen wurde in den 90er Jahren vor allem durch die Pädagogische Psychologie aufgegriffen. Weinert beschrieb das Subjekt innerhalb des Selbstregulierten Lernens als „Handelnde[n], [der] die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.“³²⁴ In der Forschungsliteratur wurde schnell deutlich, dass es „eine Vielzahl von begrifflichen Nuancen [gibt], die im engeren und weiteren Sinne auf Prozesse des Selbstregulierten Lernens Bezug nehmen und deren Grenzen oft fließend sind.“³²⁵ So finden sich auch Verwendungen wie „selbstgesteuertes“ oder „selbstorganisiertes Lernen“ im Kontext Selbstregulierten Lernens wieder. Eine konkrete Definition ist daher nur bedingt möglich.³²⁶ Zimmerman, Schiefele und Pekrun et al. haben bereits versucht, eine Definition dafür zu erstellen. Jedoch gibt es auch hier inhaltliche Unterschiede. So deuten die beiden Autoren Pekrun/ Schiefele Selbstreguliertes Lernen als „eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von

³¹⁷ Vgl. Barbara Otto/ Franziska Perels/ Bernhard Schmitz: Selbstreguliertes Lernen, in: Empirische Bildungsforschung, hg. v. Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, u. a., Wiesbaden 2011, S. 34.

³¹⁸ Vgl. Otto/ Perels/ Schmitz: Selbstreguliertes Lernen, S. 34.

³¹⁹ Vgl. Otto/ Perels/ Schmitz: Selbstreguliertes Lernen, S. 34.

³²⁰ Otto/ Perels/ Schmitz: Selbstreguliertes Lernen, S. 34.

³²¹ Vgl. Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 3.

³²² Vgl. Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 3.

³²³ Vgl. Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 3.

³²⁴ Franz E. Weinert Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: Unterrichtswissenschaft 10 2 (1982), S. 102.

³²⁵ Pickl: Selbstregulation und Transfer, S. 5.

³²⁶ Vgl. Klaus Konrad: Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis, Bad Heilbrunn 2008, S. 17.

der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses überwacht.³²⁷ Ein Erklärungsversuch für Selbstreguliertes Lernen bezieht Klaus Konrad aus De Corte und Simons, für die Selbstregulation bedeutet, „dass das Individuum in der Lage ist, sein eigenes Lernen vorzubereiten, die erforderlichen Lernschritte durchzuführen, für Rückmeldung und Bewertung der Lernergebnisse zu sorgen und die eigene Motivation und Konzentration aufrechtzuerhalten.“³²⁸ Hierbei wird der Lernprozess angesprochen, der für Selbstreguliertes Lernen bestimmend ist. Im „Sinne eines zyklischen Vorgehens“³²⁹ beeinflusst jede einzelne Lernhandlung nachfolgende Zielsetzungen. Vor dem Hintergrund mehrerer Definitionsversuche gibt es jedoch konkrete Aspekte, die allen gemein sind: Sie greifen *drei Komponenten*³³⁰ auf, die für das Selbstregulierte Lernen bestimmend sind: Erstens die *motivationale Komponente*. Anhand des Namens wird deutlich, dass verschiedene Elemente der Motivation relevant sind. Dazu zählen z. B. Selbstmotivierung, das Aufrechterhalten des Lernens sowie Attributionen³³¹ und Selbstwirksamkeitsüberzeugung.³³² Friedrich und Mandl (1997) gliedern in ihrem Aufsatz die motivationale Komponente in verschiedene Bereiche. Sie verweisen beispielsweise auf Deci und Ryan, die davon ausgehen, dass es drei angeborene psychologische Bedürfnisse innerhalb der Motivation gäbe: nach Kompetenz, nach Autonomie und nach sozialer Eingee-

³²⁷ Ulrich Schiefele/ Reinhard Pekrun: Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in: Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Bd. 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion, hg. v. Franz E. Weinert, Göttingen 1996, S. 258.

³²⁸ Konrad: Erfolgreich selbstgesteuert lernen, S. 18.

³²⁹ Perels: Selbstreguliertes Lernen, S. 6.

³³⁰ Für Ruppert sind kognitive Strategien: Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien (z. B. das Gelernte selbst formulieren), Organisationsstrategien und Wissensnutzungsstrategien (z. B. Schreiben von eigenen Texten). Unter metakognitive Strategien fasst er zusammen: Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien (z. B. Lernen planen und überwachen). Zu den Motivationsstrategien gehören nach Ruppert: Beeinflussung der Lernmotivation (Ziele setzen), Aktivierung der Lernmotivation (Interesse), Emotionsregulation (Frustration beheben), Gestaltung der Lernumgebung (Arbeitsplatz aufräumen) und die Förderung der Konzentration zu fördern (Pausen). Vgl. Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 4.

³³¹ Die eigene Leistungsmotivation wird durch Gefühle und Gedanken beeinflusst. Wenn Lernende erfolgreich waren, suchen diese sogleich nach Grund und Ursache für den Erfolg. Der Erfolg muss „erklärt“ werden. Gleichmaßen verhält es sich mit Misserfolg. Erfolg und Misserfolg werden bestimmten Ursachen zugeschrieben. Der Lernende macht also Attributionen. Attributionen müssen sensibel thematisiert werden, da sie affektive Folgen haben und sich auf das Selbstwertgefühl auswirken können.

Nathaniel L. Gage/ David C. Berliner: Pädagogische Psychologie, 5., vollständig überarb. Aufl., hg. u. aus dem Amerik. übersetzt v. Gerhard Bach, Weinheim 1996, S. 348.

³³² Vgl. Helmut F. Friedrich/ Heinz Mandl: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Psychologie der Erwachsenenbildung, hg. v. Franz E. Weinert, Heinz Mandl, Göttingen u. a. 1997, S. 243-245.

bundenheit. Die ersten beiden Bedürfnisse provozieren das Entstehen intrinsischer Motivation. Des Weiteren messen sie dem eigenen Interesse eine große Bedeutung bei. Dieses ist eng an selbstgesteuertes Lernen gekoppelt, indem es die intrinsische Motivation fördert und kognitive Lernstrategien aktiviert.³³³

Zweitens gehört die *kognitive Komponente* dazu, die konzeptionelles und strategisches Wissen umfasst. Der kognitive Bereich wird bei Friedrich und Mandl unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. So spielt inhaltliches Vorwissen eine entscheidende Rolle für den nachfolgenden Wissenserwerb. Daneben ist „Wissen über Aufgaben“ von Vorteil, denn hiermit kann der Lernende die zukünftige Aufgabenbewältigung besser einschätzen. Damit eng verbunden ist das Strategiewissen, über das der Lernende im besten Fall verfügt. Er kann mit einer bestimmten Lernstrategie sich der Aufgabe stellen, was zu einer effizienten Lösung beiträgt.³³⁴

Als letztes gehört die *metakognitive Komponente* dazu, die den Bereich der Selbstbeobachtung, Planung und Anpassung für das Lernziel umschreibt.³³⁵ Unter selbstreguliertem Lernen ist also eine sehr „anspruchsvolle Lernform“³³⁶ zu verstehen, „bei der Lernende eigenständig Aufgaben analysieren und sich selbst anspruchsvolle Ziele setzen, [...] ihren Lernprozess reflektieren, ihre Fortschritte bewerten und korrigierende Maßnahmen zur Optimierung des eigenen Lernens durchführen.“³³⁷ Zimmerman geht davon aus, dass Selbstreguliertes Lernen erst recht aus einem „Zusammenspiel solcher von Lernenden selbst initiierten und gesteuerten Prozesse“³³⁸ unterstützt wird.

b) Direkte und indirekte Förderung

Die Förderung selbstregulativer Lernstrategien kann einerseits direkt, andererseits indirekt erfolgen. Das übergeordnete Ziel der Vermittlung von Lernstrategien besteht darin, dass Lernende eine hohe Stufe Selbstregulierten Lernens erreichen. Orientiert an Merziger und Zöllner sind folgende Entwicklungsschritte ratsam:

1. völlige Abhängigkeit von der Lernsteuerung,
2. geringe Selbstständigkeit in einem lehrerzentrierten Unterricht,

³³³ Vgl. Friedrich/ Mandl: Analyse und Förderung, S. 243-245.

³³⁴ Vgl. Friedrich/ Mandl: Analyse und Förderung, S. 247-249.

³³⁵ Perels: Selbstreguliertes Lernen, S. 5 f.

³³⁶ Nadine Spörer/ Joachim C. Brunstein: Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. Ein Überblick zum Stand der Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20 (3) 2006, S. 148.

³³⁷ Spörer/ Brunstein: Erfassung selbstregulierten Lernens, 148.

³³⁸ Spörer/ Brunstein: Erfassung selbstregulierten Lernens, 148, orientiert an Zimmerman.

3. Dominanz der Selbststeuerung,
4. Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung,
5. reflexive Steuerung des eigenen Lernens.³³⁹

Die direkte Förderung richtet sich dementsprechend nach gezielten Übungseinheiten, um „die Prinzipien selbstgesteuerten Lernens explizit“³⁴⁰ anzulernen. Es werden verschiedene kognitive, metakognitive und motivationale Strategien angewandt und geübt.³⁴¹ Die direkte Förderung verfolgt das Ziel, das Lernverhalten zu optimieren. Bei Schülerinnen und Schülern kann sie z. B. dann eingesetzt werden, wenn sie abgelenkt werden, Misserfolge erlebt oder keine Lust zum Lernen haben.³⁴² Lernende sollen mit den Strategien vertraut werden, indem sie selbst erkennen, „wie sie sich Ziele für ihr Lernen setzen können, wie sie sich motivieren können [...]“³⁴³

Die indirekte Förderung richtet sich vor allem nach der Lernumgebung, die so optimiert werden soll, dass Selbstreguliertes Lernen stattfinden kann. Damit verbunden sind viele Faktoren, beispielsweise die Beschaffenheit des Raumes, die vorhandenen Materialien, aber auch die anwesende Lehrperson.³⁴⁴ Lehrende können vorab motivationsförderliche Lernvoraussetzungen durch die Erstellung von Aufgaben schaffen, die sich an den Interessen des Lernenden orientieren.³⁴⁵ Auch die Kompetenzunterstützung ist ein wesentlicher Faktor, der den Lernenden aufzeigt, die Fähigkeit zu haben, bestimmte Aufgaben lösen zu können.

Für beide Fördermaßnahmen sind einschlägige Ergebnisse bekannt, die bestätigen, dass durch direkte und indirekte Förderung Selbstreguliertes Lernen gelingen kann. Die deutlich erkennbaren Erfolge lassen sich vermehrt in der direkten Förderung nachweisen. Da die indirekte Förderung, vor allem was die Raumgestaltung und die Materialien betreffen, nicht unwichtig erscheint, rät die Literatur zu einer kombinierten Förderung aus indirekten und direkten Maßnahmen.³⁴⁶

³³⁹ Vgl. Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 6.

³⁴⁰ Friedrich/ Mandl: Analyse und Förderung, S. 254.

³⁴¹ Vgl. Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 5.

³⁴² Vgl. Landmann: Selbstregulation, S. 63.

³⁴³ Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 5.

³⁴⁴ Vgl. Landmann: Selbstregulation, S. 63.

³⁴⁵ Vgl. Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 7.

³⁴⁶ Vgl. Friedrich/ Mandl: Analyse und Förderung, S. 254 und Landmann: Selbstregulation, S. 64.

2.1.2. Das Prozessmodell nach Zimmerman (2000)

Die Dreigliederung im Selbstregulations-Modell nach Zimmerman wird nun anhand eines Lernvorgangs im Sinne Selbstregulierten Lernens erklärt.

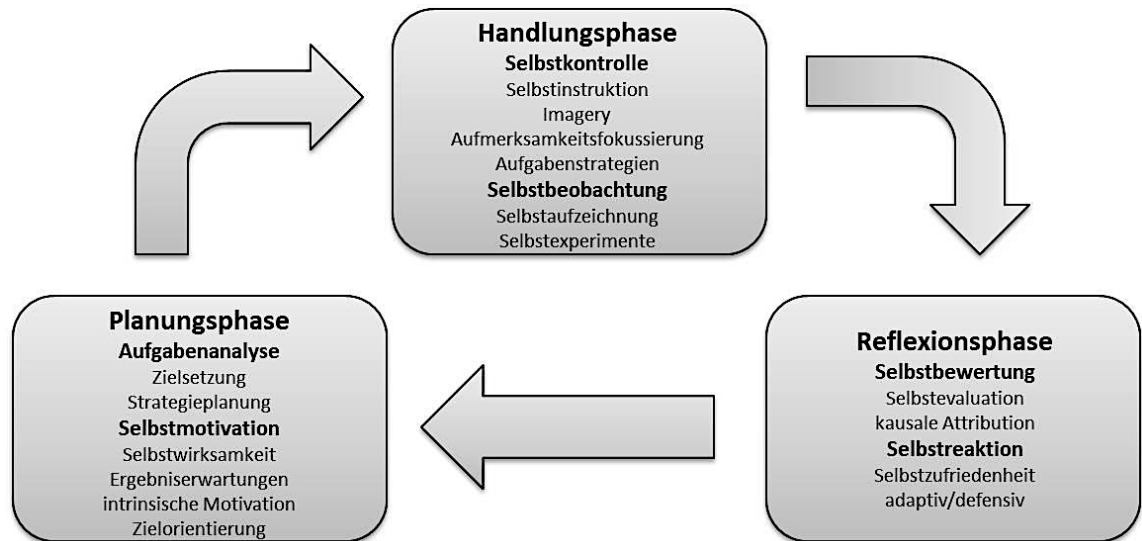


Abb 1. Zyklisches Modell der Selbstregulation nach Zimmerman³⁴⁷

Die Planungsphase (präaktionale Phase) lässt sich unterteilen in Komponenten der Aufgabenanalyse und Selbstmotivation. Grundsätzlich werden dabei individuelle Einstellungen und Voraussetzungen berücksichtigt, die die Selbstmotivation und damit verbundene Ressourcen des Lernenden ansprechen. In diesem Kontext sind bereits erlebte Misserfolge zu berücksichtigen, die es in der Planungsphase zu überwinden gilt. Um diesen Umstand zu beheben, können gezielt Selbstmotivierungsstrategien eingesetzt werden. Sobald diese vorbereitenden Maßnahmen abgeschlossen sind, kann der Lernende das konkrete Ziel und die dafür notwendigen Strategien festlegen. Die Formulierung einer konkreten Zielerreichung kann eine intrinsische Motivationsbereitschaft fördern und sogar zu einer größeren Anstrengungsbereitschaft führen, um das Ziel zu erreichen.³⁴⁸ Für die Zielformulierung, z. B. wie die Ziele konkretisiert sein sollen und in welchem Zeitraum eine realistische Bearbeitung möglich ist, kann das SMART-Prinzip als Orientierung dienen: S = specific. Die Ziele müssen konkret formuliert sein.

³⁴⁷ Die abgebildete dt. Übersetzung des Modells siehe aus: Laura Dörrenbächer/ Isabella Hart/ Franziska Perels: Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens, in: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, hg. v. Markus Peschel, Mareike Kelkel, Bad Heilbrunn 2018, S. 125.

³⁴⁸ Vgl. Zimmerman: Attaining Self-Regulation, S. 18.

M = meaningful. Die formulierten Ziele sollen eine Bedeutung für den Lernenden haben.

A = achievable. Ziele sollten herausfordern und doch erreichbar sein. Eine unerreichbare Zielformulierung kann den Lernenden hemmen, überhaupt mit der Aufgabe zu beginnen. Allerdings soll das Ziel auch nicht zu leicht zu erreichen sein, damit die Herausforderung gewährleistet wird.

R = realistic. Die gesetzten Ziele sollten realistisch sein.

T = timely. Der Lernende sollte sich darüber im Klaren sein, bis zu welchem Zeitpunkt das Ziel erreicht werden soll.³⁴⁹

In der Handlungsphase (aktionale Phase) steht die Bearbeitung der Aufgabe im Zentrum. Dabei können aufgabenspezifische Strategien zum Einsatz kommen, die zu kognitiven Lernstrategien gehören. Diese werden von Perels (2006) unterteilt in kognitive Lernstrategien (Organisation, Kontextualisierung, Prüfen und Wiederholung), metakognitive Lernstrategien (Planung, Self-Monitoring und Regulation) und ressourcenbezogene Strategien (Anstrengung und Aufmerksamkeit sowie Lernumgebung und kooperatives Lernen).³⁵⁰ Dem Self-Monitoring wird ein gesonderter Stellenwert zugeschrieben. Während der aktionalen Phase soll der Lernende sich selbst beobachten bzw. sein Lernen kontrollieren. Die Selbstbeobachtung kann frühzeitig problematische Situationen erkennen, und das Lernverhalten kann reguliert werden. Verschiedene Ergebnisse präsentieren einen positiven Effekt auf das eigene Lernverhalten, allein nur durch Self-Monitoring.³⁵¹

Die Reflexionsphase (postaktionale Phase) ist die letzte Phase während des Selbstregulierten Lernens. Sie dient hauptsächlich der Reflexion und dem Verarbeiten der vorangegangenen Phasen. Damit sind vor allem der Rückblick auf die eigenen Handlungen gemeint sowie die Frage, ob überhaupt das individuelle Ziel erreicht wurde. Es erfolgt also ein Abgleich „mit dem in der Planungsphase gesetzten Ziel (Ist-Soll-Vergleich), die Reflexion über Ergebnisursachen und den gesamten Handlungsverlauf (z. B. Umgang mit Hindernissen [...]) sowie das Bilden von Schlussfolgerungen und Vorsätzen [...] im Hinblick auf die nächste Handlungsphase.“³⁵² Die Selbstreflexion dient somit als Vorbereitung für das

³⁴⁹ Vgl. Perels: Selbstreguliertes Lernen, S. 11.

³⁵⁰ Perels: Selbstreguliertes Lernen, S. 9.

³⁵¹ Vgl. Perels: Selbstreguliertes Lernen, S. 9.

³⁵² Ruppert: Selbstreguliertes Lernen, S. 4.

nachfolgende Lernverhalten. Dadurch werden einzelne Vorgänge nochmals reflektiert und können sogar zukünftig korrigiert werden.³⁵³

2.1.3. Selbstreguliertes Lernen in der LeRP

Das Selbstregulierte Lernen soll in der Lernwerkstatt Religion Plural vor allem von einem phasenbezogenen bzw. prozessorientierten Modell begleitet werden. Die Berücksichtigung eines Schichtmodells wäre für die zu behandelnden Beispiele kontraproduktiv, da es den prozesshaften Charakter vernachlässigen würde. Für die Lernwerkstatt Religion Plural ist vor allem das Prozessmodell nach Zimmerman (2000) relevant. Eine zentrale Komponente bei Zimmerman ist das Self-Monitoring, das auch in den Praxisphasen der LeRP eine besondere Rolle einnimmt. Dem Self-Monitoring kommt vor allem in Übungsphasen, in denen ein Rollenspiel durchgeführt wird, eine wichtige Funktion zu. Die Studierenden sollen dahingehend sensibilisiert werden, eine ständige Beobachtung des eigenen Lernverhaltens nicht nur auf theoretische Grundlagen zu beschränken, sondern auch auf persönliche Empfindungen und Einstellungen zu erweitern, die es gilt, nach außen – gemeinsam mit den anderen Studierenden – zu reflektieren. Während eines interkulturellen Lernprozesses soll verdeutlicht werden, dass eine ständige Selbstbeobachtung innerhalb eines Konflikts eine positive Wirkung für die Konfliktbewältigung erzielen kann.

Ferner wird eine Variante des Denkprotokolls in der Lernwerkstatt zum Einsatz kommen. Anhand dessen wird die Berücksichtigung des Prozessmodells umso deutlicher, indem die gesamte Durchführung und das Protokollieren von Gedanken, Ideen und konstruktiven³⁵⁴ Diskussionen prozesshaft festgehalten werden. Das Prozessmodell nach Zimmerman eignet sich aus den genannten Gründen hervorragend für den Einsatz in der Lernwerkstatt Religion Plural.

2.2. Forschendes Lernen

Die Entwicklung vom Auswendiglernen zu einem forschungsbasierten Habitus befindet sich zwar seit Jahren in einer dynamischen Vorwärtsbewegung, kann

³⁵³ Vgl. Landmann: Selbstregulation, S. 52.

³⁵⁴ Im Fokus konstruktiven Lernens stehen die konstruktive Eigentätigkeit sowie der Kontextbezug des Lernenden. Der individuelle Lernprozess und somit die aktive Konstruktion während des Lernens stehen im Zentrum. Die Lernumgebung sollte so gestaltet sein, dass sie Bezüge zur realen Lebenswelt hat. Vgl. Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 2. Aufl., Seelze-Velber 2009, S. 68.

jedoch noch nicht als abgeschlossen bezeichnet werden.³⁵⁵ Nicht zuletzt verdanken wir den Studierendenprotesten aus dem Jahr 2009, dass der „Gedanke an das forschungsorientierte Studieren wieder präsenter wird.“³⁵⁶ In der Folgezeit wurden die Stimmen im hochschulpolitischen Raum lauter, die sich für die „Stärkung des eigenständigen Lernens“³⁵⁷ aussprachen.

Forschendes Lernen setzt auf selbstständiges Arbeiten von Studierenden und gilt somit als hochschuldidaktisches Prinzip.³⁵⁸ Für die vorliegende Arbeit stehen Lehramtsstudierende der Theologie im Fokus der Analyse. In der LeRP sollen die Studierenden lernen, sich wissbegierig und individuell an die Themen heranzutasten: eigene Wege ausprobieren, Material entwickeln, denn „Lehramtsstudierende von heute sind die Lehrenden von morgen und als Berufsgruppe somit TrägerInnen reformerischer Ideen bzw. ImpulsgeberInnen für erforderliche Innovationen innerhalb der Bildungsinstitution Schule.“³⁵⁹ Um die Chancen Forschenden Lernens genauer zu reflektieren, wird nun auf verschiedene Ansätze zurückgegriffen und ein kleiner Ausblick gewährt, wie Forschendes Lernen in der LeRP praktisch umgesetzt werden soll.

2.2.1. Begriffserklärung

„Der Doyen des Forschenden Lernens“³⁶⁰ Ludwig Huber wurde für seinen Definitionsversuch zum Forschenden Lernen „am häufigsten [...] in der deutschsprachigen Literatur [zitiert].“ Er versteht Forschendes Lernen als Lernform, die von Lernenden als forschungsbezogener Prozess wahrgenommen wird.³⁶¹ Das Forschungsvorhaben sei „auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Er-

³⁵⁵ Vgl. Elizabeth L. Ambos: Vorwort, in: Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann, hg. v. Harald A. Mieg, Judith Lehmann, Frankfurt 2017, S.13.

³⁵⁶ Heidi Schelhowe: Zur Einführung: Forschendes Lernen als Profilelement einer Universität, in: Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen, hg. v. Ludwig Huber, Margot Kröger, Heide Schelhowe, Bielefeld 2013, S. 14.

³⁵⁷ Schelhowe: Zur Einführung, S. 14.

³⁵⁸ Vgl. Harald A. Mieg: Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz, in: Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann, hg.v. Harald A. Mieg, Judith Lehmann, Frankfurt 2017, S.15.

³⁵⁹ Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995.

³⁶⁰ Harald Mieg/ Joachim Dinter: Forschen im Forschenden Lernen: Der Einfluss von Forschungsform, Erkenntnisinteresse und Praxiskooperation, in: Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016, hg. v. Hubert Laitko, Harald A. Mieg, Heinrich Parthey, Berlin 2017, S. 32.

³⁶¹ Vgl. Ludwig Huber: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, hg. v. Ludwig Huber, Julia Hellmer, Friederike Schneider, 2. Aufl., Bielefeld 2013, S. 11.

kenntnissen gerichtet [...].³⁶² In Form einer selbstständigen Arbeitsweise oder im Rahmen eines übergreifenden Projekts ist der Lernende für das Erstellen von Fragen und Hypothesen zuständig.³⁶³ Zudem kümmert er sich um die notwendige Auswahl von Methoden bis hin zur Prüfung und Ergebnisdarstellung.³⁶⁴ Die deskriptive Annäherung an Forschendes Lernen ist üblich, denn die „Konturen des Begriffs“³⁶⁵ sind aufgrund seiner „vielfältigen Ausbreitung unscharf geworden.“³⁶⁶ So versuchen auch andere Theoretiker, Forschendes Lernen in ihrem Verstehenshorizont fassen zu wollen (siehe auch Manfred Bönsch³⁶⁷ und Michael Aepkers³⁶⁸).

In ihrer Entwicklung erfuhren die Formulierung „Forschendes Lernen“ und deren inhaltliche Auslegung ihre Initialzündung innerhalb der Hochschulreform Anfang der 70er Jahre. Die Bundesassistentenkonferenz widmete der Thematik ein eigenes Heft, in welchem sie die *Teilhabe an Wissenschaft* stärker ins Zentrum rückte. In ihrer Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ formulierte die Konferenz das Forschende Lernen als „ein maßgebliches hochschuldidaktisches Prinzip auch für eine moderne, demokratische Hochschule.“³⁶⁹ Die Auseinandersetzung mit der Lehrerprofessionalisierung hat schließlich dazu beigetragen, dieses neue Format zu etablieren. Bis heute gilt Forschendes Lernen als Kernbeitrag einer Universität zur Lehrerbildung, denn es erlaubt eine reflektierte Auseinandersetzung von Handlungs- und Theoriewissen.³⁷⁰

2.2.2. *Forschendes Lernen im universitären Kontext*

Forschendes Lernen soll im Kontext der Hochschulbildung nicht nur das Verstehen von Theorien unterstützen, sondern vor allem „die Beteiligung an der Entste-

³⁶² Huber: Warum Forschendes Lernen, S. 11.

³⁶³ Vgl. Huber: Warum Forschendes Lernen, S. 11.

³⁶⁴ Vgl. Huber: Warum Forschendes Lernen, S. 11.

³⁶⁵ Ludwig Huber: Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums, in: die hochschule 2 (2004), S. 32.

³⁶⁶ Huber: Forschendes Lernen: 10 Thesen, S. 32.

³⁶⁷ Manfred Bönsch: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden, 3., erw. u. aktual. Aufl., Paderborn u. a. 2000.

³⁶⁸ Michael Aepkers: Forschendes Lernen – Einem Begriff auf der Spur, in: Entdeckendes, forschendes und genetisches Lernen, hg. v. Michael Aepkers, Sabine Liebig, Hohengehren 2002, S. 69-87.

³⁶⁹ Ludwig Huber: Forschendes Lernen: Begriff, Begründungen und Herausforderungen, in: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriffbegrundungen-und-herausforderungen/> (zuletzt eingesehen am 25.9.18).

³⁷⁰ Vgl. Alexandra Obolenski/ Hilbert Meyer: Einleitung, in: Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung, hg. v. Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer, 2., aktual. Aufl., Oldenburg 2006, S. 10.

hung und Weiterentwicklung von Theorien³⁷¹ fördern. Hierfür sind bestimmte Lernarrangements notwendig, um die Forschungsvorhaben zu inszenieren.³⁷² Von Reiber werden mehrere Varianten vorgestellt, wie diese Arrangements zu kennzeichnen sind. Als erstes nennt sie den problemorientierten Ausgangspunkt des Lernenden. Zugunsten des Forschenden Lernens ist zu sagen, dass die eigene Problemstellung einen subjektiven Bezug zum Lernenden haben sollte.³⁷³ Dabei soll sich die Frage des Lernenden an der „Gewinnung neuer Erkenntnis“³⁷⁴ orientieren. Des Weiteren soll ein unmittelbarer Praxisbezug vorhanden sein.³⁷⁵

Ihr zweites Beispiel fokussiert einen systematischen Bezugspunkt des Lernenden. Hierfür soll ein Plan entworfen werden, der im Idealfall die Phasen des Forschungsprozesses aufzeigt.³⁷⁶ Von dieser Ausgangssituation soll die Fragestellung formuliert, „geprüft und ausgewählt sowie die Untersuchung durchgeführt“³⁷⁷ werden.

Ferner führt Reiber die sozial-kontextuierte Herangehensweise an. Diese bedeutet, dass die Ergebnisse der Lernenden in einer Forschungsgemeinschaft konstruktiv diskutiert werden sollen, damit neue Erkenntnisse seitens der Gruppe den Gesamtzusammenhang ergänzen, validieren oder korrigieren können.³⁷⁸ In diesem Kontext schließt sie ihren vierten Punkt an, der kritisch-konstruktiv orientiert ist. Durch die gemeinsame Erfahrung eines Forschungsprozesses erkennen die Studierenden eine gesellschaftliche Verantwortung von Wissenschaft.³⁷⁹

Als letzten Punkt nennt sie den mehrdimensionalen Aspekt. Forschendes Lernen umfasst somit mehrere Dimensionen: eine soziale, kognitive und emotionale Ebene. Im Gelingenprozess können diese Ebenen miteinander kombiniert auftreten.³⁸⁰ Für die Lehrenden der Hochschulen bedeutet dies, dass ein forschender Habitus von den Lehrenden selbst demonstriert werden muss.³⁸¹ Dabei ist die Hal-

³⁷¹ Karin Reiber: Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung, in: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik Bd. 1 (2007), S. 11.

³⁷² Vgl. Reiber: Forschendes Lernen, S. 9.

³⁷³ Vgl. Reiber: Forschendes Lernen, S. 9.

³⁷⁴ Huber: Forschendes Lernen. 10 Thesen, S. 32.

³⁷⁵ Vgl. Reiber: Forschendes Lernen, S. 9.

³⁷⁶ Vgl. Reiber: Forschendes Lernen, S. 9.

³⁷⁷ Reiber: Forschendes Lernen, S. 9.

³⁷⁸ Vgl. Reiber: Forschendes Lernen, S. 10.

³⁷⁹ Vgl. Huber: Forschendes Lernen. 10 Thesen, S. 33.

³⁸⁰ Vgl. Reiber: Forschendes Lernen, S. 10.

³⁸¹ Vgl. Reiber: Forschendes Lernen, S. 10.

tung der Lehrenden von Bedeutung, denn diese soll einen forschenden Charakter haben.³⁸²

Angela Bolland kritisiert vor diesem Hintergrund die Funktion und Haltung der Lehrenden an Hochschulen, da die zu vermittelnde Theorie nicht mit der Praxis übereinstimme. Sie schlussfolgert, dass die universitäre Lehre „aus reformatorischer Perspektive selten ein Vorbild für Studierende [sei], die sich auf eine Lehrtätigkeit vorbereiten.“³⁸³ Die Aussagen von Bolland sind genauer zu betrachten. Zum einen kann ihre These gestützt werden, dass Theorie und Lehrpraxis in der universitären Lehrerbildung nicht immer kongruent erscheinen. Zum anderen geht sie davon aus, dass universitäre Dozenten eine Vorbildfunktion für die Studierenden haben. Die Lehrerpersönlichkeit soll ihnen vorleben, „dass Wissenschaft im Sinne Humboldts als immer unabgeschlossen, offen, fragenswürdig auf[ge]fasst“³⁸⁴ werden soll. Hinsichtlich der späteren Lehrtätigkeit ist es sinnvoll, als DozentIn gegenüber den Studierenden nicht nur den Frontalunterricht anzubieten, sondern auch methodisch zu variieren. Zum anderen stellt sich hier immer noch die Frage nach der generellen Umsetzung, die ein Hochschuldozent dafür letztlich in die Wege leiten müsste.³⁸⁵ Will man Forschendes Lernen in die eigene Hochschulveranstaltung integrieren, bedarf es konkreter Ziele und Strukturen. Die Planung dieser Sitzungen erfordert ein hohes Maß an Eigenleistung und Vorbereitung seitens der Lehrenden. Selbstverständlich ist dies für Lehrende nichts Neues, da sie sich jederzeit und überall auf ihre Veranstaltungen vorbereiten müssen, aber es ist „also ständig zu überlegen, wie Lernsituationen als Forschungssituationen, oder wenigstens analog zu solchen, angenähert an die Prozessformen des Forschens inszeniert werden können.“³⁸⁶

Dabei muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Lehrenden einer Universität diesen Modalitäten gewachsen sind, denn „solche komplexen [...] Lernsituationen zu arrangieren und zu leiten [,ist] eine große Kunst [...], die einen hohen Grad von Professionalität in der Lehre verlangt, und deswegen gerade nicht von einem for-

³⁸² Vgl. Reiber: Forschendes Lernen, S. 11.

³⁸³ Angela Bolland: Forschendes und biographisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung, Kempten 2011, S. 20 f.

³⁸⁴ Huber: Forschendes Lernen. 10 Thesen, S. 43.

³⁸⁵ Man beachte hierbei das Durchschnittsalter eines Hochschuldozierenden. Das Integrieren von Elementen des offenen Unterrichts u. ä. bedarf einer separaten Heranführung, die sich der Dozierende zunächst einmal aneignen müsste. Dies ist nur einer der Faktoren, die eine Hochschulreform zugunsten der Theorie-Praxis-Verbesserung behindern.

³⁸⁶ Ludwig Huber: Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion, in: Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung, hg. v. Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer, 2., aktual. Aufl., Oldenburg 2006, S. 33.

schenden Hochschullehrer erwartet werden kann, der gewissermaßen nur nebenher lehrt.³⁸⁷

2.2.3. Forschungswerkstätten mit Vorbildcharakter

Sogenannte „Forschungswerkstätten“³⁸⁸ orientieren sich an den geforderten Regularien Forschenden Lernens und ermöglichen so den Studierenden zumindest in dieser Veranstaltung, eigene Lernwege auszuprobieren und ohne Frontalunterricht sich Wissen anzueignen, denn „Lernen kann nicht verordnet bzw. gelehrt werden. Vielmehr müssen Anregungen für die Aneignung einer reflektierten pädagogischen Haltung gegeben werden.“³⁸⁹ Neben den üblichen Seminar- und Vorlesungsangeboten sollten Universitäten Forschungswerkstätten anbieten³⁹⁰, die das Theorie-Praxis-Verhältnis stärker ins Zentrum rücken, denn „Forschendes Lernen ist nicht nur gekennzeichnet durch einen wiederholten Wechsel von Aktion und Reflexion, sondern auch durch eine inhaltlich aufeinander bezogene Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis.“³⁹¹ Als bekanntes Beispiel für eine Forschungswerkstatt ist die Oldenburger Teamforschung zu nennen, die es seit den 90er Jahren gibt. Sie verfolgt das Ziel, die Professionalisierung von Studierenden und LehrerInnen zu unterstützen. Die Bezeichnung „Teamforschung“ soll auf das aufeinander bezogene Verhältnis zwischen Personengruppen und Inhaltsseiten verweisen: Studierende erforschen Schule, oder Studierende erforschen (ihre) LehrerInnenbildung.³⁹² „Studierende erforschen Schule“ meint: Forschungsfragen entstehen von Seiten der Schule, also aus der Praxis selbst. Wenn Studierende sich für eine dieser Fragestellung interessieren, setzen sie sich unmittelbar mit ihrem Berufsfeld auseinander. „Studierende erforschen (ihre) LehrerInnenbildung“ hingegen betrachtet eine andere Ebene: Fragen aus der LehrerInnenbildung können zu

³⁸⁷ Huber: Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen, S. 31 f.

³⁸⁸ Diese sind an Hochschulen etabliert und können aufgrund der Definitionsvielfalt als Hochschullernwerkstatt angesehen werden. Es gibt einige Gemeinsamkeiten in Struktur und Konzept zur Lernwerkstatt Religion Plural. Die Arbeit greift daher gezielt Aspekte der Forschungswerkstätten auf, die für die LeRP interessant sind. In diesem Kontext soll die Oldenburger Teamforschung als gutes Beispiel dienen, wie das Konzept „Forschungswerkstatt“ umgesetzt werden kann.

³⁸⁹ Wolfgang Fichten/ Ulf Gebken/ Alexandra Obolenski: Entwicklung und Perspektiven der Oldenburger Teamforschung, in: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung, hg. v. Una Dirks, Wilfried Hansmann, Bad Heilbrunn 2002, S. 115.

³⁹⁰ Mit „Forschungswerkstätten“ sind hier im weiteren Sinne Lehrformate gemeint, die das Forschende Lernen und die Theorie-Praxis-Verbindung ins Zentrum stellen. Dazu gehören selbstverständlich auch die Lernwerkstätten, auch wenn diese noch einmal gesonderte Akzente verfolgen.

³⁹¹ Fichten/ Gebken/ Obolenski: Entwicklung und Perspektiven, S. 115.

³⁹² Vgl. Fichten/ Gebken/ Obolenski: Entwicklung und Perspektiven, S. 116 f.

Forschungsfragen werden. Eigene Praxissituationen werden von den Studierenden reflektiert und zum Forschungsgegenstand.³⁹³

Die Oldenburger Teamforschung zeigt sehr gut, wie die praktische Schulebene im Rahmen eines universitären Forschens in den Kontext von Schulentwicklung eingebettet werden kann. Praxis und Theorie werden miteinander verbunden und bieten den Studierenden unmittelbare praktische Reflexion, die durch Theoriewissen ergänzt wird.

Die individuellen, differenten Zugänge ermöglichen Studierenden eine variable Annäherung an das Thema „Schulpraxis“. Diese Möglichkeit wahrzunehmen, ist in hohem Maße zu würdigen, denn sie kann im Wesentlichen zu einer professionalisierten LehrerInnenausbildung beitragen, weil die Studierenden während ihrer Ausbildung die eigene Schulpraxis erforschen dürfen.³⁹⁴

Exkurs: Das „entdeckende“ Lernverständnis im Kontext zum Forschenden Lernen

Die Verbindung zwischen Forschendem und entdeckendem Lernen innerhalb der Hochschullernwerkstattarbeit resultiert aus der Idee, dass entdeckendes Lernen die grundlegende Komponente von Forschendem Lernen in Lernwerkstätten ist.³⁹⁵

Entdeckendes Lernen ist u. a. durch die Arbeiten von Karin Ernst in den 80er Jahren in den Vordergrund gerückt. Ausgangspunkt sind die Lernenden mit ihren Fragen.

„Entdeckendes Lernen speist sich aus lerntheoretischen Annahmen, die einen intrinsisch motivierten, aktiven, handelnden Zugriff auf die Welt als Lernen definieren und dabei die persönliche Bedeutsamkeit von Lernprozessen als deren zentrale Grundlage verstehen.“³⁹⁶

³⁹³ Vgl. Fichten/ Gebken/ Obolenski: Entwicklung und Perspektiven, S. 116 f.

³⁹⁴ Die Problematik hinsichtlich Realisierung und Umsetzung dieser Konzepte wird in der Arbeit nicht betrachtet, da diese Thematik einer gesonderten Bearbeitung bedarf. Oftmals liegen die Probleme oder Hindernisse in den Universitäten selbst, die durch Sparmaßnahmen oder Restrukturierungsfälle ausgelöst werden. Zudem kommen Umstrukturierungen hinzu, beispielsweise die modularisierten Studiengänge, die ein freies und selbst gewähltes „Studienpaket“ nicht erlauben. Die Module werden hingegen den Studierenden maßgefertigt vorgelegt.

³⁹⁵ Petra Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen: aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern, Berlin 2014, S. 54.

³⁹⁶ Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 55.

Die intrinsische Motivation führt demnach zur eigenständigen, freiwilligen Bearbeitung von Themen und Aufgaben, die für einen selbst relevant sind. Diese Freiheit begünstigt ein Lernen, das auf den Interessen des Lernenden gründet und führt infolgedessen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema.

2.2.4. Forschendes Lernen in der LeRP

Forschendes Lernen nimmt in der Lernwerkstatt Religion Plural didaktisch einen großen Raum ein. Die LeRP fungiert dabei als Ort des Entdeckens, als Ort, sich didaktisch zu versuchen und neue pädagogische Wege zu „testen“. Die Raumgestaltung sowie das Lernwerkstatt-Konzept unterstützen dies durch kooperatives Lernen, Freiarbeit, einen offenen Lernraum mit verschiedenen Optionen der Lernumgebung, attraktive und ansprechende Materialien. Nach dem Vorbild der Forschungswerkstatt Oldenburg können Studierende Forschendes Lernen sowohl während des Lernwerkstattbesuchs ausüben als auch für deren spätere Leistungsbewertung in Form eines Portfolios. „Studierende erforschen Schule“ bekommt somit auch in der Lernwerkstatt Religion Plural einen zentralen Platz. Die Studierenden haben einerseits die Möglichkeit, selbst entworfene Unterrichtsinhalte, die sie in der Lernwerkstatt vorbereitet haben, an den Kooperationsschulen der Lernwerkstatt Religion Plural durchzuführen.³⁹⁷ Sie haben dadurch ungezwungen und ohne Leistungsdruck die Chance, ihren „Wunschunterricht“ zu erproben. Danach erhalten sie konstruktive Kritik von dem/der jeweiligen LehrerIn.

Andererseits sollen die Studierenden, entweder durch den direkten Kontakt mit den Schulen oder durch selbst entdeckte, neue Fragestellungen zu einem beliebigen Thema, ihre Arbeit in Form eines Portfolios präsentieren. Da den Portfolios ein eigenes Kapitel gewidmet ist, wird im Folgenden nur auf die wichtigsten Kernpunkte eingegangen.

Das zu behandelnde Thema in den Portfolios ist demnach individuell. Die Aufbereitung des Portfolios orientiert sich neben wenigen internen Absprachen an keiner weiteren Forderung, d. h. die Studierenden befassen sich eigenständig mit ihrer Fragestellung und begeben sich „auf die Suche“ nach geeigneten Lösungswegen. Ihr Vorgehen gleicht somit einer forschenden Haltung, mit der sie die eigene Praxis beobachten und „an die fachtheologische, aber auch religionsdidakti-

³⁹⁷ Als Voraussetzung gelten selbstverständlich die Absprache mit den LehrerInnen vor Ort sowie die Berücksichtigung des Lehrplans.

sche Theoriebildung zurückbinden.³⁹⁸ Die Ergebnissicherung in einem Portfolio kann mit Reis' „Forschungsbericht“ verglichen werden, der die Dokumentation und Reflexion eigener Erfahrungen festhalten soll.³⁹⁹ Er beschreibt ein solches Format als „forschungsorientiertes Lernen [...], in dem Forschen für die Professionalisierung im Handlungsfeld geübt wird.“⁴⁰⁰

Die bisher gewonnenen Erfahrungen zeigen, dass sowohl die Übungseinheiten in der Schule vor Ort als auch das Erstellen des Portfolios den Lernzuwachs im Kontext von Unterrichtsvorbereitung und -planung sowie didaktischer Reflexion unterstützt haben. Indem das eigene Interesse im Vordergrund der Bearbeitung steht, motiviert es die Studierenden, sich intensiver damit auseinanderzusetzen. Seit Jahrzehnten zeigt die pädagogische Tradition, dass das eigene Interesse einen verstärkt größeren Platz im eigenen Lernprozess bekommen sollte. Nicht zuletzt stellte die Interessenforschung fest, dass „Interessenhandlungen insgesamt von positiven Gefühlen begleitet werden. Bereits Dewey hat das Erleben von Freude, das aus dem Handeln hervorgeht und es begleitet, als wesentliches Charakteristikum des Interesses beschrieben.“⁴⁰¹ Für die LehrerInnenprofessionalisierung kann Forschendes Lernen eine aussichtsreiche Perspektive bieten. Die Studierenden der LeRP bekommen deutlich mehr Eigenverantwortung zugesprochen und müssen sich ihre Themen weitestgehend selbstständig erarbeiten. Auch organisatorisch werden sie gefordert, wenn sie selbstständig eine Unterrichtsstunde in einer Schule erproben wollen. Für die spätere Tätigkeit als LehrerIn kann dies zugleich bedeuten, flexible und nicht vorhersehbare Situationen professionell und adäquat zu behandeln. In der Lernwerkstatt Religion Plural werden daher bewusst Inhalte und Aufgaben thematisiert, die die Studierenden herausfordern und „ins kalte Wasser werfen“.

³⁹⁸ Oliver Reis: Forschendes Lernen in der Theologie, in: Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann, hg.v. Harald A. Mieg, Judith Lehmann, Frankfurt 2017, S. 381.

³⁹⁹ Vgl. Reis: Forschendes Lernen in der Theologie, S. 381.

⁴⁰⁰ Reis: Forschendes Lernen in der Theologie, S. 381.

⁴⁰¹ Michael Bannach: Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen, Stuttgart 2002, S. 73.

2.3. Aktivierende Lehr-Lernformen

2.3.1. Lernkultur und Lernarrangements

Lernkultur

Die internationalen Schülerleistungsvergleiche PISA und TIMSS haben besonders im Jahre 2000 zu einer Reihe von Veränderungen geführt.⁴⁰² Die Ergebnisse⁴⁰³ beider Studien haben in Deutschland hohe Diskussionswellen geschlagen, was dazu führte, dass der Unterricht und das schulische Lernen reformiert werden sollten.⁴⁰⁴ Der Ruf nach einer sogenannten „neuen Lernkultur“ wurde immer lauter. Der Aspekt der Lernkultur umfasst ein breites Spektrum an Ideen. Im Folgenden werden nun jene Bereiche aufgegriffen, die für die Arbeit relevant sind.

Eine neue Lernkultur erfordert zugleich neue Arten von Wissen. Im Vergleich zur Aufklärung, die durch das Bildungswissen geprägt wurde, während in der Moderne das Leistungswissen vorherrschend war, braucht hingegen die Gegenwart ein sogenanntes „Ökologiewissen, das sowohl die wirtschaftlichen und politischen als auch die privaten und freizeitlichen Prozesse, also auch das Bildungsgeschehen durchdringt.“⁴⁰⁵ Der Bildung kommt dabei eine besondere Aufgabe zu, indem sie die Menschen darauf vorbereiten muss, „in einer ungewissen Lebensumgebung gesellschaftlich, wirtschaftlich und ökologisch sinn-, maß- und verantwortungsvoll zu handeln und das eigene Fortkommen lebenslang voranzutreiben.“⁴⁰⁶ Das Verständnis von Bildung wird erweitert, indem die Eigenständigkeit des Lernenden in den Vordergrund gerückt wird.⁴⁰⁷ In diesem Kontext spielen Faktoren, wie die Bereitschaft, eigenständig zu lernen sowie die eigene Motivation zu fördern, eine tragende Rolle. Manfred Prenzel ist – im Gegensatz zur üblichen Vorgehensweise, wie Motivation gefördert werden kann – einem umgekehrten Weg gefolgt, indem er Möglichkeiten untersuchte, wie Lernende demotiviert werden können. Er deckte auf, dass das Niveau der Lehre oftmals nicht mit dem der Ler-

⁴⁰² Vgl. Hendrik Stammermann: *Lehren sichtbar machen. Lernkultur gestalten – Lernarrangements entwickeln*, Weinheim u. Basel 2014, S. 7.

⁴⁰³ In der PISA Studie lag Deutschland im internationalen Vergleich unter dem OECD-Durchschnitt. Des Weiteren wurde die Einstellung der Befragten bemängelt. So wurde der Bereich Lesen kritisch beurteilt, da die SchülerInnen angaben, nicht zum Vergnügen zu lesen. In diesem Kontext wurde festgehalten, dass in Deutschland eine sehr enge Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung besteht und die eine potentielle Risikogruppe von schwachen bis sehr schwachen LeserInnen aufwiesen.

Vgl. Stammermann: *Lehren sichtbar machen*, S. 12 f.

⁴⁰⁴ Vgl. Stammermann: *Lehren sichtbar machen*. S. 7.

⁴⁰⁵ Peter Gasser: *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*, 3. Aufl., Oberentfelden 2008, S. 49.

⁴⁰⁶ Ernst Gasser: *...und plötzlich führen alle Wege nach PISA! Bildungsstandards: Curriculare Odysee oder Leuchttürme am Meer der Bildung?*, Bern 2006, S. 42.

⁴⁰⁷ Vgl. Stammermann: *Lehren sichtbar machen*, S. 12.

nenden harmoniert. So sei die Wahrscheinlichkeit, Lernende zu demotivieren sehr hoch, wenn sich Unterricht ausschließlich instruierend und auf Faktenwissen beschränken würde.⁴⁰⁸ Damit verbunden ist die Ausgangsposition von Lehrenden, den Lernenden wenig Zutrauen entgegenzubringen. Prenzel unterscheidet hierbei positive („Na bravo! Jetzt hast du es endlich auch geschafft“) und negative Rückmeldung („Ich traue euch nicht einmal zu, dass ihr den Gashahn richtig zudreht“), die beide demotivierend wirken können. Um einer demotivierenden Lernumgebung entgegenzuwirken, fordert Prenzel, dass „Lehrende Lernende [brauchen]: Wo gelehrt wird, gehören Lernende also dazu.“⁴⁰⁹ Jedoch muss berücksichtigt werden, dass alle Lernenden vom Lehrenden gleichermaßen ernst genommen werden. Wird eine überhebliche bzw. unerreichbare Haltung der Lehrenden gegenüber Lernenden ausgedrückt, muss mit Demotivierung gerechnet werden.⁴¹⁰ In einem weiteren Punkt greift Prenzel das Problem des Interesses am Lehrstoff auf. In einer eigens durchgeführten Befragung (Prenzel/Drechsel) wurde beobachtet, dass die befragten Studierenden „relativ selten fest[stellten], dass sich die Lehrenden für den Lernstoff interessierten.“⁴¹¹ Die aufgeführten Beispiele nach Prenzel stellen dar, unter welchen Bedingungen eine optimale Lernkultur geschaffen werden kann. Ebenfalls können die Beispiele als Hinweise verstanden werden, die sich gezielt an die Lehrenden richten, wenn diese eine ansprechende Lernkultur gestalten wollen. Damit eine dauerhafte, positive Lernkultur aufrechterhalten bleiben kann, bedarf es konkreter Lernarrangements, die zur Lernkultur dazugehören.

Lernarrangements

Lernarrangements werden von Lehrenden kreiert, gestalten und gesteuert. Hierbei nimmt die Lehrperson eine Funktion außerhalb der Lernarrangements ein (z. B. als PlanerIn, GestalterIn) und eine innerhalb (z. B. als BeraterIn).⁴¹² Unter Lernarrangement ist demnach „eine vom Lehrenden vorbereitete (arrangierte) Lernumgebung mit dem Ziel, Situationen zu schaffen, in denen Lernende Handlungen zum Zwecke der individuellen Kompetenzentwicklung vollziehen können“⁴¹³ zu

⁴⁰⁸ Vgl. Manfred Prenzel: Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren, in: Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs, hg. v. Hans Gruber, Alexander Renkl, Bern 1997, S. 39.

⁴⁰⁹ Prenzel: Sechs Möglichkeiten, S. 40.

⁴¹⁰ Vgl. Prenzel: Sechs Möglichkeiten, S. 40.

⁴¹¹ Prenzel: Sechs Möglichkeiten, S. 41.

⁴¹² Vgl. Stammermann: Lehren sichtbar machen, S. 10.

⁴¹³ Stammermann: Lehren sichtbar machen, S. 55.

verstehen. Es werden im Folgenden drei Arrangements erklärt, die innerhalb der LeRP zentral sind und zugleich zum wichtigen Gegenstand der vorliegenden Arbeit gehören: der offene Unterricht, das entdeckende Lernen und die theaterpädagogische Praxis.

2.3.2. Ausgewählte Lernarrangements für die LeRP

a) Offener Unterricht

Der „offene Unterricht“ kommt ursprünglich aus dem Englischen und wird dort als „Informal Education“ bezeichnet. Er hat seinen eigentlichen Beginn erst in den 60er/70er Jahren. In englischen Grundschulen wurde festgestellt, dass bereits in 30 % dieser Schulen „offen“ unterrichtet wurden.⁴¹⁴ Auch wenn der Begriff „offener Unterricht“ in der Forschung nicht einheitlich geklärt ist, wurde das Konzept für Deutschland teilweise adaptiert und für deutsche Schulen modifiziert. Deutsche Schulen standen besonders unter dem Einfluss von Maria Montessori und Célestin Freinet. Heike Reketat hat in ihrer Veröffentlichung den „offenen Unterricht“ aus mehreren Perspektiven beleuchtet und in seiner Breite erläutert.⁴¹⁵ Offener Unterricht entwickelte sich hauptsächlich als alternatives Konzept zum Frontalunterricht, der u. a. durch eine dominante Lehrerrolle mit „umfangreicher Steuerungs-, Kontroll- und Bewertungsfunktion“⁴¹⁶ gekennzeichnet ist.⁴¹⁷ Nach Bohl und Kucharz wird offener Unterricht als Lernarrangement wahrgenommen, in dem den Lernenden eine Mitbestimmungsfunktion für den Unterricht zugesprochen wird, auf organisatorischer, methodischer, inhaltlicher und politisch-partizipativer Ebene.⁴¹⁸ Somit soll der Unterricht im Kontrast zu einer starken Programmierung (Noten, Methoden, Medien und Ziele) immer wieder geöffnet werden.⁴¹⁹ Dies kann zum einen mit Blick auf die Lernenden mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten erfolgen, zum anderen durch eine Orientierung an variablen Lernangeboten.⁴²⁰ Neben einer inhaltlichen (Raum für Inhalte,

⁴¹⁴ Vgl. Heike Reketat: Offener Unterricht - Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen!?, Münster 2001, S. 11 f.

⁴¹⁵ Siehe dazu Reketat: Offener Unterricht, S. 15-25.

⁴¹⁶ Günter Reiß/ Birgit Werner: Offener Unterricht, in: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, hg. v. Ulrich Heimlich, Franz B. Wember, Stuttgart 2007, S. 112.

⁴¹⁷ Vgl. Reiß/ Werner: Offener Unterricht, S. 112.

⁴¹⁸ Thorsten Bohl/ Dietmut Kucharz: Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Weinheim 2010, S. 18 f.

⁴¹⁹ Vgl. Bernd Kroner/ Herbert Schauer: Unterricht. Erfolgreich planen und durchführen. Der Ratgeber aus der Praxis für die Praxis, Köln 1997, S. 37.

⁴²⁰ Vgl. Kroner/ Schauer: Unterricht, S. 37.

Themen usw. zu geben), einer methodischen sowie organisatorischen Öffnung (Gestaltung des Unterrichts) erweitert Falko Peschel diese Aspekte durch das Hinzufügen einer sozialen und persönlichen Offenheit.⁴²¹ Er bezieht sich auf Faktoren, wie z. B. Klassenführung und gemeinsame Vorhaben, aber auch auf die Beziehung zwischen Lehrern und Kindern.⁴²²

b) Entdeckendes Lernen⁴²³

Nach Gabriel Jacobs sind erste Formen entdeckenden Lernens („advantages of discovery-based learning“⁴²⁴) bereits bei Sokrates und Augustinus zu finden.⁴²⁵ Darüber hinaus sind weitere Wurzeln dieses Ansatzes bei Comenius, Locke, Rousseau und Pestalozzi zu erkennen.⁴²⁶ Entdeckendes Lernen ist also kein neues Phänomen, sondern kann eine lange historische Entwicklung vorweisen. Nicht zuletzt zeigen VertreterInnen des 20. Jahrhunderts, wie Maria Montessori, Célestin Freinet und John Dewey, ähnliche Merkmale, indem sie exploratives und problemorientiertes Lernen ins Zentrum von Lernenden gestellt haben.⁴²⁷

Rolf Werning und Birgit Lütje-Klos beschreiben entdeckendes Lernen weniger als Lehr-/Lernform, sondern eher als Lernverständnis, in dem Lernen als Aufnahme von Wissen im Rahmen eines aktiven Konstruktionsprozesses geschieht. Damit ist eine erhöhte Selbstständigkeit des Lerners verbunden, der in flexiblen Lernzeiten sowie in attraktiven Lernumgebungen lernen kann.⁴²⁸ Erfahrungen und Erkenntnisse des Lernenden nehmen dabei eine leitende Funktion ein, indem sie sinnvoll in die kognitive Struktur und das Vorwissen integriert werden. Lernprozesse auf explorativer Ebene setzen am Ausgangspunkt von Wissen und Kompetenz der Lernenden an.⁴²⁹ Durch die Konfrontation mit Problemen und Fragen werden kognitive Konflikte ausgelöst, die so zu einer Erweiterung und Neuorganisation bisherigen Wissens führen.

⁴²¹ Vgl. Reiß/ Werner: Offener Unterricht, S. 113f.

⁴²² Vgl. Falko Peschel: Offener Unterricht, Idee-Realität-Perspektive und ein praxisorientiertes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen, Baltmannsweiler 2003, S. 77.

⁴²³ Im Kapitel zum Forschenden Lernen wurde Entdeckendes Lernen ebenfalls erklärt.

⁴²⁴ Gabriel Jacobs: Hypermedia and discovery-based learning: a historical perspective, in: British Journal of Educational Technology, 23 (1992), S. 114.

⁴²⁵ Vgl. Jacobs: Hypermedia and discovery-based learning, S. 114.

⁴²⁶ Vgl. Jacobs: Hypermedia and discovery-based learning, S. 115.

⁴²⁷ Vgl. Rolf Werning/ Birgit Lütje-Klose: Entdeckendes Lernen, in: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, hg. v. Ulrich Heimlich, Franz B. Wember, Stuttgart 2007, S. 153.

⁴²⁸ Vgl. Werning/ Lütje-Klose: Entdeckendes Lernen, S. 150.

⁴²⁹ Vgl. Werning/ Lütje-Klose: Entdeckendes Lernen, S. 150 f.

c) Theaterpädagogische Praxis

Spielen und Lernen im Unterricht war früher eine seltene Kombination.⁴³⁰ Mittlerweile ist Spielen in pädagogischen Kontexten fest verankert.⁴³¹ Wird Theaterarbeit als Lernform definiert, so ist darunter „die Analyse und Wiedergabe sozialer Prozesse, um gelebte und ungelebte, lustvolle oder auch aggressive Träume, Wünsche, Gefühle und Verhaltensweisen“⁴³² zu verstehen.

Theaterarbeit eignet sich besonders dann, wenn Lernprozesse nicht nur auf einer kognitiven Auseinandersetzung mit einem Thema basieren. Das Spiel kann sowohl unbewusste als auch bewusste Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Denkmuster sichtbar machen. Spielen kann zugleich zu einem Perspektivenwechsel führen, womit der Lernende die Möglichkeit bekommt, Neues zu entdecken und zu erproben. Mit dem szenischen Spiel werden beispielsweise „körperliche [...] und sprachliche [...] Ausdrucks- und Verhaltensweisen [aktiviert] und [...] somit als Inhalte und Potenziale“⁴³³ miteinbezogen. Paradies und Linser vertreten den Standpunkt, dass szenische Lernprozesse vor allem geeignet sind, Inhalte zu thematisieren oder zu veranschaulichen, die mithilfe von Sprache oder Schrift kaum zu vermitteln sind.

Eine spezifische Ausprägung des Spiels ist das Rollenspiel. Dieses wird als „Sozialspiel“ bezeichnet, da Kinder oder Erwachsene im gemeinsamen Spiel eine Rolle übernehmen.⁴³⁴ Das Rollenspiel besteht aus einer Kombination von einem imitierend-realistischen Moment mit einer phantasievollen Umgestaltung. Dieses Moment äußert sich in der nachzunehmenden Person in Sprache und Handlung. Die phantasievolle Umgestaltung zeigt sich beispielsweise in der Wandlung von Gegenständen: Steine werden zu Geld, ein Tisch wird zu einem Verkaufstisch innerhalb des Rollenspiels.⁴³⁵ Realitätssituationen werden so im Rahmen des Rollenspiels aufgegriffen und bewältigt. Eine Reihe möglicher Fragen können für Reflexion und Auswertung der Spielszene dienlich sein, wie beispielsweise: „Wie ist es mir mit meiner Rolle gegangen? Was hat das Rollenspiel in mir ausgelöst?

⁴³⁰ Vgl. Liane Paradies/ Hans Jürgen Linser: Differenzieren im Unterricht, 7. Aufl., Berlin 2013, S. 52.

⁴³¹ Vgl. Paradies/ Linser: Differenzieren im Unterricht, S. 52.

⁴³² Paradies/ Linser: Differenzieren im Unterricht, S. 52.

⁴³³ Paradies/ Linser: Differenzieren im Unterricht, S. 52.

⁴³⁴ Vgl. Bönsch: Variable Lernwege, S. 174.

⁴³⁵ Vgl. Bönsch: Variable Lernwege, S. 174.

Was ist mit dabei klar geworden? [...] Wer hat was bewirkt, verhindert, entschieden ...?“⁴³⁶

Exkurs: Außerschulische Lernorte

Außerschulische Lernorte gehören mittlerweile zum schulischen Alltag.⁴³⁷ Darunter sind „alle Orte außerhalb der Schule [zu verstehen], sofern sie intentional in schulische Lern- und Bildungsprozesse einbezogen werden [...].“⁴³⁸ Burk/Rauterberg und Schönknecht prägten in dem Zusammenhang einen außerschulischen Lernort als Schule außerhalb der Schule.⁴³⁹

Museen, das Erkunden einer Wiesenlandschaft oder das Stadtviertel genauer untersuchen: Der Vielfalt sind keine Grenzen gesetzt, welches Lernarrangement durch einen außerschulischen Lernort bereitgestellt wird.⁴⁴⁰ Sowohl in der Geschichte als auch in der heutigen Gegenwart „zeigt sich im theoretischen wie im praxisorientierten Diskurs in der Schulpädagogik die Forderung nach >>Lebensnähe<< und dem Bezug zur Lebens- bzw. Alltagswelt“⁴⁴¹ für die Lernenden. Außerschulische Lernorte können diesbezüglich einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglichen. Lerntheoretisch ist die Forderung nach der Einbeziehung der Welt damit zu begründen, dass unterschiedliche Arten des Lernens eingesetzt werden können: problemlöseorientiertes, handlungsorientiertes und situiertes Lernen.⁴⁴² Besonders unter dem Aspekt, dass die verschiedenen Lebenswelten von SchülerInnen eine Offenheit und Erweiterung verlangen, „um sie anschlussfähig für eine aktuelle und zukünftige Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu machen [...] um zu einer inklusiven Gesellschaft zu gelangen“⁴⁴³, birgt lebensnahes Lernen für SchülerInnen einen identitätsstiftenden Charakter.

Grundsätzlich können außerschulische Lernorte in zwei Bereiche kategorisiert werden: Orte mit Bildungsauftrag (z. B. Museen, Theater usw.) und Orte ohne Bildungsauftrag (z. B. Wald, Stadtmauer usw.).⁴⁴⁴ Die Orte ohne Bildungsauftrag

⁴³⁶ Peter Gasser: Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik, Aarau 1999, S. 160.

⁴³⁷ Vgl. Robert Baar/ Gudrun Schönknecht: Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen, Weinheim/Basel 2018, S. 9.

⁴³⁸ Baar/ Schönknecht: Außerschulische Lernorte, S. 25.

⁴³⁹ Vgl. Baar/ Schönknecht: Außerschulische Lernorte, S. 19.

⁴⁴⁰ Vgl. Baar/ Schönknecht: Außerschulische Lernorte, S. 9.

⁴⁴¹ Baar/ Schönknecht: Außerschulische Lernorte, S. 10.

⁴⁴² Vgl. Baar/ Schönknecht: Außerschulische Lernorte, S. 10.

⁴⁴³ Baar/ Schönknecht: Außerschulische Lernorte, S. 37.

⁴⁴⁴ Vgl. Baar/ Schönknecht: Außerschulische Lernorte, S. 18.

können weiterhin systematisiert werden in: *Orte der Natur, der Kultur, der Arbeitswelt und Orte des gesellschaftlichen Zusammenlebens*.⁴⁴⁵ Zum Bereich *Orte der Kultur* gehört die Gedenkstättenpädagogik. Diese geht davon aus, dass Informationen über Kriege oder Diktaturen in der Theorie nicht greifbar genug für SchülerInnen sind. Die Gedenkstättenpädagogik gibt erst vor Ort Aufschluss über undurchsichtige politische oder gesellschaftliche Sachverhalte. Diese sollen so den SchülerInnen verständlich gemacht werden.⁴⁴⁶ Dabei kommt es zu einer sogenannten Empathie-Bildung, die darin resultiert, die kognitiv-geschichtliche Ebene um eine emotionalen Komponente zu erweitern.⁴⁴⁷

Für Norbert Köster haben außerschulische Lernorte für die Religionsdidaktik eine wichtige Funktion. Das Potenzial historischer Orte ist im Kontext religiösen Lernens nicht zu vernachlässigen, denn sie können „Zugänge zu zahlreichen Aspekten religiösen Lernens eröffnen [...]“.⁴⁴⁸ Er sieht in historischen Lernorten einen wichtigen Faktor, indem „mit allen Sinnen, in Realität, Permanenz und Originalität des Ortes“⁴⁴⁹ gelernt werden kann.

2.4. Interkulturelles Lernen

2.4.1. Einführung

Durch die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen⁴⁵⁰ wird dem Interkulturellen Lernen ein größerer Stellenwert innerhalb schulischer Bildung beigegeben. Für Georg Auernheimer gehört Interkulturelles Lernen somit „zu einer Dimension von Allgemeinbildung [...]“.⁴⁵¹ Wenn es also zur Dimension von Allgemeinbildung gehört, muss diese Thematik, beginnend bei der Erziehung von Kindern, auch in der Schule eine erhöhte Relevanz bekommen. Nach Auernheimer sollte Interkulturelle Erziehung bereits im Kindesalter, also im Kindergarten, gefestigt werden.⁴⁵² Eine frühe Interkulturelle Erziehung nimmt dabei eine wich-

⁴⁴⁵ Vgl. Baar/ Schönknecht: *Außerschulische Lernorte*, S. 21.

⁴⁴⁶ Vgl. Baar/ Schönknecht: *Außerschulische Lernorte*, S. 115.

⁴⁴⁷ Vgl. Baar/ Schönknecht: *Außerschulische Lernorte*, S. 115.

⁴⁴⁸ Norbert Köster: *Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht. Perspektiven aus Geschichtsdidaktik, Kirchenraum-, Museums- und Gedenkstättenpädagogik*, in: *Kirchengeschichtsdidaktik: Verortungen zwischen Religionspädagogik* hg. v. Stefan Bork, Claudia Gärtner, Stuttgart 2016, S. 201.

⁴⁴⁹ Vgl. Köster: *Historische Orte*, S. 190.

⁴⁵⁰ Siehe I. Teil Einleitung

⁴⁵¹ Georg Auernheimer: *Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung*, in: *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998, S. 18.

⁴⁵² Vgl. Linda Balzer: *Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung eines Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts*, in: *Struktur und Handlung in Lernwerkstät-*

tige Funktion ein, damit Interkulturelles Lernen nachhaltig angeeignet werden kann. Dabei muss „im Kindesalter vorrangig die Bereitschaft gefestigt werden [...], Andersartigkeit anzuerkennen, um dann im Jugendalter die Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen und zum Dialog zu entwickeln.“⁴⁵³ Der Schule werden also eine besondere Funktion und Verantwortung zugeschrieben, wenn es um Interkulturelles Lernen geht. Amani El Kurdi merkt hierbei an, dass Interkulturelles Lernen kein reibungsloser Prozess darstelle. Interkulturelles Lernen sei eine Herausforderung, da „die negativen Lernmomente während der konkreten Fremdheitserfahrungen [...] eine Reihe von Hindernissen, mit denen die Lernenden umgehen müssen, [bergen].“⁴⁵⁴ Interkulturelles Lernen erfordert also eine strukturierte und gut durchdachte Vorgehensweise, was insbesondere im schulischen Unterricht zu beachten gilt.⁴⁵⁵ Besonders im Religionsunterricht stellt das Konzept eine Herausforderung dar, da das Interreligiöse Lernen in engem Verhältnis zum Interkulturellen Lernen steht und somit zwei Inhaltsebenen umfasst.

2.4.2. Entstehung und Funktion

Erste Ansätze Interkulturellen Lernens sind in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zu verorten.⁴⁵⁶ In Großbritannien entwickelte sich eine Strömung, die ihren inhaltlichen Fokus auf antirassistische Ansätze legte. Sie wurde in Deutschland eher negativ bewertet, da sie im Rahmen eines Interkulturellen Lernens zu einseitig agieren würde. Interkulturelles Lernen umfasst weitaus mehr als nur die Auseinandersetzung mit antirassistischen Themen.⁴⁵⁷ Vor dem Hintergrund des britischen Ansatzes, der die Antirassismus-Thematik in den Vordergrund stellt, konstatiert Friedrich Popp, dass Antirassismus und Interkulturalität „zwei Seiten der gleichen Medaille“⁴⁵⁸ seien. Auch wenn der Begriff Antirassismus in Deutschland

ten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung, hg. v. Robert Baar, Andreas Feindt, Sven Trostmann, Bad Heilbrunn 2019, S. 245.

⁴⁵³ Auernheimer: Grundmotive und Arbeitsfelder, S. 24.

⁴⁵⁴ Amani El Kurdi: Interkulturelles Lernen, in: Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und Türkei, hg. v. André Ritter, Jörg Imran Schröter, Cemal Tosun, Münster 2017, S. 211 (Studien zum interreligiösen Dialog, 12).

Siehe auch: Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 245.

⁴⁵⁵ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 245.

⁴⁵⁶ Vgl. Michael Glaser/ Peter Rieker: Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit, Halle 2006, S. 9.

⁴⁵⁷ Vgl. Glaser/ Rieker: Interkulturelles Lernen als Prävention, S. 9.

⁴⁵⁸ Friedrich Popp: Anmerkungen zur interkulturellen Kompetenz. Eine interdisziplinäre Schlüsselqualifikation für Interkulturelle Pädagogik und Bildung, soziale und kulturelle Arbeit sowie für

nicht gerne verwendet werde, müsse ein interkulturelles Training sich mit Themen wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Diskriminierung usw. auseinandersetzen.⁴⁵⁹ Der Begriff „interkulturell“ gehörte seit den 70er Jahren zum Fachjargon in der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte.⁴⁶⁰ Im gleichen Kontext entstand die Interkulturelle Pädagogik, die als Reaktion auf die einseitige, unreflektierte Ausländerpädagogik auftrat. Interkulturelle Pädagogik verstand sich somit nicht als deren Fortführung, sondern reagierte auf die Ausländerpädagogik, da diese vornehmlich das Aufdecken negativer Aspekte (Sprachbarrieren, Sozialisationsdefizite usw.) ins Zentrum ihrer Arbeit stellte. Die neue Disziplin konnte nur entstehen, weil sie das Thema „Migration“ konstruktiv behandelte.⁴⁶¹ Es kam zu einem neuen Verständnis von Themen wie Einwanderung, multikulturelle Gesellschaft usw. „Interkulturelles Lernen gilt [folglich] als Aufgabe, die sich angesichts der multikulturellen Realität unserer Gesellschaft für alle in dieser Gesellschaft lebenden Menschen stellt.“⁴⁶² Nun sollte endlich die Chance wahrgenommen werden, nicht nur nebeneinander zu leben, sondern auch miteinander. Die Bedeutung und zentrale Funktion Interkulturellen Lernens wird anhand folgenden Schaubildes deutlich.

Interkulturelle Kommunikation, in: http://www.popp-objekte.de/Anmerkungen_interkult_Kompetenz.htm (zuletzt eingesehen am 30.9.2017).

⁴⁵⁹ Vgl. Popp: Anmerkungen zur interkulturellen Kompetenz.

⁴⁶⁰ Vgl. Glaser/ Rieker: Interkulturelles Lernen als Prävention, S. 8 f.

⁴⁶¹ Vgl. Glaser/ Rieker: Interkulturelles Lernen als Prävention, S. 8.

⁴⁶² Glaser/ Rieker: Interkulturelles Lernen als Prävention, S. 8.

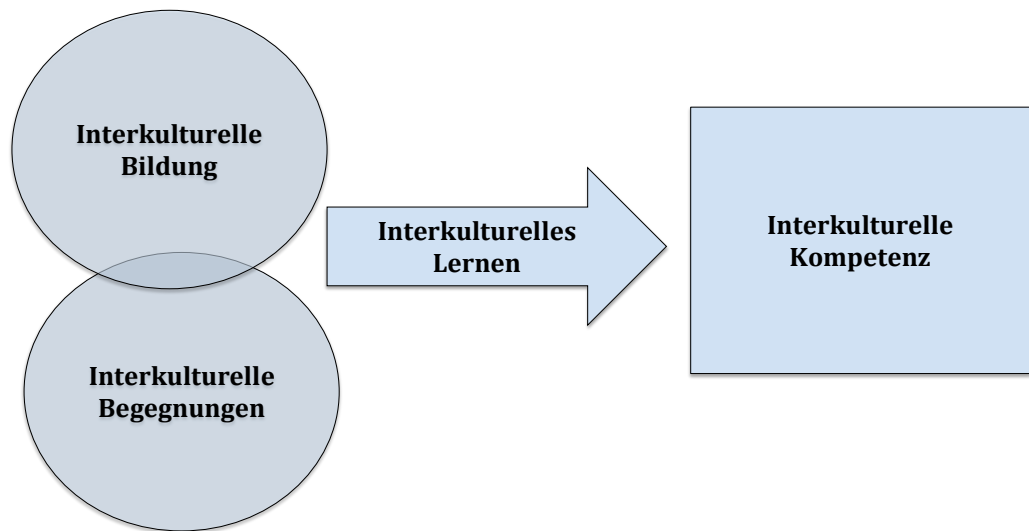


Abb. 2 Verortung zentraler Begriffe Interkulturellen Lernens⁴⁶³

Interkulturelles Lernen steht prozesshaft zwischen den o. g. Aspekten (Abb. 2) und soll zum Erreichen einer Interkulturellen Kompetenz führen. Demzufolge ist Interkulturelles Lernen ein Schlüsselbegriff, denn es ermöglicht die Aneignung Interkultureller Kompetenz sowie die „dauerhafte Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können“⁴⁶⁴. Die verwendete Abbildung (Abb. 2) dient dazu, der Problematik entgegenzuwirken, Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Bildung und Interkulturelle Erziehung jeweils unterschiedlichen Aufgabenbereichen zuzuschreiben.⁴⁶⁵ Es ist deutlich zu erkennen, dass die Bereiche in sich individuell erscheinen, jedoch eine determinierende bzw. aufeinander bezogene Beziehung vorweisen. Grosch und Leenen sehen Interkulturelles Lernen hiermit eindeutig als Akteur auf der Prozessebene und als Bindeglied zwischen Interkultureller Bildung und –Begegnungen sowie Interkultureller Kompetenz.⁴⁶⁶

⁴⁶³ Abbildung selbst erstellt, orientiert sich an Harald Grosch/ Wolf Rainer Leenen: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens, in: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998, S. 29.

⁴⁶⁴ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 29.

⁴⁶⁵ Grosch und Leenen merken an, dass die Forschung die drei Begriffe an unterschiedlichen Stellen positioniert. Dies macht es folglich schwieriger, diese zu definieren bzw. ihnen eine Funktion zuzuschreiben. Vgl. Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 29.

⁴⁶⁶ Vgl. Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 29.

Um den Prozess des Interkulturellen Lernens vollständig verstehen zu können, braucht es einen intensiveren Blick auf die Bezeichnung „Interkulturelle Bildung“, die mit dem Begegnungslernen als Voraussetzung für das Interkulturelle Lernen fungiert. In diesem Kontext wird vor allem der Interkulturelle Dialog beleuchtet, der als das anspruchsvollste Ziel Interkultureller Bildung bezeichnet wird.⁴⁶⁷ Für die Lernwerkstatt sind authentische Begegnungen ein grundlegendes didaktisches Mittel, sowohl einen Interreligiösen als auch Interkulturellen Dialog zu ermöglichen.⁴⁶⁸

„Dialog“ kann zunächst in folgende Wörter zerlegt werden: *dia* (griech.) = *hindurch, durch* und *logos* (griech.) = *Wort bzw. Rede*. Im Zentrum eines Dialogs steht vorwiegend eine verbale Kommunikation, die von gegensätzlichen oder kongruenten inhaltlichen Standpunkten getragen wird.⁴⁶⁹ Auf den Interkulturellen Dialog bezogen, bedeutet dies, dass sich Menschen aus verschiedenen Kulturen miteinander in Beziehung setzen. „Der Dialog setzt die Anerkennung der Differenz, allerdings auch gemeinsame Bezugspunkte voraus.“⁴⁷⁰ Die Realisierung eines Interkulturellen Dialogs ist also immer davon abhängig, wie die Kommunikationspartner aufeinander zugehen. Sowohl das Anerkennen der Differenz als auch der Gemeinsamkeiten sind dabei wesentliche Faktoren, die einen Dialog ermöglichen können oder nicht. Beide Dialogpartner müssen darauf eingestellt sein, in einen Interkulturellen Dialog zu treten. Konkret könnten Themen angesprochen werden, die für einen selbst ungewohnt oder fremd sind. Im Gegensatz dazu kann es auch zu Überschneidungen kommen, die ein Gemeinsamkeitsgefühl hervorrufen können.

Ein Interkultureller Dialog kann nicht immer gelingen. Anhand des Projekts „Learning Community“ ist zu sehen, dass oftmals differente Vorstellungen und Erwartungen dazu führen können, einen solchen Dialog zu erschweren.

⁴⁶⁷ Vgl. Auernheimer: Grundmotive und Arbeitsfelder, S. 23.

⁴⁶⁸ Die Lernwerkstatt initiiert regelmäßig Treffen zwischen VertreterInnen anderer Religionen und Kulturen. Beispielsweise wurde dafür die Synagogengemeinde Saar in Saarbrücken besucht, die einen interreligiösen Dialog und eine interreligiöse Begegnung auf Augenhöhe ermöglichte. Der Kantor der Synagoge war in dieser Zeit Gesprächspartner und stand den Studierenden für alle Fragen offen zur Verfügung.

Des Weiteren lädt die Lernwerkstatt Menschen ein, die zu einem interkulturell-dialogischen Austausch anregen, so auch ein Studierender der UdS, der vor zwei Jahren als Flüchtling nach Deutschland kam.

⁴⁶⁹ Vgl. Wiebke von Bernstorff: [Art.] Dialog, in: Metzler Lexikon Literatur, hg. v. Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Burkhard Moennighoff, 3., völlig neu bearb. Aufl., 2007, S. 152.

⁴⁷⁰ Auernheimer: Grundmotive und Arbeitsfelder, S. 23.

„In den Learning Communities haben die Studierenden aus Ludwigsburg und Istanbul über einen relativ langen Zeitraum eng zusammengearbeitet. Alle haben ein halbes Jahr in einem für sie eher unbekanntem Land verbracht und waren mit einer fremden Sprache konfrontiert. Das hat dazu beigetragen, die eigene kulturelle Schubladen-Architektur kritisch zu hinterfragen.“⁴⁷¹

Das Projekt verfolgte also das Ziel, konkrete kulturell bedingte Vorurteile zu reflektieren. Durch authentische Begegnungen sowie durch die Arbeit vor Ort mussten sich die Studierenden nicht nur mit einer ungewohnten Umgebung zurechtfinden, sondern auch mit einer „fremden“ Kultur. „Der interkulturelle Dialog war nicht immer leicht zu führen, er wurde mitunter als ‚Achterbahnfahrt‘ beschrieben.“⁴⁷² Die Gründe lagen zum Teil in der Sprachbarriere und in „starre[n] Kulturvorstellungen bzw. Zuschreibungen, die aufgrund von Kultur vorgenommen wurden.“⁴⁷³

Dieses Beispiel zeigt, dass bestimmte Voraussetzungen für einen interkulturellen Dialog gegeben sein müssen, damit er erfolgreich ist. Eine dieser Voraussetzungen, und zugleich die schwierigste, ist ein Dialog auf Augenhöhe.⁴⁷⁴ Unterschiedliche kulturelle Gesprächspartner haben eigene Vorstellungen, individuelle Meinungen und schließlich einen identitätsstiftenden kulturellen Hintergrund, der wiederum eigene Werte und Leitbilder repräsentiert. In einem Interkulturellen Dialog müssen diese Faktoren in ein Gleichgewicht mit dem Dialogpartner gestellt werden. Das Wissensgefälle darf von beiden Seiten aus nicht zu groß sein, da sonst ein Gespräch auf Augenhöhe nicht stattfinden kann. In der Praxis kann dies oftmals Schwierigkeiten mit sich bringen, da der eigene Standpunkt⁴⁷⁵ zunächst in den Hintergrund gerät.

⁴⁷¹ Iris Hobler im Interview mit Marion Aicher-Jakob: Dialoge zwischen den Kulturen sind immer offene Prozesse, in: <http://perspektive-bw.de/2017/01/27/bwsplus/> (zuletzt eingesehen am 23.9.2017).

Marion Aicher-Jakob hat das oben angesprochene Projekt „Migration und Interkulturalität“ zwischen 2014 und 2016 begleitet und ausgewertet.

⁴⁷² Marion Aicher-Jakob/ Hans Joachim Fischer: Der interkulturelle Dialog in der Learning Community, in: Bildung, Dialog, Kultur. Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung, hg. v. Marion Aicher-Jakob u. Leyla Marti, Baltmannsweiler 2016, S. 76 (Migration und Lehrerbildung, 4).

⁴⁷³ Aicher-Jakob/ Fischer: Der interkulturelle Dialog, S. 75.

⁴⁷⁴ Dazu gehört auch die Sprachbarriere, die hier aber nicht weiter problematisiert wird.

⁴⁷⁵ Dazu gehören z. B. Werte, kulturelle Eigenheiten, anderes Kommunikationsverhalten usw.

„Anerkennung des Fremden ist Voraussetzung des interkulturellen Verstehens [...]. Interkulturelles Verstehen verlangt neben der kritischen Distanz gegenüber der eigenen Kultur ein gewisses Maß an Identifikation oder Empathiefähigkeit, was kognitiv Kontextualisierung erfordert, das heißt die Fähigkeit, das Handeln der anderen im Kontext ihrer Wertvorstellungen und diese im Kontext ihrer Lebensbedingungen oder ihrer historischen Erfahrungen zu sehen.“⁴⁷⁶

Die eigene Kultur gilt somit als Ausgangspunkt, sich mit einer anderen auseinanderzusetzen. Eigene Wertvorstellungen bilden die Grundlage, andere/fremde Kulturen zuzulassen und sie zu akzeptieren. Dabei muss eine kritische Distanz zur eigenen Haltung erfolgen, um überhaupt gegenüber einer anderen Kultur reflexionsfähig zu sein.

Die angesprochene Kontextualisierung ist notwendig, um einen Verstehens- und Anerkennungsprozess voranzutreiben. Im Zentrum dieser Auseinandersetzung steht die Beantwortung der Frage: Warum ist diese Kultur anders als meine bzw. woher resultiert diese Andersartigkeit? Die Kontextualisierung ermöglicht in dieser Situation Erklärungsversuche, die die kulturelle Individualität versuchen, historisch zu begründen bzw. individuelle Lebensbedingungen zu erklären.

Dem Interkulturellen Dialog ist insofern eine wichtige Bedeutung zuzuschreiben, als dass er – als Teil der Interkulturellen Bildung und neben Interkultureller Begegnung – zur unbedingten Voraussetzung für Interkulturelles Lernen fungiert.

2.4.3. Interkulturelle Kompetenz

Die Interkulturelle Kompetenz ermöglicht es, „die Unterschiede zu einer anderen Kultur – Werte, Lebensweisen, Einstellungen – zu erkennen und zu verstehen, die Differenzen zur eigenen Kultur und zu eigenen Ressourcen und Interessen zu definieren [...], um [...] Handlungen aktivieren und interagieren zu können.“⁴⁷⁷ Auf der verbalen bzw. non-verbalen Ebene kommt die interkulturelle Kommunikation zum Tragen, die „den Austausch- und Interaktionsprozess zwischen Personen [...]

⁴⁷⁶ Auernheimer: Grundmotive und Arbeitsfelder, S. 24.

⁴⁷⁷ Günther Dichatschek: Interkulturalität. Ein Beitrag zur Theorie, Bildung und Handlungsfeldern im Kontext von Interkultureller Öffnung und Politischer Bildung, Saarbrücken 2017, S. 8 zitiert nach: Treichel/Mayer.

mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, [...] Ideen, Gefühle und Bedeutungen⁴⁷⁸ unterstützt.

Verläuft die Kommunikation missverständlich oder erweist sich als schwierig, können diese Interaktionen als „Uneindeutiges, Vages und Neuartiges, das als bedrohlich“⁴⁷⁹ erscheint, wahrgenommen werden. Diese negative Variante einer interkulturellen Begegnung wird als „Critical Incident“⁴⁸⁰ bezeichnet: Das Verhalten und die Einstellung des Anderen werden als befremdlich, irritierend oder als verletzend empfunden. Es können interkulturelle Missverständnisse ausgelöst werden, die durch emotionale Momente gekennzeichnet sind. Oft liegen die Ursachen im fehlenden Willen und in der mangelnden Bereitschaft zur Kommunikation bzw. Kooperation.⁴⁸¹ Das positiv konnotierte Pendant dazu wird als „Synergie“⁴⁸² bezeichnet.⁴⁸³ Die Synergie kann folgendermaßen erklärt werden: Auf komplementärer Basis wirken z. B. verschiedene Personen unterschiedlicher Kultur und Einstellung miteinander. Durch gegenseitige, zielgerichtete Unterstützung kommt es zu einem Ergebnis mit hoher Qualität, die mit der Individualität der einzelnen Betroffenen einhergeht. Alle Involvierten haben ihre Stärken und Fähigkeiten (= Perspektivenvielfalt) und tragen so zum Erfolg bei.⁴⁸⁴

Die Gefahr eines Critical Incidents kann sich auf verheerende Weise in xenophoben oder rechtspopulistischen Kontexten äußern.⁴⁸⁵ Der Vergleich und die damit verbundene negative Einstellung können aus dem zwangsläufigen Bedürfnis resultieren, den eigenen Standpunkt zu verteidigen und zu schützen. Allerdings ist das Fremde an sich nie fremd, „sondern immer nur in Bezug auf uns selbst fremd: Von daher sind wir zumindest mittelbar selbst Bestandteil des für uns Fremden beziehungsweise Unvertrauten.“⁴⁸⁶ Dieser Perspektivenwechsel taucht aufgrund der konzentrierten Wahrnehmung auf den eigenen Standpunkt weniger bis gar nicht auf und kann dazu führen, den „Anderen“ abzuweisen.

Mittlerweile gibt es Migrationsbewegungen der zweiten und dritten Generation. Das Thema „Integration“ ist somit nicht mehr wegzudenken, ganz im Gegenteil:

⁴⁷⁸ Christoph Barmeyer: Taschenlexikon Interkulturalität, S. 84.

⁴⁷⁹ Barmeyer: Taschenlexikon Interkulturalität, S. 82.

⁴⁸⁰ Vgl. Barmeyer: Taschenlexikon Interkulturalität, S. 34.

⁴⁸¹ Vgl. Barmeyer: Taschenlexikon Interkulturalität, S. 34.

⁴⁸² Vgl. Barmeyer: Taschenlexikon Interkulturalität, S. 154.

⁴⁸³ Vgl. Barmeyer: Taschenlexikon Interkulturalität, S. 82.

⁴⁸⁴ Vgl. Barmeyer: Taschenlexikon Interkulturalität, S. 154.

⁴⁸⁵ Siehe dazu Erläuterungen, Zahlen und Beispiele aus Kapitel 1 (Einleitung).

⁴⁸⁶ Jürgen Bolten: Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Göttingen 2007, S. 121.

Schulen, Universitäten und andere Einrichtungen⁴⁸⁷ bemühen sich seit Jahren um eine tolerante und integrierende Struktur.⁴⁸⁸ Durch diese unterstützenden und wegweisenden Prozesse – vor dem Hintergrund der Integration geflüchteter Menschen – werden entscheidende Weichen für eine Gesellschaft gestellt, die Integration und sozialen Frieden automatisieren will.

Um eine Interkulturelle Kompetenz zu stärken, nimmt Interkulturelles Lernen in der Lernwerkstatt - sowohl inhaltlich als auch methodisch - einen zentralen Platz ein. Inhaltlich gesehen, stehen unterschiedliche Kulturen im Fokus und die Frage nach interkulturellen Dimensionen, die für den Schulunterricht relevant sein können. Diese Dimensionen können sich z. B. in Form von Gesprächen und Begegnungen äußern. Methodisch werden theaterpädagogische Praktiken, beispielsweise durch ein interkulturelles Rollenspiel, dem Themenschwerpunkt gerecht.

2.5. Interreligiöses Lernen

2.5.1. Einführung

Interreligiöses Lernen versteht sich als religionspädagogisches Konzept, das die *Didaktik der Religionen*⁴⁸⁹ ins Zentrum stellt. Nach Ziebertz und Leimgruber beginnt Interreligiöses Lernen „mit der Wahrnehmung der anderen Religion und ihren Angehörigen. Wechselseitige Kenntnisnahme in direkten Begegnungen wirken besonders nachhaltig [...] Interreligiöses Lernen kann zu einem neuen Umgang zwischen den Religionen führen.“⁴⁹⁰ In der Religionspädagogik und -didaktik sind Interreligiöses Lernen bzw. Interreligiöse Bildung ein noch

⁴⁸⁷ Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bietet auf seiner Homepage ein umfangreiches Programm an. Es sind erste Anlaufstellen, Projekte, Plattformen usw. bereitgestellt, die MigrantInnen den ersten Schritt in Deutschland erleichtern sollen. Ebenso werden konkrete Hilfestellungen bei der Suche nach Arbeit oder Wohnungen angeboten. Siehe:

<http://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite-node.html> (zuletzt eingesehen am 15.9.17).

⁴⁸⁸ Sei es durch diverse Konzepte wie das interkulturelle und interreligiöse Lernen, durch sogenannte „Willkommensklassen“ oder auch durch diverse Stipendienprogramme, die Studierende mit Migrationshintergrund fördern.

⁴⁸⁹ Das Gedankengut von Emmanuel Lévinas spielt für die Didaktik der Religionen eine bedeutende Rolle. Durch seine Biographie geprägt (leidvolle Kriegserfahrungen), kritisierte er das Gedankengut aus der Neuzeit, die dem Subjekt Autonomie und Selbstverwirklichung zuschreibt. Statt der Autonomie sollten „der Andere und seine Not“ im Fokus jeder menschlichen Verantwortung stehen. Für den jüdischen Denker bedeutet Verantwortung absichtslose und zweckfreie Liebe. Vgl. Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, S. 55.

⁴⁹⁰ Vgl. Stephan Leimgruber/ Hans Georg-Ziebertz: *Interkulturelles und interreligiöses Lernen*, in: *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, hg. v. Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans Georg Ziebertz, 2. Aufl. 2012, S. 463.

relativ junges Phänomen.⁴⁹¹ Kirchliche Dokumente⁴⁹² und Konzilien haben dazu beigetragen, dass Interreligiöses Lernen in der Religionspädagogik einen signifikanten Stellenwert erreichen konnte. Seine Notwendigkeit für die Schule wird besonders unter aktuellen Voraussetzungen wieder deutlich. Damit ist das veränderte Klassenzimmer gemeint, das sich aus einer religiös heterogenen Schülerschaft zusammensetzt.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden ein genauer Blick auf Inhalt und Entstehungsgeschichte gerichtet werden. Zum einen werden deutsche Vertreter genannt, zum anderen spielt die Entwicklung in England eine wichtige Rolle für die Entstehungszeit des Konzepts. In diesem Kontext wird Interreligiöses Lernen im engeren und im weiteren Sinne betrachtet.

2.5.2. Zur Relevanz Interreligiöses Lernens

Betrachtet man aktuelle Mitgliederzahlen der christlichen Kirchen in Deutschland, stellt sich die Frage, ob das Thema Religion in der heutigen Zeit überhaupt noch eine Bedeutung hat.⁴⁹³ Demzufolge lässt sich die Frage umso schwieriger beantworten, wenn man nach der Funktion Interreligiöses Lernens für die Schule fragt. Die Gründe, die die Mitgliederzahlen schrumpfen lassen, sind vielfältig, beispielsweise trägt die säkularisierte Gesellschaft dazu bei. Das Thema „Säkularisierung“ wurde im II. Teil in Kapitel 1.1.1. erläutert. Daher werden nur ansatzweise Merkmale oder Inhalte genannt, die für das vorliegende Kapitel relevant sind. In diesem Kontext ist z. B. die Veränderung des Familienlebens der heutigen Gesellschaft zu nennen. Die familiäre religiöse Situation hat sich in den letzten Jahren zunehmend durch die Auflösung konfessioneller Milieus verändert.⁴⁹⁴ Die traditionelle Aufgabe der Mutter als religiöse Erziehungsfigur ist heute kaum noch gegeben.⁴⁹⁵ Die frei gewählte und eigene religiöse Praxis ist in den Vordergrund gerückt, wodurch eine individuelle Auseinandersetzung mit Religion und Glaube

⁴⁹¹ Vgl. Uta Pohl-Patalong: Interreligiöse Bildung, in: Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, hg. v. Godwin Lämmermann, Elisabeth Naurath, Uta Pohl-Patalong, Gütersloh 2005, S. 102.

⁴⁹² Siehe dazu die Erläuterung im I. Teil.

⁴⁹³ Beide christliche Kirchen verzeichnen für das Jahr 2016 einen erneuten Rückgang ihrer Mitglieder im Vergleich zum Vorjahr. Vgl. Kirchen in Deutschland verlieren Hunderttausende Mitglieder, in: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-07/kirche-austritt-christentum-katholisch-evangelisch> (zuletzt eingesehen am 1.10.17).

⁴⁹⁴ Vgl. Klein: Religiöse Erziehung in der Familie, S. 295-297.

⁴⁹⁵ Vgl. Klein: Religiöse Erziehung in der Familie, S. 295-297.

einhergeht.⁴⁹⁶ Demzufolge kann entweder eine Hinwendung zu Religion und Glaube erfolgen oder eine Distanzierung. Zudem ergeben sich Kontakte zur Gemeinde heute weniger aus kirchlichen oder sozialen Beweggründen. Die Thematik der säkularisierten Gesellschaft steht somit im Zusammenhang mit der Frage nach einer religiösen Erziehung. Für die vorliegende Thematik ist dieser Aspekt somit nicht unerheblich.⁴⁹⁷

Des Weiteren setzt sich der demographische Wandel kontinuierlich fort. Es ist vorwiegend die ältere Generation, die sich den Kirchen zugehörig fühlt. Der demographische Wandel zeigt jedoch, dass gerade jene TrägerInnen der Kirchen immer mehr schwinden.⁴⁹⁸ Als dritter Faktor lässt sich die Zusammensetzung einer multikulturellen Gesellschaft nennen. Interreligiöses Lernen ist somit angesiedelt „im Raum einer weitgehend durch Säkularisierung und Pluralisierung gleichermaßen geprägten Gesellschaft [...]“.⁴⁹⁹

Die moderne und plurale Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass sie heterogen, vielfältig und teilweise gegensätzlich erscheint. Auf der einen Seite gibt es Menschen, die die Vielfalt an Kulturen und Religionen akzeptieren und unterstützen. Auf der anderen Seite treten Menschen in den Vordergrund, die das Gegenteil propagieren und dieses auch öffentlich demonstrieren.⁵⁰⁰ André Ritter konstatiert in diesem Kontext, dass „eine moderne Gesellschaft – bei aller Unterschiedlichkeit von Religion und Kultur – [...] die Toleranz und Akzeptanz mündiger Menschen gegenüber verschiedenen Denkweisen, Kulturen und Lebensentwürfen“⁵⁰¹ braucht. Der Bedarf und die Notwendigkeit einer Akzeptanz- und Toleranz-erziehung rücken somit ins Zentrum aktueller Bildungspolitik, denn „eine fundierte Bildung bzw. die Auseinandersetzung jedes Menschen auch und gerade mit seiner eigenen weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Identität“⁵⁰² werden mehr denn je gefordert. Vor dem Hintergrund der erläuterten Rahmenbedingun-

⁴⁹⁶ Vgl. Klein: Religiöse Erziehung in der Familie, S. 295-297.

⁴⁹⁷ Vgl. Klein: Religiöse Erziehung in der Familie, S. 295-297.

⁴⁹⁸ Vgl. Kirchen in Deutschland verlieren Hunderttausende Mitglieder, in: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-07/kirche-austritt-christentum-katholisch-evangelisch> (zuletzt eingesehen am 1.10.17). Dieser Faktor ist bedingt durch den natürlichen Prozess, den Tod, und spielt daher für weitere Erklärungsversuche eher eine untergeordnete Rolle.

⁴⁹⁹ Monika Tautz: Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen?, in: Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, hg. v. Stefan Altmeyer/ Gottfried Bitter/ Joachim Theis, Stuttgart 2013, S. 280.

⁵⁰⁰ Siehe Einleitung: Passage zu xenophober Einstellung in Deutschland.

⁵⁰¹ André Ritter: Religiöse Bildung in pluraler Gesellschaft, in: Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei, hg. v. André Ritter, Jörg Imran Schröter, Cemal Tosun, Münster 2017, S. 19.

⁵⁰² Ritter: Religiöse Bildung in pluraler Gesellschaft, S. 19

gen haben interreligiöse Fragestellungen eine immer größere gesellschaftliche Relevanz. Die Reichweite interreligiöser Themen und Fragestellungen reicht mittlerweile von pädagogischen Einrichtungen, vorwiegend in Schulen, bis hin zur politischen Ebene⁵⁰³. Neben dem Interkulturellen Lernen, das eine gleichwertig wichtige Bedeutung hat, tritt das Interreligiöse Lernen besonders im Kontext des Religionsunterrichts auf. Aus diesem Grund zeichnet sich in religionsdidaktischer Forschung und Theoriebildung eine zunehmende Auseinandersetzung vorwiegend mit dem Thema Interreligiöses Lernen ab, „dem es an einer Vielfalt unterschiedlicher Ansätze nicht mangelt. Ein überblicksartiger Bogen über die Entwicklung des Interreligiösen Lernens spannt sich von primär religionskundlichen Zugängen auf religionswissenschaftlicher Basis, über eine Didaktik der Weltreligionen aus konfessioneller Perspektive, bis schließlich hin zu neueren Ansätzen einer ausdrücklichen Didaktik Interreligiösen Lernens“.⁵⁰⁴ Aus diesem Grund werden im Folgenden die Entwicklungslinien des Interreligiösen Lernens beleuchtet. Dabei wird zunächst der religionskundliche Ansatz betrachtet. Diesem schließt sich die Subjektorientierung an, deren Wurzeln in der englischen Religionspädagogik zu finden sind.

2.5.3. Entwicklungslinien: a) von den Anfängen zum Begegnungslernen

Sowohl in der evangelischen als auch katholischen Religionspädagogik wurden seit den 1950er Jahren unterschiedliche Konzepte entwickelt, die mit „chronologischen und systematisch-typologischen Aspekten beschrieben wurden.“⁵⁰⁵ Genau genommen wurden dadurch erste Ansätze bzw. Ideen Interreligiösen Lernens durch das Thema „Weltreligionen“ vorangetrieben. Das Zentrum dieser religionspädagogischen Entwicklung orientierte sich an der Frage, „wie die Subjekte des Lernens in diesem Prozess der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen

⁵⁰³ Gemeint sind Diskussionen, die sich auf das Zusammenleben mit verschiedenen Religionen beziehen, z. B. die Frage nach Verschleierung in öffentlichen Gebäuden, Moscheebauten usw. Welche Religion darf in der Gesellschaft welchen „Platz“ einnehmen? Wie intensiv darf sich eine Religion entfalten? Vgl. Hubert Wissing: Das sagen die Parteien zur Religionspolitik, in: <http://www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/bundestagswahl-wahlprogramme-parteien-zu-staat-und-kirche> (zuletzt eingesehen am 2.10.17).

⁵⁰⁴ Jan Woppowa: Über den Bildungswert interreligiöser Lernprozesse: Vom Perspektivenwechsel zur Positionalität, in: *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, hg. v. Stefan Altmeyer, Gottfried Bitter, Joachim Theis, Stuttgart 2013, S. 289 f.

⁵⁰⁵ Udo Tworuschka: *Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen?*, in: *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, hg. v. Johannes A. van der Ven, Hans Georg Ziebertz, Weinheim 1994, S. 174.

Religionen zur Geltung kommen⁵⁰⁶ können. Durch diese Diskussion wurde der Beginn eines nicht mehr wegzudenkenden Diskurses markiert.⁵⁰⁷ Zu den prägendsten Ansätzen für den Beginn dieser Entwicklung ist jener von Alfred Läßle und Fritz Bauer zu nennen, die 1960 mit ihrem Werk „Christus – die Wahrheit“ erstmals versucht haben, SchülerInnen originale Texte aus den Religionen vorzulegen. Zwischen 1960 und 1968 wurde das Augenmerk vermehrt auf die Schülerwelt gelegt und gesellschaftliche Themen miteinbezogen. Bestimmte Nebenentwicklungen unterstützten diese theologische Diskussion, z. B. das II. Vatikanische Konzil oder die Arbeit des Ökumenischen Rates der Kirchen. Apologetische Einstellungen traten in den Hintergrund und wurden durch die Fokussierung auf den Dialog ersetzt. Auf der evangelischen Seite rückte hierbei Helmut Angermeyer in den Vordergrund, der davon ausging, dass durch andere Religionen Rückfragen zum eigenen Glauben entstehen könnten.⁵⁰⁸ Diese Entwicklung wurde durch Einwanderungswellen, vorwiegend durch Gastarbeiter, akzentuiert, wodurch sozialorientierte Fragestellungen immer mehr an Bedeutung gewannen.⁵⁰⁹ Anfang der 70er Jahre erfolgte ein Paradigmenwechsel. Bis zu dieser Zeit wurde Religion „vor allem unter bildungsmäßigen, apologetischen, kerygmatischen oder pastoralen Gesichtspunkten thematisiert.“⁵¹⁰ Der Blickwinkel wurde von nun an auf das verbindende Element der Religionen untereinander gelegt. Dieser sogenannte religionskundliche Ansatz nahm Informationen rund um das Thema „Weltreligionen“ in den Fokus. Die Weltreligionen, wie sie heute bekannt sind, wurden zu dieser Zeit noch als Fremdreligion wahrgenommen.⁵¹¹ Dennoch war die Forderung, mehr Wissen über andere Religionen, ihre Riten und Lehren darzustellen, mehrheitlich ins Zentrum religionspädagogischer Arbeit getreten.⁵¹² Damit dies

⁵⁰⁶ Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 57.

⁵⁰⁷ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 57.

⁵⁰⁸ Vgl. Karlo Meyer/ Monika Tautz: Interreligiöses Lernen, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/> (zuletzt eingesehen am 2.10.17).

⁵⁰⁹ Vgl. Meyer/ Tautz: Interreligiöses Lernen, Kapitel 2.1.

⁵¹⁰ Tworuschka: Weltreligionen im Unterricht, S. 174.

⁵¹¹ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 58 f.

⁵¹² Im Jahr 1971 fand eine Tagung statt, die sich mit dieser Thematik beschäftigte. Die Arnoldshainer Tagung veranstaltete unter dem Titel „Weltreligionen – Weltprobleme“ ein Treffen, bei dem erstmals Vertreter einzelner Religionen anwesend waren. Juden, Muslime, Hindus usw. diskutierten offen über „brennende Fragen“. Zugleich wurde deutlich, dass nicht nur das Thema „Religion“ eine Rolle spielte, sondern auch die damit verbundene Gemeinschaft. Dem Menschen einer anderen Religion wurde seitdem mehr Beachtung geschenkt. Vgl. Tworuschka: Weltreligionen im Unterricht, S. 176. Herbert Schultze und Werner Trutwin haben in ihrem Bericht die wichtigsten Erkenntnisse dieses Zusammenkommens reflektiert. Die damals anwesenden Religionspädagogen suchten gemeinsam nach Kriterien der Aktualität, wie Religionen in Anbetracht damaliger Entwicklungen und Probleme behandelt werden konnten. So hat beispielsweise Christel Wal-

gelingen konnte, wurde die religionswissenschaftliche Expertise hinzugezogen.⁵¹³ Dabei ist vor allem Uwe Tworuschka⁵¹⁴ zu nennen, der sich darum bemühte, religionswissenschaftliche Themen für Lehrer zu „übersetzen“ und wichtige Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis zu vermitteln.⁵¹⁵ Der Gedanke, dass es unterschiedliche Religionen gibt und diese in unserer Gesellschaft ihren Platz haben, trieb weitere Entwicklungen voran: Die theoretische Vermittlung von nicht-christlichen Religionen wurde praktisch real existent, indem immer mehr Religionen auch in den Schulen vorhanden waren.⁵¹⁶ Fremde Religionen wurden somit als „eigständige Größe“⁵¹⁷ wahrgenommen und erhielten dadurch einen thematisch größeren Raum im Schulunterricht. In einem vorurteilsfreien Rahmen, inhaltlich differenziert und *authentisch*, sollten die Weltreligionen von nun an Bestandteil des Unterrichts sein.⁵¹⁸ Ein wichtiger Vertreter in dieser Phase war Hubertus Halfas. Er ging von drei Annahmen aus, die das Verhältnis der einzelnen Religionen untereinander in den Vordergrund stellten.⁵¹⁹ Erstens sollte die Verbindung untereinander betont werden, damit ein friedliches Miteinander realisierbar ist, denn „Fremdreligionen gehören in den Religionsunterricht um der Wirklichkeit willen, dem dieser Unterricht verpflichtet ist [...]“.⁵²⁰ Er verweist damit auf die natürliche Entwicklung innerhalb einzelner Völker, nämlich, dass Religionen bzw. religiöse Ausformungen entstehen und mittlerweile immer präsenter werden. Dieser Umstand sollte im RU berücksichtigt werden, damit „ein tieferreichendes Verstehen fremder Kulturen und Denkweisen grundgelegt und jene Basis geschaffen werden, die der meist oberflächlichen aber so notwendigen politischen Bildung heute gewöhnlich abgeht.“⁵²¹ Der zweite Punkt betrifft die Begegnung mit dem Anderen, die bei Halfas ein wesentliches Kriterium für Verstehensprozesse in Bezug

termann ein Konzept aufgestellt, um dieser Frage entgegenzutreten. Vgl. dazu Harms: Prinzip Dialog, S. 67 f.

⁵¹³ Die Religionswissenschaft sollte mit ihren Theorien und Kategorien, eine Brücke zum Dialog mit anderen religiösen Gruppierungen ermöglichen. Vgl. Harms: Prinzip Dialog, S. 26.

⁵¹⁴ Zusammen mit der Religionswissenschaftlerin Monika Tworuschka setzte er sich das Ziel, die religionswissenschaftliche Materie für die Religionspädagogik zugänglich machen. Die Eigenheit der einzelnen Religionen sollte dabei im Vordergrund stehen. Einige Literaturbeispiele dazu: dies.: Religionen der Welt in Geschichte und Gegenwart; Dies.: Die Weltreligionen Kindern erklärt; dies.: Der Islam Kindern erklärt u. a. Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 59.

⁵¹⁵ Vgl. Karlo Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. >>Weltreligionen<< im deutschen und englischen Religionsunterricht, Göttingen 1999, S. 60 f.

⁵¹⁶ Beispielsweise bedingt durch Gastarbeiter, die schließlich mit ihren Familien migriert waren.

⁵¹⁷ Tworuschka: Weltreligionen im Unterricht, S. 175.

⁵¹⁸ Vgl. Tworuschka: Weltreligionen im Unterricht, S. 175.

⁵¹⁹ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 59 f.

⁵²⁰ Hubertus Halfas: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968, S. 243.

⁵²¹ Halfas: Fundamentalkatechetik, S. 243.

auf andere Religionen ist. In der Begegnung mit der anderen Religion soll das verständlicher werden, was einem fremd ist. Schließlich stellt er drittens die Facetten der Religionen an sich in den Vordergrund, die sich mit ihrer jeweiligen Sprache, ihren Riten und Quellen zum Ausdruck kommen sollen, denn „das Überlieferungsgut fremder Religionen soll nicht verdrängt, sondern positiv weiterentwickelt werden können.“⁵²² Halbfas sieht dabei die authentische Stimme der Religionen als entscheidendes Hilfsmittel, dieser Aufgabe nachzukommen. Die „Stimme“ kann ein Quellentext sein, die durch aktuelle Bezüge und Interpretationen von ausgewählten Religionsvertretern ergänzt werden muss. Entscheidend bei Halbfas ist der Realitätsbezug, dass Religionen oder religiöse Ausformungen vor Ort existieren.⁵²³ Es gilt, diese, auch wenn sie fremd erscheinen, wahrzunehmen und in ihrer Gesamtheit anzuerkennen. In Anbetracht dessen, dass das Werk von Halbfas vor fast 50 Jahren – vor der Würzburger Synode – veröffentlicht wurde, stellt es dieselben Anforderungen, die für einen heutigen Religionsunterricht immer noch relevant und gültig sind.

Der Ansatz des Begegnungslernens erfuhr in nachfolgenden Jahren vermehrte Aufmerksamkeit. Sowohl in der evangelischen als auch katholischen Religionspädagogik wurde die Auseinandersetzung mit dieser Thematik intensiver. Der evangelische Religionspädagoge Johannes Lähnemann verfolgte mit seiner „Weltreligionen-Didaktik“⁵²⁴ einen dialogischen Ansatz. Lähnemanns Form von Begegnung versteht er als „Beieinander zu Gast sein“.⁵²⁵ Die Schüler sollten im Religionsunterricht „für eine Situation der Begegnung [ausgerüstet werden], die nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in der vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zu Entgrenzung und Bereicherung der Lebenshorizonte auf beiden Seiten führt.“⁵²⁶ Im Fokus seiner Idee stand also das Zusammenkommen unterschiedlicher Religionen, die in einen dialogischen Austausch treten sollen. Ziel dieser Interaktion war nicht nur das bessere Kennen-

⁵²² Halbfas: Fundamentalkatechetik, S. 243.

⁵²³ Halbfas: Fundamentalkatechetik, S. 245.

⁵²⁴ Vom 31.8.-4.9. 1987 fand eine Tagung zum Thema „Weltreligionen, Grundlagen und alternative Perspektiven“ statt. Wichtige Vertreter wie Johannes Lähnemann, LehrerInnen aller Schularten, HochschullehrerInnen u. a. waren zugegen, um das Thema „Weltreligionen“ didaktisch zu begründen. Dabei ging es um Fragen der Notwendigkeit des Themas für den Unterricht, die damit verbundenen Grundsätze sowie offene Probleme bzw. Aufgaben. Siehe dazu Harms: Prinzip Dialog, S. 68 f.

⁵²⁵ Vgl. Meyer/ Tautz: Interreligiöses Lernen, Kapitel 2.2.

⁵²⁶ Johannes Lähnemann: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II: Islam, 2., Aufl., Göttingen 1986, S. 163.

lernen der jeweils anderen Religion, sondern das Verständnis füreinander. Damit einher ging vor allem das Korrigieren von Vorurteilen. Lähnemann setzte sich am intensivsten und längsten mit dem Versuch auseinander, wie das Thema „Weltreligionen“ im konfessionellen Unterricht umgesetzt werden kann.⁵²⁷ Er setzte damit bereits wegweisende Impulse für darauf folgende Ansätze, so auch bei dem katholischen Religionspädagogen Stephan Leimgruber. Dieser beschäftigte sich hauptsächlich mit den abrahamitischen Religionen. Sein Konzept nannte er „dialogisches Begegnungslernen“, das religionskundliche Anteile, also das Lernen von Inhalten, umfasste sowie das Einüben in ein Gedächtnis- und Erinnerungsvermögen.⁵²⁸ Darunter ist das individuell reflektierte Verarbeiten einer Begegnungserfahrung zu verstehen. Dieser Aspekt verfolgt somit nicht nur das „Was?“, sondern auch „Warum?“, „Wie?“ und „Wozu?“. Ziel sei dabei „die Anerkennung der anderen und das gegenseitige Verstehen.“⁵²⁹ In diesem Kontext bezieht er sich häufig auf Martin Buber, der davon ausging, dass alles wirkliche Leben Begegnung sei. Für seinen Ansatz schlussfolgert Leimgruber u. a., dass „Gespräche zwischen Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Religionen [...] deshalb privilegierte Lernorte im Leben und Glauben [sind], weil die Gesprächserfahrungen die Teilnehmenden verändern und sie sich selbst – über den Umweg des Kennenlernens und Verstehens anderer – besser und tiefer begreifen lernen.“⁵³⁰ Ein Gespräch ist somit unbedingte Voraussetzung für das gegenseitige **und** eigene Verstehen. Das Gespräch ist folglich wortwörtlich ein Lernort: jede/r TeilnehmerIn lernt etwas über die andere Religion, aber auch über sich selbst, denn der „eigene Glaube wird umso verstehbarer und lebbarer, je mehr er nach dem Verhältnis zu den anderen religiösen Orientierungen und Glaubensvorstellungen fragt. [...] Das Verständnis der andern trägt dazu bei, sich selbst und seine Herkunft besser zu verstehen.“⁵³¹

Leimgruber fasst schließlich zusammen, wie Begegnungslernen stattfinden und welcher Lerneffekt erzielt werden kann: Begegnungslernen kann (1) in der Schule stattfinden, womit ein authentisches Kennenlernen ermöglicht wird; kann (2) zwischen gleichberechtigten Personen in einer Ich-zu-Ich-Auseinandersetzung statt-

⁵²⁷ Vgl. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 73.

⁵²⁸ Vgl. Meyer/ Tautz: Interreligiöses Lernen.

⁵²⁹ Stephan Leimgruber: Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch, in: Handbuch interreligiöses Lernen, hg. v. Peter Schreiner, Ursula Sieg, Peter Elsenbast, Gütersloh 2005, S. 128.

⁵³⁰ Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 59.

⁵³¹ Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 135.

finden; kann (3) innerhalb didaktischer Arrangements stattfinden: als Expertengespräche oder in Treffen verschiedener Gruppen. Die Treffen sind zeitlich begrenzt und verfolgen keine konkreten Regeln, können aber tiefergehende Wirkungen erzielen; kann (4) zum Nachdenken anregen über die Vorläufigkeit und Bedingtheit eigener Meinungen, eigener Weltanschauung, Konfession und Religion; kann (5) eine tiefgreifende Ebene erreichen, womit Erfahrungen mit fremden Personen als Gotteserfahrung verstanden werden können; kann (6) in Anlehnung an Brigitte Fuchs und Rolf Heinrich als „Störung des Vertrauten, als Gegensatz zur Heimat“⁵³² verstanden werden, wodurch der Religionsdidaktik die Aufgabe zukommt, Gastfreundschaft einzuüben.⁵³³

Interreligiöses Lernen im weiteren und engeren Sinne bei Stephan Leimgruber

Stephan Leimgruber unterscheidet in seinen Ausführungen zum Interreligiösen Lernen ein Lernen im weiteren und im engeren Sinne.⁵³⁴ Das Interreligiöse Lernen im weiteren Sinne meint die Kenntnisnahme einer Religion. Dabei wird zwischen direkten und indirekten Wahrnehmungen unterschieden, die eine Religionsgemeinschaft und deren AnhängerInnen betreffen.⁵³⁵ Diese Wahrnehmungen sollen verarbeitet werden und ins eigene Bewusstsein miteinfließen. Informationsmedien wie Fernsehen, Radio usw. berichten über die Mekkareise, Riten und Bräuche verschiedener Religionen. Diese Informationen können somit unser Bewusstsein prägen.

Interreligiöses Lernen im engeren Sinne meint das direkte Inkontakttreten, also eine intersubjektive Begegnung unterschiedlicher ReligionsanhängerInnen. Im Zentrum steht der Dialog, der durch gegenseitiges respektvolles Verhalten gekennzeichnet ist: Zuhören, Antworten, ein grundsätzliches Verstehen des anderen Glaubens und der Religion. Diese Begegnung, die von Angesicht zu Angesicht stattfindet, nennt Leimgruber „Königsweg“.⁵³⁶ Bereits vorhandene Einstellungen, Empfindungen und Gefühle können durch beide Wege geklärt, ergänzt oder korrigiert werden. Das damit fokussierte „Aha-Erlebnis“ ist jedoch weder planbar noch garantiert.

⁵³² Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 103.

⁵³³ Vgl. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 104.

⁵³⁴ Vgl. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 20.

⁵³⁵ Vgl. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 20.

⁵³⁶ Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 101.

b) Die Orientierung am Subjekt⁵³⁷ – die Entwicklung in England und ihre Auswirkung auf die deutsche Religionspädagogik

Die Orientierung am englischen Vorbild resultiert aus der Migrationsgeschichte Großbritanniens, die vor über 200 Jahren ihren Anfang nahm. Im 18. Jahrhundert wurde die Einwanderung von europäischen MigrantInnen nach England unterstützt und gefördert. Die ersten unter ihnen waren Juden vom Festland, Franzosen, später Deutsche und Flüchtlinge aus Russland. Im 20. Jahrhundert kamen weitere MigrantInnen ins Land, die vor dem nationalsozialistischen Terror flohen. Nach dem Zusammenbruch des britischen Empire 1945 wanderten zudem Angehörige ehemaliger Kolonialvölker aus der Karibik, Afrika, Indien und Pakistan ein.⁵³⁸ Die Zeit danach war gekennzeichnet von neuen Gesetzesverabschiedungen und Abkommen⁵³⁹, die die Situation in Großbritannien bezüglich der Einwanderungspolitik regeln sollten. Bis in die 70er und 80er Jahre wurde die Einwanderungspolitik mit jedem Wenn und Aber⁵⁴⁰ kontinuierlich hinterfragt und reformiert.⁵⁴¹ Mit dieser Situation stand nicht nur die Politik im Allgemeinen vor neuen Herausforderungen, sondern auch das Schulwesen, das sich auf eine multikulturelle Schülerschaft einstellen musste.⁵⁴² Der erste wegweisende Schritt in Richtung multireligiöser Religionsunterricht war der Birmingham Agreed Syllabus aus dem Jahre

⁵³⁷ Im Kontext religionspädagogischer Fragestellungen wird der Begriff „Subjekt“ nur dann greifbar, wenn er innerhalb eines Bildungsprozesses verstanden wird. Im Fokus steht die *Subjektwerdung*, die dadurch unterstützt werden soll. Diese ist das Ziel von Bildung im Allgemeinen. Für den religionspädagogischen Bereich bedeutet dies, dass ein Subjekt angestrebt wird, das reflexiv mit religiösen Fragestellungen umgehen kann. Dabei soll es die eigene persönliche Haltung auch in Beziehung zu anderen Religionen setzen können, sie verstehen lernen, sie wahrnehmen und kritisch zu betrachten. Vgl. Schröder: Religionspädagogik, S. 239-241.

⁵³⁸ Vgl. Clauß Peter Sajak: *Das Fremde als Gabe begreifen*. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, 2., überarb. Aufl., Berlin 2010, S. 85 f.

⁵³⁹ 1962: Commonwealth Immigrants Act, 1971: Immigration Act, 1981: British Nationality Act. Vgl. Sajak: *Das Fremde als Gabe*, S. 86.

⁵⁴⁰ Die ersten ArbeitsmigrantInnen genossen zunächst als „Untertanen der Krone“ das Recht auf Freizügigkeit, das zu heftigen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen führte. Sie waren „echten“ Briten gleichgestellt. Als Folge dieser Auseinandersetzungen traten verschärfte Gesetze in Kraft (siehe Beispiele auf dieser Seite). Vgl. Sajak: *Das Fremde als Gabe*, S. 86.

⁵⁴¹ Im Jahre 2006 wurde ein Spiegel-Artikel über die englische Einwanderungssituation in Bezug auf Muslime veröffentlicht. Darin wird erneut auf die vorbildhafte Umgangsweise zurückgegriffen, wie Großbritannien die jahrelang andauernden Migrationswellen bewältigen konnte. Vgl. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-48262917.html> (zuletzt eingesehen am 10.10.17).

⁵⁴² Schon Mitte der 60er Jahre stand der christliche Religionsunterricht in England in der Kritik. Zum einen trug die religiös plural geprägte Gesellschaft dazu bei, den Religionsunterricht zu hinterfragen. Zum anderen trat eine immer stärker werdende Forderung nach einem Ethikunterricht in den Vordergrund.

Als Antwortmöglichkeit auf die Herausforderung religiöser Vielfalt in der Gesellschaft wurden verschiedene Möglichkeiten durchdacht, wie andere Religionen in den Religionsunterricht integriert werden können. Für die ReligionslehrerInnen stellte diese Situation eine Herausforderung dar, und sie mussten lernen, zunächst damit umzugehen. Vgl. Meyer: *Zeugnisse fremder Religionen*, S. 123 f.

1975.⁵⁴³ John Hull würdigte diese Entwicklung als „major breakthrough in statutory religious education.“⁵⁴⁴ Die traditionell christlich geprägten Lehrpläne der 50er und 60er Jahre⁵⁴⁵ wurden im Zuge des Birmingham Agreed Syllabus⁵⁴⁶ inhaltlich durch die Konzentration auf das Thema „Weltreligionen“ ersetzt.⁵⁴⁷

„In diesem verbindlichen Lehrplan [...], wurde erstmals der Schritt von einem christlichen, aber überkonfessionellen Religionsunterricht – in der englischen Terminologie immer noch Religious Instruction (religiöse Unterweisung) oder Christian Nurture (christliche Erziehung) genannt – hin zu einem multireligiösen Religionsunterricht – in der Regel als Multi-Faith Religious Education bezeichnet – vollzogen.“⁵⁴⁸

Die Ausarbeitung des Konzepts umfasst lediglich sieben Seiten. Vor dem Hintergrund der damaligen Geschehnisse wurden sie dennoch als „bahnbrechend für den

⁵⁴³ Vgl. Sajak: Das Fremde als Gabe, S. 91.

⁵⁴⁴ Sajak: Das Fremde als Gabe, S. 91 orientiert an John Hull: From Christian Nurture to Religious Education. The British Experience, in: Religious Education 73 (1978), S. 127.

⁵⁴⁵ In dieser Zeit unterstanden Konzept und Theorie des Religionsunterrichts der „religious instruction“ bzw. im Wesentlichen den „Christian educationists“. Zu den bedeutendsten Vertretern gehörten Bernard Youngman und Victor A. Murray. Ihre Bücher orientierten sich, wie die damaligen Lehrpläne, an der Unterweisung biblischer Inhalte. Ihr didaktisches Augenmerk lag nicht auf der Schülerwelt bzw. auf dem „Verstehen“, sondern in der Vermittlung biblischen Wissens. Vgl. Schröder: Religionspädagogik, S. 415.

⁵⁴⁶ John Hull hat in seiner Analyse neun Punkte über den Syllabus zusammengestellt, die die wichtigsten inhaltlichen Forderungen präsentiert. Unter anderem fordert der Syllabus „den Verzicht auf jede Form von Verkündigung [...], die strikte Neutralität gegenüber allen Religionen [...], die Offenheit gegenüber dem religiösen Pluralismus in England [...]“ usw. Näher nachzulesen in: Sajak: Das Fremde als Glaube, S. 92 orientiert an John Hull: From Christian Nurture to Religious Education. The British Experience, in: Religious Education 73 (1978).

⁵⁴⁷ Bereits Anfang der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts schlossen sich 30-40 ReligionswissenschaftlerInnen und ReligionspädagogInnen zusammen und gründeten die „SHAP Working Party on World Religious in Education“. Mit ihrer Organisation wollten sie die vorliegenden Entwürfe und Arbeiten von Ninian Smart in die pädagogische Praxis transferieren. Ninian Smart stand zu dieser Zeit am Anfang für den späteren multireligiösen Ansatz im Religionsunterricht. Smart entwickelte den phänomenologischen Ansatz, d. h. der Zugang erfolgt nicht mehr über die Konfession, sondern phänomenologisch (Explicit Approach), also Religionen verstehen durch ihre Riten, Symbolisierungen und Gebräuche. Die „Phänomene“ bzw. die Aspekte einer Religion standen somit im Vordergrund. Als Mitglied der Organisation und bedeutendster Vertreter der zeitgenössischen religionspädagogischen Fragstellungen ist John Hull zu nennen. Er stellte gewissermaßen ein Gegenentwurf zu Smart dar, den sogenannten erfahrungsorientierten Ansatz (Implicit Approach). Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 78-80.

Klaus Harms würdigt englische Schulbücher insofern, als dass die Religionen nicht nur monographisch, sondern auch nach ihren Phänomenen behandelt werden. Beispielsweise werden Themen wie Heilige Orte, Symbole, Geburtsriten, Feiern, Fasten usw. didaktisch aufbereitet. Vgl. Harms: Prinzip Dialog, S. 77 f.

⁵⁴⁸ Sajak: Das Fremde als Gabe, S. 91.

multi-faith⁵⁴⁹ approach in England“⁵⁵⁰ wahrgenommen. Der Ansatz „Multi-faith-Religious Education“ wurde 1988 verbindlich für alle Schulen in Großbritannien. Er steht dem Confessional Approach, also dem konfessionellen Ansatz gegenüber. Die Multi-faith-Religious Education gliedert sich in zwei Bereiche: zum einen in einen phänomenologischen Ansatz, wiederum unterteilt in einen systematischen und einen thematischen Ansatz. Dabei besagt der systematische Ansatz, dass die jeweilige Religion in ihrer Ganzheit behandelt wird. Der thematische Ansatz hingegen setzt ein konkretes Thema als Ausgangspunkt für weitere Ausarbeitungen.⁵⁵¹ Zum anderen gliedert er in den Bereich eines erfahrungsorientierten Ansatzes, den sogenannten Implicit Approach. Hierzu gibt es vier Konzepte (u. a. von Michael Grimmitt, David Hay und John M. Hull), die im Rahmen dieses Ansatzes entworfen wurden. Für die vorliegende Ausarbeitung ist zunächst der Ansatz „A Gift to the Child“ von John Hull und Michael Grimmitt relevant. Der Fokus dieses Ansatzes liegt auf dem Kind bzw. dem Schüler und der Schülerin. Relevant sind ausgelöste Lernprozesse und das damit verbundene Lernen an der eigenen Religion in Bezug auf andere Religionen. Individuelle Fragestellungen und existenzielle Erfahrungen sollen dabei in einer neuen Perspektive reflektiert, korrigiert und erweitert werden. Das Novum in diesem Ansatz wird durch die konzentrierte Betrachtung auf das Subjekt deutlich. Die SchülerInnen bekommen einen Gegenstand⁵⁵² aus einer anderen Religion, der ihre Erfahrungswelt anspricht und somit die eigene Subjektwerdung fördern soll. Der Gegenstand stellt somit den Ausgangspunkt des Lernprozesses dar, in welchem die Inhaltsebene und individuell-existenzielle Ausrichtung gleichwertig gegenüberstehen.⁵⁵³

⁵⁴⁹ Die „Multifaith Religious Education“ gilt gleichermaßen für alle Religionen. Im Kontrast zum deutschen Schulsystem dürfen an englischen Schulen alle SchülerInnen an einem Religionsunterricht teilnehmen, der ein neutrales Unterrichtsvorgehen verfolgt. Alle Religionen sind gleichgestellt und können am Religionsunterricht teilnehmen. Vgl. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 103.

⁵⁵⁰ Schröder: Religionspädagogik, S. 412.

⁵⁵¹ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 80.

⁵⁵² Clauß Peter Sajak spricht stattdessen von einem „Item“. Nach Hull soll dieses folgende Kriterien erfüllen: (1) Es soll exemplarisch für den Glauben und Leben der jeweiligen Religion sein. (2) Es soll ein Gefühl von Heiligkeit demonstrieren. (3) Es soll für die SchülerInnen einen lebensnahen Bezug haben und für die Entwicklung bedeutsam sein. Vgl. Sajak: Das Fremde als Gabe, S. 115, orientiert an John M. Hull: Die Gabe an das Kind – ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften, hg. v. John M. Hull, Bd. 1, Berg am Irchel 2000, S. 144 f.

⁵⁵³ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 81.

„Während erstens „learning religion, das Lernen der Religion“ mit dem „Glaubenserwerb“ gleichzusetzen ist, zweitens „learning about religion, das Lernen über Religion“, den „Erwerb eines Verständnisses für und Verstehens von Religion“ meint, zielt drittens „das learning from religion, das Lernen von Religion“ auf ein Lernen, das „aus der Begegnung mit Religion und aus der Beschäftigung mit ihr einen Gewinn für die persönliche, soziale, spirituelle und geistige Entwicklung“ bringt.⁵⁵⁴

Sowohl die Religion als auch die Erfahrungswelt der SchülerInnen sollen nicht funktionalisiert werden. Die „Gaben“ stehen nicht für sich allein. Sie werden erst dann für die SchülerInnen wichtig, wenn sie für sie als relevant erscheinen. Hull und Grimmitt setzen in diesen Situationen auf Rituale, beispielsweise durch das Anzünden einer Kerze. Mit dem Entzünden der Flamme beginnt für das Kind eine fremde Geschichte innerhalb eines religiösen Raumes. Es nähert sich dem Gegenstand (entering device), entweder in Gedanken oder physisch. Wenn die Kerze erlischt, „verlässt“ das Kind den religiösen Raum. Danach wird der Kontext des Gegenstandes in seiner Fremdheit beleuchtet (distancing device). Das Ritual markiert die Grenze zwischen dem Schulunterricht im Hier und Jetzt und der Welt innerhalb einer religiösen Erzählung.⁵⁵⁵ Religion und ihre phänomenologischen Ausprägungen stehen in einem Verhältnis zum Menschen.⁵⁵⁶ Daher bildet die dritte Option (siehe Zitat) für Hull und Grimmitt das Zentrum ihres Ansatzes, denn „religiöses Lernen geschieht dort, wo dieser Bezug thematisch und vom Menschen selbst in Gebrauch genommen wird.“⁵⁵⁷ Während die anderen beiden Herangehensweisen eine unreflektierte Aneignung von Religionen und deren Inhalte beschreiben, setzen Grimmitt und Hull auf den direkten Kontakt in Form einer Sache bzw. Gabe.

Auch wenn der Ansatz als pädagogischer Meilenstein im Hinblick auf interreligiöse Bildung angesehen werden kann, so ergeben sich theologische Einwände in Bezug auf die Wahrheitsfrage. „A Gift to the Child“ sieht die vielfältigen Religionen als objektiv gleich wahr an. Mirjam Schambeck hält dies für problematisch,

⁵⁵⁴ Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 83 orientiert an John M. Hull: Die Gabe an das Kind – ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften, hg. v. John M. Hull, Bd. 1, Berg am Irchel 2000, S. 153.

⁵⁵⁵ Vgl. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 222.

⁵⁵⁶ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 83.

⁵⁵⁷ Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 83.

denn gerade dadurch würde die Religion als Metagröße erscheinen und in einem undefinierten Verhältnis zur Geschichte stehen. Geschichtliche Hintergründe und ihr Verhältnis zu Religionen erscheinen folglich genauso irrelevant wie der geschichtliche Bezug zu den Menschen mit ihren Schicksalen. Die undifferenzierten Religionen stünden somit nebeneinander, was wiederum aufzeigt, wie notwendig eine ausreichende Hermeneutik sowie eine differenzierte Herangehensweise innerhalb interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse sind.⁵⁵⁸

Trotz der festgestellten Kritik muss „A Gift to the Child“ insofern gewürdigt werden, als dass es neue Ausgangspunkte für einen subjektorientierten Religionsunterricht präsentiert, wodurch individuelle religiöse Lernprozesse gestaltet werden. Auch die Vielfalt der Religionen erhält einen besonderen Platz innerhalb des Ansatzes, indem nicht mehr über die Religion gelernt wird, sondern mit der Religion. Aus diesem Grund hat der Ansatz seine Wirkung über die Grenzen hinweg erzielt. Im Folgenden werden die Ausführungen von Karlo Meyer und Claß Peter Sajak erläutert, die den Ansatz für ihre Konzeption übernommen haben.

Als Erster konnte Karlo Meyer den englischen Ansatz „A Gift to the Child“ für die religiöse Bildung im deutschsprachigen Raum etablieren. Als evangelischer Religionspädagoge galt diese Intention vornehmlich für den evangelischen Religionsunterricht. In den 90er Jahren in Deutschland waren religionspädagogische Hilfsmittel dünn gesät, die die Beschäftigung mit religiöser Fremdheit thematisierten.⁵⁵⁹ Aus diesem Grund blickte Meyer auf das englische Vorbild und behandelte diese Thematik in seiner Dissertation, in der er für ein Zeug-nislernen⁵⁶⁰ plädiert, das als Weg Interreligiösen Lernens zu verstehen ist. Die Intention Meyers liegt darin, „einen Sinn für religiöse Zeugnisse zu vermitteln.“⁵⁶¹ Er verwendet das Wort „Sinn“, um zu verdeutlichen, dass weniger die Glaubenseinführung im Fokus steht, sondern „daß es sich um eine Außenansicht handelt, die nicht einfach abständig bleibt, sondern sich mit dem Denken und den entscheidenden Fragen auseinandersetzt, ohne die Fremdheit des Gegenstandes zu übersehen.“⁵⁶² Zum einen soll also die Fremdheit einer Religion nicht übergangen werden; zum anderen sollen und dürfen Fragen über eine Religion thematisch einen Platz im Unter-

⁵⁵⁸ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 90.

⁵⁵⁹ Vgl. Meyer/ Tautz: Interreligiöses Lernen, Kapitel 2.5.

⁵⁶⁰ Der Bindestrich zwischen den Morphemen „Zeug“ und „nis“ ist von Karlo Meyer bewusst gewählt. Nähere Erläuterung dazu siehe Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 19-22 und Meyer/ Tautz: Interreligiöses Lernen, Kapitel 2.5.

⁵⁶¹ Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 285.

⁵⁶² Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 285.

richt bekommen. Um dies zu realisieren, verwendet Meyer die Umschreibung eines „osmotischen Kontaktes“⁵⁶³. Ein osmotischer Austausch kann somit durch eine fremde religiöse Tradition angeregt werden, der sowohl Impulse „durchsickern“ lässt, als auch die Wichtigkeit einer Grenze aufrechterhält.⁵⁶⁴ Meyer unterscheidet dabei drei Vermittlungsfiguren, um die Fremdheit zwischen SchülerInnen und dem fremden religiösen Gegenstand ins Gleichgewicht zu bringen. (1) Zunächst geht es um die Wahrnehmung eines religiösen Zeugnisses. Religiöse Phänomene, z. B. eine Statue oder eine Erzählung, sollen lediglich wahrgenommen werden. Dieser Moment ermöglicht es, die Fremdheit konkret zu beobachten und sich davon durch ein Bild oder eine individuelle Geschichte persönlich berühren zu lassen. (2) Meyer stellt in seinem zweiten Punkt die Bedeutsamkeit eines Rituals in den Vordergrund. Ein Ritual ist „geformte Begegnung, in der sich Respekt und persönlicher Kontakt verbinden können.“⁵⁶⁵ Ein sogenanntes „Schwellenritual“⁵⁶⁶ ermöglicht einen einfacheren Zugang zu dem Fremden und kann Unsicherheiten gegenüber dem Fremden in eine Form bringen. Sowohl Distanz als auch Nähe werden den SchülerInnen deutlich, wodurch das Wahrnehmen und das existentielle Gespräch immer begrenzt erscheinen, indem sie das Zeugnis nie ganz erfassen können.⁵⁶⁷ (3) Das Gespräch bildet den dritten Aspekt. Das Zeugnis ist sowohl Impulsgeber als auch Gesprächspartner. SchülerInnen sollen die Möglichkeit bekommen, sich in das Thema zu vertiefen. Die Situation lässt dabei Zeit und Raum, sich eigene Fragen zu überlegen. Dabei soll die Chance wahrgenommen werden, fremde religiöse Traditionen eigenen Zeugnissen gegenüberzustellen, um dadurch in einen Dialog zu treten.⁵⁶⁸

Karlo Meyer hat die Fremdheit-Thematik in den Religionen didaktisch reduziert und diverse Bücher veröffentlicht, die personalisiertes Material für den Unterricht bereitstellen. SchülerInnen können sich mit diesem Material auf Augenhöhe mit anderen Kindern aus unterschiedlichen Religionen begeben. In einem dialogischen Prozess werden Kinder aus anderen Religionen (auf Fotos oder Filmen) in ihrer Individualität präsentiert und erscheinen nicht als „der Islam“ oder „das Judentum“. Die Religion bekommt dadurch ein Gesicht und ermöglicht einen schü-

⁵⁶³ Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 285.

⁵⁶⁴ Vgl. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 285.

⁵⁶⁵ Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 288.

⁵⁶⁶ Vgl. Ausführungen zum Ritual mit dem Entzünden einer Kerze.

⁵⁶⁷ Vgl. Schambeck: Interreligiöses Lernen, S. 92. und vgl. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 290.

⁵⁶⁸ Vgl. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 304.

lerzentrierten Zugang, wodurch Anknüpfungs- oder Reibungspunkte sichtbar werden können.⁵⁶⁹

Insgesamt ist ihm zu verdanken, prägnante Teile der religionspädagogischen Entwürfe von John Hull in die deutsche Religionspädagogik übertragen zu haben. Dabei ist anzumerken, dass er für seinen Ansatz in verschiedenen Punkten Einflüsse des sogenannten „Warwick-Projects“⁵⁷⁰ hinzufügte. Besonders wird dies in der Betonung deutlich, religiöse Zeugnisse in ihre Fremdheit zu wahren.⁵⁷¹

Seitens der katholischen Theologie ist es das Verdienst von Clauß Peter Sajak, der eine tragfähige Didaktik der Religionen für den deutschen konfessionellen Religionsunterricht entwarf.⁵⁷² Auch er orientierte sich an John M. Hull und ließ die englischen Ideen in seinen Ansatz miteinfließen. Allerdings zeigt sich bei Sajak der zusätzliche Verweis auf die Entwicklung in den USA. Er stellte Forschungen in den USA an und rezipierte für seinen Ansatz vor allem den religionspädagogischen Entwurf von G. Morans „Religious Education“⁵⁷³ as a Second Language.“ Dieser geht davon aus, dass Interreligiöses Lernen ein fundamentales Glied religiöser Erziehung sei.⁵⁷⁴ Schambeck verweist darauf, dass Sajaks Ansatz mit den einzelnen Schritten von Hull identisch ist. Seine Ausführungen weisen eine Fortführung von Hulls Ansatz auf, indem er die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der SchülerInnen in den Fokus seiner Bearbeitungen stellt. Dabei greift er auf das Stufenmodell von James Fowler und Fritz Oser/Peter Gmünder

⁵⁶⁹ Vgl. Meyer/ Tautz: Interreligiöses Lernen, Kapitel 2.5.

⁵⁷⁰ Das Warwick Project hat im Gegensatz zu „A Gift to the Child“ eine deskriptive Verankerung. Der Leiter des Projekts, Robert Jackson, distanzierte sich von einer phänomenologischen Herangehensweise und baute sein Konzept auf Basis eigener ethnographischen Feldforschungen auf. Bei ihm steht vor allem der Mensch gegenüber der Gruppe und Tradition im Vordergrund. Mittelpunkt seiner Forschungen stellen die Lebensbereiche der Kinder dar. Pauschale Urteile, wie „der Hinduismus“, sollen vermieden werden. Zugleich soll das Interesse gegenüber einer anderen Tradition aufrechterhalten bleiben. Vgl. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen, S. 246.

⁵⁷¹ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 92.

⁵⁷² Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 92.

⁵⁷³ Der Begriff „Religious Education“ etablierte sich erst im 20. Jahrhundert. Davor, im 19. Jahrhundert, war die religiöse Landschaft gespalten durch die entstandene Kluft zwischen Staat und Religionsgemeinschaften. In der protestantischen Kirche entwickelten sich die Erweckungsbewegungen (Revival Movements). Sie stellten die religiöse Erziehung in den Hintergrund und setzten stattdessen auf ein einmaliges Erweckungserlebnis (Revival and Conversion). Zwar wurde 1903 die „Religious Education Association“ (REA) als ökumenische Organisation protestantischer, katholischer und jüdischer Erzieher gegründet, jedoch war sie bis in die 60er Jahre vornehmlich von den Protestanten geprägt worden. Diese verwendeten den Begriff „Religious Education“, um sich von der Katholische Kirche und den Juden abzugrenzen. Aus diesem Grund wurde er synonym für „Being Protestant Christian“ verwendet. Die Katholiken in den USA verwenden stattdessen bis heute den Begriff „Catechetics“ als Bezeichnung für ihre religiöse Unterweisung. Erst in den 60er Jahren kam es zu Annäherungen zwischen den Konfessionen und den Juden, sodass die REA auch katholische und jüdische Gläubige anspricht. Vgl. Sajak: Das Fremde als Gabe, S. 138 f.

⁵⁷⁴ Vgl. Meyer/ Tautz: Interreligiöses Lernen, Kapitel 2.6.

zurück.⁵⁷⁵ Seine Überlegungen gründen auf dem sogenannten „trialogischen Lernen“, das aufzeigt, „welche Bedeutung die drei großen monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam für die Kulturgeschichte Europas, aber auch für das alltägliche Zusammenleben in dieser Gesellschaft haben.“⁵⁷⁶ In Anlehnung an den evangelischen Theologen Theo Sundermeier verwendet er dessen Leitbegriff „Konvivenz“. Beide definieren Konvivenz als „Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung ohne Differenz, Verstehen des Fremden.“⁵⁷⁷ Der Umgang mit dem Fremden muss geübt werden, weil man sich dieser Fremdheit nicht entziehen kann. Für den Religionsunterricht bedeutet dies, dass den SchülerInnen grundlegende interreligiöse Kompetenzen vermittelt werden sollen, damit sie mit dem Einüben von Wahrnehmung in Bezug auf fremde Religionen vertraut gemacht werden. Damit einher geht ein produktives Auseinandersetzen mit dieser Andersartigkeit, das zum besseren Verständnis gegenüber dem Fremden führen soll. Dieses neu gewonnene Verständnis bringt einen Perspektivenwechsel mit sich, indem die SchülerInnen ihren Standpunkt reflektieren. Sajak sieht in dieser Entwicklungsphase der SchülerInnen eine besonders wichtige Veränderung im Kind selbst: nämlich die Veränderung der eigenen Identität „in dem Sinne, dass sie in einem erweiterten Horizont ihre Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und zu einem abgeklärten und reflektierten Standpunkt in Sachen Religion gelangen.“⁵⁷⁸ Karlo Meyer und Monika Tautz bezeichnen den Ansatz von Sajak als ein „intrareligiöses Lernen“, weil der eigene Glaubenshintergrund und religiöse Standpunkt hinterfragt werden soll.⁵⁷⁹ Dadurch ergeben sich zugleich neue Perspektiven für ein Interreligiöses Lernen.

Interreligiöses Lernen ist - wie das Interkulturelle Lernen - in der LeRP durchgehend ein präsentes Thema. Es zielt dabei auf das Verständnis und die Berücksichtigung unterschiedlicher Religionen ab, die in den Lernphasen der LeRP auftauchen und relevant erscheinen. Sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede sollen beachtet werden und zielführend in einen potentiellen interreligiösen Dialog münden. Ein interreligiöser Dialog kann beispielsweise mit einem Vertreter

⁵⁷⁵ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 93.

⁵⁷⁶ Clauß Peter Sajak: Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, hg. v. Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner, Stuttgart 2012, S. 225.

⁵⁷⁷ Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 227.

⁵⁷⁸ Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 228.

⁵⁷⁹ Vgl. Meyer/ Tautz: Interreligiöses Lernen, Kapitel 2.6.

einer anderen Religion stattfinden. Unter Berücksichtigung der didaktischen Dimension werden die Themen und Methoden auf ihre Realisierbarkeit im Unterricht geprüft. Hierfür werden unter anderem Konzepte für außerschulische, interreligiöse Lernorte selbst entworfen, analysiert und beurteilt.

III. Teil: Lernwerkstatt

Der III. Teil der Arbeit reflektiert zunächst das allgemeine Verständnis des Lernwerkstattbegriffs. Danach erfolgt eine gründliche Auseinandersetzung mit der Lernwerkstatt Religion Plural, die im Zuge des Projekts aufgebaut werden konnte und als zentraler Gegenstand dieser Arbeit anzusehen ist.

A. Theorie: Konzeptionelle Grundlage zum Thema „Lernwerkstatt“

Eine Lernwerkstatt will Lernenden (SchülerInnen, Studierenden usw.) neue Herangehensweisen und Möglichkeiten bereitstellen, Inhalte und Themen selbstständig zu erforschen.⁵⁸⁰ Sie ist ein anregend gestalteter Ort, der zugleich eine angstfreie Atmosphäre bietet, sich lernend auszuprobieren. Eine Reihe von abwechslungsreich gestalteten Materialien soll bei den Lernenden kreative Prozesse auslösen.⁵⁸¹ Dies stellt an die Beschaffenheit eines solchen Lernortes bestimmte Bedingungen: Um der Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten von Lernimpulsen und der Individualität von Lernprozessen Rechnung tragen zu können, muss er flexibel gestaltbar sein.⁵⁸² Eine Lernwerkstatt stellt somit für jede/n Lernende/n individuelle Möglichkeiten bereit, Inhalte konstruktiv zu bearbeiten. Die LehrerInnenausbildung sollte sich deshalb an Versuchen beteiligen, innovative Lernumgebungen zu schaffen, in denen alle Lehramtsstudierenden sich selbst als individuelle Lernbegleiter erfahren können. Die lernbiographische Bedeutung solcher Erfahrungen ist durch zahlreiche Studien bestätigt worden.⁵⁸³

Damit der Begriff „Lernwerkstatt“ in Inhalt und Funktion greifbarer wird, soll nun auf seine Entwicklung und Definition(en) eingegangen werden. Unterschiedliche pädagogische Strömungen haben zur Entwicklung des „Lernwerkstatt“-

⁵⁸⁰ Vgl. Hartmut Wedekind/ Corinna Schmude: Inklusion in der (Aus-) Bildung zukünftiger Pädagog*innen. „Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik“ modifiziert und aktualisiert, in: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik, hg. v. Corinna Schmude, Hartmut Wedekind, Bad Heilbrunn 2016, S. 89 f.

⁵⁸¹ Vgl. Wedekind/ Schmude: Inklusion in der (Aus-) Bildung, S. 89.

⁵⁸² Vgl. Wedekind/ Schmude: : Inklusion in der (Aus-) Bildung, S. 89.

⁵⁸³ Herbert Hagstedt: Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen, in: Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 223. Bezüglich der hier angesprochenen Studienergebnisse bezieht sich Herbert Hagstedt auf Literatur von Garlichs, Heinzel und Pietsch.

Konzepts⁵⁸⁴ beigetragen. Menschen, die das Lernwerkstatt-Prinzip im engeren und weiteren Sinne beeinflussten, waren z. B. Maria Montessori und Georg Kerschensteiner, John Dewey und Célestin Freinet.⁵⁸⁵ Die in der Literatur festgehaltenen Definitionsversuche zum Lernwerkstatt-Begriff weisen einige Merkmale auf, die für eine Lernwerkstatt gelten sollen. Dennoch tut sich die Literatur mit einer einheitlichen Definition schwer; deshalb werden nun mehrere Punkte aufgegriffen, die versuchen, „Lernwerkstatt“ zu definieren.

1. Was ist eine Lernwerkstatt?

1.1. Entwicklung – Definitionen – Komponenten

1.1.1. Entwicklung

Im Zentrum der vorliegenden Ausarbeitung stehen das Verstehen, die Nachvollziehbarkeit und die Entwicklung – kurz: die Genese –, wie das Konzept „Lernwerkstatt“ entstehen konnte. Es ist notwendig, die reformpädagogische Entwicklung zu berücksichtigen, die unter dem Einfluss von Maria Montessori, Célestin Freinet und Georg Kerschensteiner erste Merkmale für das Lernwerkstatt-Konzept hervorbringen konnte (z. B. offener Unterricht, demokratische Prinzipien usw.).⁵⁸⁶ Nicht zuletzt werden diese Drei im Kontext des Werkstattunterrichts als Impulsgeber bezeichnet, „denn schon sie integrierten den Gedanken der „Werkstatt“ in ihre pädagogischen Prinzipien.“⁵⁸⁷

Der Anfang: Reformpädagogische Auswirkungen

Die Reformpädagogik ist eine pädagogische Bewegung, die zunächst als Kulturkritik auftrat und sich später zur allgemeinen Erziehungs- und Schulkritik entwickelte.⁵⁸⁸ Schulische Methoden, Organisationsstrukturen und Inhalte wurden hinterfragt, wodurch verschiedene Reformimpulse für das Bildungssystem in Gang

⁵⁸⁴ Wenn im Folgenden von „Lernwerkstatt“ gesprochen wird, sind damit Inhalte und Kriterien gemeint, die die vorliegende Arbeit auswählt und erläutert.

⁵⁸⁵ Vgl. Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 23.

⁵⁸⁶ Vgl. Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 34.

⁵⁸⁷ Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 34.

⁵⁸⁸ Vgl. Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 34. und vgl. Eiko Jürgens: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage, 6., unveränd. Aufl., Sankt Augustin 2004, S. 96.

gesetzt werden konnten.⁵⁸⁹ Das neu ausgebaute Schulwesen wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark kritisiert und als „im höchsten Maße autoritär, überwiegend lebensfern und zunehmend kinderfeindlich“⁵⁹⁰ bewertet. Geprägt von Rousseau, Pestalozzi und Fröbel, wurde die damalige Schulkritik „zum zentralen Angelpunkt der Reformpädagogik.“⁵⁹¹

Den Anfang der Reform machte der Bereich der Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung mit Georg Kerschensteiner. Er studierte die Schriften von John Dewey, was sich später in seinen Ausführungen inhaltlich zeigte. Georg Kerschensteiner richtete sich gegen das passive Aufnehmen einzelner Inhalte im Schulunterricht. Er setzte sich für eine Differenzierungskonzentration ein, die jedem einzelnen Kind ermöglichen sollte, nach eigenem Ermessen zu lernen: Schwache Schüler sollten neben starken Schülern arbeiten und sich gegenseitig helfen. Für jedes Kind sollte ein Arbeitsfeld vorhanden sein, in dem es individuell lernen konnte. Sinn des Lebens sei nicht, zu herrschen, sondern zu dienen.⁵⁹² Kerschensteiner ging davon aus, dass „der Bildungswert der Arbeit dadurch bestimmt [sei], daß neben der Spontaneität, der Totalität, der Beschäftigungsfreiheit, das Wachstumsbewußtsein und die Selbstprüfungsmöglichkeit der geleisteten Arbeit dieses pädagogische Geschehen zu einer selbstbildenden Tätigkeit des Schülers macht.“⁵⁹³ Gerade im Kindesalter besitzt der Mensch das Interesse, praktische Übungen durchzuführen. Die selbstbildende Tätigkeit ist erst dann gegeben, wenn das Kind aus sich selbst in vollem Sinne tätig wird. Alles andere wäre fremdbestimmt durch die Schule und nicht im Sinne des Selbsttätigseins.⁵⁹⁴ Diese Aspekte sind in der Arbeitsschulbewegung zentral gewesen, die sich folglich auf eine weitere Richtung auswirkte: „die Pädagogik vom Kinde aus“, deren Formulierung auf Ellen Key zurückgeht.⁵⁹⁵ Diese Zeit ebnete den Weg für einen offeneren Unterricht, der u. a. eine kindzentrierte Ausrichtung und das lebendige, selbsttätige

⁵⁸⁹ Vgl. Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 34.

⁵⁹⁰ Jürgens: Die „neue“ Reformpädagogik, S. 96 f.

⁵⁹¹ Jürgens: Die „neue“ Reformpädagogik, S. 96.

⁵⁹² Vgl. H.M Elzer: Arbeit – Arbeitsschule – Bildung, in: Georg Kerschensteiner. Beiträge zur Bedeutung seines Wirkens und seiner Ideen für unser heutiges Schulwesen, hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Zusammenarbeit mit der Landeshauptstadt München, Stuttgart 1984, S. 58-61.

⁵⁹³ Elzer: Arbeit – Arbeitsschule – Bildung, S. 62.

⁵⁹⁴ Hartmut Paffrath: Georg Kerschensteiners Idee der Arbeitsschule – Impulse für die Schule heute, in: Georg Kerschensteiner. Beiträge zur Bedeutung seines Wirkens und seiner Ideen für unser heutiges Schulwesen, hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Zusammenarbeit mit der Landeshauptstadt München, Stuttgart 1984, S. 76.

⁵⁹⁵ Vgl. Jürgens: Die „neue“ Reformpädagogik S. 96 f.

und lebensweltbezogene Lernen in den Vordergrund stellte.⁵⁹⁶ In der Zeit um die Jahrhundertwende traten daher folgende Begriffe auf, die die Lernwerkstatt-Entwicklung geprägt haben: Freiarbeit, „Wochenarbeitsplan“⁵⁹⁷, „Gestaltendes Schaffen“⁵⁹⁸ usw. Alle hier genannten Begriffe gehören in die reformpädagogische Zeit.

In diesem Kontext sind Evelyn und John Dewey zu nennen. John Dewey gilt als Begründer der „Demokratiepädagogik“. In seinem gleichnamigen Werk beschreibt er die Beziehung zwischen *Demokratie und Erziehung* (1916). Dewey wird mit der Projektmethode in Verbindung gebracht, die einen Teil seines Gesamtkonzepts darstellt. Darin beschreibt er Lernen als Handeln und gemeinschaftliches Leben als Aushandeln. Die Schule soll dabei erster Lernort „für gelingendes Leben in der Gemeinschaft sein“⁵⁹⁹. Sein Leitsatz „learning by doing“ prägt bis heute die Pädagogik.⁶⁰⁰ Evelyn und John Dewey waren Befürworter des offenen Unterrichts. Mit ihrem Buch „Schools of Tomorrow“ näherten sie sich als Pioniere dem Lernwerkstattgedanken. John Dewey ging davon aus, dass Kinder „bereits vor der Schule über grundlegende Lernmotivationen [verfügen], wie das Bedürfnis über Lernen zu kommunizieren, sich kreativ auszudrücken, Unbekanntes und Neues auszuprobieren und etwas Produktives zu schaffen.“⁶⁰¹ Mit dieser Einstellung prägte Dewey die Leitidee einer Lernwerkstatt nachhaltig. In der Lernwerkstatt gehört eine demokratisch orientierte Lernumgebung zum zentralen Kriterium. Die Lernenden sollen Anteil daran haben, was sie lernen. Sie bestimmen individuell, wie gelernt werden soll. „Der Mensch soll durch eigenes Handeln in einer demokratischen Lernkultur Lernen an sich selbst erfahren [...]. Selbst- und Mitbestimmung sowie damit einhergehende Lernerfahrungen werden der Lernwerkstattarbeit zugeschrieben.“⁶⁰² Petra Hiebl greift hiermit die Idee Deweys für die schulische Lernwerkstatt auf. SchülerInnen sollen in Schulen ihr Interesse mithilfe einer Lernwerkstatt lebendig werden lassen. Dazu gehören auch Erfahrungen, die sowohl im Kollektiv als auch einzeln prägend sein können. Die

⁵⁹⁶ Vgl. Ehrenhard Skiera: Reformpädagogik und Schule in Europa – Entwicklungen, didaktische Profile, Perspektiven, in: Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, hg. v. Theodor F. Klassen, Ehrenhard Skiera, Bernd Wächter, Baltmannsweiler 1990, S. 10 f.

⁵⁹⁷ Skiera: Reformpädagogik, S. 16 (Freinetschulen).

⁵⁹⁸ Skiera: Reformpädagogik, S. 18 (Jenaplanschulen).

⁵⁹⁹ Katharina Schmidt: John Dewey – als Begründer der Demokratiepädagogik und Reformpädagogie, in: http://www.zukunftsschule.sh/fileadmin/content/hilfe-team/video-besuchsdatum-schule/John_Dewey.doc.

⁶⁰⁰ Vgl. Schmidt: John Dewey – als Begründer der Demokratiepädagogik.

⁶⁰¹ Hagstedt/ Krauth: Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln, S. 9.

⁶⁰² Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 85.

Lernwerkstatt verfolgt das Ziel, allen Lernenden den Freiraum zum Lernen zu gewährleisten, den sie brauchen.

Der Gedanke von Dewey ist für das heutige Lernwerkstatt-Prinzip ausgeweitet worden. In dem Kontext tritt die Partizipationskultur in den Vordergrund. Sie spielt eine entscheidende Rolle, da jeder Lernende bei Material, Thema usw. mitbestimmt. Hartmut Wedekind beschreibt diesen Gesamtzusammenhang heute wie folgt:

„Lernwerkstätten ermöglichen es, eine Partizipationskultur in das schulische Lehren und Lernen zu bringen, die getragen wird von einer weitestgehend gleichberechtigten vertrauens- und zutrauensvollen Gestaltung der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern. Partizipieren heißt beteiligt zu sein, teilnehmen, teilhaben und teilgeben zu können am gemeinsamen verantwortungsvollen und -bewussten Tun. Mitdenken, mitreden, mitplanen, mitentscheiden und mitgestalten können kennzeichnen dieses gemeinsame Tun und sind Merkmale von Partizipationsprozessen. „Können“ verweist dabei auf zwei Bereiche, die für die Gestaltung von Partizipation wesentlich sind.“⁶⁰³

Im Gegensatz zum Frontalunterricht werden dadurch konkrete Forderungen hinsichtlich der Lernkultur deutlich. Die Lernenden werden zum Wegweiser der zu lernenden Inhalte. Sie sind diejenigen, die aufgerufen werden, Geschwindigkeit, Thema und das „Wie-soll-gelernt-werden?“ zu beeinflussen. Das Postulat des Zitats richtet sich also konkret an den Lernenden, der mit allen Fähigkeiten und Fertigkeiten miteingebunden werden soll. Meines Erachtens kann dies erweitert werden, indem auch die Schwächen des Lernenden miteinfließen. Erst dann kann der Lernende erkennen, wo und was er lernen sollte.

Die 60/70er Jahre: Internationale Vorbilder der Lernwerkstättenbewegung

Eine nächste entscheidende Phase in Richtung „Lernwerkstatt“ entwickelte sich zunächst in den 60/70er Jahren in England durch die „englischen Teachers`

⁶⁰³ Hartmut Wedekind: Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation, in: <http://www.w1-lang.de/Paedagogische%20Leistungskultur/Lernbereich%20Leist%20Lernwerkstaetten%20-%20Didaktische%20Raume.pdf> (zuletzt eingesehen am 9.3.17).

Centres“⁶⁰⁴ und später in den USA durch die „amerikanischen Teachers` Centers“⁶⁰⁵.

Die englische Bewegung wurde durch den sogenannten Plowden-Bericht angestoßen. Er gilt als Geburtsstunde des offenen Unterrichts in England. 1963 tagte eine vom Erziehungsministerium einberufene Kommission, die die Grundschulen untersuchte. Vier Jahre später wurden im „Plowden Report“ die dazugehörigen Ergebnisse von Bridget Plowden, der damaligen Vorsitzenden der Kommission, veröffentlicht.⁶⁰⁶ Das Papier stellt die wichtigsten Kriterien des offenen Unterrichts vor.⁶⁰⁷ „Die Offenheit besteht darin, dass den Schulen kein einheitliches Konzept aufgezwungen wird [...] und] dass man sich nicht auf einen eigenen theoretischen Ansatz konzentriert hat, sondern sich der ganzen Komplexität der Lernprozesse bewusst war und mutig andere Ansätze [...], die die natürliche Entwicklung des Kindes pädagogisch [zu] unterstützen [...]“⁶⁰⁸ in den Fokus stellte. Es wurde auf die Notwendigkeit der „Informal Education“ aufmerksam gemacht. Diese verlangte, dass die LehrerInnen nicht den Blick auf die SchülerInnen verlieren sollten.⁶⁰⁹ Erste Bemühungen um eine „Informal Education“ ist im Hadow Report von 1931 zu sehen. In dessen Mittelpunkt steht eine ausgeprägte Kindzentrierung, die von Susan und Nathan Isaacs formuliert wurde. Sie orientierten sich dabei an Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung.⁶¹⁰ Bis 1968 existierten keine vorgeschriebenen Curricula, die Freiräume für den Unterricht ermöglichten. Das entdeckende Lernen konnte folglich Kern des Unterrichts werden.⁶¹¹

In den USA wurden ähnliche Entwicklungen sichtbar, deren Protagonistin Lilian Weber war⁶¹². Sie gehörte zu den einflussreichsten Personen, die an der amerikanischen Grundschulreform beteiligt waren. Inspiriert und geprägt durch die „In-

⁶⁰⁴ Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 27.

⁶⁰⁵ Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 31.

⁶⁰⁶ Vgl. Joachim Brenner: Alter Wein in neuen Schläuchen? Offene Unterrichtsformen vor dem Hintergrund problemzentrierter und konstruktivistischer Annahmen, in: <http://www.foepaed.net/volltexte/brenner/offener-unterricht.pdf>, S. 14 (zuletzt eingesehen am 10.3.17).

⁶⁰⁷ Hildegard Kasper veröffentlichte in ihrem Aufsatz zentrale Punkte dieser englischen Reformbewegung. Allerdings wurden jene Hinweise für die deutsche Grundschulpädagogik nicht wahrgenommen. Vgl. Reketat: Offener Unterricht, S. 13.

⁶⁰⁸ Anatoli Rakhkochkine: Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive. Die Idee der Offenheit in der westeuropäischen Pädagogik im Hinblick auf die gegenwärtige pädagogische Diskussion in Russland, Münster 2003, S. 160.

⁶⁰⁹ Vgl. Reketat: Offener Unterricht, S. 12.

⁶¹⁰ Vgl. Thiel: Führung zur Selbstführung, S. 26.

⁶¹¹ Vgl. Thiel: Führung zur Selbstführung, S. 27.

⁶¹² Lilian Weber verstarb bereits 1994. <http://www.nytimes.com/1994/02/24/obituaries/lillian-weber-77-educator-and-expert-in-how-young-learn.html> (zuletzt eingesehen am 10.3.17).

formal Education“ installierte sie in einer New Yorker Schule den „Open Corridor“. In einer begrenzten Zeit durften jeweils fünf SchülerInnen aus einer Klasse (insgesamt fünf Klassen) auf dem Flur mit der Lehrperson in einer materialreichen und lebendigen Lernumgebung arbeiten. Dies war ihre Art des offenen Unterrichts und läutete damit eine neue Ära ein: 1972 wurde das „Workshop Center for Open Education“ gegründet. Es wird als Fortbildungsort oder Treffpunkt genutzt und ist seitdem als fester Bestandteil in die Lehrerausbildung des dort ansässigen Colleges integriert.⁶¹³

„Die amerikanischen Teachers` Centers sind ähnlich wie ihre Vorgänger in Großbritannien diversifizierte Einzelkonzepte, die jedoch ebenfalls in Analogie zu den englischen Vorbildern charakteristische Gemeinsamkeiten aufweisen: eine gute Atmosphäre, Raum zur konkreten – handlungsorientierten – Arbeit an eigenen schulbezogenen Aufgabenstellungen, Zeit [sowie] das Prinzip des lebenslangen Lernens (... als) Ausgangspunkt und Grundlage des Konzepts und des Programms der Teachers` Centers.“⁶¹⁴

Die Entwicklung der Lernwerkstatt in Deutschland seit den 70er Jahren

Anfang der 70er Jahre kam es schließlich zur Wende in der deutschen Grundschulpädagogik. Eine Bestandsaufnahme über die Grundschulen zeigte, dass sie als „Hinterhöfe der Nation [...], ohne Ansehen, schlecht ausgestattet, konzeptionslos“⁶¹⁵ charakterisiert wurden. Angeregt durch die internationalen Bewegungen und Vorläufer, entstanden in den 70er Jahren erste regionale pädagogische Zentren.⁶¹⁶ Im Zentrum stand u. a. die Förderung praxisnaher Curriculumsentwicklung.⁶¹⁷ 1974 wurde erstmals versucht, die „Informal Education“ an deutschen Grundschulen umzusetzen. In den darauffolgenden 20 Jahren kam es zu großen Reformbemühungen, die einen offenen Unterricht anstrebten sowie diverse

⁶¹³ Vgl. Karin Ernst: Den Fragen der Kinder Raum geben. Gekürzt veröffentlicht in: Die Grundschulzeitschrift 86 (1996), S. 40-45 <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/lillianraum.htm#anfang> (zuletzt eingesehen am 10.3.17).

Warum das „Workshop Center for Open Education“ im Einzelnen ein Erfolg wurde, wird hier von Karin Ernst ebenfalls in verschiedenen Thesen erläutert.

⁶¹⁴ Vgl. Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 31 f. orientiert an Müller Naendrup.

⁶¹⁵ Michael Göhlich (Hrsg.): Offener Unterricht-Community Education - Alternativpädagogik - Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim 1997, S. 30.

⁶¹⁶ Vgl. Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 35.

⁶¹⁷ Vgl. Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 35.

Lehrerfortbildungsmaßnahmen ermöglichten. Die „Innere Schulreform“ ist zeitlich durch die Gründung von Lernwerkstätten charakterisiert.⁶¹⁸ An der Pädagogischen Hochschule wurde 1981 die „Berliner Lernwerkstatt“ gegründet, zwei Jahre später errichtete man die „Grundschulwerkstatt“ von Herbert Hagstedt in Kassel.⁶¹⁹ Beide Lernwerkstätten hatten nachfolgende Lernwerkstatt-Einrichtungen beeinflusst und geprägt. Allerdings muss betont werden, dass die zweite landesweite Lernwerkstatt nicht in Kassel etabliert wurde, sondern an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen. Hildegard Kasper hat dort 1981 das Grundschulzentrum gegründet, dessen Wirkung vor allem durch Neugründungen in Baden-Württemberg sichtbar wurde.⁶²⁰ Diese beispielhaften, ersten Lernwerkstätten setzten sich das Ziel, „Ideen zur pädagogisch-didaktischen Neugestaltung des Lehrens und Lernens“⁶²¹ zu erproben. Ab 1989 kam es zu einer dynamischen Ausbreitung von Lernwerkstätten, die an Hochschulen, Fortbildungszentren und weiteren Institutionen etabliert wurden. Im Fokus stand die engere Verzahnung zwischen Lehrer/Studium und Schulpraxis.⁶²² Die fortschreitende Entwicklung und Schaffung bundesweiter Lernwerkstätten führte zur Gründung des Verbunds europäischer Lernwerkstätten (VeLW) im Jahre 2009. Dieser stellt in seinem Positionspapier Qualitätsmerkmale für Lernwerkstätten und deren Lernwerkstattarbeit bereit.⁶²³ Am 21. Februar 2017 wurde ein weiterer, wichtiger Meilenstein gesetzt: die Gründung des Vereins „Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V.“ (NeHle).⁶²⁴ Der Verein setzt sich u. a. dafür ein, den Auf- und Ausbau von Lernwerkstätten sowie die Idee der Lernwerkstattarbeit zu unterstützen.⁶²⁵

1.1.2. Definitionen

Eine geeignete Definition, die allen Lernwerkstätten⁶²⁶ gerecht wird⁶²⁷, ist aufgrund der Fülle der bisher erschienenen Literatur schwierig festzulegen. „Lern-

⁶¹⁸ Vgl. Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 36.

⁶¹⁹ Vgl. Reketat: Offener Unterricht, S. 13 f.

⁶²⁰ Vgl. Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 34.

⁶²¹ Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 36.

⁶²² Vgl. Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 36.

⁶²³ Vgl. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (zuletzt eingesehen am 21.10.18).

⁶²⁴ Vgl. <https://lernwerkstatt.info/NeHle> (zuletzt eingesehen am 21.10.18)

⁶²⁵ Vgl. <https://lernwerkstatt.info/vereinszweck-und-satzung> (zuletzt eingesehen am 21.10.18)

⁶²⁶ Die Erläuterungen zum Begriff „Lernwerkstatt“ können für Schul- und Hochschulebene gelten. Deutliche Unterschiede sind in den Themen und in der Aufbereitung erkennbar.

Petra Hiebl merkt an, dass die konzeptionelle Darstellung von Lernwerkstätten an Hochschulen und an Schulen fließend sei. Vgl. Hiebl: Lernwerkstätten an Schulen, S. 51.

werkstatt“ ist in den letzten Jahren „geradezu inflationär für alles genutzt [worden], was nicht Frontalunterricht meint.“⁶²⁸ Aus diesem Grund gibt es „keine einheitliche Definition einer schulischen Werkstatt. Es besteht sogar die Gefahr einer Checkliste, die abgearbeitet wird.“⁶²⁹ Es ist ebenfalls zu betonen, dass sowohl schulische als auch universitäre Lernwerkstätten existieren. Je nachdem, in welcher Institution die Lernwerkstatt etabliert werden soll, muss sie in ihrer Umgebung neu definiert und angepasst werden. Dennoch werden im Folgenden Herangehensweisen erläutert, die sowohl für die schulische als auch universitäre Lernwerkstatt gelten.

„Lernwerkstatt“ setzt sich aus den Morphemen „Lern“, „Werk“ und „Statt“ zusammen.⁶³⁰ „Werk“ verweist zum einen auf das Verb „werken“. Es wird damit das Tun und Handeln angesprochen, an irgendetwas sich auszuprobieren bzw. zu entwickeln. Die Entwicklung steht also im Vordergrund. Auf die Lernsituation bezogen, beschreibt „Werk“ folglich einen Prozess, den die Lernenden durchleben, um etwas zu produzieren. Zum anderen kann damit „das Werk“ an sich gemeint sein, also ein Produkt, das aus einer Arbeit entstanden ist.⁶³¹ Tatsächlich spielt hier die Wortherkunft eine interessante Rolle. Das mittelhochdeutsche Verb „wërken = tun, machen, erzeugen, arbeiten“ weist eine semantische Kongruenz zu „wirken“ auf.⁶³² Diese Feststellung ist nicht zu vernachlässigen, denn mit jedem Tun und Handeln, also mit jedem „Werk“, geht auch ein Wirken einher. In diesem Zusammenhang spielt auch die **Wirkung** eine Rolle. In der Bearbeitung von etwas, also während des Tuns, entfaltet sich deren Wirkung: nämlich im Lernen bzw. im Lernerfolg.

Auch in der Kita sind Lernwerkstätten erfolgreich etabliert. Die Berücksichtigung dieser Lernwerkstatt erfordert jedoch eine gesonderte Bearbeitung, da hier die „Annäherung zum Kind“ innerhalb der Lernwerkstatt anders vollzogen wird. Dadurch wird erneut die verschiedene Herangehensweise beim Thema „Lernwerkstatt“ demonstriert. Eine übergreifende Definition ist schwierig umzusetzen.

⁶²⁷ Konkrete Vorgaben, die jede Lernwerkstatt verfolgen soll.

⁶²⁸ Tanja Schedl: Lernwerkstatt als Chance selbstbestimmten Lernens“, in: Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 36.

⁶²⁹ Dietlinde Rumpf/ Miriam Schöps: Hochschullernwerkstätten als Raum für Kooperation, in: Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, hg. v. Hendrik Coelen, Barbara Müller-Naendrup, Wiesbaden 2013, S. 34.

⁶³⁰ Vgl. Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 22.

⁶³¹ Vgl. Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 22.

⁶³² *wërken*, in:

<http://woerterbuchnetz.de/Lexer/?sigle=Lexen&mode=Vernetzung&lemid=LW01837#XLW01837> (zuletzt eingesehen am 6.3.17). und
werk (1), in: http://www.koeblergerhard.de/ahd/ahd_w.html (zuletzt eingesehen am 6.3.17).

„Lern“ bezieht sich auf das Lernen, also ein Zugewinn neuer Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Im Bereich der Lernwerkstätten sollen Kleinkinder, SchülerInnen, Studierende und andere lernen. Die Anordnung des Morphems „Lern“ an erster Stelle ist gewollt, denn es zielt auf das „Werk“. Im Prinzip soll also gelernt werden, damit ein Werk entstehen kann.⁶³³ Ebenso lässt sich daraus schließen, dass während des Lernens sowohl kognitive Prozesse stattfinden, als auch praktische Ausführungen getätigt werden können. Durch das Werken wird gelernt.

„Statt“ ist die veraltete Form von „Stätte“ und beschreibt somit einen Ort bzw. eine Umgebung. In der Lernwerkstatt ist die Stätte insofern eine sehr wichtige Komponente, da jede/r Lernende in ihrer/seiner individuellen Stätte lernt. Räumlich gesehen, kann die Lernwerkstatt in einer festgelegten Umgebung stattfinden. Jedoch suchen sich die Lernenden selbst aus, wo sie genau „werken“ wollen. In der Lernwerkstatt wird also in einer „Stätte“ „gewerkt“, damit u. a. kognitive Prozesse aktiviert werden, die zum „Lernen“, also der Aneignung neuer Kompetenzen und neuen Wissens, führen.

Der Verbund europäischer Lernwerkstätten hat zum besseren Verständnis folgende Beschreibungen zur Orientierung für Lernwerkstätten angegeben:

- *„Lernwerkstattarbeit ist die durch konkrete Kriterien beschriebene pädagogische Arbeit;*
- *Lernwerkstatt ist ein in seiner Funktion als „Lernwerkstatt“ längerfristig festgeschriebener real vorhandener gestalteter Raum;*
- *In der Lernwerkstatt wird in der Regel Lernwerkstattarbeit geleistet. Lernwerkstattarbeit kann allerdings auch außerhalb des Raumes Lernwerkstatt erfolgen.“⁶³⁴*

⁶³³ Siehe Erläuterung zur Wortherkunft von „werken“. „Lern“ und „Werk“ sind nach diesen Erkenntnissen untrennbar und aufeinander abgestimmt.

⁶³⁴ <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>, S. 4. (zuletzt eingesehen am 6.3.17)

Der Versuch, den Begriff „Lernwerkstatt“ universal zu definieren, ist hier meines Erachtens nicht gelungen. Die Thesen sind nicht repräsentativ und geben keine konkreten Inhalte oder Merkmale vor, die auf die eigene Lernwerkstatt übertragbar sind. Im Zuge der Problematik, eine geeignete Definition für ALLE zu finden, sind die hier aufgeführten „Merkmale“ sehr offen und allgemein gehalten, was die Forderung nach **einer** Definition verstärkt.

Irrtümlich wurde die Lernwerkstatt mit einem Ort assoziiert, der einer Handwerkswerkstatt glich.⁶³⁵ Die Reformpädagogik stellte den Begriff schließlich in ein pädagogisches Umfeld.⁶³⁶

1.1.3. Komponenten

Zur Lernwerkstatt gehören unterschiedliche Glieder, die nun vorgestellt und vor dem Hintergrund ihrer Funktion innerhalb einer Lernwerkstatt erklärt werden.

a) Die Lehrperson

Die Anforderungen, die aktuell an Lehrpersonen gestellt werden, wurden bereits skizziert. Das Thema „Inklusion“ spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Inklusion bezieht sich nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern auch auf kulturelle und religiöse Vielfalt. Die Grundlage der Inklusion geht von „Heterogenität als Chance und Bereicherung für die Gruppe“⁶³⁷ aus, denn im Fokus steht nicht „das Allein-Be-Lehren, sondern das Alle-Voneinander-Lernen.“⁶³⁸ Um diesem breiten Verständnis von Inklusion gerecht zu werden, müssen Veränderungen in der Lehrerausbildung stattfinden, denn ohne „Veränderungen der traditionellen Lehrerausbildung und berufsbegleitender Fortbildungsmaßnahmen ist das kaum möglich.“⁶³⁹ Somit müssten alle Lehrpersonen „in der Lage sein, inklusive Lernprozesse und Lernumgebungen zu gestalten und produktiv mit Vielfalt umzugehen.“⁶⁴⁰ Die Lernwerkstatt ermöglicht den Lehrenden, dieser Vielfalt Raum zu geben. Die individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden stehen im Fokus, die gezielt für die Bewältigung der Aufgaben genutzt werden sollen. Sowohl Lehrende als auch Lernende nehmen in der Lernsituation innerhalb der Lernwerkstatt eine für sie entsprechende Rolle ein. Anders als im Schulunterricht oder in Hochschulseminaren, sollen die Lehrenden hierbei nicht mehr vor dem Plenum stehen. Lehrende werden in der Lernwerkstatt zu „Lernbegleitern“.

⁶³⁵ Vgl. Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 23.

⁶³⁶ Vgl. Franz: Lernwerkstätten an Hochschulen, S. 23.

⁶³⁷ Wedekind/ Schmude: Inklusion in der (Aus-) Bildung, S. 95.

⁶³⁸ Wedekind/ Schmude: Inklusion in der (Aus-) Bildung, S. 94.

⁶³⁹ Thomas Franzkowiak: „Das jetzt auch noch – wie soll ich das denn schaffen?!“, in: Die Grundschulzeitschrift 230 (2009), S. 16.

⁶⁴⁰ Kerstin Merz-Atalik: Lehrer*innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag“, in: Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik, hg. v. Saskia Schuppener u. a. Bad Heilbrunn 2014, S. 272.

„Es muss sich also ein Wandel vom Wissensvermittler hin zum Lernbegleiter vollziehen. So bin ich in diesem Sinne der Meinung, dass der Lehrer oder die Lehrerin nur ein Lernangebot machen und ein entsprechendes Lernarrangement vorbereiten oder gestalten kann.“⁶⁴¹

Als Lerncoach oder Moderator⁶⁴² intervenieren sie also nur dann, wenn die Situation es erfordert. In der Praxis kommen diese „Eingriffe“ im Kontext von organisatorischen Fragen oder inhaltlichen Anweisungen vor. Selten werden die Lehrenden gebraucht, um die eigenen Denkansätze zu vertiefen.⁶⁴³ Der geographische Standort der Lehrenden hat sich somit innerhalb des Raumes verändert, was dazu führen kann, dass sich die Lehrenden in dieser neuen Position zunächst unwohl fühlen.⁶⁴⁴ Sie verlangen „klare Anweisungen“⁶⁴⁵ oder „Unterrichtsrezepte“⁶⁴⁶, weil ihnen „diese Art offener Lernsituationen fremd ist.“⁶⁴⁷

Damit die Lernenden die Aufgaben selbst lösen können, spielt die Vorbereitung seitens des Lernbegleiters eine wichtige Rolle. Die Lernumgebung soll mit ihren Materialien so aufbereitet sein, dass ein „fragengenerierendes Lernmilieu“⁶⁴⁸ entstehen kann. Für Lernwerkstätten an Hochschulen ergibt sich daraus die Chance, die Kompetenz der Studierenden im Hinblick auf ihr Lehrerdasein zu schärfen. Studierende sollen sich in Lernwerkstätten sowohl als Lernende, aber auch – das ist das Novum im Vergleich zu normalen Hochschulseminaren – als Lehrende versuchen.⁶⁴⁹ Herbert Hagstedt kritisiert die Lehrvermittlung an Hochschulen scharf. Er konstatiert, dass das Festhalten an comenianischen Vermittlungsstrukturen dazu geführt hätte, die Didaktikreform verpasst zu haben.⁶⁵⁰ Er nennt hier-

⁶⁴¹ Thomas Gentner: *Gesund lernen – gesund leben – gesund pflegen: Chancen und Strategien der Gesundheitsförderung an Pflegeschulen*, Hamburg 2014, S. 38.

⁶⁴² Vgl. Hans Brügelmann/ Erika Brinkmann: *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*, Lengwill am Bodensee 1998, S. 100.

⁶⁴³ Vgl. Christine Streit/ Thomas Royar: *Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion – wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können*, in: *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*, hg. v. Elke Hildebrandt, Markus Peschel, Mark Weißhaupt, Bad Heilbrunn 2014, S 35.

⁶⁴⁴ Franz: *Lernwerkstätten an Hochschulen*, S. 48.

⁶⁴⁵ Franz: *Lernwerkstätten an Hochschulen*, S. 48, orientiert an Müller-Naendrup.

⁶⁴⁶ Franz: *Lernwerkstätten an Hochschulen*, S. 48, orientiert an Müller-Naendrup.

⁶⁴⁷ Franz: *Lernwerkstätten an Hochschulen*, S. 48, orientiert an Müller-Naendrup.

⁶⁴⁸ Vgl. Wedekind/ Schmude: *Inklusion in der (Aus-)Bildung*, S. 90.

⁶⁴⁹ Vgl. Wedekind/ Schmude: *Inklusion in der (Aus-)Bildung*, S. 94.

⁶⁵⁰ Vgl. Herbert Hagstedt: *Zur Neuorientierung einer das Individuum anerkennenden Didaktik durch Lernwerkstätten*, in: *Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten*, hg. v. Julia Košinár, Sabine Leineweber, Heike Hegemann-Fonger, Ursula Carle, Baltmannsweiler 2012, S. 163 f.

bei ein Problem, das besonders die Lernwerkstattarbeit an Hochschulen betrifft: die dafür notwendige Ausbildung. Hagstedt kritisiert zwar die Hochschullehrformate, betont jedoch zugleich, dass ein Studium notwendig wäre, um Lerncoaches oder Moderatoren auszubilden. Viele Hochschullehrende fühlten sich überfordert, wie eine Lernwerkstatt überhaupt konzipiert werden soll. Besonders der Umschwung von Vorlesung zur Lernwerkstatt stellt eine immense Herausforderung in der Lehrhaltung dar.⁶⁵¹

Der Verbund europäischer Lernwerkstätten fasst Richtlinien für Lehrende zusammen, die ein Gelingen der Lernwerkstatt ermöglichen:

„Gute Lernbegleitung in der Lernwerkstatt bedeutet, dass Pädagoginnen und Pädagogen ...

- die Lernumgebungen so gestalten, dass selbstständiges forschendes Lernen möglich ist.*
- alle Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, eigene Fragen und Lösungswege zu finden. Sie halten sich mit Anleitungen zurück und regen zum Weiterdenken an, zum Beispiel indem sie Fragen stellen.*
- regelmäßig mit Kindern und Jugendlichen über deren Forschungsschritte sprechen und ihnen wertschätzende Rückmeldung geben und Anerkennung und Sicherheit vermitteln.*
- sich selbst als (Mit-)Lernende sehen, ihre Arbeit dokumentieren und das eigene Handeln hinterfragen.*
- in Teams zusammenarbeiten und sich über ihre Erfahrungen austauschen.“⁶⁵²*

b) Die Lernenden

Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde unter dem Einfluss der behavioristischen Forschung dem Lernenden keine wichtige Rolle zugesprochen, wenn es um die Erklärung von Lernvorgängen ging.⁶⁵³ Lernen wurde in psychologischen Lerntheorien als „automatisch ablaufender Prozess der erfahrungsbedingten Ver-

⁶⁵¹ Vgl. Herbert Hagstedt: Zur Neuorientierung, S. 163 f.

⁶⁵² <http://www.forschendes-lernen.net/index.php/paedagogen-in-der-lernwerkstatt.html> (zuletzt eingesehen am 11.3.17).

⁶⁵³ Vgl. Beate Schreiber: Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige, Münster 1998, S. 5.

änderung von Verhaltenswahrscheinlichkeiten“⁶⁵⁴ erklärt. Die letzten Jahrzehnte, spätestens seit der kognitiven Wende, wandten sich wieder vermehrt dem Lernen und seiner Kognition zu.⁶⁵⁵ In pädagogisch-psychologischen Ansätzen zeichnet sich der Lernende als aktiven Wissenskonstrukteur aus, bei dem Lernen als zielgerichtet und konstruktiv erscheint.⁶⁵⁶ Im Rahmen von Lernwerkstätten wird dem Lernenden in Bezug auf das eigene Lernen eine zentrale Funktion beigemessen. Das Lernen gelingt erst recht, wenn es vom Lernenden selbst ausgeht.⁶⁵⁷ Für die Perspektive der Lernenden erscheint daher die Lernwerkstatt ein geeignetes Konzept, denn es provoziert beim Lernenden ein selbst gesteuertes Arbeiten, „in dem eigene Zielsetzungen entwickelt werden, sowohl organisatorisch als auch inhaltlich. [...] Dreh- und Angelpunkt des Lernens ist also die Zielsetzung des Lernenden, die eigene Fragestellung!“⁶⁵⁸ In einem sogenannten Please-touch-me-Umfeld⁶⁵⁹ sollen die Lernenden mehr oder weniger vorbereitetes Material verwenden, denn „das Manipulieren und Explorieren mit den Materialien“⁶⁶⁰ regt den Denkprozess an und eröffnet die Möglichkeit sich „enaktiv (Brunner 1974) mit Sachverhalten“⁶⁶¹ zu beschäftigen. Irritierende Impulse sollen dabei zum Weiterdenken anregen, zum Hinterfragen und zur Reflexion der eigenen Aktivität führen. Gedankliche Umwege oder Einbahnstraßen sind nicht vermeidbar. All diese Prozesse sind „eine hinreichende Bedingung für diese Art von individueller Weltbegegnung.“⁶⁶² Die Lernenden entdecken bisher unbekanntes Interesse oder werden zum Staunen angeregt. Vor dem Hintergrund persönlicher Voraussetzungen und der eigenen Lebenswelt steht ein entdeckendes Lernen somit im Zentrum des Lernwerkstatt-Lernens. Lernende sollen

„individuelle und vor allem 'barrierefreie' Zugänge zu Studieninhalten finden. 'Barrierefrei' ist in dieser Formulierung nicht als 'materialisiertes

⁶⁵⁴ Schreiber: Selbstreguliertes Lernen, S. 5.

⁶⁵⁵ Vgl. Schreiber: Selbstreguliertes Lernen, S. 5.

⁶⁵⁶ Vgl. Schreiber: Selbstreguliertes Lernen, S. 5.

⁶⁵⁷ Vgl. Schedl: Lernwerkstatt als Chance, S. 36.

⁶⁵⁸ Schedl: Lernwerkstatt als Chance, S. 36 f.

⁶⁵⁹ Vgl. Harmut Wedekind: Das Kinderforscherzentrum HELLEUM. Eine Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung in der frühen Kindheit, in: Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule, hg. v. Sabrina Schude, Dorit Bosse, Jens Klusmeyer, Wiesbaden 2016, S. 208.

⁶⁶⁰ Wedekind: Das Kinderforscherzentrum, S. 208.

⁶⁶¹ Wedekind: Das Kinderforscherzentrum, S. 208.

⁶⁶² Wedekind/ Schmude: Inklusion in der (Aus-) Bildung, S. 90.

*Hindernis` zu verstehen, sondern vielmehr soll damit verdeutlicht werden, dass es sowohl individuelle Barrieren (Lebenslagen, Motive, [...], Bedürfnisse) als auch Barrieren in der Gestaltung von Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. auch zwischen Studierenden selbst geben kann, die eine intensive Annäherung an Inhalte beeinträchtigen.*⁶⁶³

Die barrierefreien Zugänge sind besonders in Anbetracht inklusiver Lernzugänge als notwendig zu betrachten. Lernende und Lehrende sollten ein inklusives Verständnis fördern und die Berücksichtigung und Akzeptanz jedes Menschen vermitteln, ganz gleich, ob bei diesem eine Behinderung vorliegt oder ggf. eine kulturelle und religiöse Verschiedenheit.⁶⁶⁴ Individuelle Kompetenzen sollen gezielt eingesetzt werden. Den Lernenden wird in „inklusive gestalteten Bildungsprozessen ein hohes Maß an Eigenverantwortung übertragen.“⁶⁶⁵ Dabei geht es nicht um Schnelligkeit, sondern um individuelle Lernwege und -fortschritte sowie das damit verbundene konstruktivistische Denken und Lernen. Daneben steht ein weiterer Aspekt im Vordergrund, der für das Lernwerkstattleben essenziell ist: das demokratische Prinzip. Die Lernenden haben Teilhabe bzw. Mitbestimmung am Material, an der Aufgabe selbst und am sozialen Miteinander. Sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen Lernenden und Lernenden spielt dies eine Rolle. Die soziale Kompetenz ist in der Lernwerkstattssituation ein wichtiges Puzzleteil, das eine angstfreie und wertschätzende Atmosphäre unterstützt.

„Der Mensch profitiert also vom Menschen in solchen organisierten und mehr oder weniger kooperativ gestalteten >>Lernmeetings<<, und Schule ist somit weit über den Wissenstransfer hinaus auch eine ganz grundlegende Institution zur Vermittlung sozialer Kompetenzen [...].“⁶⁶⁶

Eine Lernwerkstatt kann Lernmeetings variabel bereitstellen, sodass sie allen Lernenden Offenheit bietet, wie und wo gelernt werden soll.⁶⁶⁷ Damit wird ein ver-

⁶⁶³ Wedekind/ Schmude: Inklusion in der (Aus-) Bildung, S. 93.

⁶⁶⁴ Der inklusive Ansatz wird von der Behindertenrechtskonvention vorgegeben. Dieser orientiert sich nicht nur an behinderten Menschen. Darüber hinaus spielen Geschlecht, Herkunft, kulturelle und religiöse Vielfalt u. a. eine gleichrangige Rolle. Vgl. Behindertenrechtskonvention: S. 18 f. Vgl. Balzer: Die Lernwerkstatt, S. 86.

⁶⁶⁵ Wedekind/ Schmude: Inklusion in der (Aus-) Bildung, S. 85.

⁶⁶⁶ Munk: Veränderung von Schulkultur, S. 113.

änderter Lernzugang ermöglicht, indem die Lernenden verstärkt miteinander und voneinander lernen und sich in ihren Gedanken und Ideen ergänzen können.

Der Verbund europäischer Lernwerkstätten hat zusammenfassend Qualitätsmerkmale veröffentlicht, die sich auf die Arbeit innerhalb der Lernwerkstatt beziehen.

Für die Lernenden gilt:

„Selber Fragen zu stellen und darauf nach Antworten zu suchen, sind beste Voraussetzungen für ein persönlich bedeutsames Lernen. In einer Lernwerkstatt haben die Lernenden die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Sie lernen und üben, Fragen zu stellen und ihr eigenes Lernen zu beobachten. Sie lernen entsprechend ihren individuellen Lernvoraussetzungen und bringen sich mit ihren Erfahrungen, ihrem Können und Vorwissen als Experten ein. Umwege und Fehler sind erlaubt, denn Umwege erhöhen die „Ortskenntnis“ und Fehler tragen dazu bei, Einblicke in das eigene Denken zu geben, das eigene Lernen kritisch zu reflektieren und damit letztlich das Lernen zu lernen.“⁶⁶⁸

Lernwerkstätten verfolgen also nicht nur das Ziel, Lernenden neue Lernzugänge oder bessere Lernumgebungen zu ermöglichen. Das Arbeiten in Lernwerkstätten kann zudem der Herausbildung einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Persönlichkeit dienen. Von Beginn an lernen Lernende, bei inhaltlichen Problemen einzeln oder zusammen Lösungswege zu finden. Dies wirkt sich auch auf die eigene persönliche Entwicklung aus, indem eigene Meinungen reflektiert werden und gestärkt werden können.

c) Die Stätte bzw. der Raum

Beim Versuch, „Lernwerkstatt“ zu definieren, wurde bereits auf die „Stätte“ Bezug genommen. Begriffe wie „Stätte“, „Raum“ oder „Umgebung“ werden verwendet, um die Region, in der die Lernwerkstatt stattfindet, zu beschreiben. Auf-

⁶⁶⁷ Beispielsweise kann nur ein Teil des Raumes damit gemeint sein oder via Prinzip des offenen Unterrichts auf dem Flur oder in einer Lernnische der Schule.

⁶⁶⁸ Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, in: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> 2009 (zuletzt eingesehen am 13.3.17.), zitiert nach Wedekind.

grund der Vielfalt an Material und der möglichen Lerngestaltung, die den Lernenden zur Verfügung stehen, tritt der Raum als offenes Klassenzimmer in den Vordergrund. Die offene Lernumgebung soll die individuellen Lern- und Handlungsprozesse unterstützen. Einzelne oder gemeinsame Projekte können nur stattfinden, wenn ausreichend Platz vorhanden ist. Dadurch entsteht eine „pädagogische Atmosphäre“⁶⁶⁹, die eine ungestörte Arbeitsweise gewährleistet.⁶⁷⁰

„Lernwerkstätten sind Räume, die voller Materialien stecken und in denen sich Erwachsene, manchmal auch Kinder, treffen, um sich mit diesen Materialien lernend auseinanderzusetzen – durch eigenes Tun und aktive Nutzung all dessen, was in diesen Räumen vorhanden ist, durch Sichten des Materials für eine Verwendung in anderen Zusammenhängen oder durch Gespräche über pädagogische Fragen in Arbeits- bzw. Beratungssituationen. Lernwerkstätten erscheinen häufig wie „offene Klassenzimmer“ und wollen auch für diesen Typ von Lernumgebung auch in Grenzen ein Modell abgeben.“⁶⁷¹

Der hier propagierte offene Lernraum, der zum Austausch auf unterschiedlichen Ebenen einlädt (z. B. mit der Lehrperson oder auch nur unter Lernenden), gibt den Lernenden im Sinne eines „open space“⁶⁷² die Möglichkeit, in ihrer „Lernecke“ zu arbeiten.

Lernende können Materialien mitnehmen und Personen beliebig einladen, um die Themen zu bearbeiten. Die Lernumgebung stellt einen sehr wichtigen Faktor dar, weshalb sie in der Literatur als „dritter Pädagoge“ charakterisiert wird.⁶⁷³ Hier spielt der Wohlfühlcharakter eine wesentliche Rolle: Individuelle „Vorlieben“ sind nicht zu unterbinden, denn diese sind dafür verantwortlich, die Bereitschaft zum Lernen effektiv zu unterstützen. Das Arbeiten in der Lernwerkstatt muss in diesem Kontext lediglich ein Kriterium erfüllen: die Bewegungsfreiheit.

⁶⁶⁹ Barbara Müller-Naendrup: Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen, in: Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, hg. v. Hendrik Coelen, Barbara Müller-Naendrup, Wiesbaden 2013, S. 198.

⁶⁷⁰ Vgl. Müller-Naendrup: Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“, S. 198.

⁶⁷¹ Karin Ernst/ Hartmut Wedekind: Lernwerkstätten – eine Übersicht, in: Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation, hg. v. Karin Ernst, Hartmut Wedekind, Frankfurt 1993, S.9.

⁶⁷² Müller-Naendrup: Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“, S. 194.

⁶⁷³ Vgl. Müller-Naendrup: Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“, S. 193 f.

In Hochschullernwerkstätten wird oftmals das „Raum-im-Raum“-Prinzip umgesetzt, dessen Funktionsbereiche auf ein Minimum beschränkt ist.⁶⁷⁴ Die Lernwerkstatt wird also in einem Seminarraum oder Vorlesungssaal installiert, wobei die Möglichkeit gegeben wird, auf den Flur oder in Nischen auszuweichen. Die Lernwerkstatt ermöglicht es den Lernenden, sich zurückzuziehen. Dies ist eine Besonderheit, die nur in wenigen, anderen Unterrichtsformen umgesetzt werden kann. An den Hochschulen ist Frontalunterricht tendenziell üblich, indem an einer „eingespielten akademischen Belehrungskultur[en], am Gedanken einer ‚Vorlesbarkeit der Welt‘“⁶⁷⁵ festgehalten wird. Besonders in diesem Kontext stellt die Lernumgebung ein Problem dar, indem sie gekennzeichnet ist durch „auf Dauer angelegte räumliche Strukturen [...] [Sie] eignen sich daher nur für wenig variierende Lehr- bzw. Lernmethoden.“⁶⁷⁶ Trotz der wiederkehrenden konstruktivistischen Betonung seitens der Literatur werden immer „kleinere Hörsaalformate („Audiminima“⁶⁷⁷) [...] erfunden, Seminarräume ohne Beamer und Projektionswände [sind mittlerweile] undenkbar.“⁶⁷⁸ Stattdessen wollen Lernwerkstätten einen Raum bieten, eigene Handlungskompetenzen zu beleuchten, an die eigenen Grenzen zu stoßen und sich selbst zu reflektieren.⁶⁷⁹

d) Das Material

Das Material ist neben den menschlichen Akteuren das wichtigste Element in einer Lernwerkstatt. Sinnvoll sind Materialien, die alle Sinne berühren⁶⁸⁰: Musik, Filme, Gegenstände oder Gerüche. Im Grunde genommen sind der Fülle und Variation keine Grenzen gesetzt. Die Lernwerkstatt versteht sich hier als Ort der „aktiven Sammlung“⁶⁸¹. Vorhandenes wird durch Neues ergänzt. Lernende können selbst etwas mitbringen, wodurch Lernwerkstätten „im Hinblick auf die in ihnen

⁶⁷⁴ Vgl. Müller-Naendrup: Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“, S. 194.

⁶⁷⁵ Hartmut Wedekind/ Herbert Hagstedt: Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule, in: Grundschule 6 (2011), S. 13.

⁶⁷⁶ Müller-Naendrup: Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“, S. 196.

⁶⁷⁷ Hagstedt verwendet den Begriff auch in seinem Aufsatz „Refugien“, jedoch in der Einzahl „Audiminium“, Wedekind/ Hagstedt: Refugien?, S. 13.

⁶⁷⁸ Hagstedt: Zur Neuorientierung, S. 156.

⁶⁷⁹ Vgl. Corinna Schmude/ Hartmut Wedekind: Einleitung, in: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik, hg. v. Corinna Schmude, Hartmut Wedekind, Bad Heilbrunn 2016, S. 10.

⁶⁸⁰ Vgl. Wedekind/ Schmude: Inklusion in der (Aus-) Bildung, S. 89.

⁶⁸¹ Waldemar Pallasch/ Heino Reimers: Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur, 2. Aufl., Weinheim/ München 1997, S. 92 (zitiert nach Ernst/Wieneke-Kranz).

auch bei: Wedekind/ Schmude: Inklusion in der (Aus-)Bildung, S. 90.

enthaltenen Materialien Ideenbörsen [...]“⁶⁸² darstellen. Das Material nimmt eine besondere Stellung ein, weil es das praktische Handwerkszeug darstellt, um Inhalte besser verstehen zu können, um zu veranschaulichen bzw. um mit ihm zu arbeiten. Es wird zum Ausdruck der eigenen persönlichen Arbeit. Die Lernenden entscheiden selbst, was sie brauchen, um das Thema zu behandeln. Herbert Hagstedt spricht dabei von einer sogenannten „Wuselphase“⁶⁸³. Die Lernenden treten mit dem Material in Kontakt, indem sie eine erste Einstiegsmöglichkeit suchen. Dadurch „lassen [sie] das Arrangement auf sich wirken, probieren etwas aus, lassen sich aber auch irritieren, staunen über ein Phänomen [...]. Sie suchen nach ihrem eigenen Frageschwerpunkt, nach einem für sie bedeutsamen „Bohrloch“ in ein Thema.“⁶⁸⁴ Damit dieses Verhalten auch außerhalb der eigentlichen Lernwerkstatt-Einheit unterstützt wird, soll das Material frei zugänglich sein. Studien belegen, dass Lernende in Freistunden oder zuhause an ihrem „Projekt“ weiterarbeiten möchten. Die freiwillige Auseinandersetzung mit der Thematik hat zur Folge, dass ein positives Leistungsverhalten damit einhergeht.⁶⁸⁵

e) Das Thema

Die Themenfindung ist mit der Materialauswahl eng verknüpft. Damit ein Thema bearbeitet und vorgestellt werden kann, braucht es das Material und umgekehrt. Das Interesse und die Wissbegierde sind natürliche Gegebenheiten, die beim Menschen von Geburt an vorhanden sind. Dieser Drang sollte normalerweise nicht gehemmt werden. Dennoch ertappen sich Lehrende oftmals dabei, den Lernenden einen Lösungsweg für die Bearbeitung einer Aufgabe vorzugeben. Schon „beim Eintritt in die Schule [erleben wir] Kinder, deren Interessenbildung, Wissbegierde, Frageverhalten nachhaltig gestört sein [können]. Selbst aufwändige pädagogische Arrangements [...] schaffen es nicht, den Kindern ihren Mut zur eigenen Themenfindung zurückzugeben. Was ihr Thema sein könnte, entscheiden Erwachsene.“⁶⁸⁶

⁶⁸² Pallasch/Reimers: Pädagogische Werkstattarbeit, S. 92.

⁶⁸³ Hagstedt: Zur Neuroorientierung, S. 161.

⁶⁸⁴ Hagstedt: Zur Neuroorientierung, S. 161.

⁶⁸⁵ Vgl. Herbert Hagstedt: Schule anders erfahren, in: Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur, hg. v. Rolf Göppel, Annedore Hirblinger, Heiner Hirblinger, Achim Würker, Budrich u. a., Opladen/ Farmington Hills 2010, S. 134.

⁶⁸⁶ Hagstedt: Schule anders erfahren, S. 135.

Die Lernwerkstatt bietet jedem Lernenden einen eigenen Weg, sein Thema zu finden und dieses zu bearbeiten. Die Lehrenden übergeben den Lernenden somit die Verantwortung, ein eigenes Thema zu wählen. Wedekind/Schmude sehen darin einen wichtigen Beitrag für die eigene Identitätsbildung. Wenn sich Lernende ein Thema ausgewählt haben, übernehmen sie „Verantwortung für sich und ihre Kommiliton*innen. Sie erfahren [...], dass Beteiligung einerseits die Übernahme von Verantwortung nach sich zieht, aber zugleich andererseits die Bereitschaft des Dozierenden verlangt, Verantwortung abzugeben und als Kooperationspartner vertrauensvoll den Prozess der Erarbeitung des Themas zu begleiten.“⁶⁸⁷

In den vorigen Kapiteln wurde darauf hingewiesen, dass eine Lernwerkstatt eine angstfreie und vertrauensvolle Umgebung bereitstellt. Für die Bearbeitung eines frei gewählten Themas ist dies eine unbedingte Voraussetzung. Zum einen ist es für die Bearbeitungsphase entscheidend, wenn sich die Lernenden zurückziehen möchten. Zum anderen werden die einzelnen Themen von den MitschülerInnen bzw. KommilitonInnen anerkannt und gewürdigt. Die individuellen Themen bzw. Ergebnisse werden respektiert. Indem sich alle Lernenden mit ihren Themen beschäftigen, schätzen sie die Arbeit und den Aufwand, der damit verbunden ist.

1.2. Lernwerkstätten an Hochschulen

Ein Problem im Bereich universitärer Lehre stellte Horst Rumpf bereits 1983 heraus, indem er behauptete, Universitäten förderten „ein wirklichkeitsloses Bewusstsein, das unfähig zur Gegenwart ist [...]; das Lehren und Lernen spielt sich an den Menschen ab, sie sind nicht wirklich dabei. Die Befassung hat scheinhafte, unwirkliche Züge.“⁶⁸⁸ 32 Jahre später orientiert sich die klassische LehrerInnenbildung immer noch an curricularen Modulen, die den Erwerb vorbestimmten Wissens propagieren.⁶⁸⁹ Die universitäre LehrerInnenbildung konzentriert sich zwar auf den Versuch, das Praxis-Theorie-Verhältnis zu fördern, scheitert aber oftmals an der Umsetzung. Aktuelle Debatten dazu sind beispielsweise in Bayern zu finden.⁶⁹⁰ Markus Peschel et. al. nehmen in diesem Kontext ein „Dilemma“ wahr, indem „ein nicht unerhebliches Defizit an schul- und unterrichtsbezogener

⁶⁸⁷ Wedekind/ Schmude: Inklusion in der (Aus-)Bildung, S. 97.

⁶⁸⁸ Horst Rumpf: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen, München 1986, S. 51.

⁶⁸⁹ Vgl. Bolland: Forschendes und biographisches Lernen, S. 17.

⁶⁹⁰ Vgl. Anna Günther: „In der Schule unvorstellbar, für das bayerische Staatsexamen normal“, in: <http://www.sueddeutsche.de/bayern/bildung-in-der-schule-unvorstellbar-fuer-das-bayerische-staatsexamen-normal-1.3609028> (zuletzt eingesehen am 5.8.2017).

Forschung in den für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen relevanten Grundwissenschaften festzustellen ist.“⁶⁹¹ Um bei dieser Problematik Abhilfe zu schaffen, bieten Hochschullernwerkstätten „hervorragende Möglichkeiten einer reflexiven theoriegeleiteten Grundlage zu einer nachhaltigen Theorie-Praxis-Verzahnung“⁶⁹².

Lernwerkstätten an Hochschulen werden nicht mehr als neues oder innovatives Lernarrangement angesehen, denn sie blicken mittlerweile auf eine 30-jährige Tradition zurück.⁶⁹³ Aufgrund der Vielfalt lassen sich Hochschullernwerkstätten in zwei Bereiche differenzieren. Zum einen legen sie ihren inhaltlichen Fokus auf verschiedene Themenschwerpunkte (geisteswissenschaftlich, theologisch oder sprachlich usw.).⁶⁹⁴ Zum anderen können Hochschullernwerkstätten überfachlich ausgerichtet sein, also ohne Orientierung an Lehrplänen oder Curricula, beispielsweise zu sehen an der Lernwerkstatt Inklusion (Heidelberg) oder der Lernwerkstatt an der Universität Siegen (OASE).⁶⁹⁵ Hochschullernwerkstätten fördern bereits während des Studiums die pädagogische Handlungskompetenz.⁶⁹⁶ Darunter ist „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen“⁶⁹⁷ zu verstehen, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“⁶⁹⁸ Umso mehr muss also das Augenmerk auf dieses Lernarrangement gelegt werden, denn „Angebote mit direktem Bezug zu den Schulpraktischen Studien, anhand phasenübergreifender Workshops und Fortbildungen oder Angeboten, bei denen Studierende direkt

⁶⁹¹ Johannes Gunzenreiner/ Barbara Müller-Naendrup u. a.: Vorwort der Reihenherausgeber, in: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, hg. v. Markus Peschel, Mareike Kelkel, Bad Heilbrunn 2018, S. 5.

⁶⁹² Vgl. Wedekind: Lernwerkstätten in Hochschulen, S. 23.

⁶⁹³ Hartmut Wedekind/ Markus Peschel u.a. (Hg.): Vorwort der Reihenherausgeber, in: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik, Bad Heilbrunn 2016, S. 5.

⁶⁹⁴ Vgl. Markus Peschel/ Mareike Kelkel: Fachlichkeit in Lernwerkstätten, in: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, hg. v. Markus Peschel, Mareike Kelkel, Bad Heilbrunn 2018, S. 19.

⁶⁹⁵ Peschel/ Kelkel: Fachlichkeit in Lernwerkstätten, S. 19.

⁶⁹⁶ Vgl. Wedekind: Lernwerkstätten in Hochschulen, S. 24.

⁶⁹⁷ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (zuletzt eingesehen am 30.3.17).

⁶⁹⁸ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (zuletzt eingesehen am 30.3.17). Die Handlungskompetenz zeigt sich in den Bereichen der Fachkompetenz, Selbstkompetenz bzw. Humankompetenz und Sozialkompetenz. Siehe dazu näher das Kapitel zu „Kompetenzen“.

mit Schülerinnen und Schülern in einer Werkstatt arbeiten⁶⁹⁹, stellen eine reflektierte Praxisvorbereitung für den späteren Lehrberuf dar.

Die *praktischen Anteile* können sich auf die Erprobung und Vorbereitung des zukünftigen Schulunterrichts beziehen. In einer Hochschullernwerkstatt soll also für die spätere Lehrtätigkeit geübt werden, „pädagogisch zu handeln, die Lernprozesse [zu] reflektieren und implizites Handlungswissen zum Gegenstand [...] zu machen.“⁷⁰⁰ Dazu gehören auch „Fehler“ oder Umwege, die sogar erwünscht sind.⁷⁰¹ Dadurch soll ein zusätzlicher Lehr- und Reifeprozess provoziert werden, der die Studierenden hinsichtlich ihrer Handlungs- und Lehrkompetenzen zu einer erhöhten Reflexionsfähigkeit ausbildet. Die so entstehenden Konzepte sind nicht willkürlich geformt, denn Lernwerkstätten „leisten hier einen <<fachlichen>> Transport“⁷⁰² und laden die Lernenden in eine Lernumgebung ein, die einen didaktischen und pädagogischen Erfahrungsraum ermöglicht.⁷⁰³ Didaktische und methodische Praxiskenntnisse können mithilfe verstärkter Übungsanteile durch Hochschuldozenten ermöglicht werden.⁷⁰⁴

Die *theoretischen Anteile* beziehen sich z. B. auf den Aspekt „Wissen“. Dieses kann erneut unterteilt werden in inhaltliches Wissen, „Wissen über Schülervorstellungen und [...] Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten.“⁷⁰⁵

Das Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten⁷⁰⁶ hat folgende Merkmale formuliert, die sich auf die Position der Lernenden begrenzen:

- (1) Fragen lernen, z. B. „die Lernenden werden ermutigt, sich selbst Fragen zum Gegenstand/Thema zu stellen und ihre eigenen Fragen ernst zu nehmen. Sie nehmen Lernimpulse auf und entwickeln sie entsprechend ihrer Interessen weiter.“⁷⁰⁷

⁶⁹⁹ Sabrina Schude: Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule, in: Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule, hg. v. Sabrina Schude, Dorit Bosse, Jens Klusmeyer, Wiesbaden 2016, S. 14.

⁷⁰⁰ Wedekind: Lernwerkstätten in Hochschulen, S. 24.

⁷⁰¹ Vgl. Peschel/ Kelkel: Fachlichkeit in Lernwerkstätten, S. 19.

⁷⁰² Gunzenreiner/ Müller-Naendrup u. a.: Vorwort der Reihenherausgeber, S. 5

⁷⁰³ Vgl. Gunzenreiner/ Müller-Naendrup u. a.: Vorwort der Reihenherausgeber, S. 5.

⁷⁰⁴ In der LeRP werden diese Übungsanteile sowohl durch die jeweilige Dozentin als auch mithilfe von Experten der saarländischen Lehrerfortbildungen durchgeführt (ILF, LPM).

⁷⁰⁵ Schude: Studienwerkstätten, S. 15.

⁷⁰⁶ <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>, S. 7.

⁷⁰⁷ Auflistung entnommen aus dem Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>, S. 7.

- (2) selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten, z. B. „die Lernenden suchen selbst nach Antworten/Lösungen auf ihre Fragen. Es gibt keinen vorgegebenen Lernweg (entdeckendes Lernen).“⁷⁰⁸
- (3) individuelles und gemeinsames Arbeiten: „Die Lernenden gestalten selbst das jeweilige Maß an individuellem und gemeinsamem Arbeiten. Sie beraten sich gegenseitig. Jeder einzelne Lernende wird als Subjekt wahrgenommen und respektiert.“⁷⁰⁹
- (4) Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernprozesses, z. B. „die Lernenden nehmen den eigenen Lernweg bewusst wahr. Die Lernenden rekonstruieren den eigenen Lernprozess. Der individuelle und/oder gemeinsame Lernprozess wird reflektiert.“⁷¹⁰

Die LeRP rückt beide Bereiche (praktische und theoretische Anteile) ins Zentrum, da diese Verbindung für die Lehrerprofessionalisierung ausschlaggebend ist. Für die Lernwerkstatt Religion Plural treten hierbei das Forschende und Selbstregulierte Lernen in den Vordergrund. Beide Lerntheorien nehmen Einfluss darauf, dass die Theorie-Praxis-Verzahnung entstehen und aufrechterhalten werden kann.

1.3. Ausgewählte religionspädagogische Lernwerkstätten

1.3.1. Universität Passau

Die „Lernwerkstatt Religionsunterricht“ wird von Prof. Dr. Hans Mendl und Dr. Rudolf Sitzberger geleitet und existiert seit 2001 an der Universität von Passau. Ursprünglich wurde sie als „reformpädagogisch ausgerichtete Ringveranstaltung (mehrmals im Semester am Montagabend von 18-20 Uhr)“⁷¹¹ angeboten. Dieses Angebot besteht bis heute, das Studierende, Referendare und Lehrkräfte wahrnehmen können. Der Erfolg der Lernwerkstatt zeigte sich zwei Jahre später auch nach außen hin, indem das Projekt mit dem Förderpreis für innovative Projekte des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes ausgezeichnet wurde.⁷¹² Die Idee hinter der „Lernwerkstatt Religionsunterricht“ liegt in der Konzentration auf das Praxis-Theorie-Verhältnis, damit den „Studierenden die Bedeutung von Theo-

⁷⁰⁸ Auflistung entnommen aus dem Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>, S. 7.

⁷⁰⁹ Auflistung entnommen aus dem Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>, S. 7.

⁷¹⁰ Auflistung entnommen aus dem Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>, S. 7.

⁷¹¹ Private Handreichung von Prof. Dr. Hans Mendl: „Lernwerkstatt Religionsunterricht“, S. 2.

⁷¹² Private Handreichung von Prof. Dr. Hans Mendl: „Lernwerkstatt Religionsunterricht“, S. 2.

rien für ein reflektiertes didaktisches Handeln einsichtig wird und sie das eigene didaktische Handeln theoriegeleitet gestalten.“⁷¹³ Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Studierenden u. a. religionsdidaktische Materialien nutzen, Lernerfahrungen sammeln, Lehr-Lern-Forschung praktizieren und andere Veranstaltungen mit der Lernwerkstatt Religionsunterricht vernetzen können.⁷¹⁴

Die Teilnahme an der Lernwerkstatt wird durch das Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts ermöglicht. Dabei nimmt die Lernwerkstatt als Pflichtveranstaltung im Rahmen eines obligatorischen Teilmoduls ihren Platz ein. Die Modulbeschreibung gibt folgende Hinweise auf die zentralen Kompetenzbereiche:

„• Die Studierenden kennen innovative religionsdidaktische Lehr- und Lernformen. • Sie können aktuelle religionsdidaktische Konzepte auf ihre Praxistauglichkeit hin bewerten. • Sie können ein eigenes Praxismodell theorie- und zielgruppenorientiert gestalten und präsentieren. Das Unterrichtsprojekt wird im Rahmen eines Prüfungsgesprächs präsentiert. Vorab müssen die Studierenden in einer knappen schriftlichen Begründung den Bezug zu den themenspezifischen Prinzipien des Religionsunterrichts (z. B. erinnerungsgeleitetes, konstruktivistisches, ästhetisches, symbolorientiertes, performatives Lernen) herstellen.“⁷¹⁵

Hier wird deutlich, dass die Theorie (z. B. religionsdidaktische Lehrformen) mit der Praxis (Konzepte auf Praxistauglichkeit hin überprüfen bzw. Praxismodelle präsentieren) ins Verhältnis gesetzt wird. Diese Verbindung soll anschließend in ihrer Prüfungsleistung schulpraktisch sichtbar werden, indem ein didaktisches Prinzip oder Konzept mit praktischen Umsetzungsideen kombiniert werden soll.⁷¹⁶ In ihrer Gestaltung verfolgt die Lernwerkstatt eine offene Unterrichtsform (d. h. Freiarbeit, Projekte usw.) und unterstützt gezielt verschiedene Lernmodelle, wie z. B. das biografische und entdeckende Lernen. Damit diese Modelle auch praktisch sichtbar werden, stehen den Studierenden eine große Materialvielfalt zur Verfügung, die nicht nur auf (religiöse) Gegenstände beschränkt ist, sondern auch Medien aller Art mit einbezieht. Des Weiteren verfügt die Lernwerkstatt über ei-

⁷¹³ Mendl, Hans/ Sitzberger, Rudolf: Lernwerkstatt Religionsunterricht: Theorie-Praxis-Verschränkung konkret, in: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, 8 (2016), S. 164.

⁷¹⁴ Private Handreichung von Prof. Dr. Hans Mendl: „Lernwerkstatt Religionsunterricht“, S. 3.

⁷¹⁵ Mendl: Lernwerkstatt Religionsunterricht, S. 165.

⁷¹⁶ Vgl. Mendl: Lernwerkstatt Religionsunterricht, S. 165.

nen eigenen Raum⁷¹⁷, der Freiraum für innovative Ideen und deren Umsetzung ermöglicht.⁷¹⁸

1.3.2. Universität Eichstätt-Ingolstadt⁷¹⁹

Die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt bietet ebenfalls eine Lernwerkstatt an, die an der Fakultät für Religionspädagogik/Kirchliche Bildungsarbeit ihren Platz gefunden hat. Sie will den Studierenden einen Ort bieten, „an dem sich Lehr- und Lernformen über herkömmliche Vorlesungen, Seminare und Praktika hinaus vertiefen lassen.“⁷²⁰ Die Lernwerkstatt steht unter der Leitung von Dr. Reinhard Thoma. Im Oktober 2007 konnte ein langgehegter Wunsch sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden erfüllt werden, denn die eigene religionspädagogische Lernwerkstatt wurde eröffnet. Für die Hochschuldidaktik bedeutete dies einen wichtigen Schritt in Richtung Konzentration auf das Theorie-Praxis-Verhältnis. Dabei rückt die Lernwerkstatt aus Eichstätt-Ingolstadt eine besonders vielfältige, wechselseitige Beziehung ins Zentrum ihrer Arbeit, um die Theorie-Praxis-Verknüpfung zu fördern:

„Die theologisch-philosophische, humanwissenschaftliche und religionspädagogische Lehre und Reflexion geschieht im Blick auf religionspädagogisch und pastoral relevante Handlungsfelder bis hin zu praktischen Konkretionen, wie umgekehrt die Praxiserfahrungen aus dem Bereich der Pastoral, der Katechese und des Religionsunterrichts theoriegeleitet reflektiert werden.“

Die Lernwerkstatt setzt mit diesen Inhalten eigene Akzente, indem der Bereich der Pastoral einen wichtigen Stellenwert bekommt. Der thematisch eigene Standort der Pastoral in der Lernwerkstatt ist eine Besonderheit, die die Lernwerkstatt in bedeutendem Maße kennzeichnet. Mit ihrer Ergänzung soll das Ziel verfolgt

⁷¹⁷ Während der Vorlesungszeit betreuen studentische Hilfskräfte die Lernwerkstatt. Der Raum bietet Platz für ca. 15 Personen. Es sind eine Couch, Tische und Stühle vorhanden, die beliebig angeordnet werden können. Außerdem sind ein Computer sowie eine Tafel vor Ort. Vgl. Private Handreichung von Prof. Dr. Hans Mendl: „Lernwerkstatt Religionsunterricht“, S. 2.

⁷¹⁸ Private Handreichung von Prof. Dr. Hans Mendl: „Lernwerkstatt Religionsunterricht“, S. 2f.

⁷¹⁹ Einige Informationen beziehen sich auf persönliche Eindrücke und Erfahrungen, die ich vor Ort gemacht habe. Ich habe die Lernwerkstatt persönlich besucht. Dabei konnte ich die Lernwerkstatt an sich begutachten und mir Informationen von den Verantwortlichen einholen.

⁷²⁰ Reinhard Thoma: Unterricht in der Werkstatt proben, in: Agora. Magazin der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt 24 (2008), S. 16.

werden, die personale, soziale und fachliche Kompetenz von ReligionspädagogInnen nicht nur in den Handlungsfeldern des Religionsunterrichts, sondern auch in der Pastoral zu fördern. Die Lernwerkstatt bietet den Studierenden einen Ort, der zudem die schulische Praxisentwicklung ins Zentrum stellt. Dies bedeutet, dass in den Räumlichkeiten der Lernwerkstatt vielfältige Unterrichtsmaterialien hergestellt werden können. Dabei geht die Entwicklung der Materialien häufig über die Theorie hinaus und bietet die Möglichkeit, diese in einer eigenen praktischen Lehrerfahrung im „Klassenraum“ (= „Forum“) vor Ort zu erproben.⁷²¹ Die Lernwerkstatt besteht nämlich nicht nur aus *einer* Räumlichkeit, sondern erlaubt ein Lehren und Lernen in einem „Forum“, einem „Atelier“ und in der „Bibliothek“.⁷²² Das Forum lässt sich räumlich schnell so anordnen, dass eine Nachbildung von schulischem Unterricht stattfinden kann. Zudem kann der Raum in kurzer Zeit in einen Meditationsraum umfunktioniert werden, wodurch andere Arbeitsformen ermöglicht werden können.⁷²³

Die Räume sind somit vielfältig gestaltet und gestatten den Studierenden, z. B. im „Atelier“ zum einen den haptischen bzw. künstlerischen Zugang für die eigene Unterrichtsvorbereitung zu nutzen, denn das „Atelier stellt all das zur Verfügung, was notwendig ist, um eigenen Ideen Gestalt zu verleihen.“⁷²⁴ Zum anderen können sie ihr theoretisches Fundament in der Bibliothek, die zudem über einen Fernseher verfügt, zusammenstellen. „Offene Regale, übersichtlich geordnete Literatur und Unterrichtsmaterialien und eine kleine Leseecke laden zum Verweilen und Sichten ein. [...] Die Bibliothek kann neben ihren Funktionen als Informationsquelle und als Mediathek auch als Seminarraum genutzt werden.“⁷²⁵ Außerdem stellen die Dozierenden zusammen mit den Studierenden die Materialien für den Unterricht her. Ein inhaltliches Augenmerk liegt auf dem Interreligiösen Lernen: „Für den immer bedeutsamer werdenden Bereich des „interreligiösen“ Lernens sind eigene „Religionskoffer“ erstellt worden, mit Artefakten der großen Weltreligionen und entsprechenden didaktischen Anregungen.“⁷²⁶

⁷²¹ Vgl. <http://www.ku.de/rpf/religionspaedagogische-lernwerkstatt/konzept-der-lernwerkstatt/> (zuletzt eingesehen am 2.7.18).

⁷²² Vgl. Thoma: Unterricht, S. 16.

⁷²³ Vgl. Thoma: Unterricht, S. 16.

⁷²⁴ Vgl. Thoma: Unterricht, S. 16.

⁷²⁵ Thoma: Unterricht, S. 16.

⁷²⁶ Vgl. <http://www.ku.de/rpf/religionspaedagogische-lernwerkstatt/konzept-der-lernwerkstatt/> (zuletzt eingesehen am 2.7.18).

Die religionspädagogische Lernwerkstatt in Eichstätt-Ingolstadt zeigt mit ihrer Einrichtung, dass die Praxis durchaus in der Hochschullehre gefördert werden kann. Die zu vermittelnden Inhalte müssen nicht immer nur auf die Theorie begrenzt sein. Dieses Beispiel zeigt, dass die Studierenden die schulische Praxisnähe auch im Studium stetig aufrechterhalten können.

2. Fazit

Die Lernwerkstatt-Atmosphäre ist geprägt von wichtigen Merkmalen gesellschaftlichen Zusammenlebens. Sie ist getragen von demokratiepädagogischen Prinzipien und einer gleichberechtigten Lernatmosphäre, die den Inklusionsgedanken in seinen Facetten berücksichtigt. Lernwerkstätten sind somit „Orte einer inklusiven Pädagogik“⁷²⁷, in der „eine positive Diversitätskultur“⁷²⁸ erfahrbar wird. In einer respektvollen und angstfreien Atmosphäre werden Lehrende zu sogenannten „BegleiterInnen“ der Lernenden. Sie sind BeraterInnen und geben bei Bedarf Denkanstöße. Dies ist eine wichtige Gegebenheit, die gerade die Lernwerkstatt zulässt, denn das „Individuum steht im Vordergrund, ohne dass dabei die Vermittlung von Wissen reduziert wird.“⁷²⁹ Die Lehrperson überträgt den Lernenden die Verantwortung. Durch die verantwortungsvolle Zuschreibung beim Lernenden soll dieser die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit der eigenen Lernsituation erkennen und zum „Experten des Lernens“⁷³⁰ werden. Soll Theorie für die Praxis sichtbar werden, wird dem Lernenden hiermit das Vertrauen geschenkt, dies selbstständig ohne Leistungsdruck zu konzipieren.

Die beiden vorangegangenen Beispiele, die die religionspädagogische LehrerInnenbildung betreffen, zeigen, dass die Hochschulausbildung nicht immer nur theoriegeleitet funktionieren muss und ausschließlich Praktika für den Praxisanteil verantwortlich sein müssen. In einer Hochschullernwerkstatt kann somit die Fusion zwischen Theorie und Praxis ins Zentrum gerückt werden. Dabei kommt einer Lernwerkstatt – vor allem in den beiden Beispielen deutlich zu erkennen – eine besondere Funktion zu. Sie bietet den Studierenden einen Ort, an dem Fehler zu-

⁷²⁷ Schmude/ Wedekind: Einleitung, S. 9.

⁷²⁸ Schmude/ Wedekind: Einleitung, S. 10.

⁷²⁹ Schude: Studienwerkstätten, S. 23.

⁷³⁰ Schude: Studienwerkstätten, S. 23.

gelassen werden, Umwege reflektiert werden müssen und die Ziele evtl. überarbeitet werden. Eine Lernwerkstatt an der Hochschule ist für die Studierenden somit eine Umgebung des Erprobens, des (Er-)Lernens und des Lehrens. Sie übernimmt jene Aufgaben, die die Theorie aus Büchern den Studierenden tendenziell nicht vermitteln können. In Anbetracht der heterogenen Klassenkonstellationen sind Lernwerkstätten an Hochschulen eine Antwortmöglichkeit, der Heterogenität an Schulen zu begegnen.⁷³¹ Das Spektrum an differenzierten Raum- und Materialangeboten ermöglicht den Studierenden eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die die Bereiche „Inklusion“ und „Integration“ bzw. generell eine innere Differenzierung des Schulunterrichts betreffen.

⁷³¹ Vgl. Schude: Studienwerkstätten, S. 23.

B. Praxis: Die Lernwerkstatt Religion Plural

Die LeRP versucht, eine stärkere Ausbildung der Reflexionsfähigkeit über das eigene Lernverhalten zu erreichen, mit dem Ziel, den Lerntransfer zu regulieren und zu optimieren. Aus hochschuldidaktischer Sicht steht hier autodidaktisches Lernen im Fokus: Die Lehramtsstudierenden sollen demnach von der Fremdsteuerung zur Eigensteuerung geführt werden, d. h. die eigene Handlungskompetenz fördern und somit das Theorie-Praxis-Verhältnis zum Gegenstand individueller Fragestellungen werden lassen. Die Anwendung Selbstregulierten und Forschenden Lernens in der Lernwerkstatt Religion Plural versteht sich somit als Schlüsselement, eigenes Lernverhalten in Bezug auf zukünftige pädagogische Maßnahmen zu reflektieren und zu trainieren. Pädagogische Maßnahmen können hierbei Unterrichtskonzepte sein, die einer Binnendifferenzierung unterliegen oder das Kontrollieren diverser Störfaktoren und Konfliktsituationen. Unterstützend für diesen Versuch ist das Lernwerkstatt-Konzept, das Freiraum für offene Lernsettings bietet und den Studierenden als Raum für Experimente, Dekonstruktion und Konstruktion eigener Ideen zur Verfügung steht.

1. Die Lernwerkstatt Religion Plural

1.1. Konzept – Inhalt – Ziel

1.1.1. Konzept

Der Lernweg (bzw. -zugang), den die LeRP den Studierenden anbietet, stützt sich vor allem auf das Forschende und Selbstregulierte Lernen. Die Anwendung beider Lerntheorien rückt das Theorie-Praxis-Verhältnis enger zusammen und ermöglicht so den Studierenden praktische Wissensanwendung für ihre spätere Lehrtätigkeit. Die Lernwerkstatt kann von allen Lehramtsstudierenden besucht werden. Das Konzept ist so ausgerichtet, dass neben fachwissenschaftlichen Inhalten auch Soft Skills, beispielsweise Konfliktlösestrategien, trainiert werden können. Studierende aller Konfessionen und weltanschaulichen Einstellungen können somit daran teilnehmen. Studierende der Theologien haben den Vorteil, dass konkrete Unterrichtsinhalte in einer Schule im Rahmen des Religionsunterrichts umgesetzt werden können. Nicht-Theologiestudierende profitieren von der LeRP, indem sie

reale Schulsituationen diskutieren und reflektieren können. Mithilfe ausgewählter Expertise setzt die LeRP theaterpädagogische Elemente (z. B. Rollenspiele) ein, die zum Perspektivenwechsel anregen sollen.

Forschendes und Selbstreguliertes Lernen gehen neben fachlichem Theoriewissen auch mit Methodenkompetenz einher. Sie sind nicht nur für das Arbeiten in der LeRP relevant, sondern sollen für die spätere Berufspraxis zum qualifizierten methodischen Handeln führen. Die Themen, die in der Lernwerkstatt im Fokus stehen, werden erst dann zum Gegenstand pädagogischer Reflexion, wenn die Studierenden sich damit auseinandersetzen können.⁷³² Handlungskompetenz und Wissensaneignung können nur dann erfolgen, wenn sich die Studierenden auf ihrem individuellen Weg auf die Suche nach dem Thema begeben. Diese fachwissenschaftlichen Inhalte sollen somit auf schulpraktischer Ebene sichtbar werden. Eine wesentliche Hilfestellung bietet dafür die Erprobung der eigenen Entwürfe in den Schulen selbst.⁷³³

Inhaltlich gesehen, sollen die Studierenden durch die LeRP Maßnahmen und Methoden für den Unterricht kennenlernen, um Vorurteile gegenüber fremden Kulturen und Religionen gezielt anzusprechen, abzubauen und „fremde“ Perspektiven einzunehmen. Die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen⁷³⁴ steht dabei im Fokus: interdisziplinär diskutieren, vergleichen und kritisch reflektieren. In diesem Kontext nehmen Fragen rund um das Thema „Kultur und Religion“ eine zentrale Position ein. Der Schwerpunkt liegt somit auf der didaktischen Bearbeitung Interreligiöser und Interkulturellen Lernens. Eine notwendige Berücksichtigung erfahren hierbei die Theorie über das Kulturverständnis nach Clifford Geertz sowie die Theorie über den funktionalen Religionsbegriff nach Franz-Xaver Kaufmann. Das Kulturverständnis nach Clifford Geertz propagiert eine konkrete Betrachtung und Interpretation einer Kultur, die über die einzelnen Angehörigen dieser Kultur bestimmt wird. Geertz bezeichnet ein solches Vorgehen als dichte Beschreibung und vernachlässigt somit eine dünne Beschreibung, die lediglich beschreiben will, was sie sieht.

⁷³² z. B. Interkulturelles und Interreligiöses Lernen.

⁷³³ Diese Chance kann jede/r Studierende freiwillig wahrnehmen. Die Veranstaltung bietet Schulbesuche an, die für solche Zwecke genutzt werden sollen. Die dafür ausgewählten Schulen sind vertraut, da sie zu den offiziellen Kooperationspartnern der LeRP gehören.

⁷³⁴ Dazu gehören beispielsweise Diskussionen über das Kopftuchtragen, Essensvorschriften, bestimmte Feste und Riten (z. B. Ramadan) sowie gesellschaftlich aktuelle Themen (Umgang mit dem Themenkomplex Flucht und Migration sowie kulturelle Verschiedenheit).

Der funktionale Religionsbegriff wird für die LeRP dem substantiellen⁷³⁵ vorangestellt, indem er versucht, Religion anhand ihrer Aufgaben zu erklären. Dies ist insofern für die LeRP interessant, indem die Religionen nicht in ihrem Wesen untersucht werden sollen, sondern in ihrem Zweck und ihrer Funktion. Insbesondere zeigt sich dies in der Erstellung und Reflexion didaktischer Konzepte, die eine verbindende und interreligiöse Auseinandersetzung verschiedener Religionen eruieren. Gemeinsamkeiten, Unterschiede, aber auch Chancen eines inhaltlichen Austauschs zwischen den Religionen sollen dabei beleuchtet werden.

In diesem Kontext gewinnt die Begegnung mit anderen Religionen zunehmend an Bedeutung. Treffen mit ReligionsvertreterInnen sowie der Besuch von Gotteshäusern sollen die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden fördern. Außerschulische Lernmöglichkeiten sollen für Studierende verstärkt im Hinblick auf eigene Unterrichtsentwürfe sichtbar werden.

Für die praktische Umsetzung dienen im Wesentlichen Materialien, die im alltäglichen Leben zu finden sind.⁷³⁶ Diese Auswahl ist damit zu begründen, den methodischen Zugang zu den SchülerInnen zu erleichtern. Die Studierenden sollen die Möglichkeit bekommen, auf einfache Mittel zurückzugreifen und sich nicht nur an Schulbüchern zu bedienen. Im späteren Schulunterricht soll der/die SchülerIn in seiner Lebenswelt erreicht werden. Dabei ist eine ausreichende Methodenvielfalt, die mit „natürlichen“⁷³⁷ Inhalten und Gegenständen angereichert ist, vonnöten. Basierend auf dem Forschenden Lernen, können die Studierenden sowohl auf die Materialien der LeRP zurückgreifen⁷³⁸ oder zusätzlich recherchieren und ihr „Werkzeug“⁷³⁹ (h)erstellen.⁷⁴⁰

⁷³⁵ Ausgenommen ist hierbei die Erstellung der Portfolios, die zusätzlich den substantiellen Religionsbegriffs berücksichtigen. Auch hier wird auf Detlef Pollack verwiesen, der eine strikte Trennung beider Ausprägungen als weniger sinnvoll erachtet.

⁷³⁶ Dazu können Zeitschriften, Filme, Bilder usw. gehören.

⁷³⁷ „Natürlich“ meint hier eine lebensnahe, kindgerechte Herangehensweise an ein beliebiges Thema. Schulbücher reichen oftmals nicht aus, um sensible Themen (beispielsweise der Umgang mit einem neuen Mitschüler, der einen anderen kulturellen bzw. religiösen Hintergrund hat) zu behandeln. Hier wäre es didaktisch sinnvoller, das Prinzip der Korrelationsdidaktik und Elementarisierung stärker ins Zentrum zu rücken.

⁷³⁸ Da „religiöse Heterogenität“ eine wesentliche Rolle spielt, sind vorwiegend Materialien aus dem religionswissenschaftlichen Bereich vorhanden. Es gibt fünf Religionskoffer (je Koffer eine Religion). Den Studierenden wird dieses Equipment bereitgestellt, damit auch *sie* verschiedene Gegenstände aus anderen Religionen besser kennenlernen. Einiges ist aus der Literatur bekannt, anderes hingegen nicht. Das vorhandene Material kann für die eigene Unterrichtsgestaltung somit erprobt und verwendet werden. Die Koffer sollen zudem für andere Studierende/LehrerInnen zugänglich sein und eigene Ideen durch bisher Vorhandenes nicht „ersticken“, d. h. die Dinge, die gebraucht werden, können ergänzend hinzugefügt werden.

⁷³⁹ Siehe dazu das Morphem „werk“ im Kapitel „Definitionen zu Lernwerkstatt“.

1.1.2. Inhalt

Die für die LeRP zentralen Inhalte können auf einer Makro- und Mikroebene betrachtet werden. Beide Ebenen stehen in Beziehung zueinander und werden in der Lernwerkstattpraxis zusammen angewandt, indem die Makroebene osmotisch auf die Mikroebene einwirkt.

a) Die Makroebene

Die Makroebene wird durch das Forschende und Selbstregulierte Lernen repräsentiert. Die Mikroebene kann unterteilt werden in Theorie einerseits und in Praxis andererseits (s. u.). Ziel ist es, den Studierenden Schlüsselkompetenzen weiterzugeben, um das eigene Lernverhalten gezielter beobachten zu lernen und um daraus Konsequenzen für nachfolgende Lernprozesse zu ziehen. Somit stehen die Reflexion und die Optimierung des eigenen Lernverhaltens im Vordergrund. Sowohl die Literatur als auch die hier relevante interne Evaluation der Lernwerkstatt Religion Plural zeigen, dass sich beide Lerntheorien positiv auf Lernprozesse und Lernverhalten auswirken können. Das Forschende und Selbstregulierte Lernen sollen also als konstante Kompetenzen angeeignet werden, um diese auch in der späteren Lehrtätigkeit effektiv zu nutzen. Zudem soll gezeigt werden, dass Selbstreguliertes Lernen beispielsweise für interkulturelle Lernprozesse einen erheblichen didaktischen Nutzen aufweisen kann.

b) Die Mikroebene

Auf der Mikroebene sind interreligiöse und interkulturelle Themen von Bedeutung, die in unterschiedlichen Phasen der Lernwerkstatt präsent sind. Diese bilden die Grundlage für die Theorie- und Praxisaufgaben in der LeRP. Die genannten Phasen beschränken sich zum einen auf die Arbeit im Lernwerkstatt-Raum selbst, zum anderen auf die Anfertigung eines Portfolios. Das Arbeiten in der Lernwerkstatt bezieht sich dabei auf theoretische Inhalte, beispielsweise die Bearbeitung von Texten oder anderen Medien. Der thematischen Spannbreite sind dabei keine Grenzen gesetzt, d. h. die Studierenden problematisieren jene Themen, die sie für notwendig und relevant ansehen, z. B. *Das Eigene in Relation zum Fremden*, *Der Kopftuchstreit* oder *Umgang mit der religiösen Vielfalt im Klassenzimmer*.

⁷⁴⁰ Durch aktuelle Zeitungsartikel sowie Berichterstattungen und authentische Aufnahmen gewinnt die Lernwerkstatt an tagesaktueller Brisanz. Im Grunde genommen sind der Werkstatt keine materiellen Grenzen gesetzt. Es darf und soll mit allen Sinnen gelernt werden.

Des Weiteren gibt es die praktische Ebene, die sich auf theaterpädagogische Übungsanteile konzentriert. Im Zentrum dieser Praxisanteile stehen die unterschiedlichen Einstellungen der Studierenden hinsichtlich interkultureller und interreligiöser Fragen. Auch in diesem Fall entscheiden die Studierenden, was und wie gelernt werden soll. Deren Mehrheit möchte reale Praxissituationen problematisieren, um daraus geeignete Konfliktlösestrategien auszuarbeiten. Es ist deutlich zu erkennen, dass die ausgewählten Themen sowohl theoretisch als auch praktisch immer einen direkten Praxisbezug einfordern. Die Studierenden erkennen in der Lernwerkstatt die Notwendigkeit und den daraus resultierenden Mehrwert, das Theorie-Praxis-Verhältnis immer wieder aufzugreifen. Hier werden theoretische Überlegungen schulpraktisch visualisiert und diskutiert.

1.1.3. Ziel

Das grundsätzliche Ziel der „Lernwerkstatt Religion Plural“ kann folgendermaßen gegliedert werden: *Zum einen* gibt es ein inhaltliches Ziel. Dieses basiert auf einer Toleranz- und Friedenserziehung sowie im Abbau von Vorurteilen⁷⁴¹. Kulturelle und religiöse Heterogenität sind dabei zwei Schlüsselbegriffe, die für Konzept und Gestaltung eine bedeutende Rolle spielen. Eine kulturelle und religiöse Diversität ist nach und nach in Schulen sichtbar geworden, wodurch sich die Anforderungen an Lehrpersonen verändert haben. Daher ist es wichtig, aktuelle Lehramtsstudierende auf diese neue Schulsituation vorzubereiten.⁷⁴²

⁷⁴¹ Das Interreligiöse und Interkulturelle Lernen nehmen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle ein.

⁷⁴² Oftmals sind es Kleinigkeiten, die im Schulalltag auftreten, beispielsweise das Verweigern des Handschlags gegenüber einer Lehrerin.

Vgl. <http://www.n-tv.de/panorama/Junger-Muslim-verweigert-Lehrerin-die-Hand-article18171241.html> (zuletzt eingesehen am 14.9.17).

Zudem können Diskussionen auftreten, die die ganze Schule betreffen, beispielsweise zur Frage, ob ein muslimischer Schüler in der Schule beten darf.

Vgl. Martin Benninghof: Beten in der Pause – Stresstest für die Schulen?, in: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/religioese-konflikte-im-deutschen-schulalltag-15092994.html> (zuletzt eingesehen am 15.9.17).

Dabei geht es neben organisatorischen Fragen (welcher Raum?) auch um die Frage nach dem Schulfrieden. Für das Saarland wird folgendes festgehalten: „§ 1 Der Erziehungsauftrag ist in der Art zu erfüllen, dass durch politische, religiöse, weltanschauliche oder ähnliche äußere Bekundungen weder die Neutralität des Landes gegenüber Schülerinnen und Schülern und Eltern noch der politische, religiöse oder weltanschauliche Schulfrieden gefährdet oder gestört werden.“ Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz SchoG). Vom 5. Mai 1965 in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996 (Amtsbl. S. 846, ber. 1997 S. 147), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 20. Januar 2016 (Amtsbl. I S. 120). Hierbei tritt die Problematik auf, ob sich andere SchülerInnen durch das muslimische Gebet gestört fühlen könnten.

Zum anderen gibt es ein methodisches Ziel. Basierend auf dem Lernwerkstatt-Prinzip und in Verbindung mit dem Selbstregulierten und Forschenden Lernen, verfolgt die LeRP die Absicht, Studierenden die Verantwortung für das eigene Lernen und Lehren zu übertragen. Dadurch werden sie automatisch mit neuen Lernzugängen konfrontiert, da unbekannte Anforderungen neue Wege verlangen. Durch die ungewohnte Struktur, die durch geöffnete Lernformen gestützt wird, gelangen sie zur Selbstreflexion, indem sie sich sowohl als Lehrende als auch als Lernende über die Schulter schauen können. Diese Perspektivenwechsel erlauben bisher unbekannte Blickwinkel. Die Art und Weise, wie die eigenen Kommilitonen lernen und lehren, kann für einen selbst – in Bezug auf die spätere Lehrtätigkeit – Vorbildcharakter haben. Das Selbstregulierte Lernen nimmt hierbei eine Schlüsselfunktion ein, indem die Studierenden u. a. lernen, eigene Lernprozesse zu optimieren und zu kontrollieren. Vor dem inhaltlichen Hintergrund Interreligiösen und Interkulturellen Lernens soll diskutiert und überprüft werden, wie Selbstreguliertes und Forschendes Lernen hierbei behilflich sein können.

1.2. Durchführung und Lernumgebung

1.2.1. Durchführung

Die Lernwerkstatt Religion Plural wurde erstmals im Wintersemester 2016/17 durchgeführt. Seitdem wird sie einmal wöchentlich im Umfang von zwei Semesterwochenstunden angeboten. Sie ist in den Wahlbereichen der Bildungswissenschaften sowie im Wahlbereich des Primarstufenstudiums verortet und wird mit drei Credit Points vergütet. Für die damalige Pilotveranstaltung wurden verschiedene Werbemaßnahmen unternommen, um die Studierenden auf das neue Lehrarrangement aufmerksam zu machen. Ihnen wurde beispielsweise angeboten, die LeRP als Äquivalenzleistung für ein entsprechend anderes Seminar anzuerkennen. Dabei kam es zu einer Zusammenarbeit mit der Evangelischen Theologie, insbesondere mit Prof. Dr. Karlo Meyer. Evangelische Studierende konnten die LeRP für ein entsprechendes Seminar aus der evangelischen Theologie anerkannt bekommen.

Die TeilnehmerInnenzahl für die LeRP ist auf 16 Studierende begrenzt. Zu begründen ist diese Beschränkung mit der Raumgröße sowie der Intensität und aufwendigen Aufbereitung der angebotenen Methoden (Rollenspiele, Standbilder usw). In diesem Kontext ist zu betonen, dass diese aufwendigen Praxisphasen

vorwiegend in Kooperation mit dem LPM (Landesinstitut für Pädagogik und Medien), ILF (Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Saarbrücken), aber auch mit KollegInnen der Hochschule für Bildende Künste und Hochschule für Musik sowie mit KollegInnen von Schulen durchgeführt werden. Die Gruppenbeschränkung ist notwendig, um die Anwendung der Methoden bzw. bestimmte Lehr-Lernformen realisieren zu können. In der LeRP werden zudem bestimmte lerntheoretische und didaktische Ansätze verfolgt. Zum einen werden Selbstreguliertes und Forschendes Lernen angewandt. Zum anderen treten das Interreligiöse und Interkulturelle Lernen ins Zentrum der Lernwerkstatt-Arbeit. Durch die Kombination beider Ansätze erhält sie im Kontext religionspädagogischer Lernwerkstätten in Deutschland ein Alleinstellungsmerkmal.

Der inhaltliche Aufbau der LeRP ist tendenziell in jedem Semester gleich. An einigen Stellen kommt es zu Modifizierungen, vor allem im Bereich der Texte⁷⁴³, die als Basis für das Diskussionsforum der LeRP fungieren. Allerdings sind bestimmte Elemente im Semesterplan streng verankert, beispielsweise eine Exkursion, der Austausch mit Menschen anderer Kulturen und Religionen sowie die Praxisphasen mit den KooperationspartnerInnen. KooperationspartnerInnen, die die LeRP regelmäßig besuchen, sind die Schwestern Hilla und Anna Haßdenteufel vom Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM). Beide sind darauf spezialisiert, u.a. mit theaterpädagogischen Methoden Konfliktlösestrategien anzuleiten. Der aufgeführte Plan (Abbildung 3) zeigt konkret, wie ein Semesterverlauf in der LeRP gestaltet sein kann.

⁷⁴³ In der LeRP werden Inhalte (Texte, Zeitungen usw.) besprochen, die eine aktuelle Brisanz aufweisen. Für das Sommersemester 2018 wurden Texte und Zeitungsberichte hinzugezogen, die über die (damals hochbrisante) antisemitische Problematik in Schulen berichteten.

Linda Balzer M.A.
Sprechstunde: nach Vereinbarung
linda.balzer@uni-saarland.de



Ort der Veranstaltung: KHG Raum 06
Uhrzeit: Dienstags 14-16 Uhr c.t

Lernwerkstatt Religion Plural („LeRP“)

17.10.2017

1. Sitzung 17.10.17: Einführung
2. Sitzung 24.10.17: Interreligiöses und Interkulturelles Lernen
3. Sitzung 31.10.17: *Feiertag*
4. Sitzung 07.11.17: *Zu Besuch* Schwester Donata (aus Ruanda)
5. Sitzung 14.11.17: Anna und Hilla Haßdenteufel (LPM): Konfliktlösestrategien
[Beginn 14.00 s.t - 17.00 s.t]
6. Sitzung 21.11.17: Schulbesuch
7. Sitzung 28.11.17: Besuch der Synagoge Saarbrücken **14.00 s.t**
8. Sitzung 05.12.17: Außerschulische Lernorte (Praxis)
9. Sitzung 12.12.17: *Zu Besuch* Ein syrischer Flüchtling (der seit drei Jahren in Deutschland lebt und mit uns ins Gespräch kommen möchte)
10. Sitzung 19.12.17: Überblick der Religionen (Praxis)
11. Sitzung 02.01.18: Religionen im Schulunterricht (Praxis)
12. Sitzung 09.01.18: Prof. Dr. Karlo Meyer: Religiöse Gegenstände im Religionsunterricht (1. Teil)
13. Sitzung 16.01.18: Prof. Dr. Karlo Meyer (2. Teil)
14. Sitzung 23.01.17: Auswertung und Diskussion

Abb. 3 Seminarplan (selbst erstellt)

Mittlerweile wurde die Lernwerkstatt ins Curriculum der Katholischen Theologie implementiert und ist für StudienanfängerInnen seit dem Wintersemester 2017/18 verpflichtend (siehe Abbildung 4).

		BLOCKSEMINAR		PRÜFUNG			
Religionsdidaktik	9-10	- Vertiefung Religionsdidaktik – Theorie	V	2	2	WS	Klausur (b)
		- Vertiefung Religionsdidaktik anhand ausgewählter Themen	Ü	2	3	SS	
	4-10	- LeRP (Lernwerkstatt ReligionPlural)	Ü	2	3	WS/SS	Portfolio (u)
Religion	8-10	- Religion und	Ü	2	3	WS	Übungsaufg.

Studierende können ...

- den schulischen Religionsunterricht theologisch und pädagogisch begründen.
- die gesellschaftlichen und individualpsychologischen Grundbedingungen religiösen Lernens heute analysieren und erläutern.
- neuere Gesamtkonzepte des Religionsunterrichts darstellen.
- ausgewählte Lebens- und theologische Themen mit Unterstützung zu jeweils stimmigen Unterrichtskonzepten aufbereiten.
- **ihren eigenen religiösen Standpunkt beschreiben und ihn zu anderen Religionen in Beziehung setzen.**
- **verschiedene Ansätze des interreligiösen und interkulturellen Lernens erläutern und dazu Stellung nehmen.**
- **mithilfe verschiedener Methoden (Rollenspiele, Standbilder usw.) eigene Positionen kritisch hinterfragen und bewerten.**
- **Vorurteile gegenüber Kulturen und Religionen diskutieren.**
- **ausgewählte Religionsgemeinschaften durch aktives Begegnungslernen ausführlicher erläutern.**
- **religiöse Gegenstände benennen, erklären und im Schulunterricht gezielt einsetzen**
- **Unterrichtsmaterialien selbst (h)erstellen und einsetzen.**

Abb. 4 Auszug aus der Prüfungsordnung (selbst erstellt)

1.2.2. Lernumgebung

Unter Lernumgebung wird hier die Räumlichkeit verstanden, in der die LeRP stattfindet. Die Suche nach einem geeigneten Raum gestaltete sich von Anfang an sehr schwierig. Das Problem, auf dem Campus der Universität einen Veranstaltungsraum zu finden, ist immer wieder mit einer Herausforderung verbunden, auf die sich Lehrende und Lernende mittlerweile eingestellt haben. Das Privileg einzufordern, einen eigenen, dauerhaften Raum zu bekommen, schien daher 2016 unmöglich. Aus diesem Grund musste die LeRP in die gemeinsame Institutsbibliothek der Evangelischen und Katholischen Theologie ausweichen. Diese „Notlösung“ war zunächst umständlich, wurde aber im Nachhinein positiv von den Studierenden aufgenommen, da die relevanten Bücher gleich vor Ort waren. Für

mich als Lehrende stellte sich die Durchführung der LeRP in der Bibliothek als schwierig dar, denn die Materialauswahl konnte in ihrer Breite nicht genutzt werden. Es fehlte an Platz, wodurch Regale etc. nicht aufgestellt werden konnten, um die Materialien zu deponieren. Ich brachte zu jeder Sitzung relevante Texte, Stifte, Bilder usw. mit, mit denen die Studierenden dann gearbeitet haben. Nach dem Sommersemester 2017 konnten wir eine Lösung finden, die sich sowohl für den Bibliotheksbetrieb als auch für die LeRP als äußerst positiv darstellte. Die LeRP hat einen eigenen Raum in der Katholischen Hochschulgemeinde (KHG) bekommen, in der sie seitdem angesiedelt ist. Nicht nur die Zusage der Räumlichkeit wurde mit Freude aufgenommen, sondern auch die geographische Lage. Der Lernwerkstatt-Raum befindet sich auf dem Campus gegenüber des Gebäudes der Katholischen Theologie. So haben die Studierenden auch außerhalb der Veranstaltungen einen problemlosen und bequemen Zugang zur LeRP. Mit Rücksprache aller Beteiligten der KHG wurde uns freundlicherweise der Raum bereitgestellt, der zudem über ein Whiteboard, diverse Lexika und eine Beamerwand verfügt. Der Raum bietet Platz für 16 Personen. Dies ist zugleich das Maximum an TeilnehmerInnen der LeRP. Daneben besteht die Möglichkeit, den Raum – didaktisch – zu öffnen und die Tische und Stühle des Foyers miteinzubeziehen. Damit ist eine variable Lernumgebung gewährleistet, in welcher der individuelle und optimale Lernplatz gewählt werden kann. Die Lernenden haben somit die Möglichkeit, die übliche Lernumgebung (= Lernwerkstatt-Raum) zu verlassen und sich in ihre individuelle pädagogische Nische zu begeben. Dort können sie arbeiten und Konzepte entwerfen, die später – wieder zurück in der ursprünglichen Lernumgebung – reflektiert werden können.

Ebenfalls besteht die Möglichkeit, auf das angrenzende Café auszuweichen. Der LeRP-Raum kann beliebig genutzt werden, indem Tische und Stühle variiert werden können. So werden für theaterpädagogische Maßnahmen (Rollenspiel, Standbilder usw.), alle Möbel umgestellt, damit genügend Platz vorhanden ist. Eine Regal verfügt über wichtige Literatur und in gekennzeichneten Boxen findet sich diverses Gestaltungsmaterial (Stifte, Papier usw.).

1.3. Kompetenzen

Die zuvor erläuterten, zentralen Gegenstandsbereiche der Lernwerkstatt Religion Plural sind entscheidend für die daraus resultierenden Kompetenzen. Diese werden nun aufgeschlüsselt und erklärt.

Heinrich Roth brachte den Kompetenzbegriff mit seinem Werk „Pädagogische Anthropologie“ (1966) in den pädagogischen Sprachgebrauch ein. Die 60er Jahre wiesen vermehrt einen humanistisch geprägten Bildungsbegriff auf, der noch weit entfernt von pädagogischer Selbstbestimmung war. Die Kompetenzbenennung in „Pädagogische Anthropologie“ wurde als Chance wahrgenommen, die Subjektzentrierung voranzutreiben.⁷⁴⁴ „Kompetenz“ ist mittlerweile zum Schlüsselbegriff geworden und wurde besonders seit dem Jahr 2000 durch diverse Kongresse (z. B. Sondertagung in Lissabon, die „Lissabon-Strategie“⁷⁴⁵) ins Zentrum von Wissenschafts- und Bildungsbereichen sowie der Politik gerückt.⁷⁴⁶

Das Arbeiten in der Lernwerkstatt beinhaltet die Förderung von drei wichtigen Kompetenzbereichen: Fach-, Human-, und Sozialkompetenz. Diese drei Bereiche werden in Anlehnung an Reinhard Bader erklärt:

„Fachkompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbstständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen; Humankompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, als Individuum die Entwicklungschancen und Zumutungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln; Sozialkompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen rati-

⁷⁴⁴ Vgl. Anne Müller-Rückwitt: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, Würzburg 2008, S. 201.

⁷⁴⁵ Im Jahr 2000 tagte der Europäische Rat auf einem Sondergipfel in Lissabon. Dort wurden weitreichende und ambitionierte Ziele formuliert, die unter der Bezeichnung „Lissabon-Strategie“ ihren Bekanntheitsgrad erlangten. Die EU sollte ihre Wettbewerbsfähigkeit stärker ausbauen und damit ihre Konkurrenzfähigkeit gegenüber anderen Ländern festigen. Bildungsspezifisch wurde die Thematik mit dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ im Oktober 2000 weiter spezifiziert. Dabei ging es beispielsweise um die Neubewertung des Lernens. Dieses erweiterte und modifizierte Verständnis von Lernen wurde im Kommissionspapier „Einen europäischen Raum des Lebenslanges Lernens schaffen“ determiniert. Darin wird deutlich, dass der Fokus auf neue Maßnahmen gelegt werden sollte, z. B. auf Forschungsarbeiten und Erfahrungsaustausche. Schließlich wurden auch neue Instrumente der Kompetenzerfassung formuliert, womit der Kompetenzbegriff ins zentrale Licht gerückt wurde. Vgl. Dieter Gnahs: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2007, S. 15 f.

⁷⁴⁶ Vgl. Gnahs: Kompetenzen – Erwerb, S. 11.

*onal und verantwortungsbewußt auseinander zu setzen und zu verständigen.*⁷⁴⁷

Die Orientierung an Bader kann damit begründet werden, dass er maßgeblich an der Erstellung des Kompetenzbegriffs der Kulturministerkonferenz beteiligt war.⁷⁴⁸

Im Folgenden soll deskriptiv aufgezeigt werden, welche Bereiche von zentraler Bedeutung sind. Dabei wird die theoretische Grundlage der Kultusministerkonferenz über die einzelnen Kompetenzbereiche zu Rate gezogen und ins Verhältnis zu den Zielen und Inhaltsbereichen der LeRP gesetzt.

a) Die drei Hauptkompetenzen

1. Fachkompetenz

Im Bereich der Fachkompetenz schließen die Studierenden individuelle Wissenslücken über Religionen und ihre Teilbereiche (Riten, Feste, kulturelle Bedingungen usw.). Damit verbunden ist die Auseinandersetzung mit diesen im schulpraktischen Kontext. Die Studierenden ergänzen somit fachliches, wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Religionen. Jede/r StudentIn setzt sich mit den gewählten Inhalten individuell auseinander, die subjektiv als relevant angesehen werden. Dieses Wissen übertragen sie auf die Schulpraxis und erstellen Unterrichtsmaterialien oder -entwürfe. Die Fachkompetenz steht somit im Fokus der allgemeinen Kompetenzförderung, da sie den Ausgangspunkt für nachfolgende Handlungen bildet. Die Lernwerkstatt Religion Plural hat sich das Ziel gesetzt, theologische LehramtsanwärterInnen besonders im Wissen von kulturell-religiösen Fragestellungen auszubilden. Dieses „Mehr-Wissen“ wird heute in besonderem Maße verlangt, indem SchülerInnen immer häufiger mit unterschiedlichen Kulturen und Religionen in Begegnung treten (sei es medial oder persönlich im eigenen Klassenzimmer). Es ist daher wichtig, auf Fragen und Probleme, die die SchülerInnen beschäftigen, Antworten zu geben und sie gegebenenfalls im Plenum zu verbalisieren. In diesem Kontext spielen folglich aktuelle Geschehnisse

⁷⁴⁷ Reinhard Bader: Übergreifende didaktische Aspekte zur Neuordnung der Elektro- und Metallberufe, in: Fachtagung zur Neuordnung der Industriellen Elektro- und Metallberufe vom 28.11. bis 2.12.1988 im Landesinstitut, hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1989, S. 72.

⁷⁴⁸ Vgl. Elisabeth Fröhlich-Glantschnig: Berufsbilder in der Beschaffung. Ergebnisse einer Delphi-Studie, Wiesbaden 2005, S. 136 Anmerkung in Fußnote 345.

se eine wichtige Rolle in der LeRP. Die Studierenden setzen sich z. B. mit tagesaktuellen Zeitschriften/ Zeitungsberichten/ allgemeinen Meldungen/ fachwissenschaftlicher Literatur auseinander und werden zum Diskutieren angeregt.⁷⁴⁹

2. Humankompetenz bzw. Selbstkompetenz⁷⁵⁰

Die Humankompetenz steht dabei in enger Verbindung zur Fachkompetenz, indem mit ihrer Hilfe eigene Einstellungen reflektiert und bewertet werden. In einer Bearbeitung eines Textes oder während einer Diskussion wird also der Humankompetenz eine wichtige Rolle zugeschrieben, da eigene Wertvorstellungen und Empfindungen im Vordergrund stehen. In der Lernwerkstatt werden diese Soft Skills in besonderem Maße ins Zentrum gerückt. Durch Rollenspiele oder initiierte Perspektivenwechsel lernen die Studierenden eigene Meinungen zu hinterfragen. Dabei ist es wichtig, auch konträre Positionen zuzulassen und diese kritisch zu bewerten.

Die Humankompetenz befähigt zur eigenen Kritikfähigkeit und stärkt die eigene Reflexionsfähigkeit. In Bezug auf die o. g. Inhalte ist die Humankompetenz vor allem notwendig, wenn sensible Themen behandelt werden. Aus diesem Grund kommen in der Lernwerkstatt Methoden zum Einsatz, die einen Perspektivenwechsel ermöglichen, um eine andere Position nachvollziehen zu können (beispielsweise in einem interkulturellen Rollenspiel).

3. Sozialkompetenz

Laut Kultusministerkonferenz (KMK) bezeichnet Sozialkompetenz die „Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben, [...] Spannungen zu erfassen [...] sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander-

⁷⁴⁹ Im Jahr 2018 waren beispielsweise Themen wie „Mobbing aus religiösen Gründen an Schulen“ präsent. Die Diskriminierung speziell an Schulen aus religiösen Motiven hat in den letzten Monaten zugenommen, was ein diskussionswürdiges Thema für die LeRP darstellt. Dieser Umstand ist äußerst beunruhigend, denn die Zahl antisemitischer Vorfälle ist in der letzten Zeit stark angestiegen.

Vgl. Gudrun Mallwitz/ Martin Nejezchleba: Wenn wegen Religion an Berliner Schulen gemobbt wird, in: <https://www.morgenpost.de/berlin/article213852129/Wenn-wegen-Religion-an-Berliner-Schulen-gemobbt-wird.html> (zuletzt eingesehen am 27.3.18).

⁷⁵⁰ Humankompetenz und Selbstkompetenz sind synonym zu betrachten. Die KMK befürwortet das Ersetzen der Humankompetenz durch Selbstkompetenz, da diese den spezifischen Bildungsauftrag der Berufsschule fokussiere.

Vgl.

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (zuletzt eingesehen am 27.3.18).

Für die vorliegende Ausarbeitung gibt es jedoch keine Beschränkung auf Schulformen. Von daher können beide Begriffe verwendet werden.

zusetzen [...]. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.⁷⁵¹

Die Sozialkompetenz ist komplementär zur Fachkompetenz und Humankompetenz zu betrachten, indem sie sowohl für die Fachkompetenz als auch für die Humankompetenz ein unabdingbares Puzzleteil darstellt. Innerhalb der Fachkompetenz, beispielsweise bei der Aneignung neuen Wissens, kann die Sozialkompetenz bei einer Gruppenarbeit notwendig sein. In der Lernwerkstattpraxis wird dem kooperativen Lernen eine wichtige Rolle zugeschrieben. An einem konkreten Beispiel verdeutlicht die Arbeit, dass eine kooperative Lernatmosphäre unter Berücksichtigung Selbstregulierten Lernverhaltens eine fundamentale Bedeutung einnimmt. Das Beispiel soll aufzeigen, dass das Lernen im Miteinander eine Schlüsselrolle darstellt. Die Sozialkompetenz kann sowohl in der Lernwerkstatt selbst aktiviert werden als auch nachhaltig im Berufsleben dazu befähigen, Konflikte zu entschärfen und diplomatisch zu agieren.

b) Die impliziten Kompetenzen

Die Formulierung „implizite Kompetenzen“ ist selbst gewählt, da Lernkompetenz, kommunikative Kompetenz sowie die Methodenkompetenz innerhalb der o. g. drei Kompetenzen verankert sind.⁷⁵²

1. Lernkompetenz

Der Lernkompetenz kommt in der Lernwerkstatt eine fundamentale Bedeutung zu, denn sie wird in allen Bereichen durch selbstregulative Lernstrategien ange-regt. Sie kann verstanden werden als „Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen.“⁷⁵³ In Bezug auf die Selbstregulation ist sie daher besonders wichtig, da sie dazu befähigt, „Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“⁷⁵⁴ Somit können die Studierenden eigene Lernprozesse besser

⁷⁵¹ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (zuletzt eingesehen am 27.3.18).

⁷⁵² Vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (zuletzt eingesehen am 27.3.18).

⁷⁵³ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (zuletzt eingesehen am 27.3.18).

⁷⁵⁴ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (zuletzt eingesehen am 27.3.18).

verstehen und diese konkreter steuern. Das Selbstregulierte Lernen ist somit als Schlüsselkompetenz anzusehen, die eine konzentrierte Beobachtung des eigenen Lerntransfers und den Lernzuwachs unterstützt. Damit verbunden sind motivationale Komponenten, die anhand von nachfolgenden Beispielen mit berücksichtigt werden. Selbstreguliertes Lernen wird in mehreren Handlungsebenen der Lernwerkstatt angewandt, wodurch die Studierenden einen intensiven Einblick in Notwendigkeit und Relevanz selbstregulativer Lernumgebungen und -strategien bekommen. Am Ende des Semesters können die Studierenden somit Selbstreguliertes Lernen in den für sie relevanten Bereichen individuell anwenden.

2. Kommunikative Kompetenz

Die Kultusministerkonferenz definiert kommunikative Kompetenz als „Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten.“⁷⁵⁵ Die kommunikative Kompetenz spielt auf zweierlei Ebenen eine tragende Rolle in der Lernwerkstatt. Einerseits wird die kommunikative Kompetenz dahingehend geschult, eigene Einstellungen öffentlich zu kommunizieren. Die Mehrheit der Studierenden musste lernen, auch zu kritischen Themen bzw. politischen Diskursen Stellung zu beziehen. Die Lernwerkstatt setzt gezielt darauf, Inhalte anzusprechen, die tagesaktuelle Brisanz aufweisen und sich mit kulturell-religiösen Fragestellungen beschäftigen. Andererseits lernen die Studierenden, eigene Meinungen in Beziehung zu anderen setzen zu können und diese zu diskutieren, worin zugleich die zentrale Funktion kommunikativer Kompetenz abgebildet wird, denn dazu gehört „eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.“⁷⁵⁶ In den Diskussionen bzw. Gesprächen werden konfliktlöseorientierte Strategien angewandt, die die Studierenden auch für ihren späteren Berufsalltag mit den SchülerInnen einsetzen können.

⁷⁵⁵ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (zuletzt eingesehen am 27.3.18).

⁷⁵⁶ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (zuletzt eingesehen am 27.3.18).

3. Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz schult die Studierenden „zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen.“⁷⁵⁷ Dies bedeutet konkret, dass sie nach eigenen Interessen forschungsorientiert lernen. Anhand einer Portfolioarbeit problematisieren sie individuelle Forschungsfragen im schulischen Kontext. Zusätzlich erlaubt die Lernwerkstatt eigene Unterrichtsentwürfe zu erproben und an Schulen durchzuführen.

Des Weiteren nimmt das Selbstregulierte Lernen hierbei eine wichtige Rolle ein. Es unterstützt die Studierenden in ihrer Handlungskompetenz bezüglich Planung und Realisierung von Unterrichtsideen. Dabei wird die eigene Reflexionsfähigkeit geschärft, um an bestimmten Punkten den Planungsprozess optimieren zu können. Anhand der Vorbereitung eines außerschulischen Lernortes soll dies im Nachfolgenden konkretisiert werden.

2. Beispiele aus der Praxis unter Anwendung Selbstregulierten und Forschenden Lernens

2.1. Interkulturelles Lernen am Beispiel des Rollenspiels

2.1.1. Der rote Faden: das Modell nach Grosch und Leenen

Interkulturelle Trainings haben ihren Ursprung in der US-amerikanischen Forschungsdisziplin. Bereits in den 60er Jahren versuchte diese, herauszufinden, „weshalb Interaktionen mit Angehörigen einer fremden Kultur [...] problematisch und konfliktreich sind.“⁷⁵⁸ Ferner sollte die Frage geklärt werden, welche Kompetenzen auf beiden Seiten vorhanden sein müssen, damit sich Menschen unterschiedlicher Kulturen gegenseitig verstehen.⁷⁵⁹ Interkulturelle Trainings versuchen, Kompetenzen auf der affektiven und kognitiven Ebene sowie auf der Verhaltensebene zu stärken, damit eine „kultursensible, wirkungsvolle und wechsel-

⁷⁵⁷ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (zuletzt eingesehen am 27.3.18).

⁷⁵⁸ Wolf Rainer Leenen/ Harald Grosch: Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung, in: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung hg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2000, S. 319.

⁷⁵⁹ Vgl. Leenen/ Grosch: Interkulturelles Training, S. 319.

seitig [...] soziale Interaktion“⁷⁶⁰ zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen arrangiert werden kann.

Es gibt keinen universalen Lernprozess im Bereich Interkulturellen Lernens, der auf alle Personen und Bereiche angewandt werden kann.⁷⁶¹ Daher wird sich die Arbeit in der folgenden Analyse u. a. am „Interkulturellen Lernprozess“ bzw. den Lernphasen von Harald Grosch und Wolf Rainer Leenen orientieren und dabei die angewandte Praxis in der Lernwerkstatt erläutern.

Das mehrstufige Modell geht in seiner Ausgangssituation von einem Kulturzentrismus aus, der besagt, dass ein generelles Hemmnis vorliegt, sich mit fremden Kulturen auseinanderzusetzen. Dieser Terminus ist vielfach diskutiert und belegt unterschiedliche inhaltliche Erläuterungen. Nach Victor Josef Willi gibt es einen Kulturzentrismus im engeren und im weiteren Sinne.⁷⁶² Im engeren Sinne meint dabei die „Deutung und Bewertung des Fremdsozialen nach Analogie des Eigensozialen“⁷⁶³, im weiteren Sinne meint die „Minderbewertung des Fremdsozialen und Überbewertung des Eigensozialen.“⁷⁶⁴ Sowohl das engere als auch erweiterte Verständnis von Kulturzentrismus zeigt, dass der generelle Versuch einer interkulturellen Verständigung durch die eigene Haltung und Wertvorstellung gegenüber einer fremden Kultur gehemmt werden kann. Die eigene Kultur gilt also als Maßstab für die Bewertung anderer Kulturen. In diesem Kontext wird das eigene kulturelle Verständnis gegenüber anderen kulturellen Strömungen ungleich – nämlich erhöht – in Beziehung gesetzt.

Auch Wolfgang Nieke verweist in seinen Ausführungen zum Konzept „Interkulturelle Erziehung“ auf den Kulturzentrismus.⁷⁶⁵ Pädagogisch gesehen, ist der Ansatz, im eigenen kulturellen Verständnis zu beginnen, somit sinnvoll und nachvollziehbar.

Die erste Stufe bei Grosch und Leenen lautet:

⁷⁶⁰ Leenen/ Grosch: Interkulturelles Training, S. 319.

⁷⁶¹ Vgl. Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 39.

⁷⁶² Fuat Kandil belegt, dass Kulturzentrismus häufig mit Ethnozentrismus gleichgesetzt wird. Er zieht jedoch die Verwendung des Begriffs „Kulturzentrismus“ vor, da es sich um kein vererbtes Phänomen handele. Eine kulturzentrische Einstellung sei nämlich bedingt durch angelebte, milieuspezifische Faktoren im Gegensatz zur ethnozentrischen Einstellung. Vgl. Fuat Kandil: Traditionelle Werte im Entwicklungsprozeß. Versuch einer allgemeinen theoretischen Grundlegung traditionalistischer entwicklungs-politischer Konzeptionen, Berlin 1975, S. 27.

⁷⁶³ Victor Josef Willi: Grundlagen einer empirischen Soziologie der Werte und Wertesysteme. Versuch einer Überwindung des Gegensatzes zwischen Kulturanthropologie und Soziologie und zwischen allgemein-theoretischer und speziell-empirizistischer Soziologie, Zürich 1966, S. 177.

⁷⁶⁴ Willi: Grundlagen einer empirischen Soziologie, S. 177.

⁷⁶⁵ Vgl. Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 41 f.

„Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren können.“⁷⁶⁶

Der erste Schritt kann unter Berücksichtigung einer kulturzentrischen Wahrnehmung als Herausforderung angesehen werden. Zum einen wird ein Akzeptanz-Gefühl von den Lernenden gefordert, das evtl. noch gar nicht bis wenig vorhanden ist. Zum anderen wird diese Akzeptanz verbunden mit dem Erkennen, dass es Menschen gibt, die eine andere Kultur verfolgen bzw. leben. Die Theorie von Geertz fließt hier mit ein, indem die Studierenden einerseits den Komplex einer fremden Kultur kennenlernen, andererseits die Glieder dieser Kultur – die Menschen – wahrnehmen. „Methodisch muss es gelingen, sog. strukturierte Erfahrungen anzubieten, durch die der Einfluß der eigenen kulturellen Prägungen auf Wahrnehmungen, Situationseinschätzungen und Verhaltensweisen bewusst wird.“⁷⁶⁷ Dies gelingt beispielsweise durch Übungen, die die Selbstreflexion ansprechen. Dadurch können und sollen Irritationen entstehen, die die eigene kulturelle Identität reflektieren. In der Lernwerkstatt werden diese Übungen gezielt durch Selbstwahrnehmungsübungen vorgenommen. Das eigene Ich soll ins Verhältnis zum Anderen/ Fremden („Othering“) gesetzt werden.⁷⁶⁸ In diesem Schritt kann die dichte Beschreibung nach Geertz umgesetzt werden, indem sich die Studierenden mit den Menschen einer Kultur konkret auseinandersetzen. Das eigene Selbst bildet somit den Ausgangspunkt während dieser Phase. Dabei soll geklärt werden, welche Komponenten in der eigenen Wertvorstellung wichtig sind und wie diese sich zusammensetzt.⁷⁶⁹ In einem zweiten Schritt soll reflektiert werden, welche Bedeutung Menschen mit einer anderen (kulturellen) Herkunft für einen selbst haben.⁷⁷⁰ Grosch und Leenen bezeichnen „[s]olche Erfahrungen [...] als ‘Eintrittserfahrung’ und ‘eye-opener’ für den interkulturellen Lernprozeß [...]“.⁷⁷¹ Diese sogenannte Orientierungskrise findet ebenfalls auf der ersten Ebene im

⁷⁶⁶ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 40 f.

⁷⁶⁷ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 41.

⁷⁶⁸ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 245.

⁷⁶⁹ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 245.

⁷⁷⁰ „Kulturell“ wird im Kontext der Lernwerkstatt-Vorgehensweise in Klammern geschrieben, da die Lernwerkstatt zunächst ein selbstreflexives Fundament „bauen“ möchte. Das eigene Selbst soll in den ersten Übungen im Vordergrund stehen, damit im zweiten Schritt (siehe „zweite Stufe“) überhaupt auf den Begriff „Kultur“ eingegangen werden kann und kulturelle Gemeinschaften genannt werden können. Dieses „Ins-Verhältnis-Setzen“ gelingt nur, wenn die Studierenden genau wissen, wie eigene Vorstellungen aussehen und welche Werte für sie relevant sind. Die Lernwerkstatt arbeitet also noch präziser innerhalb der einzelnen Sequenzen als die Stufen von Grosch/ Leenen.

Siehe auch Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 245.

⁷⁷¹ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 41

Drei-Phasen-Modell bei Mezirow statt. Die Vorstellung, die der Lernende für sich und von der Welt hat, soll „gestört“, irritiert und hinterfragt werden.⁷⁷² Diese innere Bearbeitung führt zur zweiten Stufe bei Grosch/ Leenen:

„Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, ohne sie (positiv oder negativ) bewerten zu müssen (geringes Maß an Kulturzentrismus)“⁷⁷³

Das geringe Maß an Kulturzentrismus rührt daher, dass das distanzierte Verhalten zu einer anderen Kultur zu minimieren versucht wird. Dabei soll lediglich das rationale Wahrnehmen des Anderen in den Blickpunkt gestellt werden. Der Kulturzentrismus ist infolgedessen weniger ausgeprägt, da keine intensive Annäherung – kommunikativ oder handlungsorientiert – zu einer anderen Kultur erfolgen soll. Hierbei geht es nicht um eine Bewertung oder Zuschreibung von Merkmalen aufgrund der kulturellen Herkunft, sondern um das Benennen einer Kultur. Mezirow hat seine zweite Phase in ähnlicher Weise formuliert: In Form einer reflexiven Bearbeitung soll die Differenzwahrnehmung verstärkt werden,⁷⁷⁴ also die Wahrnehmung, dass es neben der eigenen Kultur auch weitere gibt. Die Lernwerkstatt setzt sich in dieser Phase das Ziel, den Studierenden den Kulturbegriff näherzubringen und grundsätzlich danach zu fragen, was sich hinter diesem verbirgt. Bevor sich die Studierenden mit dem Thema „Kultur“ beschäftigen, muss eine inhaltliche Standortbestimmung erfolgen, was unter Kultur zu verstehen ist. Die Studierenden konzentrieren sich auf eine bestimmte Kultur und dokumentieren notwendige Informationen, wie sie sich dieser Kultur inhaltlich nähern wollen. Dabei ist es wichtig, nach Geertz dichter Beschreibung vorzugehen, indem eine konkrete Kultur in einem jeweiligen Kontext beleuchtet wird und welche Personen dieser Kultur angehörig sind. Danach erfolgt die Analyse, welche Kulturen im eigenen Leben eine Rolle spielen, d. h. welche Kulturen in der eigenen Umgebung überhaupt vorhanden sind. In dieser Bearbeitung steht keine Wertung im Vordergrund, sondern lediglich das Wahrnehmen einer plural geformten Gesellschaft.

Ergänzend schließt sich die dritte Stufe an:

⁷⁷² Vgl. Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 41 (zitiert Fußnote 80).

⁷⁷³ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 40.

⁷⁷⁴ Vgl. Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 41.

„Eigene Kulturstandards identifizieren & ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen können (own-culture-awareness)“⁷⁷⁵

Mit dieser Stufe wird der Transfer eingeleitet.⁷⁷⁶ Mit ihr geht ein Entwicklungsprozess auf mehreren Ebenen einher: affektiv, kognitiv und auf der Verhaltensebene.⁷⁷⁷ Die Bearbeitung innerhalb der Lernwerkstatt setzt dafür gezielt Methoden ein, um die einzelnen Ebenen zu erreichen. Im Kontext der kognitiven Ebene zielt die Lernwerkstatt zunächst auf die Vermittlung von (Fach-)Wissen ab. Dieses Wissen bezieht sich auf unterschiedliche Kulturen, die in inhaltliche Einzelteile aufgegliedert werden sollen: Entstehung, zeitgeschichtlicher Kontext, das Thematisieren bestimmter Riten und „Eigenheiten“, aktuelle Fragen und Diskussionen. Den Studierenden soll somit die Möglichkeit geboten werden, mit ergänztem, fundiertem Hintergrundwissen auf die „Anderen“ zu blicken. Zugleich wird dabei die affektive Ebene berührt, die die eigenen Emotionen und Gefühle ins Zentrum stellt. Das Bewusstsein für das Fremde wird auf positive Weise geschärft, indem das Fremde nicht mehr fremd ist, sondern „nur“ noch anders. Diese Erkenntnis führt schließlich zur Veränderung auf der Verhaltensebene, da das Selbst nun einen anderen – und vor allem erweiterten – Blickwinkel auf andere Kulturen wahrnimmt.

Die vierte Stufe bei Grosch/ Leenen lautet daher:

„Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen erweitern; relevante Kulturstandards identifizieren und dazu weitergehende Sinnzusammenhänge in der Fremdkultur herstellen können“⁷⁷⁸

In dieser Stufe soll bereits vorhandenes Wissen kontinuierlich erweitert werden. Die stetige Auseinandersetzung mit den Inhalten führt zwangsläufig dazu, mehrere Schichten einer Kultur besser nachvollziehen und erklären zu können. In der Lernwerkstatt wird dies vor allem durch kritische Texte provoziert, die kontroverse Positionen über bestimmte kulturelle Themen diskutieren. Aktuell stehen beispielsweise Fragen im Vordergrund, die die muslimisch geprägten Kulturen be-

⁷⁷⁵ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 40.

⁷⁷⁶ Mezirow ist in dieser Situation in der dritten Phase angelangt, die die bisherige Wirklichkeitsauffassung erweiterte, andere Annahmen testete und neue Perspektiven eröffnete. Vgl. Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 41.

⁷⁷⁷ Vgl. Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 41.

⁷⁷⁸ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 40.

treffen (das Kopftuchtragen einer Frau⁷⁷⁹). Die Studierenden können/ sollen sich über die Themen untereinander austauschen und diskutieren. Ziel dieser Übungen ist es, andere Kulturen mit ihren besonderen und individuellen Merkmalen zu verstehen bzw. zumindest nachvollziehen zu können. Die Berücksichtigung individueller Merkmale ist ein zentrales Kriterium des Kulturverständnisses nach Geertz. Er möchte eine Annäherung einer Kultur ausschließen, die vorwiegend phänomenologisch definiert ist. Dadurch könnten nämlich wichtige Informationen missachtet werden, die für eine bestimmte Kultur fundamental wichtig erscheinen. Es ist wichtig, nicht von der eigenen Kultur auszugehen, sondern mit einem Blick von außen zu versuchen, die Gründe für die jeweiligen „Bausteine“ der anderen Kultur nachzuvollziehen. Diese Bausteine können sich in Form von Riten, Kleidungsmerkmalen, Speisevorschriften äußern. Eine sogenannte „Dritt-Kultur-Perspektive“ geht auf Gudykunst, Hammer und Wiseman zurück, die die Wichtigkeit der Außenperspektive betonen. „Die Distanz zur eigenen Kultur und die Möglichkeit, einen Blick auf die jeweiligen Kulturbedingtheiten zu werfen, fördern offenbar >>metacultural awareness<<“⁷⁸⁰. Die Perspektive auf der metakognitiven Ebene erlaubt den Studierenden, potentielle Gemeinsamkeiten mit anderen Kulturen zu entdecken, indem sie tiefer in die Materie der anderen Kultur eindringen.

Die vierte Stufe ist daher eng mit der fünften verknüpft:

„Verständnis & Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können“⁷⁸¹

Auf den ersten Blick scheint es so, als würde die These vor allem die Empathiefähigkeit des Menschen fordern. Die affektive Ebene steht also im Fokus. Damit diese Stufe erreicht werden kann, müssen zwangsläufig die vorigen durchlaufen

⁷⁷⁹ Auch wenn das Thema „Kopftuchtragen einer Muslima“ mittlerweile im Schulalltag „angekommen“ scheint, birgt es immer noch Diskussionsbedarf. Diese Diskussionen können sich beispielsweise auf die Gründe für das Kopftuchtragen beziehen. Für nicht-muslimische Mädchen ist dieser Umstand teilweise befremdlich bzw. nicht nachvollziehbar. Die Skepsis in der Gesellschaft rund um das Thema „Kopftuch“ ist scheinbar immer noch präsent, und zwar im negativen Sinne. Dies ist beispielsweise daran erkennbar, wenn Muslima mit Kopftuch (vom Arbeitgeber) abgelehnt werden. Die Ablehnung richtet sich weniger gegen die Person selbst. Der Grund läge oftmals darin, Kunden (in Banken, Kaufhäusern usw.) nicht abschrecken zu wollen. Eindrücke aus der Praxis belegen diese Annahme: Vgl. Georg Auernheimer/ Rolf von Dick/ Thomas Petzl/ Gert Sommer/ Ulrich Wagner: Wie Lehrerinnen und Lehrer auf das Kopftuch reagieren. Zu zwei Verarbeitungsmodi interkultureller Differenz, in: Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler, hg. v. Georg Auernheimer, Rolf von Dick, Thomas Petzl, Ulrich Wagner, Opladen 2001, S. 41 f.

⁷⁸⁰ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 41, orientiert an Gudykunst, Hammer, Wiseman.

⁷⁸¹ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 40.

werden, die jedoch weitaus mehr als nur Empathie einfordern. Somit ist festzuhalten, dass mittlerweile Analysekompetenz, Handlungskompetenz und Reflexionskompetenz vorhanden sein müssen, um das Lernziel der fünften Stufe gänzlich zu erreichen. Dabei ist auf Birgit Jagusch zu verweisen, die diese Komponenten auf drei Ebenen Interkulturellen Lernens gestellt hat. Die Analysekompetenz umfasst bei ihr die „Vermittlung von Wissen über die eigene und fremde Kultur(en) und Lebenssituationen.“⁷⁸² Die Fähigkeit, Menschen nachvollziehen zu können, erleichtert es, die andere Kultur in ihrem Grundgedanken verstehen und anerkennen zu können. Die Handlungskompetenz bei Jagusch bezieht sich auf „die Ausbildung der Fähigkeit, eine Begegnung [... mitgestalten] zu können (bezogen auf Kommunikation, Sprache, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit).“⁷⁸³ Diese ist besonders wichtig, wenn ein Gespräch zwischen Kulturen stattfindet, das von Verständnis, Respekt und Anerkennung gekennzeichnet sein soll. Die Reflexionskompetenz zielt auf „das Erkennen, dass jeder Mensch von kulturellen Werten, Einstellungen und Normen beeinflusst wird, die das Selbst- und Fremdbild beeinflussen [...]“.⁷⁸⁴ Die Reflexionskompetenz fasst alle drei Ebenen in sich zusammen, da Wissen, Erkennen und ein angemessenes Gegenübertreten im Vordergrund stehen. Um diese Kompetenzen zu bündeln, gibt es in der Lernwerkstatt die Möglichkeit, mit fremden Kulturen in direkten Austausch zu treten. Dafür sind Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen gegenwärtig und nehmen mit den Studierenden ein für beide Seiten bereicherndes Gespräch wahr.⁷⁸⁵ Die Vergegenwärtigung und Aneignung dieser Kompetenzen führt zur Bewältigung dieser fünften Stufe und führt schließlich zur sechsten Stufe:

„Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen: mit kulturellen Regeln flexibel umgehen können, selektiv fremde Kulturstandards übernehmen können“

⁷⁸² Birgit Jagusch: Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Jugendliche in der Einwanderungsgesellschaft: Chancen und Probleme interkulturellen Lernens, in: Dokumentation der Landeskonferenz Hessen zum Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ vom 16.-18. Februar 2004, hg. v. Internationaler Bund, Frankfurt 2004, S. 5.
https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/download/Jagusch_Interkulturelle_Kompetenz.pdf (zuletzt eingesehen am 25.9.17).

⁷⁸³ Jagusch: Interkulturelle Kompetenz, S. 6.

⁷⁸⁴ Jagusch: Interkulturelle Kompetenz, S. 6.

⁷⁸⁵ Die bisherigen Gespräche in der Lernwerkstatt waren unproblematisch. Eine interkulturelle Begegnung in Form eines Gesprächskreises kann sich aber auch als schwierig herausstellen.

nen, zwischen kulturellen Optionen situationsadäquat und begründet wählen können“⁷⁸⁶

Bezogen auf das Arbeiten in der Lernwerkstatt, wird der Fokus auf Flexibilität gelegt, die sich sowohl kommunikativ als auch handlungsspezifisch äußern kann. Besonders in Konfliktgesprächen, die entweder zwischen zwei verschiedenen Kulturen oder innerhalb einer Kultur zu finden sind, ist es wichtig, gezielt argumentieren zu können. Damit können Situationen auf dem Schulhof gemeint sein, wenn sich Kinder unterschiedlicher Herkunft streiten. Angehende Lehrpersonen sollten darauf reagieren können, was durch ein Gespräch auf der jeweiligen „kulturellen Augenhöhe“⁷⁸⁷ am sinnvollsten erscheint. In diesem Kontext ist es zudem wichtig, unbekannte oder ungewohnte kulturelle Gegebenheiten, die für Außenstehende komisch erscheinen, erklären zu können.

„Die Qualität des subjektiven Verarbeitungsprozesses unvertrauter Handlungen dürfte maßgeblich davon abhängen, inwieweit es den darin involvierten Personen gelingt, die solchen Handlungen zu Grunde liegenden Deutungen und Bedeutungen zu erschließen und mit den eigenkulturellen zu vergleichen („subjektiver Kulturvergleich).“⁷⁸⁸

Unbedingte Voraussetzung ist also das Erschließen anderer – für mich fremder – kultureller Deutungen. Diese können in einem nächsten Schritt ins Verhältnis zu eigenen kulturellen Handlungsmustern gesetzt werden, um Verständnis und Erklärungsversuche unbekannter Verhaltensweisen zu unterstützen.

Diese Aspekte stehen ebenfalls im Zentrum der Lernwerkstatt. Das angestrebte Ziel liegt im Abbau und Verhindern von Vorurteilen, die zumeist durch falsche Informationen oder Deutungen entstehen können. Unter Berücksichtigung und Anwendung der Theorie von Clifford Geertz soll daher eine oberflächliche und unreflektierte Annäherung zu anderen Kulturen vermieden werden. Zum Lernprozess gehört, andere kulturelle Strömungen mehr in ihrer Gesamtheit zu sehen. Dabei besteht die Möglichkeit, attraktive Elemente einer anderen Kultur sich zu

⁷⁸⁶ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 40.

⁷⁸⁷ Ein Gespräch auf „kultureller Augenhöhe“ soll den gegenseitigen Verstehensprozess unterschiedlicher Kulturen unterstützen.

⁷⁸⁸ Dorothea Bender-Szymanski: Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung?, in: Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler, hg. v. Georg Auernheimer/ Rolf von Dick/ Thomas Petzl/ Ulrich Wagner, Opladen 2001, S.65.

eigen zu machen, was zugleich ein Gefühl von Verbindung erzeugen kann. Interkulturelles Lernen birgt somit die Chance, eigene Handlungsmuster oder Deutungsmuster zu überdenken, zu ergänzen und evtl. neu zu konstruieren. Im Fokus steht ein Lernen *mit einer Kultur*, nicht über eine Kultur.

Diese Fähigkeiten werden in der letzten Stufe gebündelt, die alle Ebenen in einzelnen Merkmalen zusammenfasst:

„Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive & wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen, mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen können“⁷⁸⁹

Die finale Stufe ist erreicht, wenn ein friedlicher Austausch mit anderen Kulturen realisierbar ist. Kurz gesagt: Das respektvolle und anerkannte Miteinander ist somit das Ziel Interkulturellen Lernens. Im Vordergrund steht ein persönlicher Entwicklungsprozess, der dazu führt, die eigene Kultur zu anderen kulturellen Strömungen in Beziehung setzen zu können. Das ERkennen von Gemeinsamkeiten sowie das ANerkennen von Differenzen kann als Hauptaufgabe im interkulturellen Lernprozess angesehen werden. Es erfordert ein hohes Maß an Bereitschaft, die hier dargelegten Stufen zu beschreiten und sich die damit verbundenen Kompetenzen anzueignen.

Die Ebenen sind wechselseitig zu betrachten. Ein einseitiger Prozess führt genauso zu einer Schieflage von Wissen wie eine verweigernde Haltung gegenüber anderen Kulturen. Ein gemeinsames Zusammenarbeiten von beiden Seiten ist daher essenziell, damit Interkulturelles Lernen stattfinden kann.

Hinsichtlich der oben skizzierten Konzepte ist mit Blick auf die Frage der Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen bei Lehrpersonen Folgendes festzuhalten: Interkulturelles Lernen unterstützt den Austausch mit fremden Kulturen auf Basis einer friedlichen und anerkennenden Haltung. Damit verbunden ist das Sensibilisieren der Lernenden, von einer kulturellen Selbstreflexion zu einer Fremdreflexion zu gelangen. Diese Fremdreflexion kann ihre Wirkung besonders in interkulturellen Diskussionen entfalten. Lernende können hinsichtlich der Bewertungen und Beurteilungen konstruktiv Stellung beziehen, um sogenanntem „Alltagswissen“ entgegenzutreten. Sie erlangen die Fähigkeit des Perspektivenwechsels

⁷⁸⁹ Grosch/ Leenen: Bausteine, S. 40.

und können aus konträren Standpunkten heraus Empfindungen und zugeschriebene Konnotationen erläutern. Der Perspektivenwechsel kann bei den Zuhörern den Verstehensprozess in Bezug auf die „andere Kultur“ unterstützen. Dadurch sollen mehr Toleranz, Empathie und Verständnis gegenüber anderen kulturellen Strömungen ausgebildet werden. Von Verstehensprozessen aus sollen eigene Handlungen und Haltungen dekonstruiert und neu konstruiert werden. Somit bewirkt eine Haltungsänderung, „dass neue Elemente in das bestehende Denk- und Verhaltensrepertoire integriert werden können, die helfen, andere Lösungen zur Zielerreichung zu finden und die Beziehungsqualität mit anderskulturellen Interaktionspartnern zu verbessern.“⁷⁹⁰

2.1.2. Selbstreguliertes Lernen in einem interkulturellen Rollenspiel

Vorbemerkungen

Für die praktische Umsetzung eines interkulturellen Lernprozesses orientiert sich die Lernwerkstatt Religion Plural am erläuterten Stufenmodell von Grosch und Leenen. Dieser Prozess ist stufenartig konzipiert und verlangt im Einzelnen eine gründliche Betrachtung. Das vorangegangene Kapitel ist bereits dieser Aufgabe nachgegangen und hat verdeutlicht, dass Interkulturelles Lernen nicht nur rezeptiv erfolgt, sondern weitere Komponenten benötigt, um den Prozess rund um das Verstehen und Erkennen einer anderen Kultur überhaupt zu ermöglichen.

In diesem Zusammenhang treten die eigene Motivation und Offenheit gegenüber der bevorstehenden Theorie und Praxis in den Vordergrund. Sie ermöglichen es überhaupt, den Prozess zu aktivieren, indem sich der Lernende freiwillig in einem Suchprozess⁷⁹¹ befindet, um eine adäquate Zielformulierung zu finden. Damit verbunden sind organisatorische Kriterien, die zur Vorbereitung und Strukturierung der Rahmenbedingungen gehören (kognitive Ebene). Des Weiteren will dieser Lernprozess neben der kognitiven auch die emotionale Ebene ansprechen. Dabei spielen Erfahrung, Erwartung und Verständnis eine entscheidende Rolle. Zudem können Störfaktoren in einem interkulturellen Lernprozess auftreten. Diese können sich in Form von Irritation der Teilnehmenden äußern, z. B. durch eine Konfrontation, die durch individuelle Vorerwartungen ausgelöst wurde.⁷⁹² Die

⁷⁹⁰ Barmeyer: Taschenlexikon Interkulturalität, S. 115 f.

⁷⁹¹ Wo diese „Suche“ im Einzelnen endet, ergibt sich während des interkulturellen Lernprozesses. Die Ausgangssituation ebnet gewissermaßen die Richtung und das Ziel.

⁷⁹² Vgl. Harald Grosch/ Andreas Groß/ Wolf Rainer Leenen: Methoden interkulturellen Lernens, Saarbrücken 2000, S. 4.

aktivierten Lernprozesse der beteiligten Personen werden durch ein „>>kognitives Ungleichgewicht<< (Piaget) angestoßen“⁷⁹³. Es kommt zu einer Kollision zweier Weltbilder/ Einstellungen, die im Konflikt stehen und auf „eine Be- und Verarbeitung [drängen].“⁷⁹⁴ In der Lernwerkstatt Religion Plural ist dieser Aspekt sehr wichtig, denn es wird versucht, Studierende auf genannte Probleme mit diskussionswürdigen Themen vorzubereiten. Dabei sollen sie für kulturkritische Themen sensibilisiert werden und lernen, wie diese – auch mit SchülerInnen – hinterfragt werden könnten. Damit verbunden ist die letzte Komponente: Flexibilität. Mit Widerständen oder Störfaktoren muss der Lernende innerhalb des Lernprozesses rechnen, denn sie können unerwartet auftauchen. Treten diese oder ähnliche Schwierigkeiten auf, muss der Lernende in der Lage sein, darauf reagieren zu können.⁷⁹⁵

Im Kontext der vorangegangenen, erläuterten Thematik tritt das Selbstregulierte Lernen in den Vordergrund, das eine „veränderte Steuerungspraxis [...] [ermöglicht], indem die Verantwortung für die Lernprozesse vermehrt an die Studierenden übertragen wird.“⁷⁹⁶ Dies wird in der Lernwerkstatt Religion Plural insofern besonders gefördert, als dass es sich eben um eine Lernwerkstatt handelt und sie eine offene Lernumgebung unterstützt, also ein Lernen vorwiegend ohne Fremdsteuerung – damit Lernende Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen können⁷⁹⁷.

Setting

Das Selbstregulierte Lernen soll in der Lernwerkstatt Religion Plural Prozesse Interkulturellen Lernens strukturieren sowie deren einzelne Schritte effizienter regulieren und reflektieren. Der eigentliche Lernprozess bezieht sich also auf die direkte Anwendung von Methoden, in diesem Fall das vorliegende Rollenspiel, wie Interkulturelles Lernen gelingen kann. Rollenspiele finden in der Lernwerkstatt regelmäßig statt. Basierend auf den Erfahrungen der Studierenden, die sie in den Praktika gemacht haben, wurde das Thema des Rollenspiels von den Studierenden vorgeschlagen: Die Rahmensituation stellt eine Schulszene dar, in der ein

⁷⁹³ Vgl. Leenen/ Grosch: Interkulturelles Training, S. 322.

⁷⁹⁴ Leenen/ Grosch: Interkulturelles Training, S. 322

⁷⁹⁵ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 245.

⁷⁹⁶ Esther Ruffo: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bern 2010, S. 47.

⁷⁹⁷ Vgl. Gage/ Berliner: Pädagogische Psychologie, S. 501.

Schüler mit Migrationshintergrund (muslimisch) den Unterricht sowie das Händeschütteln mit einer weiblichen Lehrperson verweigert. Zu den RollenspielakteurInnen gehören eine Studentin als Lehrerin, ein Student in der Rolle des Schülers mit Migrationshintergrund und mehrere Studierende als SchülerInnen. Im weiteren Verlauf kommen zwei weitere Studenten hinzu. Sie übernehmen die Rolle der Eltern des Schülers mit Migrationshintergrund. Die gesamte Sitzung wurde von einer externen Expertin begleitet, die den Ansatz des systemischen Lernens in das praktische Problemlöseverfahren des Rollenspiels integrierte. Die Stufen nach Grosch/ Leenen wurden in vorangegangenen Sitzungen besprochen, weshalb die Studierenden die Implementierung und Berücksichtigung der Stufen eigenständig integrieren mussten. Die vorliegende Analyse des Rollenspiels ist folgendermaßen strukturiert: Der nachfolgende Text gibt einen Überblick, wie die Studierenden das Zimmerman-Modell berücksichtigt haben. Konkret ist darunter die Anwendung der drei Phasen (Präaktional – Aktional – Postaktional) zu verstehen. Des Weiteren zeigt die Analyse, welche Funktion die einzelnen Komponenten Selbstregulierten Lernens (kognitiv – metakognitiv – emotional) eingenommen haben. Diese dezidierte und präzise Herangehensweise ist unerlässlich, um die einzelnen Lernprozesse der Studierenden reflektieren zu können. Dabei soll aufgezeigt werden, wie sie selbst in der Lage sind, eigene Lernprozesse vor dem Hintergrund eines interkulturellen Konflikts zu steuern, zu hinterfragen und zu optimieren.

Um ein selbstregulatives Lernverhalten in der LeRP zu fördern, werden vorwiegend indirekte Fördermaßnahmen, z. B. eine selbstregulative Lernumgebung, eingesetzt.⁷⁹⁸ In diesem Kontext bezieht sich die Arbeit auf den Ansatz von Friedrich und Mandl, der besagt, dass zunächst die Lehr-/Lernumgebungen so gestaltet werden sollen, „daß sie den Lernenden die Möglichkeit für Selbstgesteuertes Lernen eröffnen bzw. Selbstgesteuertes Lernen erfordern.“⁷⁹⁹ Die Lehrperson übernimmt dabei eine wichtige Rolle, da sie als Gestalter der Lernumwelt fungiert.⁸⁰⁰ Die positive Lernumgebung soll zusätzlich durch ein umfangreiches Equipment an Materialien bereitgestellt werden, auf das die Studierenden jederzeit zugreifen können. Ferner bietet die Lernwerkstatt die Möglichkeit, sich in mehreren Räu-

⁷⁹⁸ In der LeRP werden Rollenspiele durchgeführt, die eine strikte Trennung zwischen direkter und indirekter Förderung nicht ermöglichen.

⁷⁹⁹ Friedrich/ Mandl: Analyse und Förderung, S. 258.

⁸⁰⁰ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 248.

men pädagogisch zu entfalten. Damit ist die Herangehensweise an ein Thema gemeint, die in einem ausgewählten Raum, mit ausgewählten Personen und dem dementsprechenden Material stattfinden soll. Beide Aspekte – Materialvielfalt sowie die frei wählbare Lernumgebung – tragen zur Schaffung günstiger Lernbedingungen⁸⁰¹ bei, die bei der indirekten Förderung selbstregulativer Lernprozesse im Fokus steht.

Die direkte Förderung Selbstregulierten Lernens tritt innerhalb des Rollenspiels auf. Die Selbstbeobachtung, auch bekannt als Self-Monitoring, nimmt während des Rollenspiels – in Form einer direkten Förderung – eine wichtige Funktion ein. Die „alleinige kontinuierliche Selbstbeobachtung kann zu Reaktivität führen, d. h., das Verhalten kann sich bereits durch die bloße Selbstbeobachtung in die gewünschte Richtung verändern.“⁸⁰² Ein Rollenspiel bietet sich hervorragend für interkulturelle Fragestellungen an, da es die eigene Wahrnehmung schulen soll und einen Perspektivenwechsel unterstützen kann. Damit verbunden, sollen die „aktive Ausgestaltung und Veränderung bestehender Lebensbedingungen“⁸⁰³ initiiert werden.

Das konkrete Praxisbeispiel

Für die praktische Umsetzung haben sich die Studierenden am prozessorientierten bzw. phasenbezogenen Modell der Selbstregulation von Zimmerman orientiert. Auch wenn keine expliziten Strategien angewandt wurden, stellte das Modell von Zimmerman eine Orientierung dar, wie die Studierenden im Einzelnen vorgehen können. Das Rollenspiel wurde hauptsächlich mittels Dialogen und Positionswechseln umgesetzt, d. h., die einzelnen Stufen nach Grosch/ Leenen wurden kurz angesprochen, und es wurde geklärt, was darunter zu verstehen ist. Danach wurde individuell überlegt, wie diese praktisch umzusetzen sind.

In Kapitel 3.1. (II. Teil) wurde bereits festgehalten, dass Selbstreguliertes Lernen in drei Komponenten gegliedert werden kann: kognitiv, motivational und metakognitiv. In der **präaktionalen Phase** wurde von den Studierenden auf *kognitiver Basis* das angestrebte Ziel definiert. Unter Berücksichtigung des SMART-Prinzips formulierten sie Fragen, die die Auseinandersetzung mit dem Konflikt stimulieren und die Zielerreichung präzisieren sollten, z. B.: Wieso ver-

⁸⁰¹ Vgl. Landmann: Selbstregulation, S. 68.

⁸⁰² Landmann: Selbstregulation, S. 63.

⁸⁰³ Grosch/ Groß/ Leenen: Methoden, S. 57.

hielt sich der Schüler gegenüber der Lehrperson resistent? Worin lag die Ursache? Wie kann eine ähnliche Situation präventiv vermieden werden?⁸⁰⁴ Die konkrete Zielformulierung orientierte sich daran, den Konflikt zu entschärfen und gegenseitiges Verständnis aufzubauen. Die Studierenden haben sich ihrem Thema also zunächst auf rein kognitiver Basis genähert. Ihr Vorwissen über die Stufen von Grosch/ Leenen war bereits durch vorangegangene Sitzungen bekannt. Die Vorgehensweise der Studierenden kann mit einem problemlöseorientierten Vorgehen verglichen werden, denn unter „Problemlösen versteht man [...] das Bestreben, einen gegebenen Zustand (Ausgangszustand, Ist-Zustand) in einen anderen, gewünschten Zustand (Zielzustand, Soll-Zustand) [zu] überführen, wobei es gilt, eine Barriere zu überwinden, die sich zwischen *Ausgangs- und Zielzustand* befindet.“⁸⁰⁵ Dies ist nicht unerheblich, denn Gräsel konstatiert, dass „durch problemorientiertes Lernen das Ziel erreicht wird, die Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens zu fördern [...]“⁸⁰⁶ Es ist folglich davon auszugehen, dass „Studierende aus problemorientierten Curricula [...] mit fortschreitendem Studium immer besser in der Lage [sind], anhand der gestellten Probleme selbstständig Lernziele zu formulieren [...]“.⁸⁰⁷

Der direkte Bezug zum Thema Schule bewirkte im Rollenspiel eine erhöhte Motivationsbereitschaft seitens der Studierenden. Die *motivationale Komponente* war in dieser Sequenz Selbstregulierten Lernens erkennbar, da die Studierenden einen direkten Praxisbezug zum eigenen Schulleben – aus Praktika – erkannten und so von Anfang an motivierend und konzentriert agierten. Für mich als Lehrende ist dieser Aspekt eine wichtige Erkenntnis, nämlich, auf der Inhaltsebene weiterhin bei den Studierenden selbst anzusetzen. Gerade bei Rollenspielen oder anderen theaterpädagogischen Elementen ist es also ratsam, Situationen zu wählen, die die reale Lebenswelt der Studierenden betreffen, womit auch eine höhere Motivationsbereitschaft einhergehen kann.

Der Konflikt zwischen Lehrperson und Schüler bildete den Ist-Zustand. Die *kognitive Komponente* stand hierbei im Zentrum, indem das Wissen über eine Aufgabe und die damit verbundene Aufgabenbewältigung besser eingeschätzt werden

⁸⁰⁴ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 249.

⁸⁰⁵ Walter Hussy: Denkpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1984, S. 184.

⁸⁰⁶ Cornelia Gräsel: Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen u.a 1997, S. 26.

⁸⁰⁷ Gräsel: Problemorientiertes Lernen, S. 26.

Siehe auch Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 249.

konnten. Die erläuterte Zielformulierung bildet somit den Soll-Zustand, indem vor allem unter Berücksichtigung der Stufen von Grosch/ Leenen die Frage nach direkter Konfliktlösung und präventiven Maßnahmen im Zentrum stand.⁸⁰⁸ Der zeitliche Rahmen, um diese Aufgabe zu bewältigen, wurde unter den Studierenden eingeteilt. Hierbei rückte die *metakognitive Ebene* ins Zentrum, der eine unterstützende Funktion hinsichtlich strukturierter Abfolge und der Berücksichtigung von Zeitmanagement zukam. Für die einzelnen Schritte erstellten die Studierenden einen Zeit- und Regieplan, um die Zielerreichung stetig zu fokussieren.⁸⁰⁹ In diesem Zusammenhang war es notwendig, die Auswahl der TeilnehmerInnen sowie die Funktion der „ZuschauerInnen“ zu bestimmen.⁸¹⁰ Die ZuschauerInnen hatten die Aufgabe, mit einem Blick von außen das Szenario zu beurteilen. Ihre wichtige Funktion zeigte sich vor allem in der Schlussdiskussion, um verschiedene Perspektiven in die Reflexion miteinfließen zu lassen. Des Weiteren zogen sich die RollenspielakteurInnen zurück, um sich individuell in ihre Rolle einzufinden und die Identität ihrer Figur zu übernehmen. Eine sogenannte „Verwandlung“ bei Rollenspielen ist immer mit einem achtenden und sensiblen Blick durchzuführen. Die TeilnehmerInnen sollen keine Identität übernehmen, mit der sie sich unwohl fühlen könnten. Des Weiteren fordern Themen rund um Konflikte oder Streitigkeiten grundsätzlich eine feinfühligere Herangehensweise, denn „eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen den Spielern [ist] notwendig. Spannungen innerhalb der Gruppe behindern möglicherweise Einzelne, sich auf ihre jeweilige Rolle einzulassen, oder sie überlagern das Spiel.“⁸¹¹ Dies birgt die Gefahr, den zentralen Inhalt und das fokussierte Ziel aus den Augen zu verlieren.⁸¹²

In der **aktionalen Phase** begann das Spiel unter Anleitung der Expertin sowie unter Berücksichtigung der festgelegten Spielzeit, denn „eine längere Spielzeit fördert die Spielunlust der MitspielerInnen und schränkt die Beobachtungsfähigkeit des Spielablaufs wesentlich ein.“⁸¹³ In Anlehnung an die Stufen von Grosch/ Leenen sollte nun der Konflikt sukzessiv entflochten werden. In diesem Kontext wurde Selbstreguliertes Lernen direkt gefördert, indem fachspezifische Inhalte hinzugezogen wurden; in diesem Fall waren es die Stufen Interkulturellen Lernens

⁸⁰⁸ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 250.

⁸⁰⁹ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 250.

⁸¹⁰ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 250.

⁸¹¹ Tautz: Interreligiöses Lernen, S. 399.

⁸¹² Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 250.

⁸¹³ Grosch/ Leenen: Methoden, S. 58.

Siehe auch Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 250.

nach Grosch/ Leenen, die zuvor behandelt worden waren. Hier kommt der *kognitiven Komponente* eine wichtige Funktion zu, indem sie die zuvor angesprochenen Inhalte mit neuen Inhalten, die mit dem Rollenspiel einhergingen, verknüpfte. So war das inhaltliche Vorwissen wesentlich für den nachfolgenden Wissenserwerb.

„In ihrer jeweiligen Rolle erkannten die Studierenden, dass eine immer wiederkehrende Beobachtung der eigenen Handlung [(*metakognitive Komponente*)] vonnöten ist, um die einzelnen Stufen von Grosch/ Leenen umzusetzen.“⁸¹⁴ Es wurde hierfür eine Art Standbild mithilfe der Studierenden gestellt, um sich die vorliegende Situation aus mehreren Perspektiven zunächst anzuschauen. Dabei war die erste Stufe von Grosch/ Leenen zentral, wodurch zunächst über grundlegende Inhalte gesprochen wurde: Wie sah die Situation aus? Wer war daran beteiligt? Es war wichtig die „konträren“ kulturellen Positionen zunächst zu erkennen und sie in ihrer jeweiligen Position ruhen zu lassen. Die Studierenden (also jene, die indirekt am Spiel beteiligt waren; sozusagen die BeobachterInnen) gingen um das Standbild herum, das sich aus der Lehrerin, den MitschülerInnen und des Mitschülers zusammensetzte. Dieses konnte beliebig „eingefroren“ oder „aufgetaut“ werden, womit entweder eine Stummphase oder Redephase einherging. In der Redephase (die Studierenden waren „aufgetaut“) konnte über den jeweiligen Fortschritt bzw. den aktuellen Stand der Situation diskutiert werden. Die Expertin versuchte in unterschiedlichen Sequenzen, die DarstellerInnen zu einem Standortwechsel zu bewegen, indem die DarstellerInnen selbst erkennen sollten, welcher Platz für sie am geeignetsten in ihrer jeweiligen Rolle erscheint. In diesem Zuge wurden die zweite und dritte Stufen von Grosch/ Leenen integriert. Dies bedeutet konkret, dass der Schüler mit Migrationshintergrund eher eine distanziertere Haltung immer wieder gegenüber der Lehrerin einnahm. Diese hingegen versuchte sich dem Schüler immer wieder zuzuwenden. Auch die beteiligten SchülerInnen versuchten mit einem jeweiligen Positionswechsel die Situation zu unterstützen, indem sie sich sowohl dem Schüler als auch der Lehrerin zuwandten. Damit versuchten sie den dialogischen Austausch zwischen Schüler und Lehrerin zu fördern, damit das Fremde nicht mehr fremd bleibt und das gegenseitige Verständnis füreinander unterstützt wird. Die Selbstbeobachtung aller TeilnehmerInnen fungierte somit als Schlüssel, um den eigenen Lernprozess fortzuführen. Eine Überwachung des Lernens erfolgte somit unter Berücksichtigung der gesetzten

⁸¹⁴ Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 250.

Ziele und Kriterien (*metakognitive Komponente*). Je nach Zielsetzung können individuelle Überwachungsstrategien zum Einsatz kommen, beispielsweise Verständnisfragen während des Lernens zu formulieren, das eigene Wissen durch andere abfragen zu lassen sowie vorangegangene Lernleistungen zu reflektieren und zu dokumentieren.⁸¹⁵ Wenn ein/e Studierende/r etwas nicht verstand oder merkte, dass bestimmte Störfaktoren im Rollenspielprozess auftauchten, wurden diese mittels Selbstbeobachtung reflektiert.⁸¹⁶ Hierbei trat die *motivationale Ebene* in den Vordergrund, die die eigene Motivationsbereitschaft aufrechterhielt. Im Kapitel zum Modell von Grosch und Leenen wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Annäherung in einem interkulturellen Prozess sukzessiv erfolgt und mit sogenannten „Unterbrechungen“ des Lernvorgangs gerechnet werden muss. Die eigene Einstellung muss sich zunächst einmal der „fremden Haltung“ annähern. Damit verbunden ist ein Prozess, der länger andauern kann, da ein emotionaler und kognitiver Perspektivenwechsel angeregt werden soll. So kann es hin und wieder zu Unterbrechungen der eigenen Motivation kommen, die durch die motivationale Komponente des Selbstregulierten Lernens kompensiert wird.

Als Lehrende konnte ich bei allen Beteiligten einen Lernprozess feststellen, der sich vor allem in der Handlungsorientierung erkennen ließ. Mimik, Gestik sowie Wahrnehmung und Ausdruck der RollenspielteilnehmerInnen konnten gegenüber ihren MitspielerInnen durch die Überwachung und Kontrolle eigener Handlungen positiv verändert werden. Im Vordergrund stand hierbei die *metakognitive Ebene*, die die eigene Lernsituation überwachte und die Zielformulierung weiterhin verfolgte. Die nachgestellte reale Situation eröffnete den Studierenden differenzierte Möglichkeiten des Lernens. Die BeobachterInnen und die RollenspielteilnehmerInnen befanden sich somit in einer aktiven Rolle im Hinblick auf „Informationsverarbeitung, Bedeutungsherstellung und Handlungssteuerung.“⁸¹⁷ Sowohl die fiktive Figur der Lehrperson, die fiktiven MitschülerInnen als auch der fiktive männliche Schüler konnten mithilfe der Selbstregulation eigene Lernprozesse

⁸¹⁵ Vgl. Claudia Winter: Analyse und Förderung selbstregulierten Lernens durch Self-Monitoring, Hamburg 2007, S. 48.

⁸¹⁶ Dieses Vorgehen ist typisch für die Selbstbeobachtung. Beispiele belegen den positiven Zusammenhang zwischen Selbstbeobachtung und Lernverhalten im Vergleich zu Lernverhalten ohne Selbstbeobachtung. So auch bei Schreblowski und Hasselhorn. Vgl. Stephanie Schreblowski/Marcus Hasselhorn: Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten, in: Handbuch Lernstrategien, hg. v. Heinz Mandl, Helmut Felix Friedrich, Göttingen 2006, S. 151.

⁸¹⁷ Katharina von Helmolt: Kommunikationsreflexives Lehren und Lernen in interkulturellen Lernsettings, in: Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate – Verfahren, hg. v. Katharina von Helmolt, Gabriele Berkenbusch, Wenjian Jia, Stuttgart 2013, S. 89.

unterstützen. Die ständige Beobachtung des eigenen Tuns und Handelns führte dazu, das Rollenspiel aufrechtzuerhalten (*metakognitive Komponente*).⁸¹⁸ Als Lehrperson versuchte ich, das Rollenspiel nur an bestimmten Punkten zu lenken. Mir war es wichtig, die Selbstbeobachtung der einzelnen Beteiligten mithilfe von Zwischenfragen zu verbalisieren: Warum entscheidest du dich für diese Haltung? Warum bist du in deiner Haltung böse? Wie redest du? Warum ist der gerade durchgeführte Positionswechsel besser/schlechter? Das Ziel bestand darin, eine selbstregulative Lernumgebung aufrechtzuerhalten.⁸¹⁹ Währenddessen wurden die vierte und schließlich fünfte Stufe von Grosch/ Leenen eingeführt. Dadurch erhielten die

„Lernenden im Austausch miteinander Einblick in die Perspektiven der anderen Lernenden und bauen durch die Pluralität der Perspektiven komplexere Konstrukte und Wissensstrukturen auf. Dieser Lernprozess wird auch als „Deutungslernen“ beschrieben [...]. Lernen vollzieht sich dann, wenn durch die Konfrontation mit fremden Deutungen und Konstrukten die eigenen „Deutungsmuster“ in Frage gestellt und dadurch weiter ausdifferenziert werden.“⁸²⁰

Die eigene Meinung kann durch fremde Deutungen irritiert werden. Daraus ergibt sich zugleich ein Lernprozess, der eigene Handlungsmuster hinterfragt.⁸²¹ Durch die hier beschriebene „Konfrontation“ kann also der bisherige Kenntnisstand erweitert bzw. korrigiert werden. In der Konfrontation lag der Lösungsansatz, um den Konflikt schließlich zu lösen. Mit Verweis auf die sechste Stufe von Grosch/ Leenen erkannte die Lehrerin, dass sich nicht der Schüler allein gegen sie wandte. Mit einem weiteren Positionswechsel und hinzugefügten TeilnehmerInnen (diese wurden vom Schüler mit Migrationshintergrund hinzugefügt), ergab das Rollenspiel eine neue Konstellation. Der Schüler positionierte seine Eltern unmittelbar hinter sich und integrierte sie somit in das Spiel. Dieses Bild repräsentierte somit einen Schüler, der von seinen Eltern streng erzogen wurde. In der weiteren Diskussion erwähnte er, dass sein Vater die Erzieherrolle übernimmt und die Mutter

⁸¹⁸ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 251.

⁸¹⁹ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 251.

⁸²⁰ Helmolt: Kommunikationsreflexives Lehren, S. 89 f.

⁸²¹ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 251.

lediglich eine Hausfrauenrolle einnimmt. Es wurde also deutlich, dass Kriterien wie z.B. patriarchalische Rahmenbedingungen und das generelle Frauenbild dieser Familie dazu geführt haben, dass sich der Schüler abwertend gegenüber seiner Lehrerin positionierte. Schließlich mündete diese Situation in der letzten Stufe von Grosch/ Leenen indem nun eine konstruktive Diskussion eingeleitet werden könnte, um den Streit zu reflektieren. In der realen Praxis würde sich evtl. eine erweiterte Diskussionsrunde mit den Familienangehörigen anbieten. Jedoch muss hierbei berücksichtigt und diskret eruiert werden, ob eine direkte Auseinandersetzung angebracht erscheint oder eine sukzessive Annäherung (siehe Rollenspiel; evtl. mehrere Treffen mit den Eltern und Schoolworker) sinnvoll sein kann.

In der **postaktionalen Phase** nahmen sich die Studierenden Zeit, die erlebten Gefühle und Situationen im Einzelnen zu reflektieren. Die *metakognitive Komponente* war hierbei am stärksten vertreten und nahm Einfluss darauf, den Lernprozess rückblickend zu bewerten, indem einzelne Sequenzen nochmals besprochen wurden. Für mich als Lehrperson war diese Phase einer der wichtigsten und interessantesten Momente. Ich konnte hier erkennen, ob die individuellen Ziele erreicht wurden oder nicht. Der Soll-Zustand wurde von allen Beteiligten als „erreicht“ beschrieben, da der Konflikt gelöst werden konnte. Die Entschärfung des Konflikts konnte besonders mithilfe des Self-Monitorings erreicht werden. Die Studierenden waren sich vermehrt darüber einig, dass das Self-Monitoring sowohl den Blickwinkel auf das eigene Geschehen schärfte als auch die Perspektive auf umliegende Personen und Situationen weitete. Somit wurde die verstärkte Einbindung am direkten Geschehen, die ein Rollenspiel ermöglicht, positiv wahrgenommen.⁸²² Das Rollenspiel eignete sich sehr gut, die Stufen von Grosch/ Leenen anzuwenden, um den fiktiven Konflikt zu lösen. Die Studierenden konnten sich hierbei sowohl als Lernende wie auch als Lehrende erfahren. Einerseits waren sie Lernende bzw. Studierende innerhalb der LeRP. Andererseits fühlten sie sich als Lernende auf Schülerebene im Kontext des Schauspiels. Zugleich konnten sie sich als Lehrende fühlen, indem sie die Perspektive der/des fiktiven Lehrerin/Lehrers wahrgenommen hatten. Das pädagogische Ziel bestand darin, den Studierenden zu zeigen,

⁸²² Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 251.

- a) welchen Einfluss selbstregulative Strategien für die hier verwendete Methode Rollenspiel haben können, um [hier: Stufen von Grosch/Leenen zum Interkulturellen Lernen] bestimmte Inhalte effektiver verstehen und in der Praxis anwenden zu können. Das Selbstregulierte Lernen versteht sich dabei als Schlüsselkompetenz im eigentlichen Lernprozess während des Rollenspiels. Der *kognitiven Komponente* kommt hierbei eine wichtige Funktion zu, indem rückblickend verdeutlicht wurde, wie der Lernprozess im Rollenspiel ablief: Die einzelnen Phasen führten zur Regulierung und Strukturierung des eigenen Lernprozesses. Für die Lernenden war dies notwendig, um eigene Handlungen, Haltungen, Aussagen und Einstellungen zu beobachten, zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Ihre individuelle Lernsituation war somit autonom gesteuert. Entscheidungen mussten sie selbst abschätzen und in der jeweiligen Situation verantworten können.⁸²³ Die Lehrperson übertrug ihnen somit das Vertrauen, eigenständig handeln zu können. In der praktischen Umsetzung selbstgesteuerter Lernprozesse findet „eine indirekte Überprüfung des Lernverhaltens statt [...]. Mehr Selbstverantwortung führt deshalb indirekt auch zu einer curricularen Erfassung und Überprüfung des Lernverhaltens.“⁸²⁴
- b) dass ein Rollenspiel eine geeignete Methode ist, in der Schule „Probleme der wirklichen Welt widerzuspiegeln;“⁸²⁵
- c) generell die Notwendigkeit eines Rollenspiels zu erkennen: Es eignet sich, um Gefühle des/der Anderen („Othering“) wahrzunehmen und zu verstehen. Damit verbunden ist die Fähigkeit eine andere Perspektive einzunehmen. Das Rollenspiel „ist die Bezeichnung für eine ganz bestimmte Art von Simulationsverfahren, und zwar für jene, durch die der Blick auf die Interaktion von Personen gerichtet ist. Es hebt die von verschiedenen Leuten unter verschiedenen Umständen wahrge-

⁸²³ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 251.

⁸²⁴ Ruffo: Das Lernen angehender Lehrpersonen, S. 48.

⁸²⁵ Morry van Ments: Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. Ins Deutsche übertragen und bearbeitet von Katja und Wilhelm H. Peterßen, München 1985, S. 12.

nommenen Funktionen hervor.⁸²⁶ Die *motivationale Komponente* war in der postaktionalen Phase insofern vorhanden, als dass sich jeder zum Rollenspiel äußerte und dieses individuell reflektierte (Warum war ich besonders bei dieser Thematik motiviert/ nicht motiviert? Wie wichtig war mir persönlich der Bezug zur Schulpraxis?).

Das erläuterte Beispiel aus der Praxis der Lernwerkstatt Religion Plural hat verdeutlicht, wie notwendig Selbstreguliertes Lernen in Interkulturellen Lernsettings für Motivation, Lernverhalten und Verstehensprozesse sein kann. Für das aufgezeigte Exempel bot sich Selbstreguliertes Lernen insofern an, als es einerseits die Methode Rollenspiel strukturierte und andererseits die dafür notwendigen Stufen des interkulturellen Lernmodells in eine zu wiederholende Ordnung brachte. Beides war notwendig, denn gerade interkulturelle Lernarrangements sind als Herausforderung anzusehen, indem Wissen/Emotionen mit Methode gepaart werden. Der Grund liegt darin, dass während dieser Lernphasen bzw. Übungen verschiedene Weltbilder und Einstellungen berührt werden, die von den TeilnehmerInnen individuell verarbeitet werden.⁸²⁷ Von daher verlangt die interkulturelle Lernpraxis während des Lernprozesses eine vermehrte Kontrolle. Basierend auf Klaus Holzkamps „Theorie des expansiven Lernens“ kann sich eine Lücke zwischen „Ich will“ und „Aber ich kann nicht“ einstellen.⁸²⁸ Laut der Theorie von Holzkamps tritt dieser Fall ein, wenn der Lernende kein subjektives Lernziel in der jeweiligen Übung sieht. Die *motivationale Komponente* gilt in diesen Phasen als notwendiger Faktor, um diese Widerstände zu regulieren. Die Lernenden „widersetzen sich [...] dem Lernen, wenn ihre Lebensbedingungen nicht thematisiert werden oder ihre Einflussmöglichkeiten nicht erweitert werden.“⁸²⁹ Dabei versuchen sie durch „defensive Lernbeweggründe“⁸³⁰, die aufgrund „befürchtete[r] Sanktionen“⁸³¹ formu-

⁸²⁶ Ments: Rollenspiel, S. 13.

Siehe auch Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 252.

⁸²⁷ Vgl. Balzer: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens, S. 252.

⁸²⁸ Vgl. Kirsten Nazarkiewicz: Hürden und Lösungen in interkulturellen Settings, in: Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate - Verfahren, hg. v. Katharina von Helmolt, Gabriele Berkenbusch, Wenjian Jia, Stuttgart 2013, S. 46.

⁸²⁹ Nazarkiewicz: Hürden und Lösungen in interkulturellen Settings, S. 46.

⁸³⁰ Nazarkiewicz: Hürden und Lösungen in interkulturellen Settings, S. 46.

⁸³¹ Nazarkiewicz: Hürden und Lösungen in interkulturellen Settings, S. 46.

liert werden, die Situation zu umgehen. Dies ist in Interkulturellen Lernsettings nicht unüblich und muss daher einkalkuliert werden.⁸³²

Der Effekt des Selbstregulierten Lernens im Rahmen interkultureller Übungen übertrug sich auf die Studierenden insofern, als dass sie geeignete Strategien praktizieren konnten, mit denen sie [hier: das Rollenspiel] eigenständiges und strukturiertes Lernverhalten intensivieren konnten. Strukturierung, Motivationsförderung und Kontrolle über das eigene Lernverhalten gehörten somit zu den Hauptaufgaben Selbstregulierten Lernens. Es war deutlich zu erkennen, dass die Studierenden vor allem in der praktischen Umsetzung unter Berücksichtigung vorhandenen Wissens einen schematischen Ablaufplan organisieren mussten. Vorhandene Wissensseinheiten mussten folglich mit neuem Input kombiniert werden. Damit ist der *kognitive Bereich* angesprochen, der ein konzeptionelles und strategisches Wissen umfasst. Um dieser Problematik entgegenzuwirken und zugleich das eigene Lernverhalten zu beleuchten, nahm das Self-Monitoring eine wichtige Rolle ein. In diesem *metakognitiven Bereich* führte die ständige Selbstbeobachtung gleichermaßen zur Selbstkontrolle über Tun, Handeln und Empfindungen. Individuelle Störfaktoren, beispielsweise Unaufmerksamkeit oder die falsche Reihenfolge der interkulturellen Lernstufen, konnten zügig behoben werden. Als zusätzliches Kontrollorgan war die Dozentin in der Rolle einer Lernbegleitung tätig. Informatives Feedback sowie motivationsförderliches Feedback durch die Lehrperson sind während des Selbstregulierten Lernens als unterstützende Funktion anzusehen.⁸³³ Die Expertin musste einzelne Vorgänge gezielt lenken und mit den Studierenden nochmals hinterfragen. Damit konnte eine Reflexion unterstützt werden, indem konkrete Situationen wieder aufgegriffen und besprochen wurden.

2.2. Interreligiöses Lernen am Beispiel der Gestaltung eines außerschulischen Lernortes

2.2.1. Vorbemerkungen zum außerschulischen interreligiösen Lernort

Das vorliegende Kapitel soll exemplarisch aufzeigen, wie ein Praxisbeispiel im Kontext Interreligiösen Lernens durch Selbstreguliertes Lernen kontrolliert werden kann. Konkret wird das Thema „Außerschulischer Lernort“ das Zentrum der Ausarbeitung dieses Kapitels darstellen. Auch mittels *außerschulischer Lernorte*

⁸³² Vgl. Nazarkiewicz: Hürden und Lösungen in interkulturellen Settings, S. 46.

⁸³³ Vgl. Perels: Selbstreguliertes Lernen, S. 16 f.

finden interreligiöse Lernprozesse statt. Interreligiöses Lernen wird hiermit in einem weiteren Sinne⁸³⁴ betrachtet, was

„eine allgemeine Bildungsaufgabe für alle Kinder und Jugendlichen [darstellt]. Diese Aufgabe kann und soll dann auch als eine durchgängige Dimension religionspädagogischer Bildungsangebote wahrgenommen werden – in Schule [...] im Elementarbereich oder später in der Erwachsenenbildung. Die Unterscheidung zwischen einem engeren und einem weiteren Verständnis sollte [...] nicht so verstanden werden, als läge darin eine wertende Abstufung. Im Gegenteil: Heute kommt gerade dem interreligiösen Lernen im weiteren Sinne die wohl größere Bedeutung zu, eben weil es sich hier um eine allgemeine [...] Aufgabe handelt.“⁸³⁵

Die allgemeine Bildungsaufgabe bezieht sich auf die aktuelle Situation, dass SchülerInnen täglich mit anderen Religionen konfrontiert werden können, sei es in den Medien oder im Klassenraum selbst. Wenn Jugendliche nach ihrem Lieblingsthema im Religionsunterricht gefragt werden, so erscheint das Thema „Weltreligionen“ ganz oben in der Hierarchie. Diese Tendenz nahm sogar in den letzten zehn Jahren zu.⁸³⁶

Mithilfe der angesprochenen religionspädagogischen Bildungsangebote können außerschulische Lernorte eine unterstützende Funktion einnehmen, indem sie den SchülerInnen die Welt einer anderen Religion authentisch aufzeigen. Umso erstaunlicher ist es, dass außerschulische Lernorte in der Religionsdidaktik als ein eher seltenes Phänomen erscheinen.⁸³⁷ Die Literatur bezeugt in diesem Kontext

⁸³⁴ Siehe im II. Teil in Kapitel 2.5. Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen im weiteren Sinne.

⁸³⁵ Friedrich Schweitzer: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, S. 34.

⁸³⁶ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 48.

⁸³⁷ Vgl. Köster: Historische Orte, S. 189.

Claudia Gärtner bezieht sich in ihrem Aufsatz auf eine quantitative Studie aus dem Jahr 2012. Sie wurde für den Raum NRW erhoben und beleuchtete für alle Schulformen die Frage nach Nutzen und Funktion außerunterrichtlicher, religiös relevanter Angebote. Es wird belegt, dass Hauptschulen und Realschulen selten Synagogenbesuche durchführen, wohingegen deren Besuche christlicher Gotteshäuser deutlich höher liegen. Zudem wird in Hauptschulen im Vergleich zum Gymnasium seltener eine authentische Begegnung mit anderen ReligionsvertreterInnen ermöglicht. Auch wenn die Zahlen im Vergleich relativ weit auseinander liegen, ist die Mehrheit der LehrerInnen der Meinung, dass das Lernen an außerschulischen Sakralräumen sowie die Begegnung mit Glaubenszeugen am sinnvollsten für die SchülerInnen seien. Hierfür werden drei Gründe angeführt: „Theorie mit Praxis verknüpft, die Kinder erfahren Glauben aus erster Hand. An heiligen Orten und in der Begegnung mit gläubigen Menschen werde nicht nur über Religion geredet, sondern Religion konkret erfahrbar.“ Claudia Gärtner: Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten

kein eindeutiges Bild. Claudia Gärtner stellt – im Gegensatz zu Köster – fest, dass sich außerschulische Lernorte in der religionspädagogischen Praxis „äußerster Beliebtheit“⁸³⁸ erfreuen. Wenn außerschulische Lernorte thematisiert werden, werden meist die üblichen „Anlaufstellen“ genannt, beispielsweise die Kirche oder andere Gotteshäuser.⁸³⁹ „Außerschulischer Lernort“ kann aber darüber hinaus noch viel mehr bedeuten: freie Lernorte (Wald, Fluss usw.) und gebundene Lernorte (Museen, Kirchen usw.).⁸⁴⁰ Zusätzlich unterscheiden Sauerborn und Brühne mittelbare und unmittelbare Lernorte. Bei der unmittelbaren Begegnung tritt der Lernende in direkten Kontakt mit dem Lerngegenstand und berührt somit die Realität. Auch Lernwerkstätten gehören in diesen Bereich. Im Gegensatz dazu wird in der mittelbaren Begegnung der Lerngegenstand beispielsweise durch Medien dem Lernenden vermittelt.⁸⁴¹

Die Katechetischen Blätter gehen in ihren Ausführungen z. B. auf den Jakobsweg oder Kunstwerke ein. Norbert Köster kritisiert in diesem Kontext, dass diesen Publikationen eines gemein ist: „Sie klammern die Dimension der Geschichte weitgehend aus. [...] Diese Lernorte werden [...] nicht im eigentlichen Sinne als historische Orte für religionspädagogische Prozesse fruchtbar gemacht.“⁸⁴² So sollen auch „unsichtbare Orte“⁸⁴³ für SchülerInnen eine Relevanz bekommen. Außerschulische Lernorte müssen nicht immer in einem sakralen Raum verankert sein, sondern können auch öffentliche Orte sein, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie eine Erinnerungskultur hervorrufen wollen. Darunter versteht Astrid Erll die „historisch und kulturell variablen Ausprägungen von kollektivem Gedächtnis.“⁸⁴⁴ Im vorliegenden Beispiel bezieht sich die Erinnerungskultur auf die Zeit des Holocaust. In Deutschland und anderen Ländern wird der Begriff der Erinne-

ten. Eine Einführung, in: Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, hg. v. Claudia Gärtner, Natascha Bettin, Berlin 2015, S. 9 f.

⁸³⁸ Vgl. Gärtner: Interreligiöses Lernen, S. 21.

⁸³⁹ Vgl. Köster: Historische Orte, S. 189.

⁸⁴⁰ Vgl. Petra Sauerborn/ Thomas Brühne: Didaktik des außerschulischen Lernens, Baltmannsweiler 2009, S. 17.

⁸⁴¹ Vgl. Sauborn/ Brühne: Didaktik, S. 17.

⁸⁴² Köster: Historische Orte, S. 189.

⁸⁴³ Unsichtbare Orte können Orte sein, die weniger bis gar nicht wahrgenommen werden. Dazu gehören z. B. Stolpersteine oder Mahnmale, an denen man vorbeigeht, ohne sie zu beachten.

⁸⁴⁴ Astrid Erll: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, in: Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven, hg. v. Ansgar Nünning, Vera Nünning, Stuttgart 2008, S. 176.

rungskultur hauptsächlich mit dem Thema „Holocaust“ sowie mit den Opfern der nationalsozialistischen Zeit in Verbindung gebracht.⁸⁴⁵

2.2.2. Überblick zum Praxisbeispiel

Die Planung außerschulischer Lernorte wird auf Schulebene meist als „relativ aufwändig“⁸⁴⁶ und als „höhere[r] Mehraufwand bei der Unterrichtsplanung inklusive der notwendigen innerschulischen Abstimmung und Genehmigung durch den Rektor“⁸⁴⁷ empfunden. Selbstreguliertes Lernen kann hierbei eine unterstützende Funktion einnehmen. Es soll den Studierenden als Schlüsselqualifikation für spätere Planungsprozesse an die Hand gegeben werden.

Für die Bearbeitung des Themas „Außerschulische Lernorte“ kommt dem kooperativen Lernen eine besondere Funktion zu. Hinsichtlich selbstgesteuerten Lernens⁸⁴⁸ im Team zeigt die Literatur positive Zusammenhänge auf: „Dabei haben sich insbesondere Kleingruppentrainings [...] bewährt, während Trainings in Großgruppen [...] sich als weniger effektiv erwiesen haben [...].“⁸⁴⁹ Ein entscheidender Vorteil von Gruppenlernen besteht darin, „die Lernmotivation dauerhaft [zu] stärken und es soll Handlungslernen erleichtern.“⁸⁵⁰

Setting

In einer LeRP-Sitzung wurden vier Gruppen gebildet, die sich jeweils mit einem außerschulischen Lernort bzw. dem Begegnungslernen beschäftigt haben. Jede Gruppe wählte individuell einen außerschulischen Lernort aus. Das allgemeine Ziel bestand darin, die einzelnen Lernwege der Studierenden unter Anwendung des Selbstregulierten Lernens zu beobachten und zu analysieren. Während ihrer Bearbeitung mussten alle Studierenden ihre Vorgehensweise dokumentieren. Für das vorliegende Beispiel wurde eine konkrete Gruppe ausgewählt, die ihren Lernfortschritt in Form eines Denkprotokolls darlegte.⁸⁵¹ Die anwesende Dozentin war die Beobachterin und begleitete die Studierenden passiv durch die Arbeitsphasen.

⁸⁴⁵ Vgl. Christoph Kühberger/ Herbert Neureiter: Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Schwalbach am Taunus 2017, S. 5.

⁸⁴⁶ Sauerborn/ Brühne: Didaktik, S. 16.

⁸⁴⁷ Sauerborn/ Brühne: Didaktik, S. 16.

⁸⁴⁸ **Für die Arbeit steht der Terminus „Selbstreguliertes Lernen“ im Fokus, wobei bei Zitaten die gewählten Begrifflichkeiten der jeweiligen Autoren übernommen werden.**

⁸⁴⁹ Friedrich/ Mandl: Analyse und Förderung, S. 256.

⁸⁵⁰ Christoph Berg: Selbstgesteuertes Lernen im Team. Mit 33 Abbildungen und 8 Checklisten, Heidelberg 2006, S. 52.

⁸⁵¹ Siehe Anhang Nr. 1.

Sie griff nicht in die Lernprozesse ein, sondern saß in der Nähe und protokollierte das Vorgehen der Studierenden. Dabei wurde konkret darauf geachtet, wie sich die Studierenden ihrem Projekt näherten, wo Probleme auftraten und wie diese von den Studierenden selbst mittels Denkprotokoll bzw. Selbstregulierten Lernens gelöst wurden.

Das Arbeiten fand in einer offenen Lernumgebung statt, d. h. die Studierenden konnten sich in den Räumen der Lernwerkstatt frei bewegen und arbeiten. Dabei ist kooperatives Lernen als unterstützender Faktor anzusehen. Für selbstregulierte bzw. selbstgesteuerte Lernprozesse kann kooperatives Lernen zusätzlich seinen positiven Effekt auf das Lernverhalten der Gruppe aufweisen, indem

„in der Auseinandersetzung mit anderen Personen [...] Unklarheiten beseitigt, Wissen vertieft und neue Bedeutungen des Lerninhalts erschlossen werden. [...] Die Interaktion mehrerer Personen mit unterschiedlichem Wissensstand eröffnet gute Chance[,] den Wissenserwerb zu fördern.“⁸⁵²

Im Fokus steht eine Gruppe aus drei Studierenden, die sich mit dem Thema „Judentum“ befasst hat. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sie sich thematisch auf die NS-Zeit konzentrierten. Die Herausforderung bestand darin, den Inhalt auf die Schulform Grundschule zu reduzieren. Da die nationalsozialistische Zeit ein sehr sensibles und schwieriges Thema darstellt, stand die Gruppe zunächst vor einer großen didaktischen Hürde mit der Frage, ob dies überhaupt zu realisieren sei.

Die nachfolgende Analyse ist gleichermaßen strukturiert wie das vorangegangene interkulturelle Praxisbeispiel: Dh. es werden die drei Phasen nach Zimmerman erläutert sowie die dazu notwendigen Komponenten reflektiert. Die Studierenden haben sich einen Besuch des Rabbiner-Rülf-Platzes in Saarbrücken ausgesucht, der das Zentrum ihrer Ausarbeitung bildet.

⁸⁵² Konrad: Erfolgreich selbstgesteuert lernen, S. 99.

2.2.3. Selbstreguliertes Lernen in der LeRP – der Effekt kooperativen Lernens für die Planung eines außerschulischen Lernortes

Ein außerschulischer Lernort

„beschreibt die originale Begegnung im Unterricht außerhalb des Klassenzimmers. An außerschulischen Lernorten findet die unmittelbare Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner räumlichen Umgebung statt. Die Möglichkeit einer aktiven (Mit-)Gestaltung sowie die Möglichkeit zur selbstständigen Wahrnehmung mehrperspektivischer Bildungsinhalte durch die Lerngruppe sind zentrale Merkmale des außerschulischen Lernens.“⁸⁵³

Das Zitat spricht mehrere Ebenen an, die von einem außerschulischen Lernort erfüllt werden müssen: eine originale Begegnung, eine Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner räumlichen Umgebung, eine aktive (Mit-)Gestaltung sowie eine Wahrnehmung mehrperspektivischer Bildungsinhalte. Mit diesen Anforderungen sahen sich die Studierenden konfrontiert, als sie mit ihrer Planung begannen.⁸⁵⁴

Die **präaktionale Phase** stellte sich bei den drei Studierenden als zentrale Herausforderung dar. Schon vor Beginn der Arbeitsphase wurde deutlich, dass ihre Bemühungen, das Thema schülerInnennah zu konzipieren, nicht realisierbar schienen. Eine der drei Studierenden warf die Idee ein, zunächst alles zu sammeln und aufzuschreiben, und danach „können wir immer noch schauen, ob es sich lohnt oder nicht.“⁸⁵⁵ Im Bereich Selbstregulierten Lernens werden solche Notizen als „Denkprotokolle“ bezeichnet, die alle Ideen und Gedanken zu einer spezifischen Aufgabe sammeln sollen.⁸⁵⁶ Die Studierenden mussten zunächst festlegen, welches Ziel verfolgt werden sollte. Die *metakognitive Komponente* konzentrierte sich in diesem Kontext auf Planung und Anpassung des Lernziels. Das Ziel bezog sich sowohl auf den potentiellen Unterrichtsinhalt (Reihenplanung), also „Wie und wo soll der außerschulische Lernort sein?“, als auch auf die SchülerInnen

⁸⁵³ Sauerborn/ Brühne: Didaktik, S. 22.

⁸⁵⁴ Siehe Anhang Nr. 1.

⁸⁵⁵ Studentin Anika.

⁸⁵⁶ Vgl. Landmann: Selbstregulation, S. 61.

selbst: Was soll mit dem außerschulischen Lernort bei den SchülerInnen bewirkt werden? Dabei stieß die Gruppe insofern an ihre Grenzen, als dass sie ihre Thematik (*hier*: Judentum) nicht mit ihrer jeweiligen Schulform vereinbaren konnten. Das grundsätzliche Problem lag darin, einen außergewöhnlichen außerschulischen Lernort zu besuchen, d. h. in diesem Fall keine Synagoge für die Schulform Grundschule. Eine erste Wahl fiel auf das Konzentrationslager Hinzert, die jedoch gleich widerrufen wurde aufgrund der Zielgruppe „Grundschulkinder“. Des Weiteren wurde über den Judenhof in Speyer diskutiert. Dieser wurde ebenfalls nicht gewählt, da u.a. die Anfahrt zu umständlich gewesen wäre.⁸⁵⁷ Die Gruppe wählte schließlich den Rabbiner-Rülf-Platz aus und hierfür gab es mehrere gute Gründe: Leichte Erreichbarkeit (aus Sicht von Schulen in der Nähe von Saarbrücken), keine Eintrittsgebühr, Naturverbundenheit mit Möglichkeit fächerübergreifend zu arbeiten (der Natur-Aspekt wird sich im Laufe des Prozesses noch als wichtiger Faktor herausstellen).⁸⁵⁸ Dieser sogenannte „Erinnerungswald“ soll an saarländische Juden der NS-Zeit erinnern. Das Mahnmal befindet sich an einem sehr belebten Ort in Saarbrücken. Dies war absichtlich so gewählt, um täglich Passanten mit der Thematik zu konfrontieren. Optisch fällt der Platz gleich beim ersten Hinsehen auf: 40 auf 1,10 m abgesägte Baumstämme stehen ungeordnet auf einer Fläche. Das Ziel des Künstlers bestand darin, einen stilisierten Erinnerungswald zu schaffen, der an Verlust und brutal gekappte Tradition erinnern sollte. Daneben verweisen die Stämme auf die Gruppe der jüdischen Gemeinde Saar, die sich nach der NS-Zeit um das Wiederaufleben der jüdischen Tradition bemühten.⁸⁵⁹

Insbesondere das Thema NS-Zeit war somit die größte Herausforderung für die Studierenden. Ihre Frage war demnach: Wie könnten dieser außerschulische Lernort und das Thema Unterrichtsbestandteil für die Grundschule werden? Die Thematik ist in keiner Schulform bzw. Schulklasse einfach zu behandeln. Es benötigt eine diskrete und einfühlsame Herangehensweise, wodurch auch die Emotionen der Lehrperson entscheidend sein können.

Die *motivationale Komponente* war in dieser Phase sehr ausgeprägt: Inhaltliche und didaktische Hürden behinderten das Aufrechterhalten von Motivation und Anstrengungsbereitschaft. In meiner Rolle als Beobachterin erkannte ich bei den

⁸⁵⁷ Vgl. Anhang Nr. 1.

⁸⁵⁸ Vgl. Anhang Nr. 1.

⁸⁵⁹ Vgl. Lisa Busche/ Kathrin Dittgen: Der Rabbiner-Rülf-Platz – Ort der Erinnerung an die saarländischen Opfer des Holocaust, in: t.g (theologie.geschichte) <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/tg/article/viewArticle/649/697> (zuletzt eingesehen am 19.10.18)

Studierenden ein Hadern und Abwägen hinsichtlich der Umsetzung des Themas. Aufgrund reger Diskussionen und wilder Gestikulation ging ich davon aus, dass sie ihr Thema verwerfen würden. Sie zogen das Denkprotokoll intensiv zu Rate und strukturierten ihre Gedanken. Fortan erkannte man einen motivationalen Schub, indem sich die Studierenden aufrafften, an der Aufgabe weiterzuarbeiten. Ihre schriftliche Dokumentation wurde somit in der präaktionalen Phase als Lösungsstrategie gebraucht (*kognitive Komponente*). Anhand ihrer schriftlichen Vorüberlegungen konnten sie nach und nach Ideen wegstreichen bzw. so anpassen, dass sie für ihr Vorhaben gültig waren. So erkannten sie, dass sich ihre ersten Gedanken hinsichtlich Nach- und Vorbereitung des Lernortes vorwiegend auf das Klassenzimmer beschränkten. Eine Methode, die dem Denkprotokoll ähnlich scheint, ist lautes Denken. Spörer und Brunstein sehen lautes Denken als Möglichkeit an, „Merkmale selbstregulierten Lernens zu erheben.“⁸⁶⁰ Das Ziel besteht darin, kognitive und metakognitive Strategien zeitnah im aktiven Lernprozess zu erfassen. Das eigene Handeln soll dargelegt und kommentiert werden.⁸⁶¹ Dies wurde während der anregenden Diskussionszeit unter den Studierenden deutlich. Sie überlegten z. B., wie der Wald als Erinnerungskultur – außerhalb der Schulräume – auf die SchülerInnenebene übertragen werden konnte, damit eine korrelative Didaktik⁸⁶² umgesetzt werden konnte. Ausgangspunkt ist somit die heutige Lebenswelt (der SchülerInnen), mit der Bezüge zum christlichen Glauben hergestellt werden sollen.⁸⁶³

Die *kognitive Ebene* war angeregt, indem sie individuelles Vorwissen mit neuen Inhalten kombinieren mussten. Damit verbunden waren das Erstellen von Beispielen und das Abwägen von sinnvollen Methoden. Das größte Problem hierbei bestand darin, die Zielformulierung im Rahmen dieser anspruchsvollen Thematik für die Grundschule anzupassen. Hinsichtlich der *metakognitiven Ebene*, die die Anpassung und Planung der Zielformulierung steuert, konnte das kooperative Lernen als unterstützender Faktor angesehen werden. Es ist belegt, dass kooperatives Lernen für selbstgesteuerte Lernprozesse positive Wirkungen erzielt.⁸⁶⁴ Ein

⁸⁶⁰ Spörer/ Brunstein: Erfassung selbstreguliertenSelbstregulierten Lernens, S. 153.

⁸⁶¹ Vgl. Spörer/ Brunstein: Erfassung selbstreguliertenSelbstregulierten Lernens, S. 153.

⁸⁶² Vgl. Stefan Heil: Korrelation, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100015/> (zuletzt eingesehen am 21.10.18).

⁸⁶³ Vgl. Heil: Korrelation.

⁸⁶⁴ Siehe auch die Arbeiten von Christoph Berg: Selbstgesteuertes Lernen im Team und Klaus Konrad: Förderung und Analyse von selbstgesteuertem Lernen in kooperativen Lernumgebungen.

Vorteil von Gruppen(-dynamik) liegt in der gegenseitig unterstützenden Funktion: „geteilte Verantwortlichkeit, Vorhandensein von Modellen für kognitive Prozesse, erweitere Wissensbasis.“⁸⁶⁵ Daneben ist ein „kognitive[r] Konflikt, den die Interaktion in Gruppen häufig mit sich bringt“⁸⁶⁶, als nützlicher Faktor zu werten.⁸⁶⁷ Diese Vorteile kamen auch der Gruppe zugute, die durch Reflexion und Diskussion ihre Motivationsbereitschaft aufrechterhielt (*motivationale Ebene*).

Die intensive präaktionale Phase wechselte automatisch in die **aktionale Phase**, in der die Gruppe mithilfe ihrer Protokolle und Zielen den eigentlichen Unterricht vorbereiten konnte. Die aktionale Phase war dadurch gekennzeichnet, verschiedene Impulse und Ideen für die Realisierung geltend zu machen. Eine wesentliche Rolle spielten die Ressourcen, die den Studierenden zur Verfügung standen. Diese beziehen sich zum einen auf das didaktische Wissen und zum anderen auf die praktische Umsetzung, womit ein hoher Anteil an Flexibilität gefordert wird. Die Flexibilität zeigte sich beispielsweise darin, den Rabbiner-Rülf-Platz (und nicht die typische Synagoge!) als inhaltlichen Anstoß für ihr Thema zu nutzen. Sie erkannten schließlich den Mehrwert dieses Platzes in dessen natürlicher Beschaffenheit: Die auf dem Platz aufgestellten Baumstämme regten die Studierenden dazu an, in ihre Planung eine Waldexkursion miteinzubinden, was sich besonders für den Grundschulbereich sehr gut anbietet. Waldexkursionen sind im Grundschulbereich bekannt und können auf unterschiedliche Art und Weise für den Unterricht genutzt werden. Die sogenannte „Waldpädagogik“ soll die Kinder dazu anregen, mit allen Sinnen den Wald neu zu erleben und zu erfahren. Dabei werden vor allem vier Inhaltsbereiche angesprochen: Kultur, Wirtschaft, Biologie/Ökologie und Erholung/Freizeit.⁸⁶⁸ Sie begründeten ihre Idee der Waldexkursion damit, den Unterschied zwischen dem kahlen Wald des Rabbiner-Rülf-Platzes und einem bunten Blätterwald zu unterstreichen. Der Kontrast soll die Kinder dazu auffordern, selbst Fragen zu stellen, weshalb der normale Wald schön beblättert ist und der Erinnerungswald des Rabbiner-Rülf-Platzes genau das Gegenteil darstellt. Hier wär der Anknüpfungspunkt denkbar, mit den Kindern das

Bedingungen, Prozesse und Bedeutung kognitiver sowie metakognitiver Strategien für den Erwerb und Transfer konzeptuellen Wissens, Weingarten 2014 (<https://d-nb.info/984158189/34>).

⁸⁶⁵ Friedrich/ Mandl: Analyse und Förderung, S. 267.

⁸⁶⁶ Friedrich/ Mandl: Analyse und Förderung, S. 267.

⁸⁶⁷ Vgl. Friedrich/ Mandl: Analyse und Förderung, S. 267.

⁸⁶⁸ Vgl. Jörg Nilges: Umwelterziehung in der Grundschule. Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen, Hamburg 2014, S. 98.

Thema zu besprechen.⁸⁶⁹ Ihr Ziel bestand darin, die Thematik den Kindern schonend beizubringen, d.h. die NS-Thematik muss didaktisch so aufbereitet sein, dass die Grundschulkinder nicht verängstigt werden dürfen bzw. auf kognitiver Ebene keine Überforderung eintritt. Emotionen bei Kindern können auf verschiedene Art und Weise zum Ausdruck kommen. Entscheidend dabei könnten Geschichten von Großeltern sein, die es gilt zu berücksichtigen, wenn das Thema angesprochen wird. Mit diesen unvorhersehbaren Störfaktoren müssen LehrerInnen rechnen. Für ihre Aufstellung des Unterrichtsverlaufs war eine schrittweise und systematische Annäherung von Vorteil, um strukturiert zu arbeiten, d. h. die Studierenden bündelten – im Bereich der *kognitiven Ebene* Selbstregulierten Lernens – ihre bisherigen Erfahrungen, die sie in den Schulen gemacht haben mit ihrem Wissen. Es war deutlich zu erkennen, dass sie sich einen Fahrplan aufstellten, der sich wie folgt darstellte:

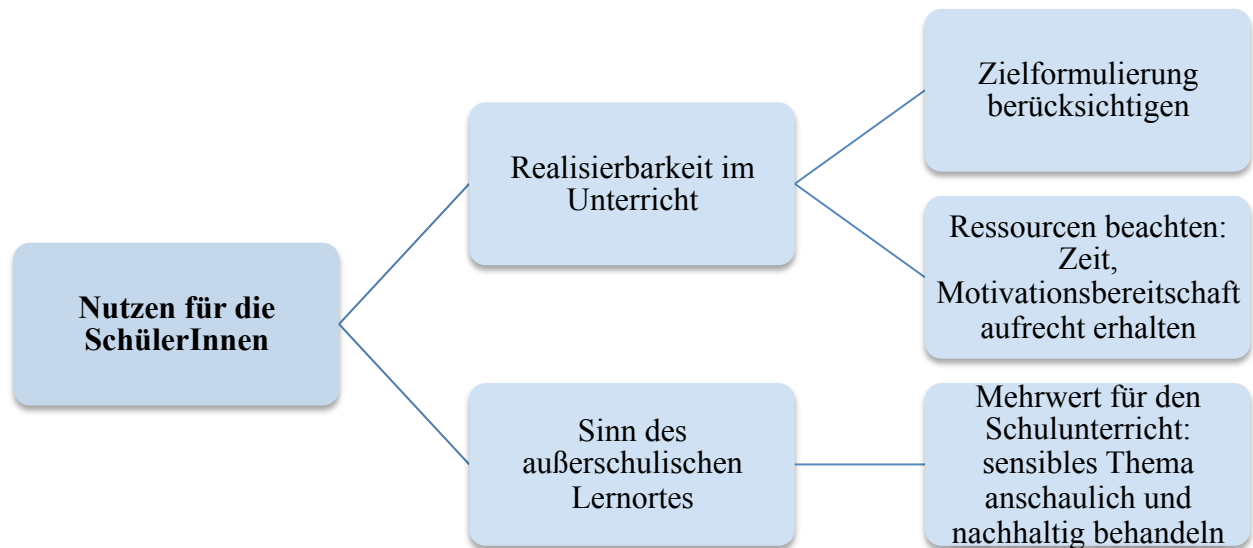


Abb. 5. Modell der Studierenden (von mir durch Beobachtungen selbst erstellt)

Die SchülerInnen mit ihren Emotionen und Einstellungen standen somit im Fokus der Ausarbeitung der Studierenden. Davon leiten sich die Punkte „Realisierbarkeit im Unterricht“ und „Sinn des außerschulischen Lernortes“ ab. Beide Komponen-

⁸⁶⁹ Vgl. Siehe Anhang Nr.1.

ten haben einen unmittelbaren Einfluss auf die SchülerInnen. Würde sich der Rabbiner-Rülf-Platz als außerschulischer Lernort nicht eignen, hätte dies Einfluss auf die SchülerInnen, indem der Erinnerungseffekt und die nachhaltige Verbindung zu diesem Ort nicht gesichert wären. Davon abhängig ist wiederum, die Zielformulierung zu berücksichtigen, die vorhandenen Ressourcen zu beachten sowie den Mehrwert des außerschulischen Lernortes immer wieder zu reflektieren, um dieses Thema behandeln zu können. Der Mehrwert eines außerschulischen Lernortes korreliert unmittelbar mit dem Punkt „Sinn des außerschulischen Lernortes“, wohingegen die Ressourcen und die Zielformulierung direkt auf die Realisierbarkeit einwirken. Die Studierenden verwendeten diesen Ablauf als Art Strategie, um ihre Ideen zu gliedern und zu ordnen. Ein wichtiger Faktor hierbei war das Self-Monitoring, das die Gruppe dazu anleitete, sich immer wieder selbst zu überprüfen und die Reihenfolge gemäß dem Schaubild einzuhalten (*metakognitive Ebene*). Auf *metakognitiver Ebene* war deutlich zu erkennen, dass der immer wiederkehrende Ablauf automatisiert wurde und so das Ressourcen- und Zielmanagement unterstützt werden konnten, denn „sowohl die Förderung der gesamten Selbstregulation als auch spezifischer Komponenten sollen zur Verbesserung des Lernverhaltens beitragen [...]“⁸⁷⁰ Das Zusammenarbeiten in Kooperation wurde – auf *motivationaler Ebene* – unter den Lernenden selbst aktiviert und aufrechterhalten, indem sie sich gegenseitig respektierten, Umwege zuließen und neue Lernwege gemeinsam ausprobierten.

Aus diesem Grund erwies sich die **postaktionale Phase** als Resultat eines arbeitsintensiven Lernprozesses. Die Studierenden waren erleichtert und zugleich stolz, die Unterrichtsstunde – trotz der thematisch anspruchsvollen Hürde – sinnvoll der Zielgruppe angepasst zu haben. Während ihrer Präsentation war immer wieder zu erkennen, dass die Gruppe an sich und die Strategie (siehe Abbildung) zur Lösung beigetragen haben (*kognitive Ebene*). Dem Denkprotokoll kommt zugute, dass alle Ideen, Vorwissen, Emotionen gesammelt werden und daraus das eigentliche Ziel und die Struktur gefiltert werden konnten (*kognitive Ebene*). Dadurch wurde die Möglichkeit geboten, multiple Perspektiven auf das Thema zuzulassen, um schließlich zu entscheiden, wo das didaktische Ziel liegen sollte (*metakognitive*

⁸⁷⁰ Meike Landmann/ Bernhard Schmitz: Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern?, in: Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, hg. v. Michaela Gläser-Zikuda, Tina Hascher, Bad Heilbrunn 2007, S. 159.

Ebene). Bezogen auf das SMART-Prinzip (siehe Kapitel 2.1.2.), stellte sich vor allem der zeitliche Faktor als schwierig heraus, da die präaktionale Phase aus Vorbereitungsgründen sehr zeitintensiv war. Zudem war die Erreichbarkeit der Ziele nicht immer gewährleistet, da die Herausforderung auf inhaltlicher Basis relativ groß war. Die *motivationale Komponente* war besonders in der präaktionalen Phase sehr ausgeprägt. Die Studierenden mussten sich gegenseitig motivieren, das selbst formulierte Vorhaben doch noch umzusetzen. Als absoluter Pluspunkt ist jedoch die Komponente „meaningful“ anzusehen, da die Bedeutung dieser Thematik eine weitreichende Tragweite hat, indem sie auch in den weiterführenden Schulen immer wieder aufgegriffen wird. In diesem Kontext betonten die Studierenden erneut, dass sich der fächerübergreifende Unterricht anbieten würde.⁸⁷¹

2.3. Forschendes Lernen am Beispiel Portfolio

Vorbemerkung

Im II. Teil der Arbeit, in Kapitel 2.2. wurde erklärt, welche Bedeutung Forschendes Lernen für die Hochschullehre hat, insbesondere für Hochschullernwerkstätten. Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie die Bearbeitung eines Portfolios Forschendes Lernen unterstützen kann. Hierfür werden ausgewählte Portfolios der Lernwerkstatt Religion Plural analysiert und hinsichtlich dieser Frage beleuchtet.

Die Studierenden bekamen für die Themenauswahl keine Einschränkungen. Sie konnten sich das Thema nach ihren Interessen auswählen. Für sie war zentral, dass die Auseinandersetzung mit ihrer Fragestellung „als Strategie zur Bearbeitung komplexer Probleme gesehen werden [kann], wie sie auch im Berufsleben vorkommen, so dass im Zuge einer Beteiligung an Forschung erworbene Problemlösestrategien in die Berufstätigkeit transferiert werden können.“⁸⁷²

Im Folgenden wird auf die Besonderheit von Portfolios in der Lehrerbildung eingegangen. Dem schließt sich der Praxisteil an, in welchem Portfolios der Lernwerkstatt Religion Plural betrachtet werden.

⁸⁷¹ Vgl. Anhang 1.

⁸⁷² Wolfgang Fichten: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung, in: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf, S. 5 (zuletzt eingesehen am 8.3.18).

2.3.1. Einführendes zum Portfolio in der LehrerInnenbildung

Portfolios haben sich seit Ende der 90er Jahre als beliebtes Medium zur Leistungskontrolle durchgesetzt.⁸⁷³ Ein Portfolio zeigt demnach nicht nur, was der Lernende bearbeitet hat, sondern zugleich die Art und Weise, wie sich der Lernende mit dem Thema auseinandersetzt. Portfolioarbeit konnte sich aufgrund ihrer flexiblen Einsatzmöglichkeit in Schulen, bei Fort- und Weiterbildungen sowie in Universitäten durchsetzen. Für die LehrerInnenbildung nimmt das Erstellen und Konzipieren eines Portfolios eine wichtige Rolle ein, denn es erlaubt den Studierenden eine praxisnahe und autonome Gestaltung des Themas und des eigenen Lernverhaltens. Die Studierenden arbeiten fast ohne Vorgaben und dürfen sich mit einer Fragestellung auseinandersetzen, die ihnen relevant erscheint.

„Ein Portfolio ist also keine wahllose Zusammenstellung von eigentlich unzusammenhängenden Arbeiten, vielmehr muss die bewusste Auswahl immer begründet werden: Was bedeutet diese Arbeit [...] für meinen persönlichen Lernprozess? Wichtig ist auch die Betonung des Fortschritts, des Prozesscharakters einer solchen Arbeit. Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden zeigt das Portfolio eine Entwicklung über einen bestimmten Zeitraum hinweg, die im Idealfalle zu einer Bewusstmachung des eigenen Lernens führt und somit die Lernenden zu aktiven Gestaltern ihres eigenen Lernprozesses werden lässt.“⁸⁷⁴

Mit der Bearbeitung eines Portfolios wird also nicht nur ein Thema bearbeitet, reflektiert bzw. problematisiert, sondern es belegt zugleich den individuellen Lernverlauf, die Reflexionsfähigkeit und den Kompetenzstand. Aus diesem Grund ist es wichtig, „mehrfach seine (vorläufigen) Arbeitsergebnisse vorzustellen [...] und auf der Basis inhaltlich gehaltvoller Rückmeldungen die eigenen Arbeitser-

⁸⁷³ Vgl. Ilse Brunner/ Thomas Häcker/ Felix Winter: Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber, in: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, hg. v. Dies., 4. Aufl., Bobingen 2011, S. 7.

⁸⁷⁴ Annette Richter: Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum, in: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, hg. v. Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter, 4. Aufl., Bobingen 2011, S. 235 f.

gebnisse weiterzuentwickeln und zu überarbeiten [...]“⁸⁷⁵ mit dem Ziel, „besonders qualitätsvolle Endprodukte zu erstellen.“⁸⁷⁶

Die Entwicklung des Lernenden, sei es auf Kompetenz-, Reflexions- oder Inhaltsebene, steht somit im Vordergrund der Portfolioarbeit. Diese Ebenen werden dadurch gefördert, dass die Lernenden einen selbstgesteuert-forschenden Habitus einnehmen und ihre Aktivität bewusst gestalten können. Umso mehr besitzt das Forschende Lernen eine essenzielle Funktion. Die Lernenden forschen nach einem für sie interessanten Thema und eignen sich darüber hinaus eine forschende Haltung an, wenn sie das Thema analysieren wollen. Insofern ist Forschendes Lernen als Schlüsselqualifikation anzusehen, denn die Studierenden behandeln bzw. adaptieren keine vorgegebenen Studieninhalte, sondern sehen sich in einer aktiven, selbstorganisierten Position, relevante Themen aufzuarbeiten. Für die spätere Lehrtätigkeit kann dies eine weitreichende Qualifikation darstellen, insbesondere beim Erstellen von Unterrichtsmaterialien.

Portfolios können also in der LehrerInnenbildung als einflussreiche Komponente gesehen werden, wenn es darum geht, die berufliche Qualifizierung bzw. Professionalisierung voranzutreiben. Die Professionalisierung pädagogischen Handelns stellt somit eine wichtige Aufgabe der LehrerInnenbildung dar.⁸⁷⁷ Häcker und Winter betonen jedoch, dass Pädagogisches Handeln „ein unsicheres Handeln [sei], das heißt, es ist gekennzeichnet durch ein beachtliches Maß an Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit, Ungewissheit.“⁸⁷⁸ Der Einsatz des Portfolios kann innerhalb der LehrerInnenbildung dieser Hypothese entgegenwirken, wenn bestimmte Kriterien berücksichtigt werden. Portfolioarbeit kann auch dazu verleiten, deren Bedeutung und Funktion aus den Augen zu verlieren, denn „an vielen Orten werden Portfolios derzeit zwar hastig eingeführt, aber wichtige Fragen werden dabei oftmals nicht geklärt [...] und notwendige Strukturen und Ressourcen, die für das Funktionieren von Portfolioarbeit entscheidend sind, werden nicht zur Verfügung gestellt.“⁸⁷⁹ Dazu gehört beispielsweise eine Absprache mit den Studierenden, worin überhaupt Sinn und Zweck des Portfolios bestehen. Darüber

⁸⁷⁵ Häcker/ Winter: Portfolio, S. 229.

⁸⁷⁶ Häcker/ Winter: Portfolio, S. 229.

⁸⁷⁷ Vgl. Thomas Häcker/ Felix Winter: Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung, in: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, hg. v. Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter, 4. Aufl., Bobingen 2011, S. 229.

⁸⁷⁸ Häcker/ Winter: Portfolio, S. 229.

⁸⁷⁹ Vgl. Häcker/ Winter: Portfolio, S. 228.

hinaus sollte mit ihnen darüber kommuniziert werden, welchen Mehrwert die Studierenden aus der Arbeit mitnehmen. Ein hoher persönlicher Einsatz muss vorher erklärt bzw. begründet werden.⁸⁸⁰ Erst wenn die Studierenden die Notwendigkeit des Portfolios selbst erkennen, erfährt es intensive Beachtung, und die Motivationsbereitschaft ist einfacher aufrechtzuerhalten.

Werden diese Punkte berücksichtigt, stellt das Portfolio in der LehrerInnenbildung sowohl für den Lernenden als auch Lehrenden eine hervorragende Möglichkeit dar, den Lernverlauf und den Lernzuwachs zu dokumentieren. Die eigene Reflexionsfähigkeit wird gestärkt, indem die Lernenden selbst erkennen, „welche ihrer Fragen beantwortet wurden und welche noch offen geblieben sind, welche Aspekte des Themas sie vollständig aufgenommen haben und an welchen sie noch arbeiten müssen, was ihr eigener Beitrag im Seminar war und mit welchen Aspekten des Themas sie sich im weiteren Verlauf des Studiums gern noch intensiver beschäftigen möchten.“⁸⁸¹ Das Ergebnis der Portfolioarbeit stärkt die Studierenden, einen wichtigen Beitrag geleistet bzw. selbst einen großen Aufwand betrieben zu haben. Dies korreliert entsprechend mit ihrem Wissensbestand, denn die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema trägt dazu bei, die Inhalte fundierter aufgenommen zu haben. Die Lernenden fühlen sich darin gestärkt, danach mehr zu wissen und mehr zu können, „anstatt – wie das bei einer Klausur der Fall sein kann – aufgezeigt zu bekommen, was sie alles nicht wissen.“⁸⁸²

2.3.2. Anwendung in der LeRP

Forschendes Lernen soll mittels Portfolioarbeit in der Lernwerkstatt Religion Plural gefördert werden. Dementsprechend hat das Portfolio im Verlauf des gesamten Semesters eine wichtige Funktion. Während des Semesters kann die Forschungsarbeit Stück für Stück durchgeführt werden. Die einzelnen Arbeitssequenzen in der Lernwerkstatt können hierbei behilflich sei: sowohl bei der eigentlichen Zielformulierung, also was das Portfolio überhaupt erforschen soll, als auch in Form von gedanklichen Anstößen/Ideensammlungen für seine Bearbeitung.

Zentral für jedes Portfolio ist die Formulierung einer Forschungsfrage, die die eigene Praxis betrifft. Dazu gehören zwei inhaltliche Kriterien, die die Portfolios aufweisen können. Zum einen: die intensive Auseinandersetzung mit einem The-

⁸⁸⁰ Vgl. Häcker/ Winter: Portfolio, S. 228.

⁸⁸¹ Richter: Portfolios im universitären Kontext, S. 236.

⁸⁸² Richter: Portfolios im universitären Kontext, S. 237.

ma für die eigene Wissens- und Kompetenzerweiterung. Die Lernenden der LeRP konnten sich also ausführlich mit einem Thema beschäftigen, das ihnen teils fremd oder für sie noch nicht ausreichend behandelt wurde. Dabei haben sie auf verschiedene Methoden zurückgegriffen, ihre Aufgabe zu bearbeiten, d. h., sie setzten sich nicht nur im theoretischen Sinne damit auseinander, sondern fertigten zugleich Hilfsmaterial an, das ihnen immer wieder als gedankliche Stütze dienen konnte.⁸⁸³

Zum anderen: Im Fokus steht die Beantwortung einer Frage, die vor allem für die Schulpraxis relevant ist. Die o. g. Kompetenz- und Wissenserweiterung geht auch in diesem Fall automatisch einher mit der Bearbeitung eines Themas, das hauptsächlich für die Schule relevant ist. Durch die eigene Schul- und Praxiserfahrung entstehen Fragen, die innerhalb eines Portfolios diskutiert werden können. In der Lernwerkstatt war dies in Kombination mit Materialherstellung für den Schulunterricht umgesetzt worden, d. h., die Studierenden setzten sich beispielsweise mit der Frage auseinander, wie zwei unterschiedliche Religionen in Beziehung gesetzt werden können.⁸⁸⁴ Aus der Beantwortung der Frage ging eine fundierte didaktische Materialentwicklung hervor, die in der Praxis beliebig eingesetzt werden kann. In diesem Fall liegt eine Win-win-Situation vor, denn diese Materialien sollen auch für Referendare und LehrerInnen als Ausleihe zur Verfügung gestellt werden.

Auf die Frage, was das Portfolio in der Lernwerkstatt bezwecken soll, haben die Studierenden somit selbst entscheiden können, welche Funktion es einnehmen soll. Dies muss vorher geklärt werden, um „einem Mangel an Aufmerksamkeit hinsichtlich Ressourcen- und Strukturfragen“⁸⁸⁵ entgegenzuwirken. Diese vorige Festlegung ist eine fundamentale Notwendigkeit für die Erstellung eines Portfolios. Es können nicht übergreifend für alle Studierenden dieselben Voraussetzun-

⁸⁸³ z. B. ein Lapbook. Die Anfertigung eines Lapbooks demonstriert eine intensive Bearbeitung mit einem Thema, das individuelle Interessen dokumentiert und zugleich eine fundierte Auseinandersetzung aufweist. Die Vielfalt von Lapbooks ist unbegrenzt, wodurch jedes Lapbook vom Ersteller an den eigenen Lernstand angepasst werden kann.

„Ein Lapbook ist eine kleine oder größere Mappe, die sich mehrfach aufklappen lässt und in die kleine Faltbüchlein (Leporellos, Stufenbücher, Kreisbücher usw.), Taschen, Klappkarten, Pop-ups, Umschläge mit Kärtchen usw. eingeklebt sind und die so immer wieder neue Überraschungen bietet. Es ist eine hochmotivierende Präsentationsform für individuelle Lernergebnisse.“

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseprozesse/lesen-lapbook/> (zuletzt eingesehen am 12.3.18).

⁸⁸⁴ Diese grobe Formulierung der Frage soll lediglich als Input dienen. Im nachfolgenden Kapitel werden konkrete Beispiele vorgestellt.

⁸⁸⁵ Häcker/ Winter: Portfolio, S. 229.

gen gelten. Aus diesem Grund kommt es zum Einsatz von Portfolios, damit die individuellen Leistungsstände und vorhandenen Ressourcen entsprechend berücksichtigt werden.

2.3.3. *Analyse Forschenden Lernens – anhand ausgewählter Portfolios*⁸⁸⁶

Trotz der wenigen Vorgaben weisen die meisten Portfolios für die Bearbeitung der einzelnen Themen eine ähnliche Vorgehensweise auf. Bedingt durch die ständige Medienpräsenz der Themen „Interkulturalität“ und „Interreligiosität“, durch die Flüchtlingsthematik oder ähnliches, zeigen viele Portfolios in diesem Kontext eine kurze Analyse der aktuellen gesellschaftlichen Diskurse. Es zeugt von einem vermehrten Interesse der Studierenden an dieser Thematik, wenn sie damit ihre Fragestellung und Themenwahl begründen. Diese Betrachtung wird besonders als Einstiegsmöglichkeit für ihre Themenbearbeitung verwendet. Dabei besteht Konsens, dass interreligiöse bzw. interkulturelle Fragestellungen – aufgrund der aktuellen Brisanz – in den Schulen mehr denn je gefordert seien. Als stärkstes Argument wird dabei das heterogene Klassenzimmer angeführt, womit die mittlerweile häufige Multi-Kulti-Konstellation der Schülerschaft angesprochen wird.⁸⁸⁷

Das vorliegende Kapitel wird nun in einem ersten Schritt per Querschnitt erläutern, wie die Portfolios aufgebaut sind und welches Ziel verfolgt wurde. Daran schließt sich eine Reflexion über vorhandene Gemeinsamkeiten an. Anschließend erfolgt eine kritische Betrachtung darüber, was in den Portfolios evtl. fehlt, nicht berücksichtigt wurde bzw. wo Verbesserungsbedarf besteht.

1. Die Portfolios im Aufbau

Die Anfertigung des Portfolios wurde von allen dafür verwendet, eine bestimmte Fragestellung im Kontext schulischer Unterrichtsvorbereitung zu reflektieren. Dabei war die Vorgehensweise individuell gestaltet. Forschendes Lernen zeigte sich sowohl in der theoretischen Bearbeitung als auch in einigen praktisch angefertigten Resultaten, in Form von Unterrichtsmaterial. Die Studierenden zeigten anhand des Portfolios den Grad der eigenen Selbstreflexion, „also Aussagen dazu, warum ein bestimmtes Dokument ausgewählt wurde, was dieses Dokument zei-

⁸⁸⁶ Alle Portfolios sind nach Themen im Anhang Nr. 2 aufgelistet.

⁸⁸⁷ Diese Vorstellung des aktuellen Klassenzimmers resultiert aus den bereits absolvierten Praktika seitens der Studierenden. Sie geben selbst an, ähnliche Klassen unterrichtet zu haben und wissen daher um die Herausforderung, die damit einhergeht.

gen soll, wie sie beim Lernen vorgegangen sind und weiter vorgehen wollen, wie sie ihren Lernerfolg einschätzen.“⁸⁸⁸

Im Querschnitt betrachtet sind die meisten Portfolios folgendermaßen aufgebaut: Zu Beginn findet sich eine Einleitung, gefolgt vom theoretischen Hintergrund des jeweiligen Themas. Die Themenauswahl begrenzte sich – dies war eine Vorgabe – auf interreligiöse und interkulturelle Fragestellungen, d. h., die Studierenden reflektierten darüber, wie bestimmte Inhalte (z. B. „Bar Mizwa“, „Das Gebet im Islam und im Christentum“ oder „Gebetsketten – Unterrichtsgestaltung für die Grundschule“) praktisch orientiert im Schulunterricht umgesetzt werden können. Damit verbunden, lag der Fokus auf der Förderung entdeckenden Lernens sowie in der Förderung einer verstärkten Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen in Bezug auf andere Religionen.

Nach dem theoretischen Input wurde die Fragestellung im Hauptteil bearbeitet. Dabei gab es verschiedene Herangehensweisen. Einige Portfolios weisen eine Ähnlichkeit mit einem didaktischen Konzept auf, das für die Schulpraktika gängig ist: Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung. Hingegen zeigen andere Portfolios die Loslösung von diesem Aufbau, indem sich der/die Studierende vor allem auf das einzusetzende Material konzentrierte. Auch innovative Portfolios sind vorzufinden, z. B. wird ein Exemplar durch ein echtes Interview ergänzt.

Anschließend wurde die eigene Thematik im Kontext anderer Religionen reflektiert. Dies war ebenfalls Vorgabe der Dozentin, die einen Anknüpfungspunkt (die Art und Weise war frei gestaltbar) zu einer anderen Religion verlangte. Daran schlossen sich ein Fazit oder Ausblick an sowie die verwendete Literaturangabe. Das beigelegte Material war von besonders eifrigen Studierenden selbst hergestellt worden. Einerseits waren Aufgabenblätter erstellt worden, andererseits gab es innovative Ideen, beispielsweise das Erstellen eines Dreidels.

2. Auffälligkeiten im forschenden Lernverhalten der Studierenden

Bei der Mehrheit der Portfolios fällt auf, dass sich die Studierenden gründlich mit ihrem Thema befassen haben. Dies wird vor allem im Hauptteil deutlich, wo potentielle Unterrichtsszenen – souverän durchdacht – präsentiert werden. Auf den ers-

⁸⁸⁸ Birgit Brouër: Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre, in: Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, hg. v. Michaela Gläser-Zikuda, Tina Hascher, Bad Heilbrunn 2007, S. 238.

ten Blick deutet die Vorgehensweise bzw. der Aufbau der Portfolios auf einen Praktikumsbericht hin. Dieser Vermutung muss widersprochen werden, denn die Studierenden mussten zum einen Struktur und Aufbau nicht zwingend einhalten. Zum anderen zeigen sich gerade in der Reflexion ihrer Themen auf einer abstrahierten Makroebene weitreichende Erkenntnisse, die die Studierenden durch ihre Portfolios erzielt haben. Besonders zu nennen ist dabei die reflektierte Betrachtung schulischer und gesellschaftlicher Herausforderungen im Allgemeinen. Einige Studierende sehen in diesem Umstand eine Chance für die Schule bzw. für den Religionsunterricht, Interreligiöses und Interkulturelles Lernen multiperspektivisch wahrzunehmen. Dies bedeutet im Konkreten, dass neue MitschülerInnen aus einer anderen Kultur die Position einer Expertin/ eines Experten einnehmen können, womit eine integrative Intention verbunden ist. Ferner ermöglichte den Studierenden die Bearbeitung des Portfolios, neues Terrain für den Schulunterricht auszuprobieren. Dies wird z. B. im Portfolio „Lehre und Leben im Buddhismus“ deutlich. Der Primarstufenstudierende versuchte gezielt, den Einsatz buddhistischer Themenbereiche im Grundschulunterricht zu hinterfragen. Dabei ist zu beachten, dass im saarländischen Lehrplan explizit die abrahamitischen Religionen genannt werden. Er begründete seine Auswahl damit, dass der Lehrplan im Gegenstandsbereich „Andere Religionen“ offen formuliert ist, dass sich die SchülerInnen mit anderen Religionen austauschen sollen.⁸⁸⁹ Der Studierende hat also das Portfolio genutzt, um neue didaktische Wege in der eigenen Unterrichtsgestaltung zu erproben, und hat damit bewiesen, dass es sich lohnen kann, über den Lehrplan hinaus zu arbeiten.

Ebenfalls nennenswert ist das bereits angesprochene Portfolio einer Studierenden, die Interviews durchführte. Ihr Portfolio beschäftigte sich inhaltlich mit der Fastenzeit im Islam und Christentum. Dazu führte sie vier Interviews durch, mit zwei Gläubigen des Christentums und zwei Gläubigen des Islam. Ihre Dokumentation ist beachtlich: Alle Interviews wurden von ihr durchgeführt und dokumentiert. Sie stellte allen Interviewpartnern dieselben Fragen, um daraus im weiteren Verlauf ein Fazit zu ziehen. Mit ihrer Idee verfolgte sie das Ziel, Interviews für den Schulunterricht zu legitimieren: „Eine andere Möglichkeit ist, Muslime und

⁸⁸⁹ Ministerium für Bildung und Kultur: Lehrplan katholische Religion Grundschule, S. 25. https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_KR_GS_2016.pdf (zuletzt eingesehen am 16.3.18).

Christen aus dem Bekanntenkreis zu interviewen oder sie in die Schule einzuladen.“⁸⁹⁰ Für ihren eigenen Wissens- und Erkenntnisstand brachte die Bearbeitung des Portfolios einen positiven und nachhaltigen Effekt: „Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik, vor allem durch die Interviews und die Literaturrezitation, entwickelte ich Interesse, mich weiter mit dem Thema auseinanderzusetzen und mich über andere Religionen zu informieren.“⁸⁹¹ Mit ihrer außergewöhnlichen und aufwendigen Arbeit konnte die Studierende einen explizit forschend-entdeckenden Habitus einnehmen. Die Interviews ermöglichten ihr, in eine fremde Kultur und Religion einzusteigen. Die gewonnenen Inhalte haben für ihr eigenes Wissen und Interesse einen prägenden und nachhaltigen Charakter.

Ein anderes, innovatives Exempel zeigt das Portfolio „Das Vesakh-Fest im Buddhismus“. Hier wird die Unterrichtsstunde – mittels Stationenarbeit – anschaulich dargestellt. Die Reflexion beschränkt sich dabei nicht nur auf den Unterricht selbst, sondern die Studierende berücksichtigt mögliche didaktische Umwege seitens der SchülerInnen. In ihrer Begründung zur Methodenwahl gibt sie an:

„Durch die gewählte Methode des Stationenlernens werden die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Lernen angeregt. Damit einher geht eine größere Entscheidungsverantwortlichkeit seitens der Schülerinnen und Schüler. Zudem wird ihnen durch diese Methode ein größeres Mitbestimmungsrecht gewährt, indem beispielsweise nach persönlichem Interesse Wahlstationen bearbeitet werden können.“⁸⁹²

Die Studierende hat ihre Unterrichtsstunde dahingehend hinterfragt, wie und ob sie ein entdeckendes Lernverhalten ihrer SchülerInnen fördern könne. Dabei sah sie die Stationenarbeit als sinnvoll an. Anzumerken ist für dieses Portfolio die beachtliche Menge an selbst hergestelltem Material. Die Studierende hat die gesamte Stationenarbeit selbst aufbereitet und vor dem Hintergrund entdeckenden Lernens gestaltet.

⁸⁹⁰ Portfolio Anika.

⁸⁹¹ Portfolio Anika.

⁸⁹² Portfolio Vivien.

Ähnlich verhält es sich beim Portfolio „Gebetsketten“. Die Studierende hat eine sorgfältige Analyse erstellt, die entdeckende Lernvorgänge bei den SchülerInnen unterstützen sollte. Dabei erklärt sie ihr Vorgehen wie folgt:

„Damit auch die Imagination sowie das eigene entdeckende Lernen der Kinder in dieser Unterrichtseinheit geschult werden, habe ich mich zunächst für ein haptisches Verfahren [...] mit einem Fühlsäckchen entschieden. [...] Um einen spielerischen Umgang mit dem Lerngegenstand herbeizuführen, hatten die Schüler am Ende [...] die Chance, ihr neu erworbenes Wissen bei der Herstellung einer eigenen Gebetskette unter Beweis zu stellen.“⁸⁹³

Die Förderung von SchülerInnen, eigenes Material herstellen zu können, zeugt – seitens der Studierenden – von der didaktischen Überlegung, vor allem lebensnah zu lehren und zu lernen. Die SchülerInnen lernen somit nicht nur neue Inhalte an fremdem Material. Sie „nehmen“ das neue Wissen gewissermaßen mit nach Hause. Damit werden elementare Zugänge geschaffen, die den SchülerInnen eine neue Herangehensweise zum Thema ermöglichen. Im religionspädagogischen Bereich ist in diesem Kontext die elementare Lernform von Bedeutung, denn „die Unterrichtenden suchen nach Formen des Lehrens, die dem Thema gerecht werden, und berücksichtigen dabei kognitive, affektive und handlungsorientierte Aspekte des Lernens und Möglichkeiten kreativer Gestaltung. Die Sache soll den Schülerinnen und Schülern durch methodische Vielfalt zugänglich werden.“⁸⁹⁴ Im Interreligiösen Lernen spielt diese Thematik ebenfalls eine bedeutende Rolle. Ausgehend vom englischen Vorbild adaptierte Karlo Meyer den Ansatz „A gift to the child“ für die deutsche Religionspädagogik und stellte dabei drei Vermittlungsfiguren auf, um die Fremdheit zwischen SchülerInnen und einem fremden religiösen Gegenstand zu vereinbaren.⁸⁹⁵ Im Fokus dieses Portfolios steht eine solche Begegnung mit einem religiösen Gegenstand einer anderen Religion. Dabei war es der Studierenden wichtig, die SchülerInnen auf Augenhöhe mit der anderen Religion zu stellen. Als „interreligiöses Bindeglied“ entschied sich die Studierende daher

⁸⁹³ Portfolio Isabelle.

⁸⁹⁴ Ulrike Baumann: Elementarisierung, in: www.bibelwissenschaften.de (zuletzt eingesehen am 16.3.18).

⁸⁹⁵ (1) Wahrnehmung eines religiösen Zeugnisses (2) Die Bedeutsamkeit eines Rituals (3) Das Gespräch

für die Anfertigung einer eigenen Gebetskette, die von den SchülerInnen eigenständig hergestellt werden sollte. Die Studierende erkannte somit die Möglichkeit, den fremden Gegenstand der anderen Religion für die SchülerInnen zu personalisieren, indem sie sich ihre eigene Kette anfertigten.

Eine Schulung der eigenen Reflexionskompetenz wird im Portfolio „Das Weihnachtsfest und Chanukka“ unter Beweis gestellt, in welchem mögliche Probleme, bezogen auf das Thema und dessen Umsetzung, diskutiert werden. Die Studierende erkannte in der Auseinandersetzung mit dem Thema bestimmte Punkte, auf die die Lehrperson achten sollte. Damit bezog sie sich sowohl auf die Komplexität des Inhalts an sich als auch auf die damit verbundene „andere“ Religion des Judentums. Ihr Portfolio war vor dem Hintergrund der Primarstufe angefertigt worden. Aus diesem Grund zeigt ihr Portfolio vermehrt Hinweise, wie an eine andere Religion mit (Klein-)Kindern angeknüpft werden kann.

3. Wo besteht Handlungsbedarf?

Es fällt vereinzelt auf, dass die Studierenden grundsätzlich von einer kulturell-religiös heterogenen Schülerzusammensetzung ausgehen. Eines der Portfolios zeigt beispielsweise eine Analyse zur Unterrichtsgestaltung zum Thema „Fastenbrechen“. Es soll verstärkt die Gemeinsamkeiten zwischen Muslimen und Christen aufzeigen. In diesem Fall empfiehlt die Studierende, die eigenen muslimischen MitschülerInnen in diesem Kontext zu interviewen. Der Ansatz der Studierenden ist sinnvoll, gleichaltrige muslimische SchülerInnen zu befragen. Dabei begeben sich die SchülerInnen auf Augenhöhe. Der eigentliche Inhalt erscheint näher und gibt einen identitätsstiftenden Charakter. Das Problem liegt jedoch darin, dass diese Voraussetzung nicht immer gegeben sein muss. Was wäre, wenn SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht vorhanden wären? Daraus resultiert die Frage, wie stattdessen der Unterricht aufgebaut werden könnte? Für Unterrichtseinheiten, die gezielt im interreligiösen Dialog stattfinden sollen, wäre eine kooperative Unterrichtssequenz zwischen christlichem und islamischem Religionsunterricht denkbar. Im Saarland⁸⁹⁶ gibt es bereits Klassen, die einen islami-

⁸⁹⁶ Das Angebot gilt momentan als Modellversuch, das seit 2015/16 saarlandweit umgesetzt wird. Hierfür besteht eine Kooperation mit islamischen Partnern. Im ersten Jahr standen zwei Lehrkräfte zur Verfügung. Im Jahr darauf sollte eine weitere hinzukommen. Vgl. <https://www.zeit.de/gesellschaft/2018-04/islamischer-religionsunterricht-schueler-schulen> und vgl.

schen Religionsunterricht zur Verfügung stellen. Eventuell könnte daraus auch eine Projektarbeit entstehen, die die Kinder vermehrt zusammen arbeiten lässt. Eine Projektarbeit könnte als Chance der echten Begegnung im Interreligiösen Lernen für die Lebenswelt aller SchülerInnen an Bedeutung gewinnen. Im Gegensatz dazu könnten ein Schulbuch oder eine Erzählung durch die Lehrperson keine vergleichbare Wirkung erzielen, denn ein interreligiöses Gespräch ermöglicht eine – echte – authentische Begegnung.

Ebenfalls problematisch könnte die Einbeziehung von SchülerInnen sein, die sich in einer „Interviewposition“ nicht wohlfühlen könnten. Hier ist Vorsicht geboten, denn besonders bei kleinen Kindern könnten Fragen gestellt werden, die indiskret oder zu persönlich formuliert werden. Wenn MitschülerInnen einer anderen Religion oder Kultur als Experte bzw. Interviewpartner ausgewählt werden, muss deutlich klar gestellt sein, ob das jeweilige Kind dazu in der Lage ist, d. h. auch mit Fragen zu rechnen, die evtl. unvorhersehbar sind. Gerade bei geflüchteten Kindern könnte dies aufgrund ihrer Fluchterfahrung oder ihren Ängsten ein Problem darstellen.

Damit verbunden ist die Konzentration der Portfolios speziell auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Auch wenn die Thematik immer wieder präsent ist, dürfen angehende LehrerInnen die christlichen SchülerInnen in ihrer Unterrichtsvorbereitung nicht vernachlässigen, da gerade diese üblicherweise im konfessionellen Religionsunterricht anwesend sind. Ausgehend von dieser Zusammensetzung, sollten die Studierenden lernen, ihren Unterricht aufzubauen, aber dennoch interreligiöse Elemente einfügen. Der ständige Blick und die Ausrichtung der Unterrichtsstunde bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund anzusetzen, könnte dazu führen, die christlich sozialisierten Kinder im didaktischen Sinne außer Acht zu lassen. Zugleich könnte dadurch eine Vorrangstellung bzgl. SchülerInnen mit Migrationshintergrund geschaffen werden, die eigentlich nicht erwünscht wäre. Dabei ist erneut zu betonen, dass die Klassenzusammensetzung keineswegs religiös-kulturell heterogen erscheinen muss.

Zusätzlich verfallen wenige Studierende alten Mustern, indem sie sich Kopien aus diversen Büchern bedienen. Es kommt auf den Kontext an, wann und ob vorgefertigte Arbeitsblätter sinnvoll sind. Arbeitsblätter können sich oftmals nicht den heterogenen Leistungsständen sowie kulturell-religiösen Rahmenbedingungen

<https://www.saarland.de/SID-54B0D51D-C76181C1/15670.htm?p=130585.xml> (zuletzt eingesehen am 17.10.18).

anpassen. Für die Hochschullehre bedeutet dies zugleich, weiterhin didaktische Methodenvielfalt zu propagieren. Das Arbeiten in der Lernwerkstatt soll für diese Problematik Abhilfe schaffen, indem sie als offener Lernraum fungiert, der das entdeckende und Forschende Lernen ins Zentrum stellt. Die Dozentin kann dabei selbst als Vorbild dienen, indem sie demonstriert, welche Methoden an welchen Stellen sinnvoll genutzt werden können.

2.4. Bedeutung des Selbstregulierten und Forschenden Lernens für interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse

Die Praxisbeispiele haben gezeigt, dass Selbstreguliertes und Forschendes Lernen im Rahmen interkultureller und interreligiöser Lernsettings eine wichtige Funktion eingenommen haben. Im Folgenden wird zunächst das Selbstregulierte Lernen reflektiert, danach das Forschende Lernen vor dem Hintergrund Interkulturellen und Interreligiösen Lernens.

2.4.1. Selbstreguliertes Lernen im Rahmen Interkulturellen und Interreligiösen Lernens

Selbstreguliertes Lernen im Rahmen eines interkulturellen Rollenspiels

Im interkulturellen Rollenspiel nahm Selbstreguliertes Lernen eine kontrollierende und regulierende Funktion innerhalb des Lernprozesses ein. Die Studierenden sahen sich damit konfrontiert, einen interkulturellen Konflikt auf Basis einer Stufenhierarchie zu entschärfen. Damit sind zwei Hürden verbunden, die von den Studierenden überwunden werden mussten: a) ein interkulturelles Rollenspiel durchzuführen und b) die interkulturellen Lernstufen nacheinander in den Lernprozess einzubauen. Hierbei wird deutlich, dass bereits in der präaktionalen Phase eine strategische Herangehensweise gefordert wird, um diese Kombination ausführen zu können. Das Selbstregulierte Lernen steuerte den Lernprozess unter Berücksichtigung beider Aspekte. Auf kognitiver, metakognitiver und motivationaler Ebene wurden die einzelnen Schritte innerhalb der präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phasen gegliedert und kontrolliert. Die *kognitive Ebene* konzentrierte sich u. a. auf die Verknüpfung von bereits vorhandenem Wissen mit hinzugefügten Inhalten, die für Studierende neu erschienen. Diese Kopplung musste in den einzelnen Phasen hergestellt sein. So ging etwa der Studierende in seiner Rolle als muslimischer Schüler davon aus, dass der Schüler die Lehrerin

grundlos verbal angreifen wollte. Dass ein männlicher Muslim einer Frau nicht die Hand geben möchte, ist nicht unüblich und basiert auf kulturellen und religiösen Hinweisen. Hakan Aydın hat in seinem Buch eine Reihe von Möglichkeiten aufgeführt, ob bzw. wie Händeschütteln im Islam erlaubt ist. Darin schreibt er, dass „der Prophet [es vermieden hat], Frauen die Hand zu schütteln [...]. Das Händeschütteln mit dem anderen Geschlecht wird unter den islamischen Rechtsgelehrten als verboten angesehen [...].“⁸⁹⁷ Vor diesem Hintergrund eröffnen sich andere Perspektiven, die der Studierende in seiner Rolle berücksichtigen musste.

Die *metakognitive Komponente* diente dazu, die Zielformulierung im gesamten Spielverlauf zu berücksichtigen. Hierbei notwendig war das Self-Monitoring, das in einem Rollenspiel einen unabdingbaren Faktor darstellt. Die unterstützende Funktion der Selbstüberwachung ist abhängig davon, ob der Lernende sein Verhalten auch tatsächlich ändern möchte. Nur wenn Lernende die neu gewonnenen Informationen, die ihnen durch Self-Monitoring ermöglicht werden, handlungssteuernd umsetzen können, wird dessen Wirkung deutlich.⁸⁹⁸ In Bezug auf die dargestellte Spielszene mussten mehrere Elemente berücksichtigt werden, die „hinter dem Jungen standen“: Familie, soziale Verhältnisse, strenge Erziehung. Das Self-Monitoring verhalf den Studierenden zur eigenen Selbstbeobachtung und damit zur eigenen Fortentwicklung innerhalb des eigentlichen Denk- und zugleich Lernprozesses.

Die *motivationale Ebene* prägte besonders die aktionale Phase. In einem interkulturellen Konflikt müssen eigene Vorstellungen in Beziehung zu anderen (fremden) Vorstellungen gesetzt werden. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die durch eine erhöhte Motivationsbereitschaft gestützt werden muss. So wurde erkennbar, dass die Studierenden teilweise in einer mentalen Kluft standen zwischen „Ich will verstehen“ und „Ich kann nicht verstehen.“. Ein interkultureller Lernprozess ist sehr aufwendig und erfordert eine hohe Konzentration aller Beteiligten, die durch das Selbstregulierte Lernen unterstützt werden konnte.

In der postaktionalen Phase stand die metakognitive Komponente im Fokus, indem das Self-Monitoring der reflektierten Ausarbeitung diente. Eigene Handlungen und Einstellungen konnten dadurch wiedergegeben werden. Die Reflexionsphase trug hier im Wesentlichen dazu bei, den Studierenden zu zeigen, in welchen

⁸⁹⁷ Hakan Aydın: Der Islam im europäischen Zusammenleben. Das Prinzip der Erleichterung nach islamisch-rechtlichen Normen, Münster 2016, S. 139 f.

⁸⁹⁸ Vgl. Winter: Analyse und Förderung, S. 82.

Bereichen sie vom Selbstregulierten Lernen profitiert haben: Lernprozesse überwachen, Lernprozesse strukturieren, Lernprozesse optimieren (durch Self-Monitoring), Lernprozess reflektieren und Verbesserungen für nachfolgende interkulturelle Rollenspiele berücksichtigen.

Selbstreguliertes Lernen im Rahmen eines außerschulischen interreligiösen Lernortes

Das Selbstregulierte Lernen konnte im interreligiösen Beispiel die Lernprozesse und -vorgänge ebenfalls regulieren und optimieren. Zu erkennen war dies hauptsächlich am kooperativen Lernen, das von Christoph Berg als Instrument zur Förderung selbstgesteuerten Lernens⁸⁹⁹ bezeichnet wird.⁹⁰⁰

Durch das kooperative Lernen konnten die drei Studierenden ihre Gruppendynamik steigern, was die Bewältigung der Aufgabe auf *motivationaler Ebene* vorantrieb. Kooperatives Lernen ist in der Materie Selbstregulierten Lernens mittlerweile bekannt und erfährt daher eine vermehrte Anwendung, denn „diese Art des Lernens [sei] häufig anregender als Einzellernen, da durch die unterschiedlichen Ansichten, Vorkenntnisse und Ideen der verschiedenen Gruppenmitglieder eine höhere Kreativität und bessere Leistungen beim Problemlösen erzielt würden.“⁹⁰¹

In allen drei Phasen (präaktional – aktional – postaktional) war eine regulierende und optimierende Gestaltung der Lernprozesse zu erkennen. Die Lernprozesse wurden einerseits durch das kooperative Lernen begünstigt, andererseits durch das von den Studierenden angefertigte Denkprotokoll. Die von Beginn an gesammelten Ideen, Vorstellungen und Impulse wurden von allen drei Studierenden zusammengetragen und differenziert ausgewertet. Die *kognitive und metakognitive Ebene* wurden dadurch stimuliert, indem die Zielformulierung – vor allem in der präaktionalen Phase – immer wieder neu angepasst werden musste. Die *kognitive Komponente* war besonders im Bereich der gemeinsamen Wissenskonstruktion durch die angefertigten Notizen erkennbar. Die präaktionale Phase war gekennzeichnet von Wiederholungen und Überlegungen, ob sich das Thema für einen außerschulischen Lernort lohnt. Die *motivationale Komponente* griff hier in besonderem Maße ein, als die Studierenden ihren ausgewählten Lernort resigniert

⁸⁹⁹ Für die Arbeit steht der Terminus „Selbstreguliertes Lernen“ im Fokus, wobei bei Zitaten die gewählten Begrifflichkeiten der jeweiligen Autoren übernommen werden.

⁹⁰⁰ Vgl. Berg: Selbstgesteuertes Lernen im Team, S. 36.

⁹⁰¹ Konrad: Erfolgreich selbstgesteuert lernen, S. 100.

ersetzen wollten. Durch das Denkprotokoll wurde ihnen die Möglichkeit geboten, ihre Strategie für das weitere Vorgehen zu optimieren, indem sie es nach Kriterien auswerteten. Gemeinsames Abwägen und Reflektieren der einzelnen Punkte führte dazu, „den eigenen Standpunkt zu elaborieren und in Diskussion zu rechtfertigen, was zu tieferem Verständnis des Lernstoffes führt.“⁹⁰² Daraus ergaben sich neue Ideen und Fragen, die zugleich das Potenzial ihres außerschulischen Lernortes herausstellten. Aus diesem Grund war die aktionale Phase vor allem gekennzeichnet durch aktives und konstruktives Arbeiten, denn unterschiedliche Denkperspektiven regen weiteres Lernen an.⁹⁰³

Die postaktionale Phase war aufgrund der erfolgreich vorangegangenen Arbeitsphasen bestimmt von einer befriedigenden Reflexion der absolvierten Arbeit. Damit konnte bewiesen werden, dass selbstgesteuertes Lernen im Team „eine erfolgreiche Balance zwischen Strukturiertheit und Mitgestaltungsmöglichkeiten“⁹⁰⁴ bietet. Die Studierenden fühlten sich jeweils verantwortlich für das positive Resultat und konnten so auch die eigene Lernmotivation für nachfolgende äquivalente Aufgabenbereiche stärken. In einer weiteren Sitzung zum außerschulischen Lernort konnten die drei Studierenden effektiver und zugleich strukturierter arbeiten, indem sie erneut selbstreguliert zusammenarbeiteten. Der Unterschied in dieser Situation war die vorausgegangene Erfahrung, die in der Sitzung berücksichtigt wurde. Das Erstellen ihres Denkprotokolls, ihr Strategie-Schema und worauf besonders geachtet werden muss, zeigte sich gleich am Anfang ihrer Bearbeitung. Sowohl für Interkulturelles als auch Interreligiöses Lernen stellte die Anwendung Selbstregulierten Lernens eine neue Herangehensweise dar, den eigenen Lernprozess sowie das eigene Lernverhalten zu dekonstruieren, zu korrigieren und zu konstruieren. Die Studierenden wurden dabei nicht nur in der eigenen Lernhaltung herausgefordert, sondern waren zudem eigenständig in der Lage, Strategien zu entwerfen, die für andere Themenbereiche adaptiert werden können.

2.4.2. Forschendes Lernen im Rahmen Interkulturellen und Interreligiösen Lernens

Der Bereich des Forschenden Lernens wird hier zusammenfassend für Interreligiöses und Interkulturelles Lernen erklärt. Da sich die Analyse zum Forschenden

⁹⁰² Berg: Selbstgesteuertes Lernen im Team, S. 40.

⁹⁰³ Vgl. Berg. Selbstgesteuertes Lernen im Team, S. 41.

⁹⁰⁴ Berg: Selbstgesteuertes Lernen im Team, S. 42.

Lernen auf ausgewählte Portfolios bezieht und diese keine Trennung zwischen Interkulturellem und Interreligiösem Lernen vornehmen, ist eine Unterscheidung für dieses Kapitel nicht notwendig.

Forschendes Lernen innerhalb einer Portfolioarbeit erlaubt ein konzentriert individualisiertes Lernen an einem beliebigen Thema. Dabei fungieren die eigenen Kompetenzen als Ausgangspunkt für die eigentliche Fragestellung und weitere Bearbeitung. In der LehrerInnenbildung dient das Portfolio und der damit verbundene forschende Aspekt als handlungsorientierte Möglichkeit, eigene Lernprozesse zu reflektieren und daraus Konsequenzen für zukünftige praktische Handlungen bereitzustellen. Studierende sollen folglich „aus den Erfahrungen mit Forschendem Lernen in die spätere Berufsausübung eine fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung mitnehmen [...]“.⁹⁰⁵

Individualbasiertes Lernen ermöglicht also dem Lernenden, experimentell Themen zu behandeln, wodurch bisher unbekannte – didaktische – Erkenntnisse beim Lernenden geweckt werden. Im Fokus der Hochschulausbildung sollen demnach eigene praxisrelevante Fragestellungen in Beziehung zur vermittelten Theorie gesetzt werden. Die ausgewählten und analysierten Portfolios wiesen einen thematischen Schwerpunkt auf interreligiöse und interkulturelle Fragestellungen auf. In Aufbau und Inhalt der Portfolios war eine deutliche Orientierung an der heterogenen SchülerInnenschaft, die in den Schulen gegenwärtig ist, zu erkennen. Die Studierenden beleuchteten somit aktuelle Gegebenheiten und ordneten sie in den Kontext des Schulfaches Religion ein. Dies wurde als Basis verwendet, um SchülerInnen differenzierte Lernzugänge und Lernarrangements im Rahmen Interkulturellen und Interreligiösen Lernens zu ermöglichen. „Differenzierte Lernzugänge“ meint die Annäherung an eine Thematik, beispielsweise Chance und Nutzen von Interviews mit VertreterInnen anderer Religionen (aus Sicht von SchülerInnen: Welchen Effekt hat eine authentische Begegnung mit einer anderen Religion auf mich?). „Lernarrangements“ meint hingegen räumliche und didaktische Möglichkeiten, die SchülerInnen eröffnet werden: Stationenlernen, Erstellen einer eigenen Gebetskette (aus Sicht von SchülerInnen: Was bedeutet diese für mich?). Das Portfolio dokumentiert somit über einen gewissen Zeitraum den eigenen

⁹⁰⁵ Fichten: Forschendes Lernen, S. 6.

Lernzuwachs.⁹⁰⁶ Der individuelle Lernzuwachs wird zudem durch die Reflexion der eigenen Handlungskompetenz unterstützt, was im Portfolio beispielsweise anhand von Überlegungen bzw. kritischen Gedankengängen seitens der Studierenden erkennbar wird. Die Studierenden der Lernwerkstatt haben in ihren Ausführungen gezeigt, dass Lernen mithilfe eines Portfolios für die spätere Unterrichtsgestaltung prägend sein kann. Durch ihre dokumentierte „Reflexion des Lernprozesses und der Lernergebnisse wird die Selbstbeobachtung bei den Lernenden angeregt. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, ihre Stärken und Schwächen zu identifizieren und gegebenenfalls zu erkennen, wo sie weiteren Lern- und Handlungsbedarf haben.“⁹⁰⁷

Die Mehrheit der Studierenden demonstrierte mit ihrem Ergebnis, dass das Portfolio gerade für die Reflexion eigener Handlungskompetenzen einen großen Nutzen hat. Einzelne Schritte und Vorgehensweisen für den Stundenablauf wurden reflektiert und begründet. Eine Besonderheit zeigte sich tendenziell bei den Portfolios von Primarstufenstudierenden. Die eher konfessionsunabhängige Durchführung des Religionsunterrichts an Grundschulen wurde in diesen Portfolios durchschnittlich intensiver berücksichtigt als in den Portfolios der Sekundarstufen I und II. Der Aspekt des Forschens kann folglich „als Strategie zur Bearbeitung komplexer Probleme gesehen werden, wie sie auch im Berufsleben vorkommen, so dass im Zuge einer Beteiligung an Forschung erworbene Problemlösestrategien in die Berufstätigkeit transferiert werden können.“⁹⁰⁸

⁹⁰⁶ Der Lernzuwachs ist sowohl fachwissenschaftlich als auch in der didaktischen Reflexions- und Handlungskompetenz sichtbar. Die meisten Studierenden verknüpften beide Aspekte. So wurden individuelle Wissenslücken hinsichtlich der Religionen behoben. Danach erfolgte die Bearbeitung einer didaktischen Fragestellung im Rahmen Interkulturellen und Interreligiösen Lernens.

⁹⁰⁷ Brouër: Portfolios zur Unterstützung, S. 238.

⁹⁰⁸ Fichten: Forschendes Lernen, S. 4.

IV. Teil: Evaluation

Der IV. Teil setzt sich im Folgenden mit der Darstellung, Auswertung und Interpretation der durchgeführten Evaluationen auseinander. Sowohl die Fragebogen als auch die Interviews werden analysiert. In diesem Kontext sind drei Fragestellungen, die bereits im I. Teil (Einleitung) erläutert wurden, relevant. Das Kapitel wird die formulierten Fragestellungen unter Berücksichtigung von Beispielen und Tabellen beantworten.

1. Zielsetzung und Fragestellungen

Kapitel B.2 hat sich damit befasst, anhand von Praxis-Beispielen der LeRP aufzuzeigen, dass Selbstreguliertes und Forschendes Lernen einen positiven Effekt auf das Lernverhalten der Studierenden haben kann. Dafür wurden drei exemplarische Praxiserfahrungen erläutert und vor dem thematischen Hintergrund interkultureller und interreligiöser Fragestellungen analysiert.

Das vorliegende Kapitel will nun die in der Einleitung (siehe I. Teil, Kapitel 4) gestellten Fragen per quantitativer Evaluation durch Fragebögen und per qualitativer Evaluation durch Interviews beleuchten. Hierfür wird die Hauptfrage erneut aufgegriffen, *inwiefern Selbstreguliertes und Forschendes Lernen innerhalb interkultureller und interreligiöser Fragestellungen das Lernverhalten optimieren und regulieren können*. Damit verbunden sind die zu Beginn erläuterten Teilfragen, die erneut aufgeführt sind. Ausgeklammert wird jedoch die Analyse zum Forschenden Lernen in den Portfolios, da Kapitel 2.3 (III. Teil). dieser Frage bereits nachgegangen ist. Im Zeitraum von drei Semestern wurden folgende Evaluationen unternommen:

Zum einen wurde eine Längsschnittelevaluation⁹⁰⁹ durchgeführt, um die Frage zu klären, (1) *inwiefern die LeRP Selbstreguliertes Lernen fördern kann bzw. die og. Teilnahme an der LeRP zu einer Veränderung von Selbstreguliertem Lernen führt*. Zum anderen fand am Ende jedes Semesters zusätzlich eine Seminarevaluation statt (Querschnitt), die sich mit der Frage beschäftigte, (2) *welche Chance und welchen Nutzen die LeRP für die Studierenden hat*. Damit sind sowohl methodische (Methodenvielfalt, z. B. außerschulische Lernorte oder Theaterpädagogik)

⁹⁰⁹ Fragebogen siehe Anhang Nr. 3.

als auch inhaltliche Komponenten (Fachkompetenz zu Interreligiösem und Interkulturellem Lernen sowie die generelle Attraktivität einer Lernwerkstatt) gemeint. Chance und Nutzen beziehen sich somit auf die Wirkung und Nachhaltigkeit eigener pädagogischer Kompetenzen für die zukünftige LehrerInnenposition.

Dem schließt sich eine Interviewerhebung an, die (3) *den Kompetenzerwerb der Studierenden innerhalb interkultureller und interreligiöser Fragestellungen beleuchtet.*

2. Methode

2.1. Vorgehen

2.1.1. Fragestellung 1: Inwiefern kann die LeRP Selbstreguliertes Lernen fördern?

Zur Bearbeitung der ersten Fragestellung wurde eine quantitative Längsschnittstudie durchgeführt, die zu Semesterbeginn und zu Semesterende stattgefunden hat. Die Studie folgt einem Pre-Post Design.⁹¹⁰ Dieses wurde ausgewählt, um die Fragestellung vor dem Hintergrund einer längsschnittlichen Veränderung zu beantworten. Um eine Entwicklung hinsichtlich Selbstregulierten Lernens bei den Studierenden feststellen zu können, wurde je zu Beginn und nach Ende des dreimonatigen Interventionszeitraums ein Fragebogen zum Selbstregulierten Lernen erhoben.⁹¹¹ Den theoretischen Hintergrund des Selbstregulationsfragebogens bildete dabei das Prozessmodell der Selbstregulation nach Zimmerman (2000).

2.1.2. Fragestellung 2: Welche Chance und welchen Nutzen hat die LeRP für die Studierenden?

Der Fragebogen zur Seminarevaluation wurde am Ende des Semesters zusätzlich zum Fragebogen zum Selbstregulierten Lernen ausgeteilt. Der Fragebogen zur Seminarevaluation diente als inhaltliche Ergänzung, um zu eruieren, wie das Seminkonzept von den Studierenden angenommen wurde. Dementsprechend sind einzelne Items so formuliert, dass sie vor allem Inhalt und Praxis der Lernwerkstatt Religion Plural betreffen. Damit verbunden, wurde nach der offenen Lernform gefragt, die in der Lernwerkstatt Religion Plural unterstützt wird. Der As-

⁹¹⁰ Fragebogen siehe Anhang Nr. 3.

⁹¹¹ Dieser Zeitraum entspricht einem Semester.

pekt der offenen Lernform und die daraus resultierende vermehrt eigenständige Arbeit sollen zusätzlich Aufschluss über die Einstellung der Studierenden zum Selbstregulierten und Forschenden Lernen geben.

2.1.3. Fragestellung 3: Welche Kompetenzen haben die Studierenden im Rahmen Interkulturellen und Interreligiösen Lernens dazugewonnen?

Zur Bearbeitung der letzten Fragestellung wurden qualitative Interviews unter Berücksichtigung eines Fragebogens/Leitfadens durchgeführt. Die Aufgabe qualitativer Forschung liegt in der Entwicklung von Theorien, die aus empirischen Untersuchungen resultieren.⁹¹² Die Theorien sind dabei keine Abbildung der Realität, sondern „vorläufige Perspektiven, in denen die Welt gesehen wird.“⁹¹³ Ein wesentliches Prinzip qualitativer Forschung ist Offenheit. Diese Offenheit trifft auch als wichtiges Kriterium speziell für Interviews zu.⁹¹⁴

„Der relativ offene Zugang qualitativer Forschung verhilft zu einer möglichst authentischen Erfassung der Lebenswelt der Betroffenen sowie deren Sichtweisen und liefert Informationen, die bei einer quantitativen Vorgehensweise aufgrund ihrer Standardisierung oft verloren gehen.“⁹¹⁵

So kann der Interviewer an die für die Forschungsfrage relevanten Informationen gelangen und die daraus resultierenden Bedeutungen und Schlüsse formulieren. Ein qualitatives Interview verfolgt das Ziel, von dem Interviewten Aspekte der Wirklichkeit aufzugreifen. Dabei soll weniger die reine Wiedergabe oder Nacherzählung im Fokus des Interviewten stehen. Vielmehr soll er eigene Erfahrungen und Wissen aktiv gestalten können.⁹¹⁶ Für die Interviewbefragung innerhalb der LeRP wurde eine Kombination aus narrativem und episodischem Interviewverfahren angewandt. Das narrative Interview unterstützt vor allem das alleinige Er-

⁹¹² Vgl. Horst Otto Mayer: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung, 5., überarb. Aufl., Oldenburg 2009, S. 24.

⁹¹³ Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 24.

⁹¹⁴ Zudem gibt es Interviews aus quantitativer Forschungsperspektive. Diese sind standardisiert, was bedeutet, dass die Fragen in Form eines mündlichen Fragebogens sowie die Antworten bereits vorgegeben sind. Die daraus resultierende Unflexibilität, die Frage und Antwort betreffend, ist somit als Begründung für die Auswahl der hier angewandten qualitativen Interviewforschung anzusehen. Vgl. Interview, in: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Interview.doc, S. 1 (zuletzt eingesehen am 9.6.18).

⁹¹⁵ Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 24.

⁹¹⁶ Vgl. Interview, in: <https://www.uni-oldenburg.de/>, S. 1 f.

zählen der Befragten sowie eine offene Gesprächsführung. Dadurch soll eine intensiv-narrative Darstellung von Erfahrungen ermöglicht werden sowie eine damit verbundene Interpretation.⁹¹⁷ Das episodische Interview geht über diese Kriterien hinaus und erfordert zudem die Beantwortung zielgerichteter Fragen.

„Anders als beim narrativen Interview geht es nicht um eine in sich abgeschlossene Erzählung, sondern die Erzählweise orientiert sich an den episodisch-situativen Formen des Erfahrungswissens, wobei aber – wie im narrativen Interview auch – Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion erkennbar werden, hier nun aber ohne auf Zugzwänge des Erzählens zu setzen. Wichtig ist, dass eine Konzentration auf die Erfahrungen erfolgt, die für die Untersuchungsfragen von Belang sind.“⁹¹⁸

Die angesprochenen Untersuchungsfragen orientieren sich an der Forschungsfrage der vorliegenden Dissertation und wurden vor deren Hintergrund angefertigt.

Die Interviews fanden immer nach der Veranstaltungsreihe statt, d. h. in den ersten Wochen der vorlesungsfreien Zeit. Die Studierenden wurden zwecks Objektivität von einem externen Mitarbeiter aus der Katholischen Theologie befragt. Zu Beginn musste jede/r Befragte eine Einverständniserklärung unterzeichnen, dass die Audio-Daten für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden dürfen.

2.2. Instrumente

2.2.1. für die Längsschnittstudie

Sommersemester 2017

Zur Beantwortung der Längsschnittevaluation wurde ein standardisierter Fragebogen verwendet. Zu Semesterbeginn und zu Semesterende wurde je ein Fragebogen zum Selbstregulierten Lernen ausgeteilt. Den theoretischen Hintergrund des Selbstregulationsfragebogens bildete dabei das Prozessmodell der Selbstregulation nach Zimmerman (2000). Der Fragebogen ist im Anhang nachzulesen.

Das Selbstregulierte Lernen wurde mittels 52 Items erhoben. Diese beziehen sich im Konkreten auf die Planungsphase, die Handlungsphase und die Reflexionsphase des Selbstregulierten Lernens. Die Items waren spezifisch auf die Bewertung

⁹¹⁷ Vgl. Sigfried Lamnek: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 5., überarb. Aufl., Basel 2010, S. 330.

⁹¹⁸ Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 331.

des Lernens im Hinblick auf das evaluierte Seminar formuliert worden und wurden anhand einer 4-stufigen Skala (1 = stimmt gar nicht, bis 4 = stimmt genau) eingeschätzt. Die Lehrerselbstwirksamkeit wurde mittels 41 Items erfasst, welche sich auf die Subkomponenten Instruktionsqualität, Klassenführung und Schülerorientierung bezogen. Auch diese Items wurden anhand einer 4-stufigen Skala (1 = stimmt gar nicht, bis 4 = stimmt genau) eingeschätzt. Die Selbstbestimmung wurde mittels 17 Items erfasst, die sich auf die Subkomponenten Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit bezogen.

Die Reliabilität der Messung wurde mithilfe des „Cronbachschen Alphas“ festgestellt. Cronbachs Alpha misst „die Reliabilität einer Gruppe von Indikatoren, die einem bestimmten latenten Konstrukt zugeordnet werden.“⁹¹⁹ Damit wird das Ausmaß der internen Konsistenz der Indikatoren angegeben. Das Alpha kann Werte zwischen 0 und 1 einnehmen, wobei Werte von 0,7 als akzeptabel angesehen werden. Tabelle 1a zeigt die Reliabilitäten der Gesamtskalen sowie Beispielimens.⁹²⁰

Tabelle 1a. Beispielimens und Reliabilitäten für Selbstreguliertes Lernen, Lehrerselbstwirksamkeit und Selbstbestimmung.

Skala	Beispielimens	Reliabilität (Cronbachs Alpha)
Selbstreguliertes Lernen	<p><i>Planungsphase:</i> „Durch gezielte Planung schaffe ich es, kontinuierlich für das Seminar zu arbeiten.“</p> <p><i>Handlungsphase:</i> „Beim Arbeiten für das Seminar überlege ich, ob mein Vorgehen sinnvoll ist.“</p> <p><i>Reflexionsphase:</i> „Nach dem Arbeiten für das Seminar überlege ich, was ich beim nächsten Mal besser machen kann.“</p>	$\alpha = .89$
Lehrerselbstwirksamkeit	<i>Instruktionsqualität:</i> „Ich bin überzeugt, eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden zu können, wenn Schüler etwas nicht verste-	$\alpha = .91$

⁹¹⁹ Oliver Schilke: Allianzfähigkeit. Konzeption, Messung, Determinanten, Auswirkungen. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Bernd W. Wirtz, Wiesbaden 2007, S. 149.

⁹²⁰ *Anmerkung.* SRL = Selbstreguliertes Lernen, LSW = Lehrerselbstwirksamkeit, SB = Selbstbestimmung, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t1 = erster Erhebungszeitpunkt, t2 = zweiter Erhebungszeitpunkt.

	hen.“ <i>Klassenführung:</i> „Ich weiß, wie ich störendes Verhalten im Unterricht kontrolliere.“ <i>Schülerorientierung:</i> „Ich traue mir zu, Schülern den grundsätzlichen Wert schulischen Lernens zu vermitteln.“	
Selbstbestimmung	<i>Autonomieerleben:</i> „Ich habe das Gefühl, dass ich einen großen Beitrag dazu leisten kann, wie Arbeiten im Seminar erledigt werden.“ <i>Kompetenzerleben:</i> „Meistens habe ich in Bezug auf das Seminar das Gefühl, etwas geleistet zu haben.“ <i>soziale Eingebundenheit:</i> „Ich kann die Personen, mit denen ich im Seminar arbeite, sehr gut leiden.“	$\alpha = .71$

Die einzelnen Ergebnisse von Cronbachs Alpha ($\alpha = .89$, $\alpha = .91$, $\alpha = .71$) zeigen auf, dass die verwendete Messung zuverlässig und interpretierbar ist.

Wintersemester 2017/18

Die nächste Erhebung fand im Wintersemester 2017/18 statt und wurde unter denselben Bedingungen durchgeführt wie davor. Die Reliabilitäten für Selbstreguliertes Lernen, Lehrerselbstwirksamkeit sowie Selbstbestimmung befanden sich in dieser Erhebung erneut in einem für die Verlässlichkeit der Messung positiven Bereich: SRL: $\alpha = .79$, LSW: $\alpha = .85$, SB: $\alpha = .75$.

Tabelle 1b. Beispielitems und Reliabilitäten für Selbstreguliertes Lernen, Lehrerselbstwirksamkeit und Selbstbestimmung.

Skala	Beispielitems	Reliabilität (Cronbachs Alpha)
Selbstreguliertes Lernen	<i>Planungsphase:</i> „Durch gezielte Planung schaffe ich es, kontinuierlich für das Seminar zu arbeiten.“ <i>Handlungsphase:</i> „Beim Arbeiten für das Seminar überlege ich, ob mein Vorgehen sinnvoll ist.“ <i>Reflexionsphase:</i> „Nach dem Arbeiten für das	$\alpha = .79$

	Seminar überlege ich, was ich beim nächsten Mal besser machen kann.“	
Lehrerselbstwirksamkeit	<p><i>Instruktionsqualität:</i> „Ich bin überzeugt, eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden zu können, wenn Schüler etwas nicht verstehen.“</p> <p><i>Klassenführung:</i> „Ich weiß, wie ich störendes Verhalten im Unterricht kontrolliere.“</p> <p><i>Schülerorientierung:</i> „Ich traue mir zu, Schülern den grundsätzlichen Wert schulischen Lernens zu vermitteln.“</p>	$\alpha = .84$
Selbstbestimmung	<p><i>Autonomieerleben:</i> „Ich habe das Gefühl, dass ich einen großen Beitrag dazu leisten kann, wie Arbeiten im Seminar erledigt werden.“</p> <p><i>Kompetenzerleben:</i> „Meistens habe ich in Bezug auf das Seminar das Gefühl, etwas geleistet zu haben.“</p> <p><i>soziale Eingebundenheit:</i> „Ich kann die Personen, mit denen ich im Seminar arbeite, sehr gut leiden.“</p>	$\alpha = .78$

2.2.2. für die Querschnittstudie: Seminarevaluation

Zur Seminarevaluation wurden 21 Items erhoben. Die Items waren spezifisch auf die Bewertung des Seminarinhalts, der Seminarmethoden, des Seminarmodells, des Seminarformats („Lernwerkstatt“) und des Lernzuwachses formuliert worden und wurden anhand einer 4-stufigen Skala (1 = stimmt gar nicht, bis 4 = stimmt genau) eingeschätzt.

Skalen/Items

Skala „Seminarinhalt“

Das Thema der Veranstaltung interessiert mich.

Das Thema der Veranstaltung ist als solches relevant.

Die Seminarinhalte sind für mich im späteren Arbeitsalltag nutzbar.

Es wurden Themen behandelt, die für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft wichtig sind.

Die Bedeutsamkeit des interreligiösen und interkulturellen Lernens ist mir jetzt klarer.
Das Seminar ist eine wichtige Veranstaltung für interreligiöses und interkulturelles Lernen.

Skala „Seminar methoden“

Ich wurde durch Arbeitsaufträge zum Mitdenken motiviert.

Die Arbeitsaufträge verdeutlichten die Relevanz der behandelten Themen.

Zur kritischen Auseinandersetzung mit den behandelten Themen wurde durch Arbeitsaufträge angeregt.

Die Arbeitsaufträge motivierten dazu, sich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen.

Es wurden vielfältige Medien angeboten, die für interreligiöses und interkulturelles Lernen nützlich sind.

Skala „Seminar als Modell“

Ich habe neue Erkenntnisse für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft erworben.

Ich habe Anregungen für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft bekommen, die ich gut anwenden kann

Das behandelte Thema enthält Bezüge zu der Arbeit als Lehrkraft.

Ich werde interreligiöse und interkulturelle Themen in meinen eigenen Unterricht einbauen.

Skala „Format Lernwerkstatt“

Die Lernwerkstatt ist ein geeignetes Format, um die Thematik intensiver zu behandeln.

Ich fühlte mich innerhalb des Formats „Lernwerkstatt“ als Lernende wohl.

Die Lernwerkstatt „LeRP“ sollte auch in Zukunft angeboten werden.

Skala „Lernzuwachs“

Durch die Praxisphasen habe ich viel gelernt.

Die Arbeitsaufträge haben mein Verständnis der Inhalte vertieft.

Ich habe das Gefühl, in der Veranstaltung Wichtiges gelernt zu haben.

Die erste Erhebungsphase fand im Wintersemester 2016/17 statt und sollte zunächst überprüfen, ob die Lernwerkstatt in ihrer Konzeption erfolgreich ist. Manche Items wurden in der Formulierung speziell an das Lernwerkstatt-Format angepasst. Damit ist die gezielt offene Unterrichtsform gemeint, die ein Merkmal von Lernwerkstätten darstellt. Das Ergebnis dieser Erhebung sowie die Resonanz der Studierenden über die LeRP veranlassten mich dazu, zukünftig gezielter nach Selbstregulierten Lernstrategien zu forschen. Aus diesem Grund wurde in den darauffolgenden Semestern ein zusätzlicher Fragebogen zum Selbstregulierten Lernen (Längsschnittstudie) eingesetzt.

Ebenfalls interessant war die Frage nach der LeRP bezüglich Inhalt und Struktur. Auch hier wurden Fragen in ihrer Formulierung speziell auf die Chance und die Notwendigkeit der LeRP hin formuliert, z. B. in Form des Items „Die Lernwerk-

statt (LeRP) sollte auch in Zukunft angeboten werden.“ Diese Formulierung sollte den direkten Bezug zum Lehrformat und zur Veranstaltung herstellen. Vorrangiges Ziel war die Überprüfung der Effektivität dieser Lehrveranstaltung. Die Items waren spezifisch auf die Bewertung des Lernens im Hinblick auf das evaluierte Seminar formuliert worden und wurden anhand einer 4-stufigen Skala (1 = stimmt gar nicht, bis 4 = stimmt genau) eingeschätzt. Dasselbe Verfahren wurde im Sommersemester 2017 und im Wintersemester 2017/18 durchgeführt.

2.2.3. für das Interview

Die durchgeführten Interviews fanden immer zu Semesterende statt. Sie wurden von einem Mitarbeiter der Katholischen Theologie geleitet. Ein notwendiges Instrument für die Durchführung war ein Fragebogen bzw. Leitfaden, um eine offene und narrativ geleitete Gesprächsumgebung zu fördern. Zusätzlich wurde ein Kompetenzmodell vorgelegt, das den Studierenden bei der Frage nach erworbenen Kompetenzen als Orientierung dienen sollte.

Die Studierenden bekamen zunächst einen bildlichen Input (s. u.) mit der Frage, welche Kompetenzen sie in der LeRP dazu gewonnen haben bzw. ausbauen konnten. Das Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz⁹²¹ wurde den Studierenden zur Orientierung vorgelegt. Dieser Einstieg diente dazu, gedanklich und inhaltlich sich auf die Arbeit in der Lernwerkstatt zurückzubesinnen: Indem die Studierenden verschiedene Kompetenzbereiche auswählten, erklärten sie zugleich, welche Aufgaben oder Situationen zum Erwerb dieser Kompetenzen beigetragen haben. Im Anschluss daran erfolgte die Befragung der Studierenden anhand eines vorgegebenen Fragebogens. Dieser wurde der Reihe nach besprochen, wobei der Interviewer darauf achtete, eine offene Antwortmöglichkeit zu bieten, d. h., er ließ die Studierenden über ihre Erfahrungen frei berichten und setzte keinen Endzeitpunkt. Es konnte frei gewählt werden zwischen Einzel- und Gruppeninterviews bis maximal drei Personen.⁹²² Zudem wurden die Studierenden in der Befragung anonym behandelt.

⁹²¹ <https://www.prueferportal.org/html/755.php> (zuletzt eingesehen am 18.6.18).

⁹²² Manche wollten kein Einzelinterview durchführen. Daher einigte man sich auf Kleingruppen bis maximal drei Personen.

1. Welche Kompetenzen haben Sie durch die LeRP dazugewonnen?

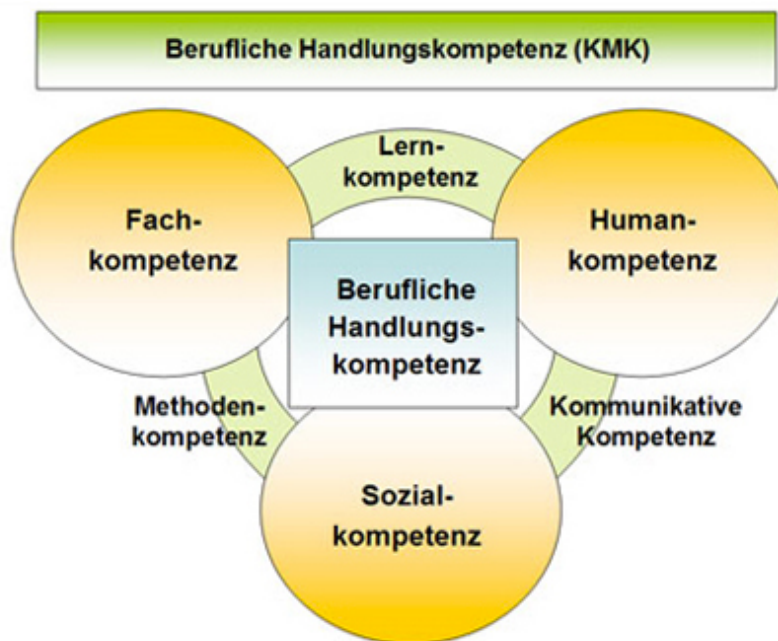


Abb. 6. KMK-Modell für Interviewfragen

2. Sollten zukünftig alle Studierenden die LeRP durchlaufen?
3. Wenn ja, warum?
4. Ist Ihnen das Thema „Interreligiöses/Interkulturelles Lernen“ durch die LeRP klarer geworden?
5. Haben Sie einen anderen Bezug zu anderen Religionen bekommen, seitdem Sie die LeRP besucht haben? Hat sich Ihre Beziehung zu anderen Religionen verändert? Wenn ja, inwiefern? (offener? distanzierter? interessierter?)
6. Wenn ja, woran ist dies bei Ihnen erkennbar? (Unterrichtsvorbereitung? Medien stärker ins Zentrum rücken, da Religion/Kultur täglich in Fernsehen/Radio/Zeitung thematisiert werden?)
7. Werden Medien in Ihrem zukünftigen Unterricht eine größere Rolle spielen?
8. Welche Inhalte konnten Sie für **Ihren zukünftigen Schulunterricht** mitnehmen?
9. Was hat Ihnen an der LeRP besonders gefallen?
10. Welche Inhalte/Themen sind Ihnen in Erinnerung geblieben (haben Sie **geprägt**)?
11. Möchten Sie sonst noch etwas anmerken? Rückmeldung an die Dozentin?

2.3. Stichprobe

1. Evaluation (Längsschnittstudie) und 2. Evaluation (Querschnittstudie)

An der Untersuchung nahmen insgesamt 43 Studierende teil, deren Durchschnittsalter bei 25,53 Jahren lag. Davon waren sechs männlich (14 %) und 37 weiblich (86 %). Das Durchschnittsalter der männlichen Teilnehmer lag bei 29,5 Jahren, wohingegen die Teilnehmerinnen im Durchschnitt 24,89 Jahre alt waren. Die Mehrheit der Studierenden studierte den Lehramtsstudiengang LP (Lehramt für Primarstufe), nämlich 17 Studierende (39,53 %). Die Lernwerkstatt wird allen Lehramtsstudierenden aller Fächer angeboten. Von allen TeilnehmerInnen war eine Studierende keine Theologiestudentin. Alle anderen wiesen in ihrer Fächerkombination das Fach Theologie auf. Von 43 Studierenden gehörten elf der evangelischen Konfession an. Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren zwei evangelische Studierende anwesend, beim zweiten Zeitpunkt eine evangelische Studierende und beim letzten Erhebungszeitpunkt acht Studierende der evangelischen Konfession.

3. Fragestellung 3: Interviewstudie

Die Stichprobe ist im Vergleich zur Stichprobe der beiden Evaluationsstudien leicht verändert, da nicht alle TeilnehmerInnen an der Umfrage teilnehmen konnten. Insgesamt haben 40 Studierende aus drei Semestern an den Interviews teilgenommen. Die Umfrage wurde anonym durchgeführt, wobei Fachsemester, Studiengang und Alter angegeben wurden. Die verwendeten Namen in den Zitaten sind aus Datenschutzgründen frei erfunden.

3. Ergebnisse

3.1. Ergebnis zur Fragestellung 1: Inwiefern kann die LeRP Selbstreguliertes Lernen fördern?

Die Längsschnittuntersuchung erfolgte an zwei Messzeitpunkten: am Anfang und am Ende jedes Semesters. Der Fragebogen zum Selbstregulierten Lernen wurde erstmals im *Sommersemester 2017* durchgeführt.

Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen „Selbstreguliertes Lernen“, „LehrerSelbstwirksamkeit“ und „Selbstbestimmung“ zu Beginn und Ende des Seminars. Es ist erkennbar, dass das Selbstregulierte Lernen von Seminarbeginn zu Seminarende zunimmt. Die Veränderung ist jedoch nur auf deskriptiver Ebene⁹²³ ersichtlich und nicht statistisch bedeutsam. Bezüglich der LehrerSelbstwirksamkeit zeigt sich ebenfalls ein Anstieg von Beginn zum Ende des Seminars: Diese Veränderung ist ebenfalls statistisch nicht bedeutsam. Das gleiche Befundmuster zeigt sich für die wahrgenommene Selbstbestimmung.

Für „SRL Gesamt“ ist festzuhalten, dass die Werte im Bereich Planung und Handlung von Seminarbeginn zu Seminarende auf deskriptiver Ebene zugenommen haben. Ein Anstieg ist vor allem im Bereich Handlung (von 2.88 auf 2.94) zu erkennen. Die Reflexionsebene weist keine Veränderung auf und wurde daher für die nächste Erhebungsphase im Wintersemester konzentriert berücksichtigt. Im Bereich „LSW Gesamt“ zeigte sich ein leichter Anstieg in den Bereichen Instruktionsqualität (von 3.22 auf 3.27) und Klassenführung (von 3.12 auf 3.18).

⁹²³ Die deskriptive Statistik bezieht sich auf die Beschreibung von Verteilungen und Zusammenhängen. Dabei wird unterschieden zwischen univariater (eine Variable), bivariater (zwei Variablen) und multivariater Analyse (drei und mehr Variablen). Vgl. Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 127.

Skala	N	t1 M (SD)	t2 M (SD)
	16	2.93 (0.25)	2.97 (0.26)
SRL			
		2.95 (0.32)	3.01 (0.35)
		2.88 (0.31)	2.94 (0.30)
		2.96 (0.27)	2.96 (0.28)
	16	3.18 (0.25)	3.23 (0.28)
LSW			
		3.22 (0.35)	3.27 (0.31)
		3.12 (0.35)	3.18 (0.30)
		3.21 (0.26)	3.25 (0.30)
	16	3.09 (0.26)	3.26 (0.40)
SB			
		3.09 (0.36)	3.36 (0.48)
		2.85 (0.36)	2.93 (0.41)
		3.19 (0.31)	3.36 (0.48)

Tabelle 2. Mittelwerte und Standardabweichungen für Selbstreguliertes Lernen, Lehrerselbstwirksamkeit und Selbstbestimmung

Wintersemester 2017/18

Die nächste Erhebung fand im Wintersemester 2017/18 statt und wurde unter denselben Bedingungen durchgeführt wie davor.

Die unten aufgeführte Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen „Selbstreguliertes Lernen“, „Lehrerselbstwirksamkeit“ und „Selbstbestimmung“ zu Beginn und Ende des Seminars. Erneut ist das Selbstregulierte Lernen von Seminarbeginn zu Seminarende angestiegen. Allerdings ist diese Veränderung wie im vorigen Semester nicht statistisch bedeutsam. Die Lehrerselbstwirksamkeit ist während des Seminarzeitraums ebenfalls angestiegen. Jedoch sind diese Werte als statistisch bedeutsam anzusehen: ($F(1, 14) = 6.21, p <$

.05). Auch für die Selbstbestimmung zeigt sich eine Zunahme von Seminarbeginn zu Seminarende, die statistisch bedeutsam ist ($F(1, 12) = 7.65, p < .05$). Für diese Skalen hat also eine signifikante Veränderung stattgefunden. Im Bereich „SRL Gesamt“ ist Anstieg der Selbstregulation zu verzeichnen (von 2,86 auf 2,97). Sowohl in der Planung als auch in der Handlung ist jeweils eine ansteigende Veränderung zu erkennen.

Skala		n (t1/t2)	t1 M (SD)	t2 M (SD)
	<i>SRL Gesamt</i>	14	2.86 (0.18)	2.97 (0.19)
SRL	Planung		2.90 (0.27)	3.06 (0.37)
	Handlung		2.86 (0.17)	2.97 (0.22)
	Reflexion		2.78 (0.40)	2.85 (0.15)
	<i>LSW Gesamt</i>	15	2.96 (0.20)	3.06 (0.19)
LSW	Instruktionsqualität		2.85 (0.28)	2.84 (0.35)
	Klassenführung		2.96 (0.25)	3.02 (0.37)
	Schülerorientierung		3.04 (0.24)	3.14 (0.23)
	<i>SB Gesamt</i>	13	3.19 (0.25)	3.36 (0.22)
SB	Autonomieerleben		3.11 (0.23)	3.33 (0.30)
	Kompetenzerleben		2.92 (0.43)	3.12 (0.30)
	Soziale Eingebundenheit		3.29 (0.34)	3.53 (0.28)

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen für Selbstreguliertes Lernen, Lehrerselbstwirksamkeit und Selbstbestimmung

3.2. Ergebnis zur Fragestellung 2: Welche Chance und welchen Nutzen hat die LeRP für die Studierenden?

Die erste Durchführung fand im Wintersemester 2016/17 im Sinne einer Vorstudie statt. Sie sollte überprüfen, ob die Lernwerkstatt in ihrer Konzeption bei den

Studierenden erfolgreich ist. Die Vorstudie ist daher als Probelauf zu werten und wird für nachfolgende Erklärungen wenig berücksichtigt. Das Ergebnis dieser Pilot-Befragung hat dazu geführt, selbstreguliertes und Forschendes Lernen in der LeRP wissenschaftlich zu untersuchen.

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse zu Methoden, Umsetzung und Inhalten der LeRP.

Tabelle 4

Skala „Seminarinhalt“ (M = 3.35, SD = 0.42)

Nr.	Item	N	M (SD)
SI1	Das Thema der Veranstaltung interessiert mich.	12	3.42 (0.67)
SI2	Das Thema der Veranstaltung ist als solches relevant.	12	3.83 (0.39)
SI3	Die Seminarinhalte sind für mich im späteren Arbeitsalltag nutzbar.	12	3.17 (0.58)
SI4	Es wurden Themen behandelt, die für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft wichtig sind.	12	3.42 (0.51)
SI5	Die Bedeutsamkeit des interreligiösen und interkulturellen Lernens ist mir jetzt klarer.	12	3.17 (0.72)
SI6	Das Seminar ist eine wichtige Veranstaltung für interreligiöses und interkulturelles Lernen.	12	3.08 (0.67)

Skala „Seminarmethoden“ (M = 3.08, SD = 0.50)

Nr.	Item	N	M (SD)
SM1	Ich wurde durch Arbeitsaufträge zum Mitdenken motiviert.	12	3.00 (0.74)
SM2	Die Arbeitsaufträge verdeutlichten die Relevanz der behandelten Themen.	12	3.08 (0.51)
SM4	Zur kritischen Auseinandersetzung mit den behandelten Themen wurde durch Arbeitsaufträge angeregt.	12	3.33 (0.49)
SM5	Die Arbeitsaufträge motivierten dazu, sich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen.	12	2.75 (0.87)
SM6	Es wurden vielfältige Medien angeboten, die für interreligiöses und interkulturelles Lernen nützlich sind.	12	3.25 (0.62)

Skala „Seminar als Modell“ (M = 3.27, SD = 0.49)

Nr.	Item	N	M (SD)
SMO1	Ich habe neue Erkenntnisse für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft erworben.	12	3.08 (0.51)
SMO2	Ich habe Anregungen für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft bekommen, die ich gut anwenden kann.	12	3.33 (0.89)
SMO5	Das behandelte Thema enthält Bezüge zu der Arbeit als Lehrkraft.	12	3.42 (0.51)
SMO6	Ich werde interreligiöse und interkulturelle Themen in meinen eigenen Unterricht einbauen.	12	3.50 (0.67)
SMO7	Die Lernwerkstatt ist ein geeignetes Format, um die Thematik intensiver zu behandeln.	11	3.09 (0.94)

SMO8	Ich fühlte mich innerhalb des Formats „Lernwerkstatt“ als Lernende wohl.	12	3.00 (0.85)
SMO9	Die Lernwerkstatt „LeRP“ sollte auch in Zukunft angeboten werden.	12	3.42 (0.51)

Skala „Lernzuwachs“ ($M = 2.94, SD = 0.62$)

Nr.	Item	N	M (SD)
LZ1	Durch die Praxisphasen habe ich viel gelernt.	12	2.75 (0.87)
LZ2	Die Arbeitsaufträge haben mein Verständnis der Inhalte vertieft.	12	3.08 (0.67)
LZ3	Ich habe das Gefühl, in der Veranstaltung Wichtiges gelernt zu haben.	12	3.00 (0.60)

Die rot markierten Mittelwerte bedeuten, dass diese signifikant (statistisch bedeutsam) vom theoretischen Skalenmittelwert (2.5) abweichen. Die Items SM5, SMO7, SMO8 und LZ1 können daher nur deskriptiv betrachtet werden, denn sie sind nicht, wie die anderen Items, statistisch bedeutsam. Diese vier Items bewegten mich dazu, danach zu fragen, wie diese Ergebnisse für nachfolgende LeRP-Angebote zu interpretieren sind. Die angesprochenen Arbeitsaufträge in Item SM5 mussten zukünftig für die Lernwerkstatt überarbeitet werden bzw. noch offener formuliert sein, damit Selbstreguliertes und Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung deutlicher wurde. Damit verbunden, ist das Item SMO8, denn es zeigt, dass sich nicht alle TeilnehmerInnen in ihren Arbeitsphasen wohlfühlten haben (obwohl das Item im Mittel mit 3,0 hoch bewertet wurde). Es gibt Hinweise (siehe Interviews) darauf, dass das freie, selbstständige und selbstgesteuerte Arbeiten einigen Studierenden Probleme bereitet hatte. Des Weiteren sollte das Item SMO7 zukünftig genauer betrachtet werden. Die Lernwerkstatt soll eigenständiges Arbeiten fördern und Freiraum für individuelle Ideen ermöglichen. Daher lohnte es sich umso mehr, dieses Item mit Blick auf die Praxisphasen in der LeRP stärker zu berücksichtigen. Daran schließt sich inhaltlich Item LZ1 an, das mit SMO7 einhergeht bzw. als dessen Konsequenz angesehen werden kann. *Da diese Befragung als Probelauf zu werten ist*, wird sie für weitere Erläuterungen (in Kapitel 3) nur marginal berücksichtigt.

Tabelle 5

Skalen/Items	M (SD)
Skala „Seminarinhalt“	3.57 (0.31)
Das Thema der Veranstaltung interessiert mich.	3.44 (0.51)
Das Thema der Veranstaltung ist als solches relevant.	3.31 (0.60)
Die Seminarinhalte sind für mich im späteren Arbeitsalltag nutzbar.	3.63 (0.50)
Es wurden Themen behandelt, die für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft wichtig sind.	3.62 (0.50)
Die Bedeutsamkeit des interreligiösen und interkulturellen Lernens ist mir jetzt klarer.	3.69 (0.48)
Das Seminar ist eine wichtige Veranstaltung für interreligiöses und interkulturelles Lernen.	3.75 (0.45)
Skala „Seminarverfahren“	3.54 (0.38)
Ich wurde durch Arbeitsaufträge zum Mitdenken motiviert.	3.38 (0.72)
Die Arbeitsaufträge verdeutlichten die Relevanz der behandelten Themen.	3.38 (0.62)
Zur kritischen Auseinandersetzung mit den behandelten Themen wurde durch Arbeitsaufträge angeregt.	3.50 (0.52)
Die Arbeitsaufträge motivierten dazu, sich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen.	3.63 (0.50)
Es wurden vielfältige Medien angeboten, die für interreligiöses und interkulturelles Lernen nützlich sind.	3.81 (0.40)
Skala „Seminar als Modell“	3.61 (0.35)
Ich habe neue Erkenntnisse für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft erworben.	3.50 (0.52)
Ich habe Anregungen für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft bekommen, die ich gut anwenden kann	3.69 (0.48)
Das behandelte Thema enthält Bezüge zu der Arbeit als Lehrkraft.	3.69 (0.48)
Ich werde interreligiöse und interkulturelle Themen in meinen eigenen Unterricht einbauen.	3.56 (0.51)
Skala „Format Lernwerkstatt“	3.71 (0.32)
Die Lernwerkstatt ist ein geeignetes Format, um die Thematik intensiver zu behandeln.	3.50 (0.52)
Ich fühlte mich innerhalb des Formats „Lernwerkstatt“ als Lernende wohl.	3.69 (0.48)
Die Lernwerkstatt „LeRP“ sollte auch in Zukunft angeboten werden.	3.94 (0.25)
Skala „Lernzuwachs“	3.65 (0.39)
Durch die Praxisphasen habe ich viel gelernt.	3.69 (0.48)
Die Arbeitsaufträge haben mein Verständnis der Inhalte vertieft.	3.56 (0.51)
Ich habe das Gefühl, in der Veranstaltung Wichtiges gelernt zu haben.	3.69 (0.48)

Tabelle 5 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Seminarevaluation zum Messzeitpunkt. Die rot markierten Mittelwerte zeigen, dass diese signifikant

(statistisch bedeutsam) vom theoretischen Skalenmittelwert (2.5) abweichen. Die durchschnittliche Standardabweichung beträgt bei der Skala „Seminarinhalt“ 0,31, bei „Seminarinhalte“ 0,38, bei „Seminar als Modell“ 0,35, beim „Format Lernwerkstatt“ 0,32 und bei „Lernzuwachs“ 0,39. Die Items „Die Bedeutsamkeit des interreligiösen und interkulturellen Lernens ist mir jetzt klarer“ (3,69) sowie „Das Seminar ist eine wichtige Veranstaltung für interreligiöses und interkulturelles Lernen“ (3,75) wurden auf deskriptiver Ebene höher bewertet als andere Items.

Wintersemester 2017/18

Die dritte Durchführung der Seminarevaluation fand im Wintersemester 2017/18 statt und zeigt untenstehendes Resultat. Anhand dieser Tabelle sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Seminarevaluation zum Messzeitpunkt ersichtlich. Rot markierte Mittelwerte bedeuten, dass diese signifikant (statistisch bedeutsam) vom theoretischen Skalenmittelwert (2.5) abweichen.

Table 6

Skalen/Items	M (SD)
Skala „Seminarinhalt“	3.74 (0.40)
Das Thema der Veranstaltung interessiert mich.	3.71 (0.47)
Das Thema der Veranstaltung ist als solches relevant.	3.71 (0.47)
Die Seminarinhalte sind für mich im späteren Arbeitsalltag nutzbar.	3.79 (0.43)
Es wurden Themen behandelt, die für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft wichtig sind.	3.86 (0.36)
Die Bedeutsamkeit des interreligiösen und interkulturellen Lernens ist mir jetzt klarer.	3.64 (0.50)
Das Seminar ist eine wichtige Veranstaltung für interreligiöses und interkulturelles Lernen.	3.71 (0.47)
Skala „Seminarinhalte“	3.63 (0.46)
Ich wurde durch Arbeitsaufträge zum Mitdenken motiviert.	3.79 (0.43)
Die Arbeitsaufträge verdeutlichten die Relevanz der behandelten Themen.	3.36 (0.75)
Zur kritischen Auseinandersetzung mit den behandelten Themen wurde durch Arbeitsaufträge angeregt.	3.50 (0.65)
Die Arbeitsaufträge motivierten dazu, sich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen.	3.79 (0.43)
Es wurden vielfältige Medien angeboten, die für interreligiöses und interkulturelles Lernen nützlich sind.	3.71 (0.61)
Skala „Seminar als Modell“	3.79 (0.35)
Ich habe neue Erkenntnisse für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft erworben.	3.64 (0.50)

Ich habe Anregungen für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft bekommen, die ich gut anwenden kann	3.86 (0.36)
Das behandelte Thema enthält Bezüge zu der Arbeit als Lehrkraft.	3.79 (0.43)
Ich werde interreligiöse und interkulturelle Themen in meinen eigenen Unterricht einbauen.	3.86 (0.36)
Skala „Format Lernwerkstatt“	3.62 (0.47)
Die Lernwerkstatt ist ein geeignetes Format, um die Thematik intensiver zu behandeln.	3.57 (0.51)
Ich fühlte mich innerhalb des Formats „Lernwerkstatt“ als Lernende wohl.	3.57 (0.51)
Die Lernwerkstatt „LeRP“ sollte auch in Zukunft angeboten werden.	3.71 (0.47)
Skala „Lernzuwachs“	3.55 (0.61)
Durch die Praxisphasen habe ich viel gelernt.	3.71 (0.47)
Die Arbeitsaufträge haben mein Verständnis der Inhalte vertieft.	3.36 (0.75)
Ich habe das Gefühl, in der Veranstaltung Wichtiges gelernt zu haben.	3.57 (0.85)

Die Messwerte dieser Evaluationsphase zeigen, dass die Standardabweichung auch dieses Mal relativ gering ausgefallen ist: Der niedrigste Wert beträgt 0,35, der durchschnittlich höchste Wert liegt bei 0,44. Eine relativ hohe Standardabweichung findet sich beim Item „Ich habe das Gefühl, in der Veranstaltung Wichtiges gelernt zu haben.“

3.3. Ergebnis zur Fragestellung 3: Welche Kompetenzen haben die Studierenden im Rahmen Interkulturellen und Interreligiösen Lernens dazugewonnen?

Die Ergebnisse der Interviews werden nicht tabellarisch präsentiert, sondern hauptsächlich in Kapitel 4 erläutert. Dies ist damit zu begründen, dass die Kombination aus narrativem und episodischem Interview den Studierenden mehr Freiraum für Erklärungen und Erläuterungen gewährte. Eine Zuordnung der Antworten in Kategorien ist aufgrund der heterogenen Gruppe von Befragten und der vielfältigen, ausführlichen Antworten nicht möglich. Allerdings wurde eine Tabelle erstellt, die einen Überblick gibt, wie die Studierenden den Kompetenzerwerb in der LeRP bewerten. An den Befragungen nahmen insgesamt 40 Studierende teil.

Tabelle 7

Kompetenzen	Anzahl der Studierenden
Fachkompetenz	26
Lernkompetenz	3
Humankompetenz	10
Kommunikationskompetenz	19
Sozialkompetenz	26
Methodenkompetenz	23
Berufliche Handlungskompetenz	6 Impulse/Assoziationen: <ul style="list-style-type: none"> • bezieht sich auf Methodenkompetenz • Wie plane ich Religionsunterricht? • Wie kann ich die Methoden umsetzen? • Wie setze ich Interkulturelles Lernen um? • Hat sich gesteigert, weil man viele Möglichkeiten kennengelernt hat, wie Interreligiöses Lernen umgesetzt werden kann. • viele Bezüge zum Beruf; praxisorientiert • Stundengestaltung, gerade im Hinblick auf außerschulische Lernorte • schließt alles zusammen • sehr praxisorientiert mit gewissen Theorieteilern, die für die Praxis notwendig sind • Besuch von Anna u. Hilla Haßdenteufel (LPM): viel erzählt über Alltag und gute Anwendungsbeispiele aufgezeigt • Umgang mit Flüchtlingen

Die Kategorien Fachkompetenz bis einschließlich Methodenkompetenz konnten ausgehend von den Audiodateien eindeutig zugeordnet werden. Die berufliche Handlungskompetenz weist mehrere Assoziationen auf, die die Studierenden unter dieser Kategorie verstanden haben. Daher ist eine erweiterte Auflistung mit Impulsen entstanden, die die Studierenden in diesem Kontext als begründete Zuordnung zur Handlungskompetenz gegeben haben.

4. Diskussion der Ergebnisse

4.1. Ergebnis der Fragestellung 1

Sommersemester 2017

Anhand der Tabelle 2 ist festzuhalten, dass im Bereich „SRL Gesamt“, die Werte bei den Aspekten Planung und Handlung von Seminarbeginn zu Seminarende auf deskriptiver Ebene zugenommen haben. Ein Anstieg ist vor allem im Bereich Handlung (von 2.88 auf 2.94) zu erkennen, der durch die freie Arbeit sowie die offene Lerngestaltung zu erklären ist. Ferner könnten weitere Items im Rahmen der Handlungsphase zu dieser Veränderung beigetragen haben: „Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten“/„Während des Arbeitens für das Seminar überprüfe ich meine Arbeitsschritte“. Die hier aufgeführten Items erinnern an die Praxiseinheit zum außerschulischen Lernort im Kontext Interreligiösen Lernens. Die Studierenden hatten während ihrer Arbeitsphasen Notizen angefertigt, diese nach Relevanz/Umsetzbarkeit u. ä gefiltert und sortiert. Die Notizen hatten ihnen nachweislich geholfen, ihr Projekt zum außerschulischen Lernort effizient zu gestalten.

Im Bereich „LSW Gesamt“ zeigte sich ein leichter Anstieg in den Bereichen Instruktionsqualität (von 3.22 auf 3.27) und Klassenführung (von 3.12 auf 3.18). Beides ist Teil des Prinzips, sich als „Lehrende und Lernende“ im Lernwerkstatt-Gefüge zu erleben. Die Studierenden erfahren in der Lernwerkstatt zum einen Hilfestellungen durch mich als Dozierende. Zum anderen dürfen sie selbst in den Schulen sich als Lehrende üben und Klassen der Kooperationspartnerschulen unterrichten. Das Autonomieerleben in „SB Gesamt“ ist somit aus den o. g. Gründen nachvollziehbar. Die Studierenden werden durch ihr eigenständiges Arbeiten und die damit verbundene Mehr-Verantwortung von selbst autonomer. Das bereits erläuterte Beispiel aus Kapitel B.2.2. zeigt, dass bestimmte Methoden, hier das Rollenspiel, mittels selbstregulativer Lernstrategien reguliert und kontrolliert von den Studierenden umgesetzt werden konnten.

Die Stärke der Lernwerkstatt Religion Plural zeigt sich zudem im Punkt der sozialen Eingebundenheit (von 3.19 auf 3.36). Von Beginn an wird ein respektvolles und vertrautes Miteinander eingeführt, sodass Lernen effizient und effektiv – auch kooperativ – geschehen kann. Die Studierenden sollen sich während ihrer Arbeitsphasen in einer für sie angenehmen Atmosphäre befinden und daher frei ent-

scheiden wo, was und wie gelernt wird. Die flexible Raumgestaltung der LeRP wurde bereits in Kapitel B.1.2. angesprochen. Sie trägt dazu bei, den Studierenden auch räumlich eine unbegrenzte Lernsituation zu ermöglichen.

Wintersemester 2017/18

Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen „Selbstreguliertes Lernen“, „Lehrerselbstwirksamkeit“ und „Selbstbestimmung“ zu Beginn und Ende des Seminars. Selbstreguliertes Lernen ist von Seminarbeginn zu Seminarende angestiegen. Allerdings ist diese Veränderung, wie im Semester zuvor, nicht statistisch bedeutsam. Die Lehrerselbstwirksamkeit ist während des Seminarzeitraums ebenfalls angestiegen. Jedoch sind diese Werte als statistisch bedeutsam anzusehen: ($F(1, 14) = 6.21, p < .05$). Bezogen auf die Selbstbestimmung, zeigt sich eine Zunahme von Seminarbeginn zu Seminarende, die statistisch bedeutsam ist ($F(1, 12) = 7.65, p < .05$). Für diese Skalen hat also eine signifikante Veränderung stattgefunden.

Im Bereich „SRL Gesamt“ ist ein Anstieg der Selbstregulation zu verzeichnen (von 2,86 auf 2,97). Sowohl in der Planung als auch in der Handlung ist ein Wachstum zu erkennen. Der Bereich Reflexion wurde seit der Erhebungsphase im Sommersemester stärker berücksichtigt. In den Veranstaltungen versuchte ich, die Reflexionskompetenz bzw. das Evaluieren eigener Lernschritte vermehrt zu fördern. Die Reflexion des eigenen Lernverhaltens konnte vor allem durch die nachbereitenden Diskussionen unterstützt werden. Die Gespräche im Plenum erwiesen sich als vorteilhaft, wenn multiperspektivische Rückmeldungen gegeben wurden, die die Studierenden zum Hinterfragen anregten. Zudem konnten in individuellen Gesprächen bestimmte Themen und Situationen nochmals rekapituliert und besprochen werden. Diese Umstellung könnte dazu geführt haben, dass sich die Werte positiv verändert haben.

4.2. Ergebnis der Fragestellung 2

Sommersemester 2017

Tabelle 5 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Seminarevaluation zum jeweiligen Messzeitpunkt. Rot markierte Mittelwerte zeigen, dass diese signifikant (statistisch bedeutsam) vom theoretischen Skalenmittelwert (2.5) abweichen. Die durchschnittliche Standardabweichung beträgt bei der Skala „Semina-

rinhalt“ 0,31, bei „Seminarmethoden“ 0,38, bei „Seminar als Modell“ 0,35, beim „Format Lernwerkstatt“ 0,32 und bei „Lernzuwachs“ 0,39. Diese Werte sind durchweg als niedrig zu beurteilen und stützen damit den Mittelwert in seiner Aussagekraft. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden scheinbar in allen Items ähnliche Beurteilung abgegeben haben.

Es ist festzuhalten, dass die Evaluation zur LeRP positiv ausgefallen ist: Die Lernwerkstatt wurde von den Studierenden im Mittel positiv bewertet. Diese Werte können folgendermaßen interpretiert werden: Sowohl die Inhalte, Methoden als auch die Notwendigkeit einer solchen Veranstaltung wurden von den Studierenden befürwortet. Hinsichtlich des interreligiösen und interkulturellen Themenschwerpunktes ist zu erkennen, dass die Studierenden Inhalte, die mit diesen Themen verbunden sind, annehmen und sich dafür interessieren. Die Items „Die Bedeutsamkeit des interreligiösen und interkulturellen Lernens ist mir jetzt klarer“ (3,69) sowie „Das Seminar ist eine wichtige Veranstaltung für Interreligiöses und Interkulturelles Lernen“ (3,75) wurden auf deskriptiver Ebene höher bewertet als andere Items. Eine Erklärung hierfür kann die gesamte Aufbereitung der Lernwerkstatt sein. Die LeRP will sich aus verschiedenen Blickwinkeln, mit unterschiedlichen Methoden und Herangehensweisen beiden Themen nähern. Die Studierenden befürworteten in diesem Kontext vor allem die Nähe zum Schulunterricht und die Praxisanteile, die die LeRP anbietet („Die Lernwerkstatt ist ein geeignetes Format, um die Thematik intensiver zu behandeln“ (3,50); „Durch die Praxisphasen habe ich viel gelernt“ (3,69)). Damit verbunden ist das Selbstregulierte Lernen, das in den Praxisphasen eine große Rolle spielte. Das Kapitel zum Interkulturellen Lernen sowie zum Interreligiösen Lernen zeigte auf, dass Selbstreguliertes Lernen auf unterschiedliche Art und Weise in den Übungsanteilen eingesetzt werden kann. Sowohl in einem Rollenspiel zum Interkulturellen Lernen als auch für die Vorbereitung eines außerschulischen Lernortes nahmen das Selbstregulierte Lernen und die Lernumgebung eine Schlüsselrolle für die jeweilige Bearbeitung ein.

Wintersemester 2017/18

Die dritte Seminarevaluation erfolgte im Wintersemester 2017/18. Anhand von Tabelle 6 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Seminarevaluation zum Messzeitpunkt ersichtlich. Rot markierte Mittelwerte bedeuten, dass diese

signifikant (statistisch bedeutsam) vom theoretischen Skalenmittelwert (2.5) abweichen.

Die Messwerte zeigen auf, dass die Standardabweichung relativ gering ausgefallen ist: Der niedrigste Wert beträgt 0,35, der durchschnittlich höchste Wert liegt bei 0,44. Eine relativ hohe Standardabweichung findet sich beim Item „Ich habe das Gefühl, in der Veranstaltung Wichtiges gelernt zu haben.“ Diese verhältnismäßig große Streuung kann mit der Zusammensetzung der TeilnehmerInnen erklärt werden. Die Stichprobe dieses Semesters weist hinsichtlich Studiengang und Fachsemester im Vergleich zum vorigen Semester eine stark heterogene Gruppe auf. Von den 15 Studierenden waren 9 Studierende der weiterführenden Schule⁹²⁴. Zudem befand sich knapp die Hälfte mindestens im achten Fachsemester.⁹²⁵ Die restlichen Studierenden waren entweder im vierten oder sechsten Fachsemester. Die Stichprobe zeigt also eine große Spannweite, wodurch die Inhalte der LeRP sehr unterschiedlich wahrgenommen wurden. Der Aspekt, Wichtiges gelernt zu haben, könnte von Studierenden fortgeschrittenen Semesters anders beurteilt worden sein als von denen jüngeren Semesters. Ein ähnliches Muster zeigt sich beim Item „Zur kritischen Auseinandersetzung mit den behandelten Themen wurde durch Arbeitsaufträge angeregt“. Zum einen kann die Erklärung in weniger gut dargestellten Arbeitsaufträgen liegen, zum anderen kann auch hier die Stichprobe einen Einfluss auf das Messergebnis genommen haben. Die Heterogenität der Gruppe zeigt sich in dieser Befragung besonders bei Items, die das Leistungsniveau der LeRP betreffen und somit Einfluss auf die Streuung genommen haben (auch: „Die Arbeitsaufträge haben mein Verständnis der Inhalte vertieft“ und „Die Arbeitsaufträge verdeutlichten die Relevanz der behandelten Themen“). Das Resultat zeigt daher, dass das Arbeiten in einer Lernwerkstatt vor allem auch dann sinnvoll erscheint, wenn eine innere Differenzierung vorgenommen werden soll. Für manche Studierende könnten die Arbeitsaufträge zu leicht gewesen sein. Hinsichtlich interreligiöser und interkultureller Themen treten die Ergebnisse weitestgehend homogen auf.

Auch wenn es sich hierbei um eine Querschnittstudie handelt, lohnt es sich, die Ergebnisse des Vorsemesters zu betrachten. Es wurde bereits angekündigt, dass die Lernwerkstatt nach jedem Semester hinsichtlich Inhalt und Konzept reflektiert

⁹²⁴ Weiterführende Schule meint: mind. Lehramt für Sekundarstufe 1.

⁹²⁵ Fünf Studierende waren im achten Fachsemester, zwei im 10. Fachsemester.

und überarbeitet wird. Dieser Faktor kann dazu geführt haben, dass die Ergebnisse positiver ausgefallen sind.

Im Vergleich zum vorigen Semester sind vereinzelte Ergebnisse in Bezug auf Interreligiöses und Interkulturelles Lernen angestiegen bzw. gleichgeblieben. Beispielsweise zeigt das Item „Die Bedeutsamkeit des interreligiösen und interkulturellen Lernen ist mir jetzt klarer“ eine leichte Korrektur nach oben: 3,70. Wohingegen die Items:

- *„Es wurden Themen behandelt, die für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft wichtig sind. (SS 17: 3,62, WS 17/18: 3,90);*
- *Das Seminar ist eine wichtige Veranstaltung für interreligiöses und interkulturelles Lernen. (SS 17: 3,75, WS 17/18: 3,80);*
- *Ich habe neue Erkenntnisse für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft erworben. (SS 17: 3,50, WS 17/18: 3,80);*
- *Ich habe Anregungen für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft bekommen, die ich gut anwenden kann (SS 17: 3,69, WS 17/18: 3,90);*
- *Ich werde interreligiöse und interkulturelle Themen in meinen eigenen Unterricht einbauen. (SS 17: 3,56, WS 17/18: 3,80);*
- *Die Lernwerkstatt ist ein geeignetes Format, um die Thematik intensiver zu behandeln.“ (SS 17: 3,50), WS 17/18: 3,60)*

positiver ausgefallen sind als in der vorigen Befragung. Dies kann damit begründet werden, dass die Anzahl der Studierenden, die sich im fortgeschrittenen Semester befanden, relativ hoch war. Diese haben folglich diverse Praktika absolviert und sollten wissen, wie ein Schulunterricht vorbereitet werden kann. Zudem haben sie Erfahrung hinsichtlich Schulleben und Klassenführung. Einige von ihnen absolvieren nun ihr letztes Semester und stehen somit vor Beendigung ihres Studiums. Sie konnten daher besser einschätzen, welche Themen in den Schulen gefordert sind. Aus diesem Grund könnte es sein, dass diese Studierenden die Wichtigkeit Interreligiösen und Interkulturellen Lernens mehr wahrgenommen haben als die jüngeren. Die Relevanz und vor allem Notwendigkeit interreligiöser und interkultureller Bildung sind mittlerweile selbsterklärend. Die vorliegende Arbeit hat mehrfach veranschaulicht, weshalb beide Aspekte sowohl für zukünftige

ge LehrerInnen als auch für deren SchülerInnen ein wichtiger Faktor allgemeiner Schulbildung darstellen sollten. Jede Durchführung der LeRP wird in einer Nachbereitung reflektiert und modifiziert. Auch die Auswahl der Texte passt sich immer wieder aktuellen Gegebenheiten und Fragestellungen an, die für die Studierenden zu diesem Zeitpunkt interessant und wichtig sein können. Dieser Umstand, sich immer wieder auf aktuelle Geschehnisse fokussieren zu können, stellt für die LeRP ein Spezifikum dar. Das Selbstregulierte Lernen tritt bei diesem Aspekt als wichtiger Faktor auf. Die Studierenden haben in ihren Arbeitsphasen zwar die Möglichkeit, auf das vorhandene Material zuzugreifen. Dennoch wird erwartet, auch selbst tätig zu werden und evtl. neue Fragen und Anregungen für Diskussionen „mitzubringen“. Die damit verbundene Zielsetzung, „Was will ich überhaupt lernen/wissen? Wie komme ich dorthin? Und was ist für mich wichtig?“ soll dabei durch das Selbstregulierte Lernen unterstützt werden. Dieser Umstand, eigene Interessen stärker in den Fokus rücken zu dürfen, also auch *forschend* tätig sein zu dürfen, könnte ebenfalls als Erklärung für die besseren Messergebnisse dienen.

4.3. Ergebnis der Fragestellung 3

Die Interviews wurden per Audioaufnahme dokumentiert. Es erfolgt nun eine Gesamtbetrachtung der Ergebnisse, die vor dem Hintergrund der Fragestellungen analysiert werden. Die Antworten sind thematisch in zwei Blöcken zusammengefasst: a) der Kompetenzerwerb im Kontext Interreligiösen und Interkulturellen Lernens und b) der Effekt Selbstregulierten und forschenden Lernverhaltens.

a) Der Kompetenzerwerb im Kontext Interreligiösen und Interkulturellen Lernens

Die Studierenden sollten zunächst anhand eines Schaubildes (Kompetenzmodell der KMK) erklären, welche Kompetenzen sie während der Lernwerkstatt-Zeit im Kontext Interkulturellen und Interreligiösen Lernens erworben haben bzw. ausbauen konnten. Die Antworten sind dementsprechend sehr unterschiedlich ausgefallen, da sowohl hinsichtlich der Studiengänge als auch in Bezug auf den Leistungsstand der Studierenden eine deutliche Heterogenität vorlag. Die Fachkompetenz wurde vor allem dann genannt, wenn die Inhalte der LeRP konkret erläutert wurden:

„Ganz klar, Fachkompetenz ist gefördert worden. Wir hatten ja auch Seminare [...], wo wir uns ein Thema aussuchen sollten und mit dem wir uns vertiefend einlesen sollten [...]. Und eben auch Fachkompetenz bezüglich der verschiedenen Weltreligionen. In einer Sitzung, das fand ich eigentlich ganz gut, da hat sie [die Dozentin] so verschiedene Gegenstände mitgebracht [...], und man sollte zuordnen, was zu welcher Religion gehört. [...] Da hat man da auch schon einiges an Wissen dazugewonnen.“ (Christina, 24 Jahre, 8. Fachsemester, LPS1).

Die Studierenden mit einer niedrigen bzw. mittleren Semesteranzahl sahen die Fachkompetenz vor allem als Synonym für Wissenserweiterung bzw. -aneignung.

„Bei der Fachkompetenz allgemein über interreligiöses Lernen hat man wirklich gemerkt, wie vielfältig das eigentlich ist und in welchen ganzen Bereichen das eigentlich auftritt und, dass man da dann immer wieder fachlich daran anknüpfen konnte.“ (Selina, 22 Jahre, 4. Fachsemester, LP).

Besonders die Auseinandersetzung mit östlichen Religionen wurde genannt, da einige Studierende über diese Religionen bisher wenig in ihrem Studiengang erfahren haben:

„Zum Hinduismus oder Buddhismus oder östlichen Religionen gab's halt nicht so viel. Deswegen war ich ganz froh, dass ich das [LeRP] belegt hab', weil ich in dem Seminar wirklich zum ersten Mal auch [...] mal intensiver darüber was gelernt habe [...].“ (Julia, 24 Jahre, 8. Fachsemester, LPS1).

Die Wissenserweiterung zeigte sich zudem auf verschiedenen Ebenen, so auch z. B. während der Arbeit mit authentischen und religiösen Gegenständen. In diesem Kontext wurde auch die Verknüpfung zu anderen Religionen genannt, die für die Studierende Franziska ebenfalls zur Fachkompetenz gehörte: „Fachkompetenz, weil man schon viel über die verschiedenen Religionen gelernt hat und auch wie man das so untereinander verknüpfen kann.“ (Franziska, 19 Jahre, 2. Fachsemester).

ter, LP). Diese Verknüpfung war ein zentraler Faktor in der LeRP. Ziel war es u. a., aufzuzeigen, wie Interreligiöses und Interkulturelles Lernen mit religiösen Gegenständen in den Schulen praktiziert werden können.

Es zeigte sich, dass einige Studierende höherer Semester (mind. 6. Semester) die Fachkompetenz nur teilweise erwähnten. „Fachkompetenz eher weniger, dadurch dass ich auch schon im 7. Semester bin oder im 6. zur damaligen Zeit.“ (Ira, 26 Jahre, 6. Fachsemester, LS 1+2). Für sie waren die Inhalte meist eine Wiederholung bzw. minimale Ergänzung zu ihrem aktuellen Wissenstand. Tobias sah den Sinn der LeRP vor allem im Aufbau von Human- und Sozialkompetenz sowie kommunikativer Kompetenz. Er nahm die Lernwerkstatt wahr als Ort des Austauschs und Diskutierens: „In der Gruppe sollte man sich zu einem Themenschwerpunkt informieren, um sich dahingehend ein neues Bild zu schaffen von dem Gegenstand [Thema] aber auch in der Diskussion mit anderen.“ (Tobias, 29 Jahre, 10. Fachsemester, LPS1). Des Weiteren war die Methodenkompetenz ein wichtiger Punkt, da die Studierenden höheren Semesters damit eine direkte Verbindung zu ihrem zukünftigen Schulunterricht aufbauen konnten:

„[...] Also wie man da rangeht und wie man es dann auch umsetzt; gerade nachher in Hinblick auf das Portfolio, wie man das in der Schule auch umsetzen würde, da war schon ein Stück weit Methodenkompetenz mit drin.“ (Anja, 32 Jahre, 8. Fachsemester, LPS1).

Auch Benedikt empfand die Methodenkompetenz ausgeprägter als alle anderen Kompetenzen: „Ich würde jetzt vor allem die Methodenkompetenz wählen, weil es auch viel darum gegangen ist, wie man dieses interreligiöse Lernen realisieren kann [...].“ (Benedikt, 30 Jahre, 8. Fachsemester, LPS1). In diesem Zusammenhang wurden verschiedene methodische Ansätze aufgezählt, von denen die Studierenden profitiert haben, z. B. der Einsatz außerschulischer Lernorte. Außerdem wurden von den Studierenden die Übungsstunden mit dem LPM als sinnvoll wahrgenommen:

„An was ich mich besonders erinnere, sind diese beiden Trainings [...] mit den beiden Schwestern⁹²⁶. Das hat ziemlich Spaß gemacht und ich denke, das kann man auch gut in der Schule anwenden.“ (Franziska, 19 Jahre, 2. Fachsemester, LP).

Die Studierende spricht damit auf die angewandten Konfliktlösestrategien an, die während dieser Trainings anhand realer Schulsituationen geübt wurden. Damit wird ein direkter Bezug zur Schule hergestellt und zugleich wird auf die Bedürfnisse der Studierenden eingegangen, indem sie selbst koordinieren durften, welche Situationen im Fokus stehen sollten. In diesem Zusammenhang wurde von den Studierenden die konzentrierte Berücksichtigung der kommunikativen Kompetenz und Sozialkompetenz genannt. Hinsichtlich der Sozialkompetenz spielen die angewandten Rollenspiele sowie die Übungseinheiten mit dem LPM ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Studierenden haben praktische Handreichungen bekommen, wie in Konfliktsituationen reagiert werden kann. Auch bei den Studierenden untereinander wurde die Sozialkompetenz insofern gefördert, als dass sie sich in ihrer Umgebung wohl fühlten. Zum einen konnten die Gruppenarbeiten selbst organisiert und an einem selbst bestimmten Ort durchgeführt werden. Zum anderen sollte während der Diskussionen eine angstfreie und respektvolle Atmosphäre vorherrschen:

„Das ist mir wichtig, dass den Studierenden von vornherein vermittelt wird: Es ist locker, ihr könnt sagen, was ihr wollt und es drückt euch keiner auf den Fuß, wenn ihr was Falsches sagt. Also mir wurde vermittelt, dass ich keine Angst haben brauche, vor dem, was ich sage.“ (Jan, 36 Jahre, 10. Fachsemester, LS 1+2)

Dieser Aspekt war leitend für alle Lernwerkstattssitzungen. Eine gemütliche Umgebung sowie ein vertrautes Arbeiten haben sich auf die Zusammenarbeit und das Lernwerkstattklima an sich positiv ausgewirkt: „Es war halt schön, da hinzugehen. Man hatte halt die Freude, in das Seminar zu gehen.“ (Maike, 23 Jahre, 10. Fachsemester, LPS1).

⁹²⁶ Hiermit sind die Schwestern Anna und Hilla Haßdenteufel vom LPM Saarbrücken gemeint, die die Konfliktlösestrategien mit den Studierenden eingeübt haben.

Aus diesem Grund nannten die meisten Studierenden die kommunikative Ebene in Verbindung mit der Sozialkompetenz.

„Also ich denke, dadurch, dass sehr viel im Gespräch und in der Diskussion stattgefunden hat, dass definitiv Sozialkompetenz verbessert wurde und insbesondere die Gespräche mit den Besuchern die Fachkompetenz gestärkt wurde.“ (Kerstin, 22 Jahre, 8. Fachsemester, LS1+2).

Der Erwerb der Humankompetenz wurde vor allem damit begründet, die eigene Einstellung und Haltung sensibilisiert zu haben. Dies kann auf andere Religionen bezogen sein oder auch auf andere kulturelle Gruppierungen.

„Es ist für mich bewusster geworden, wie man eigentlich in allen Fächern darauf Rücksicht nehmen muss, dass die Kinder alle aus unterschiedlichen Herkünften kommen, unterschiedliche Religionen haben und entsprechend auch ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben.“ (Elena, 22 Jahre, 6. Fachsemester, LPS1)

Die Studierende bezieht die Humankompetenz nicht nur auf alltägliche Begegnungen, sondern vor allem auf ihre Position als Lehrerin den Kindern gegenüber. Dieser Aspekt ist sehr wichtig, da sie den Kindern als Vorbild gegenübertritt und somit im Klassenzimmer eine tolerante und gemeinsame Lernatmosphäre schaffen will. Auch der Studierende Yannick sieht die Humankompetenz bei sich gestärkt: „Die Humankompetenz hat zugenommen, weil man dem Thema (IKL und IRL) offener und selbstbewusster begegnet, vielleicht auch bewusster begegnet.“ (Yannick, 25 Jahre, 12. Fachsemester, LS 1+2) Für ihn übt diese Einstellung – wie bei Elena – einen unmittelbaren Einfluss auf die SchülerInnen aus. Es ist daher wichtig, wie beispielsweise in der Lernwerkstatt Religion Plural, diese Offenheit und Toleranz gegenüber dem „Fremden“ anzusprechen und offen darüber zu kommunizieren. Auch die Studierende Anika bewertete beispielsweise die authentische Begegnung mit geflüchteten Menschen oder ReligionsvertreterInnen als besondere Erfahrung. In Erinnerung an den Austausch mit einem geflüchteten Menschen, der zu Gast in der Lernwerkstatt war, teilte sie mit:

„Weil man nimmt halt auch einfach mehr mit, wenn man etwas erlebt: [...] Das kann man jetzt alles aufschreiben, was der Mann gesagt hat, aber wenn man das selbst erlebt hat, braucht man da nichts aufzuschreiben. [...]“ (Anika, 20 Jahre, 5. Fachsemester, LP).

Der Kontext auf den sie sich bezieht, ist die Erzählung des Geflüchteten, der über seine Flucht sprach und davon berichtete, dass sein bester Freund auf der gemeinsamen Flucht erschossen wurde. Diese Erfahrung hatte die Studierenden allesamt geprägt, indem sie in dem genannten Moment nicht wussten, wie sie reagieren sollten. Stephanie ergänzte nachfolgend die Aussagen von Anika: „Wenn man das liest oder es trägt jemand vor, das hat nicht so einen Lernerfolg, als wenn man es selbst miterlebt hat.“ (Stephanie, 27 Jahre, 5. Fachsemester, LP) Der Austausch mit geflüchteten Menschen, generell Menschen anderer Herkunft, Kultur oder Religion kann die Zuhörer dafür sensibilisieren, den Blick hinter den Menschen zu verstärken: Was „verbirgt“ sich hinter dem Menschen der anderen Kultur? Inwiefern ist seine Kultur oder Religion anders als meine? Ist er überhaupt so fremd wie man dachte?

b) Der Effekt der Lernwerkstatt auf selbstreguliertes und forschendes Lernverhalten im Kontext Interreligiösen und Interkulturellen Lernens

Die selbstregulative Lernumgebung sowie die offene Lernform wurden von den meisten positiv wahrgenommen. Die Auswertung hinsichtlich Selbstregulierten und Forschenden Lernens kann vor allem auf beschreibender Ebene festgehalten werden, da die Studierenden die Termini „Selbstreguliertes Lernen“ oder „Forschendes Lernen“ nicht immer nannten, sondern die jeweiligen Situationen umschrieben.

Die Studierende Luisa nahm die beiden Lerntheorien als Kriterium für den Zuwachs ihrer eigenen Fachkompetenz wahr: „Auch fachlich haben wir viel dazu gelernt, auch weil wir das meiste uns selbst erarbeitet haben [...] und man trotzdem untereinander viel gelernt [hat].“ (Luisa, 20 Jahre, 4. Fachsemester, LP). Das selbstständige Aufbereiten von Themen hat dazu geführt, dass viele der Studierenden damit ihren Lernzuwachs begründet haben, so z. B. auch Svenja: „Man hat sich [...] viel über andere Religionen und Kulturen halt auch einfach selbst informiert. Ich hab mich halt gerade mit dem Hinduismus beschäftigt.“ (Svenja, 27

Jahre, 4. Fachsemester, LP). Das Arbeiten in der Lernwerkstatt hat somit dazu geführt, das eigene Lernverhalten hinsichtlich organisiertem bzw. Forschenden Lernen anzupassen.

„Dass man nicht alles einer Religion oder eines Themas auf wenigen Seiten [...] abarbeiten soll, sondern dass man in einem Punkt konkret in die Tiefe gehen soll, was einen halt interessiert und da halt genau hinsieht und weiterforscht, was einen dann an der Stelle halt interessiert.“ (Maike, 23 Jahre, 10. Fachsemester, LPS1).

Die Studierende empfand dies als wichtige Erfahrung, die sie aus der Lernwerkstatt mitgenommen hat. Sie spricht somit den Aspekt der Zentrierung an, d. h., Gegenstand einer Ausarbeitung ist ein bestimmtes Thema. Die Auseinandersetzung mit einer konkreten Fragestellung bzw. einem fokussierten Thema verhilft dazu, sich intensiv mit dem Bereich auseinanderzusetzen, und trägt dazu bei, besonders einen thematischen Schwerpunkt in seiner Tiefe näher zu betrachten. Die Studierende möchte somit eine oberflächliche Abhandlung von Themen vermeiden und befürwortet daher eine konzentrierte Bearbeitung einer ausgewählten Thematik. Dabei konnte das Selbstregulierte Lernen Abhilfe leisten, das in der LeRP regelmäßig trainiert wurde (siehe z. B. die Planung eines außerschulischen Lernortes). Ferner merkt sie in diesem Kontext an, dass sie während der Lernwerkstatt-Zeit noch mehr hätte bearbeiten wollen. „Ich hätt gern noch ein bisschen mehr gemacht irgendwie.“ Bei dieser Kritik muss hinterfragt werden, wieso dieser Zustand überhaupt eintreten konnte. Dies wäre eine Fragestellung für das zukünftige Lernwerkstattangebot, dieses evtl. öfters bzw. frei zugänglich zu gestalten. Das Lernwerkstatt-Prinzip wurde von allen TeilnehmerInnen individuell wahrgenommen und bewertet. So reflektiert Christina ihre Zeit in der Lernwerkstatt wie folgt:

„Ja ich hab mich halt nochmal intensiver beschäftigt mit den anderen Religionen [...], hat natürlich auch Interesse geweckt, eher 'ne Offenheit als 'ne Distanz [provoziert][...], und das find ich halt das Wichtige, dass man einfach ein größeres, breiteres Verständnis aufbaut und so eine Grundlage für einen Dialog hat.“ (Christina, 26 Jahre, 10. Fachsemester, LS 1+2).

Forschendes und interessen­geleitetes Lernen hat in der Lernwerkstatt Religion Plural im Kontext interreligiöser und interkultureller Themen somit auch ein soziales Anliegen verfolgt. Im Fokus dieser Anmerkung steht die Human- bzw. personale Kompetenz. Bei der Studierenden ist deutlich erkennbar, dass sie durch ihren forschenden Habitus mehr Wissen über die einzelnen Religionen erlangen konnte. Dies führt – laut ihrer Aussage – zu mehr Bereitschaft, offen anderen Religionen gegenüberzutreten. Ihre Einstellung hat auch auf ihren zukünftigen Schulunterricht Einfluss genommen: „Also ich bin auf jeden Fall sensibilisiert für das Thema und würde zukünftig auch meine Materialien [...] anders zusammensuchen bzw. auch mehr Brücken schlagen [...].“ Damit spricht sie die Vielfalt an Materialien an, die in der Lernwerkstatt zu finden sind und ein Forschendes und Selbstreguliertes Lernen unterstützen. Sie konnte, wie alle anderen TeilnehmerInnen, sich das Material beliebig zusammenstellen und ausprobieren. Sowohl für den Schulunterricht als auch für ihre Universitätsveranstaltungen (Praktika oder fachdidaktische Übungen) konnten die Inhalte weiterverwendet werden. Hinsichtlich ihrer Unterrichtsvorbereitung reflektiert sie im Interview das eigene Bild ihres Lehrerinnendaseins. Sie orientiert sich dabei zum einen am Konzept der LeRP, zum anderen an meiner Person (als Dozentin).

„Ja also ich würde gerne so eine Offenheit im Lernprozess gestalten [...]; es ist ein freier Prozess, dass die Schüler einfach Freiheiten bekommen für die Themen, die sie interessieren und dass man ihnen weniger vorgibt, einfach das selbstorganisierte Lernen zu fördern.“

Ihre Idee für die Gestaltung ihres eigenen Schulunterrichts orientiert sich an der LeRP, weil sie selbst als Lernende diese positive Einsicht und Kenntnis gewinnen konnte. Das von ihr erwähnte selbstorganisierte Lernen hat somit einen ganzheitlichen Effekt sowohl auf ihr Lernverhalten als auch auf ihre Funktion als zukünftige Lehrperson gehabt.

In Bezug auf die Lehrkompetenz der Dozentin und wie sich die Studierende als Lernende fühlte, gab sie an:

„Ich fange mal mit der Dozentin an. Ich fand, das ist genau das richtige Mittel, also ein Grad zwischen wenig und zurückhaltend, und wenn dann

wirklich mal [...] man eingreifen musste, weil irgendwie Fachwissen gefragt wird, fand ich das Eingreifen gut [...].“

Dieser Aspekt war von vornherein eine zentrale Aufgabe aus Sicht meiner Lehrtätigkeit. Das Intervenieren während der Lernwerkstatt war vorgesehen, sofern es von den Lernenden aus als notwendig angesehen wurde. Damit sollte vermieden werden, dass ihre Ideen, Konzepte, Projekte durch meine Meinung hätten beeinflusst werden können. In Bezug auf das Exempel mit der Planung eines außerschulischen Lernortes in Kapitel B.2.2. konnte gezeigt werden, dass die Studierenden mittels Selbstregulierten Lernens ihr Vorhaben erfolgreich umsetzen konnten.

Des Weiteren brachte das Arbeiten in der Lernwerkstatt einen positiven Effekt auf unklare Zusammenhänge mit sich, die im Nachhinein von den Studierenden beseitigt wurden:

„Weil vorher, wo ich mir persönlich nicht so viele Gedanken drüber gemacht habe, und das ist dann durch diese Lernwerkstatt schon klarer geworden, weil man [...] sich das auch größtenteils selbst erarbeitet hat und sich damit dann mehr beschäftigt hat.“ (Franziska, 19 Jahre, 2. Fachsemester, LP).

Selbstständiges und interessengeleitetes Arbeiten haben bei der Studierenden verschiedene Unklarheiten beseitigen können. Diese bezogen sich auf interreligiöse und interkulturelle Themengebiete. Dabei ist zu beachten, dass – besonders in diesem Bereich – die Unklarheiten auch als Vorurteile oder ähnliches umschrieben werden können. Es ist daher umso nennenswerter, die Arbeitsweise in der Lernwerkstatt zu betonen, wenn damit Vorurteile behoben werden können.

V. Teil: Ergebnis

Die Hauptfrage der Dissertation lautet: Inwiefern können selbstreguliertes und Forschendes Lernen interreligiöse und interkulturelle Lernprozesse optimieren und regulieren? Im vorangegangenen Kapitel wurden hierfür drei konkrete Zielsetzungen und Fragestellungen formuliert, die durch eine Längsschnitt-, und Querschnittstudie sowie durch Interviews untersucht wurden. Die dazugehörigen Fragestellungen lauteten: (1) *inwiefern die LeRP Selbstreguliertes Lernen fördern kann,*

(2) *welche Chance und welchen Nutzen die LeRP für die Studierenden hat sowie*

(3) *welche Kompetenzen haben die Studierenden im Rahmen Interkulturellen und Interreligiösen Lernens dazugewonnen?*

Die Längsschnittstudie befasste sich hauptsächlich mit der ersten Fragestellung. Als Resultat dieser Evaluation zeigte sich, dass in der Befragung konkret zum Selbstregulierten Lernen (= SRL – LSW – SB) ansteigende Ergebnisse erzielt wurden. Es wurde eine Zunahme Selbstregulierten Lernens durch die LeRP von Seminarbeginn zum Seminarende hin festgestellt. Die Bereiche SRL, LSW und SB nahmen in allen evaluierten Semestern zu. In einzelnen Items, die besonders gute Ergebnisse erzielt haben, lässt sich vermuten, dass diese ausschlaggebend für das Gesamtergebnis des jeweiligen Bereichs waren. Beispielsweise zeigte sich im Sommersemester 2017 im Bereich SB ein deutlicher Anstieg hinsichtlich Autonomieerleben (von 3,09 auf 3,36) sowie sozialer Eingebundenheit (von 3,19 auf 3,36). Der Gesamtbereich SB weist einen Anstieg von 3,09 auf 3,26 auf. Somit scheinen die Faktoren Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit den größten Einfluss auf das Gesamtergebnis genommen zu haben. Der Aspekt der Autonomie steht grundsätzlich im Fokus der Arbeit in der LeRP: Die Studierenden entscheiden was sie lernen, wo sie lernen und mit wem sie lernen.

Auch in der zweiten Phase (WS 17/18) sind in den Gesamtbereichen SRL (von 2,86 auf 2,97) und erneut SB (von 3,19 auf 3,36) positive Veränderungen erkennbar. Im Gesamtbereich SB sind die Ergebnisse sogar statistisch bedeutsam. Dieses Mal ist ein prägnanter Anstieg um 0,20 Punkte hinsichtlich Kompetenzerleben erkennbar. Die zweite Erhebungsphase schnitt generell in allen Bereichen gut ab. Eine Begründung dafür könnte sein, dass die Zusammensetzung der Studierenden

einen Einfluss auf die Ergebnisse genommen haben könnte. Die Studierenden dieses Semesters waren im Durchschnitt älter und in ihrem Studium fortgeschritten. Es ist zu vermuten, dass sie mehr Erfahrung mit Unterrichtsvorbereitungen hatten sowie fachlich stärker ausgebildet waren.

Die Querschnittstudie legte ihren Fokus auf Zielsetzung (2). Im Zentrum stand die Frage nach Chancen und Nutzen der LeRP für die Studierenden hinsichtlich ihrer zukünftigen Arbeitshaltung in Bezug auf selbstständiges Arbeiten, das Lernverhalten und die Lernumgebung in der LeRP. Ihnen wurden differenzierte Lernzugänge und offene Lernumgebungen ermöglicht, die sich positiv in den Antworten der Fragebogen widerspiegelten. Die Weichen für selbständiges, autonomes Lernen wurden den Studierenden durch die angebotenen Lehr-Lernarrangements der LeRP gestellt. Im Zuge interkultureller und interreligiöser Fragestellungen sind beide Lerntheorien als Schlüsselqualifikation anzusehen, denn sie halfen den Studierenden, ihre Lernprozesse zu optimieren und zu regulieren. Beispielsweise zeigt die Auswertung des Sommersemesters 2017 statistisch bedeutsame Ergebnisse zu den Items: „Die Arbeitsaufträge motivierten dazu, sich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen“ (3,63) und „Die Lernwerkstatt ist ein geeignetes Format, um die Thematik intensiver zu behandeln“ (3,50). Beide Items deuten darauf hin, dass sowohl das Lehrformat in Form der Lernwerkstatt als auch die damit verbundenen aktivierenden Lehr-Lernarrangements einen positiven Effekt auf das Lernverhalten in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen der Studierenden erzielen konnten. Im Wintersemester 2017/18 konnten ebenfalls statistisch bedeutsame Ergebnisse herausgestellt werden. Besonders der Aspekt zum zukünftigen LehrerInnenverhalten weisen auf die Wichtigkeit der LeRP-Inhalte hin: „Das behandelte Thema enthält Bezüge zu der Arbeit als Lehrkraft“ (3,79) und „Ich werde interreligiöse und interkulturelle Themen in meinen eigenen Unterricht einbauen“ (3,86). Es ist erkennbar, dass die Studierenden durch die LeRP wichtige Erfahrungen für ihren eigenen zukünftigen Lehrhabitus mitgenommen haben. Dies stellt eine zentrale Erkenntnis dar, indem demonstriert wird, dass die Hochschullehre Praxis und Theorie effektiv miteinander kombinieren kann.

Die Interviews reflektierten Fragestellung 3. Die Ergebnisse zeigten vor allem auf deskriptive und ausführliche Art und Weise, wie sich die Studierenden in der

Lernwerkstatt zurechtgefunden und gearbeitet haben. Dabei konnten die Studierenden auf ihre Gefühle und Empfindungen eingehen, womit dem Interviewverfahren ein großer Vorteil beigemessen werden kann. Die Interviewauswertung diente ebenfalls der Überprüfung Selbstregulierten und Forschenden Lernens in interkulturellen und interreligiösen Kontexten. Zum einen spielte die eigene Einstellung eine prägnante Rolle, z. B. wurde gezeigt, dass einige Studierenden an der Arbeit mit interkulturellen und interreligiösen Themen gereift sind. Dieser Reifeprozess bezieht sich vor allem auf individuelle Empfindungen oder Vorurteile gegenüber einer Religion oder Kultur, die im Nachhinein positiv reflektiert werden konnten. Es hat sich gezeigt, dass die zu Anfang formulierten Zielkompetenzen in Kapitel B.1.3. erreicht werden konnten. Besonders ausgeprägt war die Nennung der Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz (siehe Tabelle). Hierbei ist jedoch anzumerken, dass einige Studierenden die Humankompetenz mit der Sozialkompetenz gleichgesetzt haben, jedoch registrierte die Tabelle nur eine Nennung, um vermeintlich inhaltliche Doppelungen zu meiden. Zum anderen war die Materialauswahl für die Bearbeitung dieser Themen ausschlaggebend, um festzustellen, dass interreligiöse und interkulturelle Inhalte einen wichtigen Beitrag für den Unterricht darstellen. Selbstreguliertes und Forschendes Lernen waren dabei anhand von Beispielen oder Umschreibungen erkennbar. Die Studierenden versuchten, vor allem an konkreten Situationen zu erklären, warum sie eine freie Themenwahl sinnvoll fanden bzw. wie sie die Themen bearbeitet haben. In den einzelnen Ausführungen war mehrheitlich festzustellen, dass die – durch die Lernwerkstatt ermöglichte – autonome Lernatmosphäre sowie eine selbstregulative Lernumgebung positive Effekte auf das Lernverhalten der Studierenden erzielt haben. Die Interviews ergänzten sich sehr gut mit den Fragebögen, die hauptsächlich tabellarisch in Erscheinung traten. Die Antworten in den Interviews konnten teilweise komplementär zu verschiedenen Fragen der Fragebögen gestellt werden. Beispielsweise war es ein großer Vorteil, konkrete Beispielsituationen durch die Interviews erzählt zu bekommen. Im Fragebogen selbst wurde stattdessen eine allgemeine These beleuchtet, die aber im Vergleich zu den Interviews keinen ausführlichen Aufschluss bieten konnte.

VI. Teil: Gesamtdiskussion, Fazit und Implikationen

1. Diskussion

Die Dissertation verfolgte das Ziel, die Frage zu klären, wie Selbstreguliertes und Forschendes Lernen interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse optimieren können.

In der vorliegenden Diskussion wird nun, die Hauptfragestellung unter Berücksichtigung der praktischen Analysen in Kapitel B.2. sowie der angewandten Methoden – Fragebogen und Interview – reflektiert. Dabei soll mithilfe von Impulsen ein Gesamtüberblick erfolgen, der sich auch mit der zukünftigen Perspektive befasst: Was kann an der Lernwerkstatt noch verändert/ verbessert werden? *und* welche Konsequenzen hat die LeRP für die aktuelle saarländische LehrerInnenbildung?

Inwiefern können Selbstreguliertes und Forschendes Lernen interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse regulieren und optimieren?

Die Hauptfragestellung der Dissertation bezieht sich auf die Analysen von Kapitel B.2. sowie auf die Ergebnisse der durchgeführten Evaluationen in Kapitel IV. Die Erläuterungen aus der Praxis dienen vor allem dazu, aufzuzeigen, dass in der Lernwerkstatt Religion Plural der Einsatz Selbstregulierten und Forschenden Lernens innerhalb interkultureller und interreligiöser Fragestellungen einen nachhaltigen Mehrwert für die Studierenden mit sich bringt. Die Evaluationen geben quantitativ und qualitativ Hinweise auf die Nützlichkeit Selbstregulierten und Forschenden Lernens in der LeRP.

Daher wird nun auf Unterfragen explizit eingegangen, die als detaillierte Beantwortung der Hauptfrage gelten.

(1) Inwiefern kann die LeRP Selbstreguliertes Lernen fördern?

Die Lernwerkstatt hat das Selbstregulierte Lernen der Studierenden auf mehreren Ebenen unterstützen und fördern können. In unterschiedlichen interreligiösen und interkulturellen Settings konnte Selbstreguliertes Lernen die individuellen Lernprozesse der Studierenden optimieren. So zeigt Kapitel B.2 Umsetzungsmöglichkeiten Selbstregulierten Lernens innerhalb eines interkulturellen Rollenspiels oder

während einer Planungseinheit zu einem außerschulischen, interreligiösen Lernort.

Durch die angebotenen Arbeitsphasen, die Umgebung und Betreuung in der Lernwerkstatt sind daher folgende Punkte relevant:

A. Die Gelegenheit eigenständigen und selbstbestimmten Lernens

Die Arbeitsphasen verlangten von den Studierenden einen autonomen Lernhabitus. Sie sollten sich Inhalte im Kontext Interkulturellen und Interreligiösen Lernens selbst zusammenstellen und aufbereiten. Dabei war es wichtig, ihnen den Freiraum und das Vertrauen zu geben, ohne bewusste Hilfestellung erfolgreich, ein Thema bearbeiten zu können. Mithilfe des Selbstregulierten Lernens konnten sie eigenständig Strategien (siehe Abbildung Nr. 5) entwickeln, wie ein interkulturelles oder interreligiöses Thema behandelt werden sollte, unter welchen Bedingungen sie sich dem Thema nähern wollen, und selbst die Räumlichkeit, wo sie lernen, wurde ihnen frei überlassen. Da die Lernwerkstatt über mehrere Räume verfügt und auch ein angegliedertes Café in unmittelbarer Nähe zur Verfügung steht, konnten sie individuell entscheiden, wo sie lernen wollten. Die Dozentin war bei Fragen in Reichweite. Die Gelegenheit einer selbstzusammengestellten Lernumgebung sowie die eigenständige Auswahl der Inhalte standen in einer positiven Verbindung mit der metakognitiven und motivationalen Komponente: Die Zeitplanung und die damit verbundene realistische Zielsetzung konnten so effizient formuliert werden, da die Studierenden sich den Aufgaben bewusst und gezielt gewidmet haben. Die Motivation war dementsprechend höher als in konkret gestellten Aufgaben seitens von Dozenten. Die Interviews spiegelten dieses Empfinden wider, indem vor allem das selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten als nützlich und sinnvoll empfunden wurde (vgl. Zitat Christina:

„Ja also ich würde gerne so eine Offenheit im Lernprozess gestalten [...]; es ist ein freier Prozess, dass die Schüler einfach Freiheiten bekommen für die Themen, die sie interessieren, und dass man ihnen weniger vorgibt, einfach das selbstorganisierte Lernen zu fördern.“

B. Hilfestellung in methodischen Anwendungen

Die Lernwerkstatt hat anhand mehrerer Praxisübungen demonstriert, wie Selbstreguliertes Lernen innerhalb interkultureller und interreligiöser Übungen nützlich eingesetzt werden kann. Dabei wurde z. B. auf theaterpädagogische Maßnahmen zurückgegriffen, die auf unterschiedliche Weise zum Einsatz kamen (z. B. Rollenspiele oder Standbilder). Neben dem positiven Aspekt, dass theaterpädagogische Maßnahmen Emotionen mit Handlungen kombinieren können, spiegeln sich diese auch folglich in den Erinnerungen der Studierenden wider und werden für die eigene Schulpraxis berücksichtigt (vgl. Interview Franziska: „An was ich mich besonders erinnere, sind diese beiden Trainings [...] mit den beiden Schwestern. Das hat ziemlich Spaß gemacht, und ich denke, das kann man auch gut in der Schule anwenden.“).

In einer konkreten Übung konnte durch ein interkulturelles Rollenspiel demonstriert werden, dass das Self-Monitoring eine fundamentale Strategie sein kann, sie gerade in theaterpädagogischen Arbeitsphasen einzusetzen. Das Self-Monitoring in interreligiösen und interkulturellen Lernprozessen ermöglichte den Studierenden eine ständige Reflexion der eigenen Haltung und Vorgehensweise während der Übung. Somit konnte die Kontrolle über den eigenen Körper als auch über den Inhalt der Übung gewährleistet werden. Beides nahm Einfluss auf das zukünftige Lernverhalten und regulierte nachfolgende Lernprozesse. In der quantitativen Evaluation durch den Fragebogen zum Selbstregulierten Lernen konnte deskriptiv nachgewiesen werden, dass in den Erhebungsphasen Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18 das Selbstregulierte Lernen jeweils angestiegen war. Die dazu befragten Unterkategorien bezogen sich auf die Planungs-, Handlungs- und Reflexionskompetenz. Alle drei waren wichtige Faktoren beim Rollenspiel bzw. in der Anwendung des Self-Monitorings.

In den Übungsphasen mit dem Schwerpunkt auf interkulturellen und interreligiösen Fragestellungen zeigte sich gerade das Selbstregulierte Lernen als Schlüsselkompetenz, die Übungsabläufe zu strukturieren. Es wurde bereits angesprochen, dass gerade bei sensiblen Themen eine diskrete und klar strukturierte Vorgehensweise notwendig ist. Die Übungen wurden von den Studierenden zwar als „Übung“ wahrgenommen, jedoch muss den Studierenden immer wieder präsent sein, dass sie sie auch im Schulunterricht einsetzen können/sollen und es vorkommen kann, dass der/die ein oder andere SchülerIn überfordert sein könnte.

Diese Überforderung kann sich in der Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur oder Religion widerspiegeln, d. h., wäre der/die SchülerIn überhaupt dazu bereit – vor dem Hintergrund der eigenen individuellen Einstellung und Haltung –, einer anderen Kultur oder Religion zu begegnen?

C. Kooperatives Lernen als Katalysator Selbstregulierten Lernens

Kooperatives Lernen kann individuelle Lernerfolge unterstützen, indem sie als „fruchtbare Lerngelegenheiten“⁹²⁷ wahrgenommen werden, „die als authentische Lernsituationen aktives, selbstgesteuertes Lernen und gleichzeitig die sprachlich vermittelte Aushandlung von Begriffen ermöglichen.“⁹²⁸ Kooperative Lernmomente waren im Kontext Interkulturellen und Interreligiösen Lernens ständig zu finden. Indem die Studierenden die Lernarrangements selbst gestalteten, konnten sie entscheiden, ob sie alleine oder in Gruppen lernten. Die Werte der Evaluation zum Fragebogen „Selbstreguliertes Lernen“ im Bereich „Selbstbestimmung“ sind in allen evaluierten Zeiträumen angestiegen. Vor allem der Aspekt der sozialen Eingebundenheit, der bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, wurde auch in den Interviews immer wieder erwähnt und mit einer *Wohlfühlatmosphäre* in den Lernmomenten assoziiert (Vgl. Interview Maïke: „Es war halt schön, da hinzugehen. Man hatte halt die Freude, in das Seminar zu gehen.“). Daher ist davon auszugehen, dass das kooperative Lernen als Art Katalysator für Selbstreguliertes Lernen in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen fungierte. In Kapitel B.2.2. wurde anschaulich erörtert, dass hier dem Selbstregulierten Lernen vor dem Hintergrund einer interreligiösen Fragestellung eine Schlüsselfunktion zukam, indem die Studierenden das Hilfsmittel eines vergleichbaren Denkprotokolls genutzt haben. Auch diese Methode gehört zum Selbstregulierten Lernen und erzielte somit einen positiven Effekt für die kooperative Lernsituation.

(2) Welche Chancen und welchen Nutzen hat die LeRP für die Studierenden vor dem Hintergrund Interkulturellen und Interreligiösen Lernens?

Die Studierenden lernen in der LeRP zwei wichtige Lerntheorien kennen und können sie für ihre individuellen Lernprozesse effizient einsetzen. Einmal ist das Selbstregulierte Lernen zu nennen, das in der vorangegangenen Passage erläutert wurde, ferner das Forschende Lernen, das ebenfalls in den Praxisbeispielen analy-

⁹²⁷ Konrad: Förderung und Analyse, S. 2.

⁹²⁸ Konrad: Förderung und Analyse, S. 2.

siert wurde. Das Besondere, das die LeRP bietet, liegt allerdings in der Kombination beider Komponenten vor dem Hintergrund interreligiöser und interkultureller Fragestellungen. Im Konkreten bedeutet dies, dass die Studierenden durch Selbstreguliertes und Forschendes Lernen vor allem auf interreligiöse und interkulturelle Lernprozesse Einfluss nehmen.

Bezüglich Selbstreguliertem Lernen im Kontext Interkulturellen Lernens ist das Rollenspiel zu nennen, das in Kapitel B.2.1. erläutert wurde. Die Studierenden wandten beispielsweise das Self-Monitoring an, um die eigene Reflexion innerhalb des Rollenspiels zu unterstützen. Das Self-Monitoring diente dabei als persönliches Spiegelbild und fungierte als Kontrollmechanismus, um vorangegangene bzw. nachfolgende Handlungen zu korrigieren und zu optimieren.

Selbstreguliertes Lernen innerhalb interreligiöser Lernprozesse wurde in Kapitel B.2.2. analysiert. Es wurde erläutert, dass die Studierenden mit ihrer ausgewählten Thematik (Holocaust für die Grundschule) erhebliche Probleme hatten. Das Thema „Holocaust“ ist besonders in Grundschulen ein eher weniger verbreitetes Unterrichtsthema und muss grundsätzlich mit einer sensiblen Herangehensweise umgesetzt werden. Die Studierenden machten sich zu Beginn Notizen, die im Nachhinein von ihnen überprüft und in eine Struktur gebracht werden konnten. Anhand dieser Notizen, die mit einem Denkprotokoll vergleichbar sind, konnten die Studierenden ihre Motivationsbereitschaft steigern, da die Notizen ihnen aufzeigten, dass es sich lohnt, das Thema zu bearbeiten. Ihnen war es auch ein persönliches Anliegen, konkret mit diesem Thema ein Konzept zu erstellen: Die Wichtigkeit, den Holocaust schon in der Grundschule zu behandeln, lässt sich im Aktualitätsbezug immer stärker werdender Ausländerfeindlichkeit und einer damit zusammenhängenden Mahnung der Gesellschaft vor dem Wiederkehren einer ähnlichen Situation begründen. Die Methode „Denkprotokoll“ gehört zum strategischen Repertoire des Selbstregulierten Lernens und hatte somit einen positiven Effekt auf die Bearbeitung ihres Konzepts im Rahmen eines (interkulturell-interreligiösen) außerschulischen Lernortes.

Das Forschende Lernen war ebenfalls von Beginn an in den Arbeitsphasen der Studierenden erkennbar. Die Seminarfragebögen zum Sommersemester 2017 und zum Wintersemester 2017/18 weisen statistisch signifikante Ergebnisse hinsichtlich der Items „Ich wurde durch Arbeitsaufträge zum Mitdenken motiviert“; „Zur kritischen Auseinandersetzung mit den behandelten Themen wurde durch Ar-

beitsaufträge angeregt“; „Die Arbeitsaufträge motivierten dazu, sich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen“ auf. Dies bedeutet, dass sie durch Anweisungen oder in der autonomen Bearbeitung der Themen das eigene Interesse an den Inhalten ausbauen konnten. Auch die Interviews zeigen ausführlich, wie die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich eigenen „Forschens“ und „Suchens“ aussah (Vgl. Interview Christina: „Ja, ich hab mich halt nochmal intensiver beschäftigt mit den anderen Religionen, [...] hat natürlich auch Interesse geweckt, eher ‘ne Offenheit als ‘ne Distanz [provoziert][...] und das find ich halt das Wichtige, dass man einfach ein größeres, breiteres Verständnis aufbaut und so eine Grundlage für einen Dialog hat.“). Ein Großteil der eingereichten Portfolios wiesen eine dezidierte Bearbeitung eines selbst gewählten Themas auf. Diese wurden unter Berücksichtigung interreligiöser/interkultureller Fragestellungen angefertigt. Dabei wandten die Studierenden eine individuelle Methodenvielfalt an, um sich dem Thema zu nähern und das Portfolio zu erstellen; beispielsweise wurden zwecks interreligiösem und interkulturellem Austausch von einer Studierenden Interviews durchgeführt. Die Studierende erklärte ihr Vorgehen damit, eine gewisse Authentizität herbeiführen zu wollen, indem konkret muslimische und christliche Menschen ihre InterviewpartnerInnen waren und diese aus ihren persönlichen Erfahrungen schildern konnten (vgl. Portfolio Anika).

(3) Wie kann Forschendes Lernen zukünftiges Lernverhalten hinsichtlich Erstellen und Planung von Unterrichtsentwürfen in interreligiösen und interkulturellen Kontexten beeinflussen?

Forschendes Lernen kann einen positiven Effekt auf die Planungs- und Vorbereitungsphase des eigenen Schulunterrichts haben. Es geht darum, zu lernen, die Bereitschaft zu haben, selbst ein Thema zu finden, dieses als relevant anzusehen und es für die Schulpraxis sichtbar zu machen. Das eigene Interesse soll dabei im Vordergrund stehen. Dabei sollte unbedingt ein Gleichgewicht zum Nutzen und Zweck für den Schulunterricht hergestellt werden, damit die Thematik eine Relevanz für die SchülerInnen hat. Das individuelle Interesse kann zudem nützlich sein für die Aufbereitung zwecks Methodenvariation oder der Einbindung von Medien, sofern es sich anbietet.

So zeigt beispielsweise der Fragebogen zum Seminar ebenfalls statistisch signifikante Ergebnisse zu den Items: „Ich habe neue Erkenntnisse für meine spätere

Tätigkeit als Lehrkraft erworben“; „Das behandelte Thema enthält Bezüge zu der Arbeit als Lehrkraft“; „Ich werde interreligiöse und interkulturelle Themen in meinen eigenen Unterricht einbauen“; „Die Seminarinhalte sind für mich im späteren Arbeitsalltag nutzbar“; „Es wurden Themen behandelt, die für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft wichtig sind“. Die Studierenden haben hauptsächlich eigenständig gearbeitet. Ihre Themenwahl und die dazu entstandenen Produkte reflektieren somit ein ausgeprägtes Interesse an den Inhalten der LeRP. Die Studierenden konnten mittels Forschendem Lernen in interkulturelle und interreligiöse Bereiche „eintauchen“, die ihnen Aufschluss über bisher unbekannte Materien ermöglichten. Damit ist besonders der Bereich der Humankompetenz angesprochen. In einigen Interviews wurde deutlich, dass die intensive Auseinandersetzung mit einem interreligiösen oder interkulturellen Thema zu einer Sensibilisierung der eigenen Haltung geführt hat. Vorherrschend war also nicht nur die Bearbeitung von Inhalten für den Unterricht, sondern auch, die potentielle Dialogfähigkeit von Kulturen und Religionen zu hinterfragen. In diesem Prozess wurden die Studierenden in ihrer eigenen Haltung und Einstellung gefordert, was sie dazu veranlasste, bestimmte Aspekte kritischer, toleranter, aber auch bewusster wahrzunehmen (Vgl. Interview Elena: „Es ist für mich bewusster geworden, wie man eigentlich in allen Fächern darauf Rücksicht nehmen muss, dass die Kinder alle aus unterschiedlichen Herkunftsn kommen, unterschiedliche Religionen haben und entsprechend auch ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben“). Dieser Standpunkt ist vor allem für zukünftige ReligionslehrerInnen eine wichtige Erkenntnis, indem sie ihre Erfahrungen, Einstellung und Empfindungen gegenüber Menschen anderer Kulturen und Religionen den Kindern positiv transportieren.

2. Limitation

Die Limitationen beziehen sich im Folgenden auf die Verbesserungen und Überarbeitungen der Lernwerkstatt Religion Plural methodischer und inhaltlicher Art. Darüber geben u. a. die Interviews Auskunft, da speziell danach gefragt wurde, was verändert bzw. optimiert werden sollte. Zudem erfolgt ein Blick seitens der Dozentin auf das Arbeiten in der Lernwerkstatt, um zu rekapitulieren, in welchen

Bereichen am häufigsten Probleme aufgetreten sind. Abschließend erfolgt eine Beurteilung über die Evaluationen hinsichtlich Begrenztheit der Ergebnisse und deren Interpretation.

2.1. Der Blick auf die TeilnehmerInnen

Zunächst ist festzuhalten, dass es nicht immer leicht war, die einzelnen Kompetenzen aus den Interviews zu filtern. Oftmals kam es zur Vermischung von Kompetenzen bzw. war die Umschreibung einiger Kompetenzen nicht eindeutig zuzuordnen. Es fiel auf, dass manche Kompetenzbeschreibungen bei den Studierenden nicht präsent waren, d. h., einige nannten sie nur vereinzelt, andere hingegen alle und erklärten diese ausführlich. Die Antworten sind daher unterschiedlich lange bzw. kurz ausgefallen. Ebenfalls schwierig für die Kompetenz-Einteilung war der Umstand, dass manche Studierenden mit dem Kompetenzbegriff nicht umgehen konnten. So wurde beispielsweise die „berufliche Handlungskompetenz“ als eigene Kompetenz – gleichermaßen wie die Fachkompetenz – wahrgenommen. Sie erkannten nicht, dass die berufliche Handlungskompetenz als Gesamtheit der umliegenden Kompetenzen auf dem Schaubild zu verstehen ist.⁹²⁹ Diese Arbeit war daher mit mehr Mühe verbunden, um eine Einteilung über den Erwerb der Kompetenzen sowie die damit verbundenen Beschreibungen aus der Lernwerkstattpraxis vorzunehmen. Es ist daher ratsam, vor den Interviews eine genaue Erklärung der einzelnen Bereiche abzugeben, damit eine spätere Auswahl und die dazu gehörige Beschreibung den Studierenden leichter erscheinen.

Ferner war das heterogene Leistungsniveau der Studierenden für die erste Durchführung der Lernwerkstatt etwas problematisch. Es hat sich gezeigt, dass es seitens der Dozentin eine gewisse Übungsphase benötigt, um einschätzen zu können, wie das Konzept „Lernwerkstatt“ praktisch umgesetzt werden kann, insbesondere vor dem Hintergrund verschiedener Leistungsstände, Studiengänge und Studienfächer.

Ebenfalls kritisch muss die Anfertigung der Portfolios betrachtet werden, denn es gab wenige Ausnahmen, die eher befriedigend bis ausreichend bewertet wurden. Nichtsdestotrotz ist hierbei die fehlende Methodenvielfalt bzw. Kreativität der

⁹²⁹Vgl. https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw_pflegepaedagogik/3.4b_Berufliche_Handlungskompetenz_akt.pdf (zuletzt eingesehen am 29.6.18).

Studierenden zu bemängeln, indem auf bereits vorhandene Unterrichtsmaterialien in Form von Kopien zurückgegriffen wurde oder das individuell notwendige Fachwissen wissenschaftlich nicht ausreichend ergänzt wurde, um es schulpraktisch sichtbar zu machen.

2.2. Kritische Bewertung der Lernwerkstatt Religion Plural

Seitens der Studierenden wurde vereinzelt eine genaue theoretische Einführung zum Lernwerkstattkonzept gefordert. Da es sich hierbei um eine Etablierung eines neuen Lehrformats in der Katholischen Theologie an der Universität Saarbrücken handelt, waren die Ausführungen und Erklärungen seitens der Dozentin für manche TeilnehmerInnen nicht immer ausreichend. Die Studierenden wünschten sich, mehr über den Begriff „Lernwerkstatt“ zu erfahren und genaue Hinweise zu bekommen, welche Methoden und Inhalte beispielsweise in anderen religionspädagogischen Lernwerkstätten behandelt werden.

In der ersten Durchführung (2016/17) wurde von einigen TeilnehmerInnen kritisiert, dass das freie Arbeiten ein Problem darstelle. Die Studierenden fühlten sich zwar nicht alleine gelassen, da die Dozentin immer präsent war und Hilfestellungen gab. Jedoch ergaben sich seitens der Studierenden Probleme mit der offenen Lernumgebung, d. h. im Konkreten, dass die minimale Vorgabe der Dozentin von manchen Studierenden nicht immer positiv wahrgenommen wurde. Die bewusste Aufforderung, ein Thema frei auszuwählen und daraus beispielsweise ein didaktisches Konzept zu erstellen, führte bei einigen Studierenden der ersten Erhebungsphase zur Überforderung. Dies übertrug sich auch auf die Bearbeitung der Portfolios. Die Interviews belegen eine gewisse Unsicherheit, die daraus resultiert, dass das „Lernwerkstatt“-Konzept für einige noch befremdlich erscheint. Dies kann dadurch erklärt werden, dass in der ersten Durchführung noch keine selbstregulativen Lernsituationen arrangiert wurden. Ab der zweiten Phase, die von selbstreguliertem Lernen begleitet wurde, trat diese Kritik kaum bis gar nicht mehr auf. Im Gegensatz dazu wurde in der letzten Erhebungsphase sogar angemerkt, dass die Lernwerkstatt Religion Plural durchaus offener gestaltet werden könnte, damit sie eine „echte“ Lernwerkstatt wird. Dieses subjektive Empfinden ist somit immer abhängig von der jeweiligen Gruppe der Studierenden (dabei ausschlaggebend könnten der individuelle Leistungsstand, die Erfahrung aus den Praktika sowie die aktuelle Fachsemesteranzahl sein) sowie von der Instruktionsqualität und -

quantität der Dozenten (also bewusst ohne Instruktion oder halb offene Vorgaben, die wenigstens eine Orientierung bieten).

Zusätzlich wurden die vorbereitenden Sitzungen für die Schulstunden vor Ort diskutiert. Es wäre sinnvoller, diese in Zukunft ausführlicher gestalten zu können. Damit verbunden, wurde von den Studierenden der Wunsch ausgesprochen, die Schulstunde ebenfalls auszudehnen, d. h. auf mindestens eine Doppelstunde. In diesem Zusammenhang kam die Idee auf, den Unterricht im Team-Teaching durchzuführen, um mehreren Studierenden die Möglichkeit zu geben, den Unterricht mitzugestalten. Allerdings muss hierbei mit den jeweiligen Schulen abgesprochen werden, wie das Zeitmanagement aussieht und ob die SchülerInnen mit einem Team-Teaching vertraut sind.

2.3. Begrenztheit der Evaluationen

Die Evaluationen, seien es die Fragebögen oder die Interviews repräsentieren eine niedrige Stichprobengröße. Für zukünftige Evaluationen wäre es somit dienlich, auch mit Blick auf die Interpretation und Folgen für die Lernwerkstatt, eine größere Stichprobe miteinzubeziehen. Die Anzahl der TeilnehmerInnen resultiert aus der Vorgabe der LeRP. Die TeilnehmerInnenanzahl ist auf 16 Studierende begrenzt, da nur in diesem Rahmen die Qualität und Nachhaltigkeit der Lernwerkstatt gesichert werden können. Eine größere Gruppengröße wäre hinderlich für die Durchführung der Praxisübungen oder für die Erstellung der Unterrichtsvorbereitungen in den Schulen.

Ein Aspekt, der zusätzlich die deskriptive Beurteilung zum Fragebogen „Selbstreguliertes Lernen“ erklären könnte, ist die geringe Zeit, die die Studierenden in der Lernwerkstatt zur Verfügung haben. Die Lernwerkstatt Religion Plural wird einmal wöchentlich angeboten und zudem von der Dozentin geleitet und begleitet. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Lernwerkstatt außerhalb dieser Zeit zu besuchen, allerdings ohne Anwesenheit der Dozentin.

Neben dem eingesetzten Denkprotokoll könnte ein webbasiertes Lerntagebuch für die Überprüfung des eigenen Lernverlaufs integriert werden. Dessen Ziel ist es, „Studierende bei der Planung und Regulation des universitären Lernverhaltens“⁹³⁰ zu unterstützen. Über ein bestimmtes Tool könnten die Studierenden „über einen längeren Zeitraum (z. B. ein Semester oder mehrere Wochen während der Prü-

⁹³⁰ Landmann: Selbstregulation, S. 66.

fungsvorbereitung) angehalten [werden], [das] Lernverhalten in regelmäßigen Zeitabständen zu planen, zu beobachten, zu protokollieren und zu reflektieren.“⁹³¹

In der Praxis wird dies konkret durch Leitfragen realisiert, die sich auf einen bestimmten Zeitraum beziehen. Ebenfalls unterstützend ist die grafische Darstellung des eigenen Lernverhaltens, das beliebig abgefragt werden kann.⁹³²

Für die Interviews ist festzuhalten, dass ein größerer Fragenkatalog zu mehr Erkenntnis geführt hätte. Die Auswahl der Fragen war für die Interpretationsebene in der Dissertation vollkommen ausreichend. Dennoch wäre es sinnvoller gewesen, weitere Informationen der Studierenden zu erfassen, um die Lernwerkstatt Religion Plural weiterhin optimieren zu können. In diesem Kontext nimmt ebenfalls die Gruppengröße eine entscheidende Rolle ein. Die Stichprobe der Interviews war etwas kleiner als die der Fragebögen. Auch dieser Aspekt ist für die Zukunft zu überdenken, indem darauf geachtet wird, eine entsprechende Anzahl an InterviewteilnehmerInnen zu sichern.

3. Konsequenzen für die LehrerInnenbildung im Saarland

Die Lernwerkstatt Religion Plural hat in Durchführung und Konzeption bei den Studierenden vor allem durch ihren thematischen Schwerpunkt überzeugt. Die Studierenden der Lernwerkstatt sahen es als sinnvoll und notwendig an, die Lernwerkstatt weiterhin für alle Lehramtsstudierenden aller Fächer anzubieten.⁹³³

3.1. Selbstreguliertes und Forschendes Lernen im Kontext Interkulturellen und Interreligiösen Lernens

Das Selbstregulierte und Forschende Lernen wurde in der LeRP in interreligiösen und interkulturellen Lernprozessen eingesetzt. Das Selbstregulierte Lernen erwies sich besonders dann hilfreich, um in interkulturellen bzw. interreligiösen The-

⁹³¹ Landmann: Selbstregulation, S. 66.

⁹³² Vgl. Landmann: Selbstregulation, S. 66.

⁹³³ In den Interviews wurde die Frage gestellt, ob die LeRP auch zukünftig für alle Lehramtsstudierenden angeboten werden soll. Mit Ausnahme von zwei Studierenden haben alle die Frage eindeutig mit „Ja“ beantwortet.

„Ja ich denke auf jeden Fall, weil es in der Gesellschaft immer wichtiger wird, dass man eben über andere Religionen auch mehr erfahren kann und der Umgang in einer pluralen Gesellschaft immer schwieriger wird mit dem ganzen Konfliktpotential, das sich entwickelt und man als Lehrer da ja ins kalte Wasser geworfen wird in der Schule und im Studium auch sonst nicht drauf vorbereitet wird, und deshalb find ich die Lernwerkstatt auf jeden Fall für jeden sinnvoll.“ (Christina)

menbereichen oder in einer bislang unbekanntem Methodenanwendung den Lernenden eine Struktur zu geben. Diese Struktur zeichnete sich besonders dadurch aus, den Studierenden in ihrer „Lernsituation“ eine Handreichung zu geben, wie das Lernen gelingen kann. Im demonstrierten interkulturellen Rollenspiel nahm das Selbstregulierte Lernen eine Kontrollfunktion ein, indem die Studierenden strukturiert die Lernstufen Interkulturellen Lernens nach und nach erreichen konnten. Am Beispiel für die Auswahl eines außerschulischen interreligiösen Lernortes wurde gezeigt, dass die Strategie „Denkprotokoll“ für die Durchführung und Umsetzung eine wichtige Schlüsselrolle einnahm, die den Studierenden dazu verhalf, ihr Konzept fertigzustellen. Das Selbstregulierte Lernen hat den Studierenden einen geregelten Ablauf für zukünftige Arbeitsphasen ermöglicht. Neben dieser Struktur, die den Lernverlauf an sich betrifft, sind weitere Faktoren, wie motivationale und metakognitive Faktoren, zu berücksichtigen. Beide führten ebenfalls dazu, eigene Lernprozesse zu reflektieren und zu regulieren. Als zukünftige Lehrperson können diese Aspekte als fundamentaler Bestandteil für die Vorbereitung von Schulstunden, außerschulischen Lernorten oder sonstigen Aktivitäten, die in der Schule vorgenommen werden, gelten. Selbstreguliertes Lernen zielt nicht nur auf die Optimierung und Reflexion eigener Handlungen ab, sondern kann sich zudem auf die eigene Motivationsbereitschaft durchgehend unterstützend auswirken. Vor dem Hintergrund einer immer heterogeneren Schülerschaft stellen diese Bedingungen ein notwendiges Mittel dar, um z. B. Unterrichtsplanungen usw. effektiv vorbereiten zu können. Dem Aspekt „Motivation“ kommt hierbei eine zentrale Funktion zu, die benötigt wird, sämtliche Aufgaben als Lehrkraft zu bewältigen.

Der forschende Aspekt gehörte zum zentralen Bestandteil während der Arbeitsphasen, damit Interreligiöses und Interkulturelles Lernen stattfinden konnte. Das Forschende Lernen war bei den Studierenden besonders in der Vertiefung verschiedener interreligiöser und interkultureller Inhalte erkennbar. Dadurch konnten die Lernenden individuelle Wissenslücken schließen und diese beispielsweise für die Vorbereitung einer Schulstunde verwerten. Generell ist dem Forschenden Lernen bzw. einem forschenden Habitus bei (zukünftigen) LehrerInnen ein größerer Stellenwert zuzuschreiben. Bereits im Studium sollten zukünftige LehrerInnen ausgebildet werden, sich Themen selbstständig zu erarbeiten. Damit können zugleich geeignete Methoden gesucht und mit den Inhalten verbunden werden, um

sie in einem potentiellen Unterricht anzuwenden. Die LeRP bietet diese Möglichkeit an und lässt den Studierenden freie Handlungsmöglichkeiten. Das Ziel besteht darin, den forschenden Habitus zu unterstützen, indem eigene Ideen zugelassen werden, um die Kreativität und Methodenvielfalt aufzubauen. Die Studierenden gaben in den Interviews an, dass sie froh waren, eine Veranstaltung besucht zu haben, die die Inhalte nicht vorgibt, sondern das eigene Interesse in den Vordergrund stellt. Für zukünftige Unterrichtsplanungen können diese Fähigkeiten einen unterstützenden Charakter einnehmen.

3.2. Der inhaltliche Fokus

Die Arbeit hat gezeigt, dass der inhaltliche Fokus der Lernwerkstatt zum einen auf der Pädagogik liegt, in Form einer didaktischen Ausrichtung (Selbstreguliertes und Forschendes Lernen in interkulturellen und interreligiösen Kontexten). Zum anderen wurde deutlich, dass die gewonnenen Erkenntnisse, unabhängig vom pädagogischen Aspekt, die Studierenden dazu befähigt, sich an gesellschaftlichen Diskursen zu beteiligen und vor dem Hintergrund befremdlicher und populistischer Strömungen einen festen und toleranzfördernden Standpunkt einzunehmen. Die Studierenden konnten in kritischen Diskussionen gezielt ihre Meinung äußern und haben zugleich die Meinungen anderer bewusst tolerant und respektvoll wahrgenommen. An diesen „Auseinandersetzungen“ sind sie sowohl in ihrer eigenen Persönlichkeit als auch in ihrer zukünftigen LehrerInnenhaltung gereift.

Die Interviews belegten, dass vor allem authentische Begegnungen einen nachhaltigen Effekt auf die Studierenden erzielten. Dieser Effekt übertrug sich auf die eigene Einstellung, als LehrerIn ebenfalls diese Möglichkeiten den SchülerInnen zu ermöglichen, indem dabei Offenheit und Toleranz gegenüber einer fremden Kultur oder Religion gezeigt werden können, etwa der Besuch außerschulischer Lernorte bzw. die Begegnung mit einer fremden Kultur und Religion. Das Thema kulturelle und religiöse Heterogenität ist seit 2015 präsent und fordert die LehrerInnen nicht nur fachlich heraus, sondern auch menschlich. Sie kümmern sich um die Kinder, die mit „unsicheren Aufenthaltsperspektiven, fehlenden oder unzureichenden Kenntnisse[n] in der Lernsprache Deutsch, fehlenden Kenntnisse in der Lernkultur in der Schule [...]“⁹³⁴ in die Schulen kommen und schnellstmöglich integriert werden sollen. Die Lernwerkstatt Religion Plural hat in den letzten drei

⁹³⁴ Preuß: Inklusive Bildung, S. 28.

Semestern von Beginn an versucht, die Studierenden mit dieser Problematik zu konfrontieren. Dabei war es notwendig, verschiedene „Kulturschocks“ aber auch positive Erfahrungen – z. B. den Austausch mit einem Geflüchteten – zu erleben und für sich mitzunehmen. Es hat sich gezeigt, dass die Lernwerkstatt durch ihre Methodenvielfalt (z. B. die Konfliktlösestrategien) und den Austausch mit verschiedenen Gästen in Kombination mit der Vorbereitung von Inhalten auf den Schulunterricht zu einer allgemeinen Sensibilisierung für die aktuelle Heterogenität in den Klassenzimmern geführt hat.

3.3. Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn und weitere Forschung

Die Studierenden haben in den Interviews und Fragebögen deutlich signalisiert, dass die Veranstaltung bzw. dieses Lernarrangement ein Mehrwert für die LehrerInnenbildung an der Universität des Saarlandes darstellt. In Anbetracht der geäußerten Kritik und Bewertung soll die Lernwerkstatt methodisch weiter ausgebaut werden. Dafür ist eine engere Verzahnung mit weiteren KooperationspartnerInnen angedacht, beispielsweise die Zusammenarbeit mit Schulen der Montessori-Pädagogik. Zudem ist eine intensive Kooperation mit der zweiten und dritten Phase der Lehramtsausbildung erwogen worden, um die Studierenden bereits zu Studienzeiten darauf vorzubereiten, wie das Referendariat gestaltet sein kann oder welche Möglichkeiten LehrerInnenfortbildungen usw. bieten. Außerdem sollen mehr selbstregulative Strategien zusammen mit LehrerInnen und Studierenden durchgeführt werden. Eine damit verbundene praxisnahe Unterrichtsvorbereitung sowie deren Umsetzung sollten somit kooperativ erfolgen. Die Verzahnung mit bereits etablierten Kooperationspartnern auf schulischer Ebene ist dabei vorrangig. Eine bereits enge Zusammenarbeit ist z.B. mit der Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle vorhanden. Aktuell sind für den kommenden Herbst gemeinsame Fortbildungen für LehrerInnen und Studierenden angedacht. Des Weiteren wird im Sommersemester 2019 die LeRP mit dem konkreten Ansprechpartner der Schule, Herr Friedrich, wieder gemeinsame Übungseinheiten in der LeRP veranstalten.

Ferner liegt ein persönliches Forschungsinteresse insofern vor, als dass untersucht werden soll, wie die ersten LernwerkstattteilnehmerInnen das Format „Lernwerkstatt“ zukünftig nutzbar gemacht haben. Zum einen kann dies auf der Ebene des Studiums erfolgen, zum anderen kann dies in Schulen vor Ort überprüft werden.

Einige ehemalige Studierenden sind bereits im Referendariat, sodass die Auswirkungen des Lernwerkstattcharakters der LeRP evaluiert werden könnten: Welche Inhalte spielen im eigenen Unterricht eine große Rolle? Welche Methoden wurden aus der LeRP umgesetzt? Wie wichtig sind außerschulische Lernorte in der eigenen Schulpraxis? Wie wichtig sind Selbstreguliertes und Forschendes Lernen im Hinblick auf Unterrichtsvorbereitungen? Im allgemeinen Forschungsfeld lohnt es sich des Weiteren, andere religionspädagogische Lernwerkstätten zu beleuchten. Dabei kann z. B. die Frage nach Forschendem Lernen in interreligiösen Lernprozessen und dessen Relevanz diskutiert werden. Im religionspädagogischen Lernwerkstättenkontext wäre es grundsätzlich förderlich, die einzelnen Lernwerkstätten in der Forschung präsenter erscheinen zu lassen.

VII. Teil: Literatur

- Aepkers, Michael: Forschendes Lernen – Einem Begriff auf der Spur, in: Entdeckendes, forschendes und genetisches Lernen, hg. v. Michael Aepkers, Sabine Liebig, Hohengehren 2002, S. 69-87.
- Aicher-Jakob, Marion/ Fischer, Hans Joachim: Der interkulturelle Dialog in der Learning Community, in: Bildung, Dialog, Kultur. Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung, hg. v. Marion Aicher-Jakob u. Leyla Marti, Baltmannsweiler 2016, S. 76 (Migration und Lehrerbildung, 4).
- Ambos, Elizabeth L.: Vorwort, in: Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann, hg. v Harald A. Mieg, Judith Lehmann, Frankfurt 2017, S. 13-14.
- Angenendt, Steffen: Migration weltweit – Einführung, in: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56600/einfuehrung> (zuletzt eingesehen am 16.1.19).
- Asche, Matthias: Krieg, Militär und Migration in der Frühen Neuzeit. Einleitende Beobachtungen zum Verhältnis von horizontaler und vertikaler Mobilität in der kriegsgeprägten Gesellschaft Alteuropas im 17. Jahrhundert, in: Krieg, Militär und Migration in der Frühen Neuzeit, hg. v. Matthias Asche, Michael Herrmann, Ulrike Ludwig u.a., Berlin 2008, S. 11-36.
- Auernheimer, Georg: Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung, in: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998, S. 18-28.
- Auernheimer, Georg/ Dick, Rolf von, u.a.: Wie Lehrerinnen und Lehrer auf das Kopftuch reagieren. Zu zwei Verarbeitungsmodi interkultureller Differenz, in: Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler, hg. v. Georg Auernheimer, Rolf von Dick, Thomas Petzl, Ulrich Wagner, Opladen 2001, S. 41-61.
- Aydın, Hakan: Der Islam im europäischen Zusammenleben. Das Prinzip der Erleichterung nach islamisch-rechtlichen Normen, Münster 2016.
- Baar, Robert/ Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen, Weinheim/Basel 2018.

- Bade, Klaus J.: Bürger in Angst vor dem Fremden, in: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2013-10/fremdenfeindlichkeit-islam-kritik> (zuletzt eingesehen am 15.9.2017).
- Bader, Reinhard: Übergreifende didaktische Aspekte zur Neuordnung der Elektro- und Metallberufe, in: Fachtagung zur Neuordnung der Industriel- len Elektro- und Metallberufe vom 28.11. bis 02.12.1988 im Landesinsti- tut, hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1989, S. S. 66-77.
- Balzer, Linda: Die Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP), in: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, hg. v. Markus Pe- schel, Mareike Kelkel, Bad Heilbrunn 2017, S. 85-95.
- Dies.: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung ei- nes Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts, in: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung, hg. v. Robert Baar, Andreas Feindt, Sven Trostmann, Bad Heilbrunn 2019, S. 244-253.
- Bannach, Michael: Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst ge- wählten Themen, Stuttgart 2002.
- Barmeyer, Christoph: Taschenlexikon Interkulturalität, Göttingen 2012.
- Baumann, Ulrike: Elementarisierung, in: www.bibelwissenschaften.de (zuletzt eingesehen am 16.3.18).
- Bayer-Wied, Daniela: Ökumenisch ja – aber bitte getrennt? Konfessionelle Kooperation in der Grundschule, Frankfurt a. M u.a. 2011.
- Beilschmidt, Theresa: Gelebter Islam. Eine empirische Studie zu DITIB- Moscheegemeinde in Deutschland, Bielefeld 2015.
- Bender-Szymanski, Dorothea: Kulturkonflikt als Chance für Entwick- lung?, in: Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersu- chungen über Lehrer und Schüler, hg. v. Georg Auernheimer/ Rolf von Dick/ Thomas Petzl/ Ulrich Wagner, Opladen 2001, S.63-98.
- Bernstorff, Wiebke von: [Art.] Dialog, in: Metzler Lexikon Literatur, hg. v. Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Burkhard Moennighoff, 3., völlig neu bearb. Aufl., 2007, S. 152.

- Benninghof, Martin: Beten in der Pause – Stresstest für die Schulen?, in: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/religioese-konflikte-im-deutschen-schulalltag-15092994.html> (zuletzt eingesehen am 15.9.17).
- Berg, Christoph: Selbstgesteuertes Lernen im Team. Mit 33 Abbildungen und 8 Checklisten, Heidelberg 2006.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995.
- Bönsch, Manfred: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden, 3., erw. u. aktual. Aufl., Paderborn u.a. 2000.
- Bohl, Thorsten/ Kucharz, Dietmut: Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Weinheim 2010.
- Bolland, Angela: Forschendes und biographisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung, Kempten 2011.
- Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz, Erfurt 2001.
- Bolten, Jürgen: Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Göttingen 2007.
- Brenner, Joachim: Alter Wein in neuen Schläuchen? Offene Unterrichtsformen vor dem Hintergrund problemzentrierter und konstruktivistischer Annahmen, in: <http://www.foepaed.net/volltexte/brenner/offener-unterricht.pdf>, S. 14 (zuletzt eingesehen am 10.3.17).
- Brouër, Birgit: Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre, in: Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, hg. v. Michaela Gläser-Zikuda, Tina Hascher, Bad Heilbrunn 2007, S. 235-265.
- Brügelmann, Hans/ Brinkmann, Erika: Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben, Lengwill am Bodensee 1998.
- Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix: Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber, in: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, hg. v. Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter, 4., Aufl., Bobingen 2011, S. 7-8.

- Busche, Lisa/ Dittgen, Kathrin: Der Rabbiner-Rülf-Platz – Ort der Erinnerung an die saarländischen Opfer des Holocaust, in: t.g (theologie.geschichte) <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/tg/article/viewArticle/649/697> (zuletzt eingesehen am 19.10.18).
- Butterwege, Carolin: Migration in Ost- und Westdeutschland von 1955-2004, in: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56367/migration-1955-2004> (zuletzt eingesehen am 4.8.17).
- Calmbach, Marc/ Borgstedt, Silke/ Borchard, Inga, u.a.: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016.
- Casanova, José: Säkularismus – Ideologie oder Staatskunst?, in: Transit 39 (2010), S. 29-44.
- Collier, Paul: Exodus. Warum wir Einwanderung neu regeln müssen, Bonn 2015.
- Decker, Oliver/ Kies, Johannes u.a.: Die >>Mitte<<-Studie 2016: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf, in: Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie 2016, hg. v. Oliver Decker, Johannes Kies, Elmar Brähler, Gießen 2016, S. 23-66.
- Decker, Oliver/ Brähler, Elmar: Autoritäre Dynamiken: Ergebnisse der bisherigen >>Mitte<<-Studien und Fragestellung, in: Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie 2016, hg. v. Oliver Decker, Johannes Kies, Elmar Brähler, Gießen 2016, S. 11-21.
- Dichatschek, Günther: Interkulturalität. Ein Beitrag zur Theorie, Bildung und Handlungsfeldern im Kontext von Interkultureller Öffnung und Politischer Bildung, Saarbrücken 2017.
- Die Bibel. Einheitsübersetzung Altes und Neues Testament, hg. im Auftrag der Bischöfe Deutschlands, Österreichs u.a., Freiburg 2001.
- Deitering, Franz G.: Selbstgesteuertes Lernen, Göttingen 1995.
- Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005 (Die deutschen Bischöfe, 80).

- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): Audit für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zu Qualitätsentwicklung, 4., überarb. Aufl., Berlin 2011.
- Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 5., Aufl., Bonn 1996 (Die deutschen Bischöfe, 56).
- Dörrenbächer, Laura/ Hart, Isabella/ Perels, Franziska : Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens, in: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, hg. v. Markus Peschel, Mareike Kelkel, Bad Heilbrunn 2018, S. 122-137.
- El Kurdi, Amani: Interkulturelles Lernen, in: Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und Türkei, hg. v. André Ritter, Jörg Imran Schröter, Cemal Tosun, Münster 2017, S. 201-214 (Studien zum interreligiösen Dialog, 12).
- Elzer, H.M: Arbeit – Arbeitsschule – Bildung, in: Georg Kerschensteiner. Beiträge zur Bedeutung seines Wirkens und seiner Ideen für unser heutiges Schulwesen, hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Zusammenarbeit mit der Landeshauptstadt München, Stuttgart 1984, S. 53-66.
- Englert, Rudolf: „Gastfreundschaft“ – eine Metapher mit großem Potential, in: Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, hg. v. Hans Schmid, Winfried Verburg, München 2010, S. 10-21.
- Erll, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, in: Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven, hg. v. Ansgar Nünning, Vera Nünning, Stuttgart 2008, S. 156-185.
- Ernst, Karin: Den Fragen der Kinder Raum geben. Gekürzt veröffentlicht in: Die Grundschulzeitschrift 86 (1996), S. 40-45
 ((<http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/lillianraum.htm#anfang> (zuletzt eingesehen am 10.3.17))).

- Ernst, Karin/ Wedekind, Hartmut: Lernwerkstätten – eine Übersicht, in: Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation, hg. v. Karin Ernst, Hartmut Wedekind, Frankfurt 1993, S. 9-32.
- Fichten, Wolfgang/ Gebken, Ulf/ Obolenski, Alexandra: Entwicklung und Perspektiven der Oldenburger Teamforschung, in: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung, hg. v. Una Dirks, Wilfried Hansmann, Bad Heilbrunn 2002, S. 115-128.
- Fichten, Wolfgang: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung, in: https://www.unioldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf, (zuletzt eingesehen am 8.3.18).
- Fiedler, Maria/ Dernbach, Andrea, u.a.: Was steht im UN-Migrationspakt – und was nicht?, in: <https://www.tagesspiegel.de/politik/faktencheck-was-steht-im-un-migrationspakt-und-was-nicht/23628146.html> (zuletzt eingesehen am 22.1.19).
- Figl, Johannes: [Art.] Säkularisierung, in: Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, hg. v. Peter Eicher, Bd. 4, München 2004, S. 72-80.
- Franzkowiak, Thomas: „Das jetzt auch noch – wie soll ich das denn schaffen?!“, in: Die Grundschulzeitschrift 230 (2009), S. 16-17.
- Franz, Eva Kristina: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe, Frankfurt a. M. 2012.
- Freistetter, Werner: Religion und Kultur – Religionen und Kulturen, in: http://www.hgmwien.at/pdf_pool/publikationen/20100201_et_religionen_militaer1_freistetter.pdf (zuletzt eingesehen am 17.09.2017).
- Friedrich, Helmut F./ Mandl, Heinz: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Psychologie der Erwachsenenbildung, h. v. Franz E. Weinert, Heinz Mandl, Göttingen 1997, S. 238–293.
- Fritsche, Miriam/ Schreier, Maren: „...und es kommen Menschen“, Bonn 2017.
- Fröhlich-Glantschnig, Elisabeth: Berufsbilder in der Beschaffung. Ergebnisse einer Delphi-Studie, Wiesbaden 2005.

- Gabriel, Karl: Gesellschaft und Religion, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hg. v. Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow, München 2002, S. 139-143.
- Gärtner, Claudia: Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Eine Einführung, in: Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, hg. v. Claudia Gärtner, Natascha Bettin, Berlin 2015, S. 5-25.
- Gage, Nathaniel L./ Berliner, David C.: Pädagogische Psychologie, 5., vollständig überarb. Aufl., hg. u. aus dem Amerik. übersetzt v. Gerhard Bach, Weinheim 1996.
- Gasser, Ernst: ...und plötzlich führen alle Wege nach PISA! Bildungsstandards: Curriculare Odysee oder Leuchttürme am Meer der Bildung?, Bern 2006.
- Gasser, Peter: Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik, 3.Aufl., Oberentfelden 2008.
- Gasser, Peter: Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik, Aarau 1999.
- Geertz, Clifford : Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi u. Rolf Bindemann, Frankfurt 1983.
- Gentner, Thomas: Gesund lernen – gesund leben – gesund pflegen: Chancen und Strategien der Gesundheitsförderung an Pflegeschulen, Hamburg 2014.
- Glaser, Michael/ Rieker, Peter: Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit, Halle 2006.
- Gnahs, Dieter/ Seidel, Sabine: Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung, in: Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung, hg. v. Peter Faulstich, Dieter Gnahs u.a., Weinheim u. München 2002, S. 13-59.
- Gnahs, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studientexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2007.

- Göhlich, Michael (Hrsg.): Offener Unterricht-Community Education - Alternativpädagogik - Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim 1997.
- Gottowik, Volker: Rekonstruktionen des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentationen, Berlin 1997.
- Gräsel, Cornelia: Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen u.a 1997.
- Grosch, Harald/ Leenen, Wolf Rainer: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens, in: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998, S. 29-47.
- Grosch, Harald/ Groß, Andreas/ Leenen, Wolf Rainer: Methoden interkulturellen Lernens, Saarbrücken 2000.
- Günther, Anna: „In der Schule unvorstellbar, für das bayerische Staatsexamen normal“, in: <http://www.sueddeutsche.de/bayern/bildung-in-der-schule-unvorstellbar-fuer-das-bayerische-staatsexamen-normal-1.3609028> (zuletzt eingesehen am 5.8.2017).
- Gunzenreiner, Johannes/ Müller-Naendrup, Barbara u.a.: Vorwort der Reihenherausgeber, in: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, hg. v. Markus Peschel, Mareike Kelkel, Bad Heilbrunn 2018, S. 5-6.
- Häcker, Thomas/ Winter, Felix: Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung, in: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, hg. v. Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter, 4., Aufl., Bobingen 2011, S. 227-233.
- Hagstedt, Herbert: Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen, in: Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 220-231.
- Hagstedt, Herbert/ Krauth, Ilse Marie: Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln, in: Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 8-19.
- Hagstedt, Herbert: Schule anders erfahren, in: Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu

Unterrichtsgestaltung und Schulkultur, hg. v. Rolf Göppel, Annedore Hirblinger, Heiner Hirblinger, Achim Würker, Budrich u.a. Opladen/ Farmington Hills 2010, S. 132-139.

- Hagstedt, Herbert: Zur Neuorientierung einer das Individuum anerkennenden Didaktik durch Lernwerkstätten, in: Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten, hg. v. Julia Košinár, Sabine Leineweber, Heike Hegemann-Fonger, Ursula Carle, Baltmannsweiler 2012, S. 155–166.
- Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968.
- Hanewinkel, Vera/ Oltmer, Jochen: Migration nach Deutschland: Aktuelle Herausforderungen und zukünftige Entwicklungen, in: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/256375/herausforderungen-und-entwicklungen#footnode1-1> (zuletzt eingesehen am 9.9.18).
- Hangartner, Werner: „Praxis“ in der Lernwerkstatt. Lehramtsstudierende der PH St. Gallen berichten, in: Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 264–276.
- Harms, Klaus: Prinzip Dialog. Entwicklung und Inhalt interreligiösen Lernens im Kontext religionstheologischer und religionskundlicher Orientierung, Darmstadt 1997.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 2., Aufl., Seelze-Velber 2009.
- Helmolt, Katharina von: Kommunikationsreflexives Lehren und Lernen in interkulturellen Lernsettings, in: Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate - Verfahren, hg. v. Katharina von Helmolt, Gabriele Berkenbusch, Wenjian Jia, Stuttgart 2013, S. 87-108.
- Heil, Stefan: Korrelation, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100015/> (zuletzt eingesehen am 21.10.18).
- Hiebl, Petra: Lernwerkstätten an Schulen: aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern, Berlin 2014.

- Hobler, Iris im Interview mit Marion Aicher-Jakob: Dialoge zwischen den Kulturen sind immer offene Prozesse, in: <http://perspektive-bw.de/2017/01/27/bwsplus/> (zuletzt eingesehen am 23.09.2017).
- Huber, Ludwig: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, hg. v. Ludwig Huber, Julia Hellmer, Friederike Schneider, 2., Aufl., Bielefeld 2013, S. 9-35.
- Huber, Ludwig: Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums, in: die hochschule 2 (2004), S. 29-49.
- Huber, Ludwig: Forschendes Lernen: Begriff, Begründungen und Herausforderungen, in: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriffbegrueudungen-und-herausforderungen/> (zuletzt eingesehen am 25.9.18).
- Huber, Ludwig: Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion, in: Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung, hg. v. Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer, 2., aktual. Aufl., Oldenburg 2006, S. 17-38.
- Hull, John M.: From Christian Nurture to Religious Education. The British Experience, in: Religious Education 73 (1978), S. 124-143.
- Hull, John M.: Die Gabe an das Kind – ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften, hg. v. John M. Hull, Bd. 1, Berg am Irchel 2000, S. 141-164.
- Hussy, Walter: Denkpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1984.
- Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- Interview, in: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Interview.doc (zuletzt eingesehen am 9.6.18).

- Ivanova, Michaela: Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit, Bad Heilbrunn 2017.
- Jacobs, Gabriel: Hypermedia and discovery-based learning: a historical perspective, in: British Journal of Educational Technology, 23 (1992), S. 113-121.
- Jagusch, Birgit: Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Jugendliche in der Einwanderungsgesellschaft: Chancen und Probleme interkulturellen Lernens, in: Dokumentation der Landeskonferenz Hessen zum Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ vom 16.-18. Februar 2004, hg. v. Internationaler Bund, Frankfurt 2004.
- Joas, Hans: Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg 2012.
- Jürgens, Eiko: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage, 6. unveränd. Aufl., Sankt Augustin 2004.
- Kaufmann, Franz-Xaver: Religion und Modernität, Tübingen 1989.
- Kaufmann, Franz-Xaver: Kirche in der ambivalenten Moderne, Freiburg 2012.
- Kirchen in Deutschland verlieren Hunderttausende Mitglieder, in: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-07/kirche-austritt-christentum-katholisch-evangelisch> (zuletzt eingesehen am 1.10.2017).
- Klein, Stephanie: Religiöse Erziehung in der Familie, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hg. v. Gottfried Bitter, Rudolf Engler, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow, München 2002, S. 295-300.
- Kandil, Fuat: Traditionelle Werte im Entwicklungsprozeß. Versuch einer allgemeinen theoretischen Grundlegung traditionalistisch orientierter entwicklungspolitischer Konzeptionen, Berlin 1975.
- Klinke, Harald: Kulturbegriff heute. Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, in: www.haraldklinke.de/archiv/texte/sa/GEERTZ.htm (zuletzt eingesehen am 2.10.18).

- Könemann, Judith/ Sajak, Claus Peter/ Lechner, Simone: Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ explorative Studie, Wiesbaden 2017.
- Körner, Regine: Grußwort, in: Flucht, Religion und Integration. Interreligiöse Impulse, hg. v. Theresa Beilschmidt, Berlin 2018, S. 11f.
- Köster, Norbert: Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht. Perspektiven aus Geschichtsdidaktik, Kirchenraum-, Museums- und Gedenkstättenpädagogik, in: Kirchengeschichtsdidaktik: Verortungen zwischen Religionspädagogik hg. v. Stefan Bork, Claudia Gärtner, Stuttgart 2016, S. 188-203.
- Konrad, Klaus: Förderung und Analyse von selbstgesteuertem Lernen in kooperativen Lernumgebungen. Bedingungen, Prozesse und Bedeutung kognitiver sowie metakognitiver Strategien für den Erwerb und Transfer konzeptuellen Wissens, Weingarten 2014 (<https://dnb.info/984158189/34>).
- Konrad, Klaus: Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis, Bad Heilbrunn 2008.
- Konzertierte Aktion Weiterbildung: Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme, Bonn 1998.
- Krämer, Judith: Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-) Feminismus. Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung, Bielefeld 2015.
- Kroner, Bernd/ Schauer, Herbert: Unterricht. Erfolgreich planen und durchführen. Der Ratgeber aus der Praxis für die Praxis, Köln 1997.
- Kühberger, Christoph/ Neureiter, Herbert: Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Schwalbach am Taunus 2017.
- Susanne Lachenicht: Religion und Flucht im spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Europa, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 26/27 (2016), S. 10-17.
- Lamnek, Sigfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 5., überarb. Aufl., Basel 2010.

- Lähnemann, Johannes: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II: Islam, 2., Aufl., Göttingen 1986.
- Lämmermann, Godwin: Religion – Religionskritik, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hg. v. Gottfried Bitter, Rudolf Engler, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow, München 2002, S. 84-88.
- Landmann, Meike/ Schmitz, Bernhard: Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern?, in: Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, hg. v. Michaela Gläser-Zikuda, Tina Hascher, Bad Heilbrunn 2007, S. 149-169.
- Landmann, Meike/ Perels, Franziska u.a.: Selbstregulation, in: Pädagogische Psychologie, hg. v. Elke Wild, Jens Möller, Heidelberg 2009, S. 49-70 (https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_3).
- Leenen, Wolf Rainer/ Grosch, Harald: Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung, in: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung hg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2000, S. 319-342.
- Lehberger, Reiner/ Sandfuchs, Uwe: Heterogenität in Schule und Unterricht – einleitende Reflexionen, in: Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht, hg. v. Reiner Lehberger, Uwe Sandfuchs, Bad Heilbrunn 2008, S. 9-17.
- Leimgruber, Stephan: Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch, in: Handbuch interreligiöses Lernen, hg. v. Peter Schreiner, Ursula Sieg, Peter Elsenbast, Gütersloh 2005, S. 126-133.
- Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans Georg: Interkulturelles und interreligiöses Lernen, in: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans Georg Ziebertz, 2., Aufl. 2012, S. 462-471.
- Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 2007.

- Leiprecht, Rolf: Generationen- und Geschlechterverhältnisse in interkulturellen Ansätzen, in: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 33 (2003), S. 199-208.
- Lückoff, Janina: Was ist der Flüchtlingspakt, in:
<https://www.tagesschau.de/ausland/faq-fluechtlingspakt-101.html> (zuletzt eingesehen am 22.1.19).
- Luik, Arno: Hassprediger oder Aufklärer? Thilo Sarrazin über seine umstrittenen Thesen zum Islam, in:
<https://www.stern.de/politik/deutschland/thilo-sarrazin--interview-ueber-seine-thesen-zum-islam-und-sein-neues-buch-8347588.html> (zuletzt eingesehen am 29.9.18).
- Mallwitz, Gudrun/ Nejezchleba, Martin: Wenn wegen Religion an Berliner Schulen gemobbt wird, in:
<https://www.morgenpost.de/berlin/article213852129/Wenn-wegen-Religion-an-Berliner-Schulen-gemobbt-wird.html> (zuletzt eingesehen am 27.3.18).
- Mayer, Horst Otto: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung, 5., überarb. Aufl., Oldenburg 2009.
- Mendl, Hans/ Sitzberger, Rudolf: Lernwerkstatt Religionsunterricht: Theorie-Praxis-Verschränkung konkret, in: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, 8 (2016), S. 163-178.
- Private Handreichung von Prof. Dr. Hans Mendl: „Lernwerkstatt Religionsunterricht“.
- Ments, Morry van: Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. Ins Deutsche übertragen und bearbeitet von Katja und Wilhelm H. Peterßen, München 1985.
- Merz-Atalik, Kerstin: Lehrer*innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag“, in: Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik, hg. v. Saskia Schuppener u.a., Bad Heilbrunn 2014, S. 266-277.
- Meyer, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. >>Weltreligionen<< im deutschen und englischen Religionsunterricht, Göttingen 1999.

- Meyer, Karlo/ Tautz, Monika: Interreligiöses Lernen, in:
<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/> (zuletzt eingesehen am 2.10.17).
- Mieg, Harald/ Dinter, Joachim: Forschen im Forschenden Lernen: Der Einfluss von Forschungsform, Erkenntnisinteresse und Praxiskooperation, in: Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016, hg. v. Hubert Laitko, Harald A. Mieg, Heinrich Parthey, Berlin 2017, S. 29-50.
- Mieg, Harald A.: Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz, in: Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann, hg. v. Harald A. Mieg, Judith Lehmann, Frankfurt 2017, S. 15-36.
- Ministerium für Bildung und Kultur: Lehrplan katholische Religion Grundschule,
https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_KR_GS_2016.pdf (zuletzt eingesehen am 16.3.18).
- Müller-Naendrup, Barbara: Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen, in: Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, hg. v. Hendrik Coelen, Barbara Müller-Naendrup, Wiesbaden 2013, S. 193-206.
- Müller-Rückwitt, Anne: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, Würzburg 2008.
- Munk, Werner: Veränderungen von Schulkultur durch Lernwerkstätten, in: Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen für morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 113-120.
- Nagel, Alexander-Kenneth: Religiöse Pluralisierung im Schatten der ‚Flüchtlingskrise‘: Wie Migration und Flucht die deutsche Religionslandschaft verändern, in: Flucht, Religion und Integration. Interreligiöse Impulse, hg. v. Theresa Beilschmidt, Berlin, 2018, S. 65-76.
- Nazarkiewicz, Kirsten: Hürden und Lösungen in interkulturellen Settings, in: Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate - Verfahren, hg. v. Katharina von Helmolt, Gabriele Berkenbusch, Wenjian Jia, Stuttgart 2013, S. 43-84.

- Nilges, Jörg : Umwelterziehung in der Grundschule. Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen, Hamburg 2014.
- Obolenski, Alexandra/ Meyer, Hilbert: Einleitung, in: Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung, hg. v. Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer, 2., aktual. Aufl., Oldenburg 2006, S. 9-14.
- Oltmer, Jochen: Globale Migration: Geschichte, Gegenwart, Zukunft, in: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252254/globale-migration> (zuletzt eingesehen am 16.1.19).
- Oltmer, Jochen: Kleine Globalgeschichte der Flucht im 20. Jahrhundert, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 26/27 (2016), S. 18-25.
- Otto, Barbara/ Perels, Franziska/ Schmitz, Bernhard: Selbstreguliertes Lernen, in: Empirische Bildungsforschung, hg. v. Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, u.a., Wiesbaden 2011, S. 33-44.
- Paffrath, Hartmut: Georg Kerschensteiners Idee der Arbeitsschule – Impulse für die Schule heute, in: Georg Kerschensteiner. Beiträge zur Bedeutung seines Wirkens und seiner Ideen für unser heutiges Schulwesen, hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Zusammenarbeit mit der Landeshauptstadt München, Stuttgart 1984, S. 67-93.
- Pallasch, Waldemar/ Reimers, Heino: Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur, 2., Aufl., Weinheim/ München 1997.
- Paradies, Liane/ Linser, Hans Jürgen: Differenzieren im Unterricht, 7., Aufl., Berlin 2013.
- Perels, Franziska: Selbstreguliertes Lernen, Wiesbaden 2006.
- Peschel, Markus/ Kelkel, Mareike: Fachlichkeit in Lernwerkstätten, in: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, hg. v. Markus Peschel, Mareike Kelkel, Bad Heilbrunn 2018, S. 15-34.
- Peschel, Falko: Offener Unterricht, Idee-Realität-Perspektive und ein praxisorientiertes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen, Baltmannsweiler 2003.
- Pickel, Gert: Säkularisierung, Pluralisierung, Individualisierung. Entwicklung der Religiosität in Deutschland und ihre politischen Implikationen, in: <http://www.bpb.de/apuz/272103/entwicklung-der-religiositaet-in->

deutschland-und-ihre-politischen-implikationen?p=2 (zuletzt eingesehen am 21.9.18).

- Pickel, Gert: Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Wiesbaden 2011.
- Pickl, Cornelia: Selbstregulation und Transfer. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zum selbstregulierten Lernen und die Analyse von Transferdeterminanten in Trainingskontexten, Darmstadt 2004.
- Pohl-Patalong, Uta: Interreligiöse Bildung, in: Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, hg. v. Godwin Lämmermann, Elisabeth Naurath, Uta Pohl-Patalong, Gütersloh 2005, S. 100-106.
- Pollack, Detlef/ Tucci, Ingrid/ Ziebertz, Hans Georg: Einleitung, in: Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschung, hg. v. Detlef Pollack, Ingrid Tucci, Hans-Georg Ziebertz, Wiesbaden 2012, S. 7-13.
- Pollack, Detlef/ Müller, Olaf: Grenzen der Pluralisierung. Wie die Deutschen über die neue religiöse Vielfalt denken, in: Exzellenzcluster Religion und Politik: urn:nbn:de:hbz:6:2-44632 (zuletzt eingesehen am 22.9.18).
- Pollack, Detlef: Säkularisierungstheorie, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 07.3.2013
http://docupedia.de/zg/pollack_saekularisierungstheorie_v1_de_2013 (zuletzt eingesehen am 30.9.18).
- Pollack, Detlef/ Pickel, Gert: Individualisierung und religiöser Wandel in der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Soziologie 28 (1999), H.6, S. 465-483.
- Pollack, Detlef/ Pickel, Gert/ Spieß, Tabea: Religiöse Sozialisation und soziale Prägungen und Einflüsse, in: Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, hg. v. Heinrich Bedford-Strohm, Volker Jung, Gütersloh 2015, S. 131-141.
- Pollack, Detlef: Religion und Moderne. Versuch einer Bestimmung ihres Verhältnisses, Bochum 2007.
- Pollack, Detlef: Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II, Tübingen 2009.

- Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V.: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (zuletzt eingesehen am 21.10.18).
- Popp, Friedrich: Anmerkungen zur interkulturellen Kompetenz. Eine interdisziplinäre Schlüsselqualifikation für Interkulturelle Pädagogik und Bildung, soziale und kulturelle Arbeit sowie für Interkulturelle Kommunikation, in: http://www.popp-objekte.de/Anmerkungen_interkult_Kompetenz.htm (zuletzt eingesehen am 30.09.2017).
- Prenzel, Manfred: Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren, in: Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs, hg. v. Hans Gruber, Alexander Renkl, Bern 1997, S. 32-44.
- Preuß, Bianca: Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung, Wiesbaden 2018.
- Private Handreichung von Prof. Dr. Hans Mendl: „Lernwerkstatt Religionsunterricht“.
- Rassismus die „Rote Karte“ gezeigt, in: <http://www.wn.de/Muensterland/Kreis-Steinfurt/Nordwalde/3462732-KvG-Schueler-setzen-ein-Zeichen-gegen-Rechts-Rassismus-die-Rote-Karte-zeigt> (zuletzt eingesehen am 9.9.18).
- Rakhkochkine, Anatoli: Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive. Die Idee der Offenheit in der westeuropäischen Pädagogik im Hinblick auf die gegenwärtige pädagogische Diskussion in Russland, Münster 2003.
- Reiber, Karin: Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung, in: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik Bd. 1 (2007), S. 6-12.
- Reis, Oliver: Forschendes Lernen in der Theologie, in: Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann, hg. v. Harald A. Mieg, Judith Lehmann, Frankfurt 2017, S. 377-386.
- Reiß, Günter/ Werner, Birgit: Offener Unterricht, in: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, hg. v. Ulrich Heimlich, Franz B. Wember, Stuttgart 2007, S. 112-124.

- Reketat, Heike: Offener Unterricht - Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen!?, Münster 2001.
- Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 2014.
- Richter, Annette: Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum, in: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, hg. v. Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter, 4., Aufl., Bobingen 2011, S. 234-241.
- Riegel, Christine: Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering, in: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität, hg. v. Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christine Thorn, Berlin u.a. 2017, S. 69-94.
- Ritter, André: Religiöse Bildung in pluraler Gesellschaft, in: Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei, hg. v. André Ritter, Jörg Imran Schröter, Cemal Tosun, Münster 2017, S. 19-33.
- Röther, Christian: Wie viele Millionen sind es wirklich?, in: https://www.deutschlandfunk.de/zahl-der-muslime-in-deutschland-wie-viel-millionen-sind-es.886.de.html?dram:article_id=375505 (zuletzt eingesehen am 7.10.18).
- Ruffo, Esther: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bern 2010.
- Rumpf, Horst: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen, München 1986.
- Rumpf, Dietlinde/ Schöps, Miriam: Hochschullernwerkstätten als Raum für Kooperation, in: Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, hg. v. Hendrik Coelen, Barbara Müller-Naendrup, Wiesbaden 2013, S. 31-39.
- Ruppert, Wolfgang: Selbstreguliertes Lernen im Biologieunterricht, in: Unterricht Biologie. Zeitschrift für alle Schulstufen H. 377 78 (2012), S. 2-9.

- Sajak, Clauß Peter: Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, hg. v. Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner, Stuttgart 2012, S. 223-233.
- Sajak, Clauß Peter: Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, 2., überarb. Aufl., Berlin 2010.
- Sauerborn, Petra/ Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, Baltmannsweiler 2009.
- Schambeck, Mirjam: Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 16 (2017), H.2, S. 121-138.
- Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz, Göttingen 2013.
- Schedl, Tanja: Lernwerkstatt als Chance selbstbestimmten Lernens, in: Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen, hg. v. Herbert Hagstedt, Ilse Marie Krauth, Frankfurt a. M. 2014, S. 36-46.
- Schelhowe, Heidi: Zur Einführung: Forschendes Lernen als Profilelement einer Universität, in: Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen, hg. v. Ludwig Huber, Margot Kröger, Heide Schelhowe, Bielefeld 2013, S. 11-20.
- Schellhammer, Barbara: >>Dichte Beschreibung<< in der Arktis. Clifford Geertz und die Kulturrevolution der Inuit in Nordkanada, Bielefeld 2015.
- Schiefele, Ulrich/ Pekrun, Reinhard: Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in: Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Bd. 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion, hg. v. Franz E. Weinert, Göttingen 1996, S. 249-278.
- Schielicke, Anna-Maria : Rückkehr der Religion in den öffentlichen Raum?, Wiesbaden 2014.
- Schilke, Oliver: Allianzfähigkeit. Konzeption, Messung, Determinanten, Auswirkungen. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Bernd W. Wirtz, Wiesbaden 2007.

- Schmidt, Katharina: John Dewey – als Begründer der Demokratiepädagogik und Reformpädagoge, in:
http://www.zukunftsschule.sh/fileadmin/content/hilfe-team/video-besuchsdatum_schule/John_Dewey.doc.
- Schmitz, Bernhard: Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 15 (2001), S. 181-197.
- Schmude, Corinna/ Wedekind, Hartmut: Einleitung, in: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik, hg. v. Corinna Schmude, Hartmut Wedekind, Bad Heilbrunn 2016, S. 9-16.
- Schreblowski, Stephanie/ Hasselhorn, Marcus: Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten, in: Handbuch Lernstrategien, hg. v. Heinz Mandl, Helmut Felix Friedrich, Göttingen 2006, S. 151-161.
- Schreiber, Beate: Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige, Münster 1998.
- Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012.
- Schude, Sabrina: Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule, in: Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule, hg. v. Sabrina Schude, Dorrit Bosse, Jens Klusmeyer, Wiesbaden 2016, S. 9-26.
- Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
- Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik und Schule in Europa – Entwicklungen, didaktische Profile, Perspektiven, in: Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, hg. v. Theodor F. Klassen, Ehrenhard Skiera, Bernd Wächter, Baltmannsweiler 1990, S. 7-29.
- Spörer, Nadine/ Brunstein, Joachim C.: Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. Ein Überblick zum Stand der Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20 (3) 2006, S. 147-160.
- Stalinski, Sandra: Auf dem Rücken der Lehrer, in:
<https://www.tagesschau.de/inland/integration-schule-101.html> (zuletzt eingesehen am 9.9.18).
- Stammermann, Hendrik: Lehren sichtbar machen. Lernkultur gestalten – Lernarrangements entwickeln, Weinheim u. Basel 2014.

- Standop, Jutta: Inklusion als Aufgabe der Schulentwicklung, in: Pädagogik Leben 2 (2014), S. 10-13.
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau [Pressemitteilung Nr. 327; 20169],
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_327_122.html (zuletzt eingesehen am 10.6.17).
- Stosch, Klaus von/ Schmitz, Sabine/ Hofmann, Michael: Einleitung, in: Kultur und Religion: Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme, hg. v. denselben, Bielefeld 2016, S. 7-11.
- Streit, Christine/ Royar, Thomas: Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion – wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können, in: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein, hg. v. Elke Hildebrandt, Markus Peschel, Mark Weißhaupt, Bad Heilbrunn 2014, S 32-42.
- Tamer, Georges: Warum der christlich-islamische Dialog notwendig ist. Religiöse Koexistenz als Friedenspotential, in: Feindbild Christentum im Islam – Eine Bestandsaufnahme, hg. v. Ursula Spuler-Stegemann, Bonn 2006, S. 62-74.
- Tautz, Monika: Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen?, in: Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, hg. v. Stefan Altmeyer, Gottfried Bitter, Joachim Theis, Stuttgart 2013, S. 279-288.
- Tautz, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007.
- Taylor, Charles: Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt am Main 2009.
- Thiel, Bernhard: Führung zur Selbstführung durch Selbstmanagement. Gegenwartsphänomen Offener Unterricht als subtile Form der Disziplinierung, Wien 2007.
- Thoma, Reinhard: Unterricht in der Werkstatt proben, in: Agora. Magazin der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt 24 (2008), S. 16f.
- Thomaser, Sonja: Merkel und die „Überfremdung“, in:
<http://www.fr.de/politik/meinung/kommentare/rechtspopulismus-merkel-und-die-ueberfremdung-a-1349509> (zuletzt eingesehen am 15.09.2017).

- Tworuschka, Udo: Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen?, in: Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, hg. v. Johannes A. van der Ven, Hans Georg Ziebertz, Weinheim 1994, S. 174–177.
- Udeani, Chibueze C.: Interkulturelle Bildung – Unser Versuch die Grenzen des Verstehens zu weiten, in: Interkulturelle Kompetenz: vermitteln, erwerben, anwenden. Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Competence, hg. v. Ilse Born-Lechleitner, Evelyn Glaser, Münster 2015, S. 7-18.
- Wedekind, Hartmut: Das Kinderforscherzentrum HELLEUM. Eine Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung in der frühen Kindheit, in: Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule, hg. v. Sabrina Schude, Dorit Bosse, Jens Klusmeyer, Wiesbaden 2016, S. 205-217.
- Wedekind, Hartmut: Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen, in: Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, hg. v. Hendrik Coelen, Barbara Müller-Naendrup, Wiesbaden 2013, S. 21-29.
- Wedekind, Hartmut/ Hagstedt, Herbert: Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule, in: Grundschule 6 (2011), S. 12f.
- Wedekind, Hartmut: Didaktische Räume –Lernwerkstätten –Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation, in:
<http://www.wllang.de/Paedagogische%20Leistungskultur/Lernbereich%20Leist%20Lernwerkstaetten%20-%20Didaktische%20Raume.pdf> (zuletzt eingesehen am 9.3.17).
- Wedekind, Hartmut/ Schmude, Corinna: Inklusion in der (Aus-) Bildung zukünftiger Pädagog*innen. „Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik“ modifiziert und aktualisiert, in: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik, hg. v. Corinna Schmude, Hartmut Wedekind, Bad Heilbrunn 2016, S. 81-105.
- Wedekind, Hartmut/ Peschel, Markus u.a. (Hg.): Vorwort der Reihenherausgeber, in: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik, Bad Heilbrunn 2016, S. 5f.

- Weinert, Franz E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: Unterrichtswissenschaft 10 2 (1982), S. 99-110.
- Werning, Rolf / Lütje-Klose, Birgit: Entdeckendes Lernen, in: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, hg. v. Ulrich Heimlich, Franz B. Wember, Stuttgart 2007, S. 149-162.
- Willi, Victor Josef: Grundlagen einer empirischen Soziologie der Werte und Wertesysteme. Versuch einer Überwindung des Gegensatzes zwischen Kulturanthropologie und Soziologie und zwischen allgemein-theoretischer und speziell-empirizistischer Soziologie, Zürich 1966.
- Winter, Claudia: Analyse und Förderung selbstregulierten Lernens durch Self-Monitoring, Hamburg 2007.
- Wissing, Hubert: Das sagen die Parteien zur Religionspolitik, in: <http://www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/bundestagswahlwahlprogramme-parteien-zu-staat-und-kirche> (zuletzt eingesehen am 2.10.17).
- Woppowa, Jan: Über den Bildungswert interreligiöser Lernprozesse: Vom Perspektivenwechsel zur Positionalität, in: Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, hg. v. Stefan Altmeyer, Gottfried Bitter, Joachim Theis, Stuttgart 2013, S. 289-299.
- Ziebertz, Hans Georg: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, in: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans Georg Ziebertz, 2., Aufl. 2012, S. 107-122.
- Zimmerman, Barry J.: Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective, in: Handbook of Self-Regulation, hg. v. M. Bockaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner, San Diego 2000, S. 13-39.
- Zorn, Dirk/ Gebert, Stephanie: Die Haltung muss sich ändern, in: https://www.deutschlandfunk.de/bildungs-experte-zu-vielfalt-im-klassenzimmer-die-haltung.680.de.html?dram:article_id=421091 (zuletzt eingesehen am 21.1.19).

- Statistik:
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37028/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-deutschland/> (eingesehen am 23.2.17).
- <https://www.welt.de/politik/deutschland/article181434586/Seehofer-nach-Chemnitz-Mutter-aller-Probleme-ist-die-Migration.html> (zuletzt eingesehen am 19.9.18).
- <https://www.proasyl.de/news/2015-dramatischer-anstieg-von-gewalt-gegen-fluechtlinge/> (zuletzt eingesehen am 6.9.18).
- <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseprozesse/lesen-lapbook/> (zuletzt eingesehen am 12.3.18).
- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/28347/umfrage/zuwanderung-nach-deutschland/> (zuletzt eingesehen am 24.9.18).
- <http://www.pewforum.org/essay/the-growth-of-germanys-muslim-population/> (zuletzt eingesehen am 7.10.18).
- <https://www.zeit.de/gesellschaft/2018-04/islamischer-religionsunterricht-schueler-schulen> (zuletzt eingesehen am 30.9.18).
- <https://www.saarland.de/SID-54B0D51D-C76181C1/15670.htm?p=130585.xml> (zuletzt eingesehen am 17.10.18).
- <https://www.hessenschau.de/tv-sendung/schueler-demonstrieren-gegen-rechtsextremismus,video-70634.html>. (zuletzt eingesehen am 28.1.19).
- https://www.nw.de/lokal/kreis_herford/herford/22234996_300-Schueler-setzen-ein-Zeichen-gegen-Fremdenfeindlichkeit.html (zuletzt eingesehen am 28.1.19).
- <https://www.dortmund24.de/dortmund/mehr-schueler-mit-migrationshintergrund-in-nrw-dortmund-ist-vorne-dabei/> (zuletzt eingesehen am 9.9.18).
- <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bundesverwaltungsgericht-muslimischer-schueler-darf-nicht-in-schule-beten-a-800784.html> (eingesehen am 23.2.17).
- <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2018/09/2018-09-05-merkel-trifft-lehrkraefte.html> (zuletzt eingesehen am 9.9.18).

- https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection_1535413918.stream/1456210063290/ace911f9c64611b0778463195dcc5daaa039202e320fae9cea34279238333aa4/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf (zuletzt eingesehen am 6.9.18).
- <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>. (zuletzt eingesehen am 30.7.17).
- https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. (zuletzt eingesehen am 30.3.17).
- http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (zuletzt eingesehen am 30.3.17).
- <https://www.uni-saarland.de/page/salut/start.html> (zuletzt eingesehen am 12.9.18).
- <http://www.fb12.uni-bremen.de/werkstaetten/grundschulwerkstatt.html> (zuletzt eingesehen am 10.9.18).
- <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/ring/ring/grundschulwerkstatt.html> (zuletzt eingesehen am 10.9.18).
- <http://www.gofex.info/> (zuletzt eingesehen am 10.9.18).
- <http://lernwerkstatt.saarland/lernwerkst%C3%A4tten/%C3%BCbersichtstabelle-lernwerkst%C3%A4tten-des-verbundes> (zuletzt eingesehen am 10.9.18).
- <https://de.sputniknews.com/politik/20180905322216748-thilo-sarrazin-interview-neues-buch/> (zuletzt eingesehen am 29.9.18).
- <https://web.archive.org/web/20080927072830/http://www.lire.fr/entretien.asp/idC=37437/idTC=4/idR=201/idG=> (zuletzt eingesehen am 30.9.18).
- <http://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite-node.html> (zuletzt eingesehen am 15.9.17).
- <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-07/kirche-austritt-christentum-katholisch-evangelisch> (zuletzt eingesehen am 01.10.17).
- <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-48262917.html> (zuletzt eingesehen am 10.10.17).

- <http://www.nytimes.com/1994/02/24/obituaries/lillian-weber-77-educator-and-expert-in-how-young-learn.html> (zuletzt eingesehen am 10.3.17).
- <https://lernwerkstatt.info> (zuletzt eingesehen am 21.10.18)
- <http://woerterbuchnetz.de/Lexer/?sigle=Lexer&mode=Vernetzung&lemid=LW01837#XLW01837> (zuletzt eingesehen am 6.3.17).
- http://www.koeblergerhard.de/ahd/ahd_w.html (zuletzt eingesehen am 6.3.17).
- <http://www.forschendes-lernen.net/index.php/paedagogen-in-der-lernwerkstatt.html> (zuletzt eingesehen am 11.3.17).
- https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/download/Jagusch_Interkulturelle_Kompetenz.pdf (zuletzt eingesehen am 25.9.17).
- <http://www.ku.de/rpf/religionspaedagogische-lernwerkstatt/konzept-der-lernwerkstatt/> (zuletzt eingesehen am 2.7.18).
- <http://www.n-tv.de/panorama/Junger-Muslim-verweigert-Lehrerin-die-Hand-article18171241.html> (zuletzt eingesehen am 14.9.17).
- https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw_pflegepaedagogik/3.4b_Berufliche_Handlungskompetenz_akt.pdf (zuletzt eingesehen am 29.6.18).
- <https://www.prueferportal.org/html/755.php> (zuletzt eingesehen am 18.6.18).
- <https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/unser-mandat/die-genfer-fluechtlingskonvention> (zuletzt eingesehen am 22.1.19).
- <https://www.mdr.de/sachsen/chemnitz/chemnitz-stollberg/ermittlungen-gegen-yousif-i-eingestellt-102.html> (zuletzt eingesehen am 9.2.19).

ANHANG

Anhang Nr. 1

Notizen zum außerschulischen Lernort, von den Studierenden eigenständig rekapituliert für die vorliegende Dissertation:

Ideen für den außerschulischen Lernort

1. Präaktionale Phase:

- Welche Themen überlegten wir uns zuvor?
 - Konzentrationslager Hinzert → Idee verworfen, da für Grundschulkin-der nicht passend bzw. zu „hart“
 - Judenhof in Speyer mit Tauchbad der Juden → Idee verworfen, da Frage nach Interesse bei Grundschulern bzw. Schwierigkeiten bei Um-setzung, zudem weitere Anreise
- Warum das Thema Rabbiner-Rülf-Platz?
 - leicht zu erreichen
 - einfache Organisation → kein Eintritt, nicht gebunden an Öffnungszeiten etc.
 - Nicht nur Religion, sondern auch Geschichte des Judentums spielt eine Rolle → Diese kann den Kindern durch die Umsetzung „schonend“ und auch verständlich beigebracht werden.
 - fächerübergreifender Unterricht → Durch vorherigen Gang in den Wald und das Malen eines Bildes werden am Rande Fächer wie Sach-unterricht und Kunst angesprochen.
 - Der Platz bietet viel mehr, als auf den ersten Blick zu erkennen → Durch den Vergleich mit einem echten Wald kann man sich hier sehr lange aufhalten und sehr viel Inhalt aus der Gestaltung des Platzes zie-hen.

2. Aktionale Phase

- Stichpunkte, die zum Ablauf entstanden sind:
 - Rabbiner-Rülf-Platz
 - Mahnmahl zur Erinnerung an die während der NS-Zeit ermordeten saarlän-dischen Juden
 - wird auch der „unterbrochene Wald“ genannt
 - besteht aus 40 bronzenen Baumstämmen
 - Bild
 - Stundenverlauf:

- Waldexkursion im Sommerwald (Frühling), Kinder sollen Eindrücke sammeln, diese sollen später visualisiert werden (Bild malen)
- im Wald: Kinder sollen Assoziationen, Gefühle in Bezug zum Wald äußern
- im Anschluss, im Klassensaal Mindmap erstellen als Stütze für Bilder (wir erstellen Beispielmindmap)
- Kinder malen Bild anhand der gesammelten Eindrücke
- Bilder im Plenum vorstellen und positive Aspekte des Waldes herausheben (schön, viele und verschiedene Bäume, farbenfroh, abwechslungsreich, voll) → mündlich
- Klasse besucht das Mahnmal in Saarbrücken, die Kinder nehmen ihre Bilder mit (LP hat Bilder), Lehrperson sagt, heute sehen wir einen etwas anderen Wald
- Kinder durchlaufen den Platz (10 Minuten), Kinder sammeln Eindrücke und Gefühle
- Kinder äußern ihre Eindrücke/Gefühle im Plenum
- Bilder werden ausgegeben
- In Vierergruppen werden die gemalten Bilder in dem Mahnmal verglichen
- Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen (düster, trist, leer, kaputt, karg)
- Klasse geht an einen ruhigen Ort in der Nähe des Mahnmals (z. B. Treppe Saar)
- Dieser etwas andere Wald ist unterbrochen, es fehlen Bäume, dort wurden Bäume ausgerissen.
- Diese Bäume stehen für Menschen, die in einer schweren Zeit ums Leben gekommen sind, die Menschen sind gestorben, weil sie eine andere Religion hatten.
- Wenn wir euren und diesen Wald vergleichen, merken wir, dass in dem unterbrochenen Wald etwas nicht stimmt.
- Diese Menschen sind unschuldig gestorben, sie haben das gleiche Recht auf Leben wie die Bäume im schönen Wald.
- Die Bäume bilden eine Gemeinschaft wie die Menschen. Ein herausgerissener Baum fehlt genauso im Wald wie ein gestorbener Mensch der Gesellschaft.

- Einstieg in eine Stundeneinheit zu Holocaust/Judentum
- Warum genau dieser Ablauf?
 - schonende Hinführung zu einem heiklen und schwierigen Thema der Grundschule
 - Der Vergleich macht den großen Unterschied zwischen einem normalen Wald und dem unterbrochenen Wald deutlich.
 - Die Gefühle der Kinder werden durch einen richtigen Besuch in einem normalen Wald verstärkt und können besser artikuliert werden.
 - Der Vergleich fällt leichter, wenn zuvor ein richtiger Wald besucht wurde (einige Kinder haben eventuell noch nie bewusst einen Wald so wahrgenommen).
 - Der „krasse“ Unterschied zum unterbrochenen Wald macht die Schwere des Ereignisses auch für die Kinder deutlich und greifbarer.
- Wie ist dieses Konzept entstanden?
 - Ziel war die schonende aber dennoch deutliche Hinführung zum Thema „Holocaust“, die auch für Grundschüler verständlich ist.
 - Nachdem wir uns selbst genauer mit dem unterbrochenen Wald beschäftigt hatten, einigten wir uns schnell darauf, dass ein Vergleich eine gute Möglichkeit ist, die Schwere dieser Zeit deutlich zu machen.
 - Dennoch ist es eine schonende Herangehensweise, da die Kinder zunächst nur die Bäume sehen, die indirekt für die gestorbenen Juden stehen.
 - Die Kinder kennen zwar den genauen Grund nicht, erkennen aber durch den Vergleich der „Wälder“, dass hier etwas nicht stimmt und Menschen unschuldig sterben mussten.
 - Wald → Lebensweltbezug der Kinder

3. Postaktionale Phase

- Eventuelle Veränderungen im Nachhinein?
 - Anderer Ort zum Besprechen als Saar-Treppe, um die Schwere dieses Ereignisses deutlicher zu machen.
 - Noch mehr Wert auf Kommunikation legen, um den Kindern nicht nur die Unterschiede deutlich zu machen, sondern gezielt auf Ereignis hinzulenken.

- Was war gut?
 - die schonende aber dennoch übermittelnde Herangehensweise
 - der Vergleich, um den großen Unterschied deutlich zu machen
 - die Verbindung mit zwei außerschulischen Lernorten und somit einem fächerverbindenden Unterricht
 - der gelegte Wert auf die Gefühle der Kinder und die Äußerung der eigenen Empfindungen und Assoziationen der Kinder
 - die unterschiedlichen Zugänge (Waldbesuch, Besuch des Mahnmals (echte Wahrnehmung), zeichnerisch, schriftlich, mündlich)

Anhang Nr. 2 Auflistung aller Portfolios nach Themenbereiche

Feste:	
	Hinduismus: Diwali-Lichterfest
	Feste im Hinduismus
	Vesakh-Fest im Buddhismus
	Fest des Fastenbrechens (Id al-Fitr)
	Bar Mizwa (Judentum)
	Der Sabbat – Erklärung des jüdischen Festtages für Grundschüler anhand eines Lapbooks
	Der Sabbat (inkl. didaktischer Umsetzungsmöglichkeit)
	Jüdische Feste. Umsetzungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte für den Religionsunterricht der Primarstufe
	Feste im Judentum
Religionen im Vergleich / Feste im Vergleich:	
	Religiöse Feste im Vergleich: <ul style="list-style-type: none"> - Judentum: Chanukka - Hinduismus: Holi - Islam: Ramadan und Zuckerfest - Buddhismus: Pavarna - Vergleich zum Christentum
	Feste feiern <ul style="list-style-type: none"> - Fokus: Hinduismus: Diwali - Vergleich zum Christentum
	Christentum und Hinduismus (Weihnachten und Janamashtami)
	Interkulturelles Lernen – Gebetsketten
	Judentum und Christentum. Interreligiöses Lernen im Unterricht mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten
	Christentum und Judentum: Das Weihnachtsfest und Chanukka

	Interreligiöses Lernen durch Feste Weihnachten und Chanukka als Anknüpfungspunkte des jüdisch-christlichen Lernens
	Gestaltung einer Unterrichtsstunde zum Thema: Orte des Glaubens – Vergleich der Gotteshäuser Moschee und Kirche
	Das Gebet im Islam und im Christentum
	Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Interreligiöses Lernen mit Martin und Cemile (eine St.-Martin-Geschichte, Christentum und Islam)
	Fastenzeit im Christentum und Islam
Einzelne Religionen:	
	Außerschulische Lernorte als wichtiger Bestandteil des interreligiösen Lernens am Beispiel der Synagoge Saarbrücken
	Die Fastenzeit im Christentum – Unterrichtsgestaltung für die Grundschule
	Das Fasten im Ramadan – theoretische Hintergründe und eine praktische Umsetzungsmöglichkeit
	Die fünf Säulen des Islams – Didaktische Umsetzung im Religionsunterricht
	Der Ramadan im Islam
	Die fünf Säulen des Islam
	Die fünf Säulen des Islam
	Die fünf Säulen des Islam
	Zakat in der Grundschule (Islam)
	Die Weltreligion – Lehre und Leben im Buddhismus

Anhang Nr. 3 Evaluation – Fragebogen komplett

Erhebung Wintersemester 2017/2018 – Seminar L. Balzer



2. Erhebungstermin Wintersemester 2017/2018

Seminar L. Balzer

Liebe Studierende,

im Folgenden möchten wir Sie bitten, einen Fragebogen auszufüllen, der Aspekte Ihres Lernens und Ihrer zukünftigen Berufstätigkeit als Lehrer/in erfasst. Mit dem Ausfüllen des Fragebogens unterstützen Sie ein Projekt zur Optimierung der Lehramtsausbildung an der Universität des Saarlandes und können so einen Beitrag zur kompetenzorientierten Ausbildung von Studierenden leisten. Die Daten werden in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.

Wir danken Ihnen im Voraus für Ihre Mitarbeit!

Lesen Sie bitte jede der Aussagen durch und entscheiden Sie dann, inwiefern Sie diesen zustimmen. Dabei gibt es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Einige Fragen klingen sehr ähnlich, dienen aber der besseren Absicherung der zugrundeliegenden theoretischen Konstrukte.

Hier noch einige wichtige Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

- Kreuzen Sie bitte jeweils nur ein Kästchen zu jeder Aussage an.
- Wenn es Ihnen einmal schwer fällt, sich zu entscheiden, was Sie ankreuzen könnten, so wählen Sie das Kästchen, das am ehesten Ihrer Meinung entspricht.

Erstellen Sie bitte im Folgenden zur Anonymisierung Ihren persönlichen Code aus

- den ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter (z. B. Sabine → S A)
- Ihrem eigenen Geburtsmonat (z. B. April → 0 4)
- den letzten beiden Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters (z. B. Gerd → R D)
- dem ersten Buchstaben Ihres Geburtsortes (z. B. Saarbrücken → S)

--	--	--	--	--	--	--	--

Bei Fragen, Anregungen etc.:
Dr. Laura Dörrenbächer
E-Mail: laura.doerrenbaecher@uni-saarland.de
Tel.: 0681/302-58337

Denken Sie im Folgenden bitte an Ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft oder stellen Sie sich vor, sie würden ein Schulpraktikum machen und eigenen Unterricht halten. Wie würden Sie im Hinblick auf Ihre Lehrtätigkeit die folgenden Aussagen beurteilen?

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?				
	Nein, stimmt gar nicht	Nein, stimmt eher nicht	Ja, stimmt eher	Ja, stimmt genau
1. Ich bin überzeugt eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden zu können, wenn Schüler etwas nicht verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich weiß, wie ich störendes Verhalten im Unterricht kontrolliere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich traue mir zu, Schülern den grundsätzlichen Wert schulischen Lernens zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich glaube einschätzen können, inwiefern Schüler den Unterrichtsstoff verstehen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich bin überzeugt, dass ich es schaffe Schüler dazu zu bringen, Regeln im Unterricht zu befolgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich weiß, wie ich Schüler, die wenig Interesse am Unterricht haben, motiviere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich bin mir sicher, das Anforderungsniveau des Unterrichts an das Leistungsniveau einzelner Schüler anpassen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich schaffe es, einen lauten, störenden Schüler dazu zu bringen, ruhig zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es gelingt mir, auch die Schüler zu motivieren, die in der Schule häufig Misserfolge erzielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich weiß, dass ich angemessene Herausforderungen für leistungsstarke Schüler schaffen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Es gelingt mir, eine gesamte Stunde nicht durch ein paar störende Schüler ruinieren zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich schaffe es, kritisches Denken bei Schülern zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich bin überzeugt, angemessene Herausforderungen für leistungsschwache Schüler schaffen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich kann die Unterrichtszeit effektiv für den Unterrichtsgegenstand nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich kann das Unterrichtstempo für die Lerngruppe angemessen gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtssituationen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich weiß, wie ich die Aufmerksamkeit der Schüler aktivieren und aufrecht erhalten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich glaube, dass ich bei Rückmeldungen individuelle Bezugsnormen berücksichtige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Es gelingt mir auf unterschiedliche Schweregrade von Störungen unterschiedlich zu reagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich bin überzeugt davon, meinen Schülern genügend Zeitfenster einzuräumen, um eigene Ideen zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ich bin überzeugt, dass ich für Ruhe in der Klasse sorgen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Es gelingt mir, bei meinen Schülern ein eigenständiges Lern- und Arbeitsverhalten zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ich glaube die Ziele/Themen einer Unterrichtsstunde für die Schüler transparent machen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ich kann die Konsequenzen bei Regelverstößen transparent halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ich weiß, wie ich angemessen auf unvollständige oder fehlerhafte Schülerantworten reagiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ich weiß, wie ich meine Erwartungen den Schülern verständlich vermittele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich weiß, wie ich trotz auftretender Störungen die notwendige Gelassenheit bewahre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich kann meine Schüler dabei unterstützen, eigene Lösungswege zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ich kann für Schülergruppen mit unterschiedlichen Wissensvoraussetzungen unterschiedliche Anforderungen stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ich bin überzeugt, den Überblick über das Geschehen in der Klasse zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Ich schaffe es, auf individuelle Probleme der Schüler einzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ich traue mir zu, die schülerbezogene Aufnahme von neuen Aufgaben zügig zu managen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ich traue mir zu, Schüler für neue Projekte zu begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Wenn ein Schüler keine Lust hat sich zu benehmen, gibt es nicht viel, was eine Lehrkraft tun kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Denken Sie im Folgenden bitte an Ihr Lernen und Arbeiten für das Seminar von Frau Balzer. Damit ist alles gemeint, was Sie für das Seminar vor- und nachbereiten sowie die Arbeit im Seminar selbst. Wenn Sie eine Frage nicht spezifisch für das Seminar beantworten können, beziehen Sie sich bitte auf ihr allgemeines Lern- und Studierverhalten in (früheren) Vorlesungen und Seminaren.

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?	Nein, stimmt gar nicht	Nein, stimmt eher nicht	Ja, stimmt eher	Ja, stimmt genau
1. Vor dem Arbeiten für das Seminar weiß ich genau, was ich erreichen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mir ist es wichtig, dass ich die Dinge, die ich im Seminar lerne, auch richtig verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich habe Spaß am Arbeiten für das Seminar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vor dem Arbeiten für das Seminar überlege ich, was ich erreichen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vor dem Arbeiten für das Seminar mache ich mir einen Zeitplan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Durch gezielte Planung schaffe ich es, kontinuierlich für das Seminar zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich habe eine klare Vorstellung davon, was ich in dem Seminar erreichen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich überlege beim Arbeiten für das Seminar genau, wie ich vorgehen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je mehr ich mich mit einer Seminaraufgabe beschäftige, umso interessanter wird sie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich bevorzuge Seminaraufgaben, die mich herausfordern und von denen ich etwas Neues lernen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Für das Seminar habe ich klare Ziele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Beim Arbeiten für das Seminar halte ich mich an einen Zeitplan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Die Seminarinhalte interessieren mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich bevorzuge Seminaraufgaben, die meine Neugier wecken, auch wenn sie schwierig zu lösen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich lege die Stunden, die ich täglich mit Arbeiten für das Seminar verbringe, durch einen Zeitplan fest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Wenn ich mal keine Lust zum Arbeiten für das Seminar habe, sage ich mir, dass ich danach etwas Schönes machen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Wenn ich die Möglichkeit habe, entscheide ich mich für Seminaraufgaben, bei denen ich etwas Neues lernen kann, auch wenn sie keine gute Note garantieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Wenn ich mal keine Lust zum Arbeiten für das Seminar habe, stelle ich mir selbst eine Belohnung in Aussicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Mir macht das Arbeiten für das Seminar Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?				
	Nein, stimmt gar nicht	Nein, stimmt eher nicht	Ja, stimmt eher	Ja, stimmt genau
1. Während des Arbeitens für das Seminar schweifen meine Gedanken selten ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wenn ich für das Seminar arbeite, trage ich Informationen aus verschiedenen Quellen zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich fertige Tabellen, Diagramme oder Schaubilder an, um den Stoff der Veranstaltung besser strukturiert vorliegen zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Beim Arbeiten für das Seminar überlege ich, ob mein Vorgehen sinnvoll ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Beim Arbeiten für das Seminar sind meine Gedanken immer bei der Sache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Während des Arbeitens für das Seminar überprüfe ich meine Arbeitsschritte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich prüfe, ob die in einem Text dargestellten Theorien, Interpretationen oder Schlussfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Das was ich lerne, prüfe ich auch kritisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Was ich mir für das Seminar vorgenommen habe, erledige ich auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich denke während des Arbeitens für das Seminar selten an andere Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich nutze die Seminarinhalte als Ausgangspunkt, um meine eigenen Ideen zum Thema zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Seminarinhalten aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wenn ich für das Seminar arbeite, versuche ich festzustellen, welche Konzepte ich noch nicht verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich achte beim Arbeiten für das Seminar darauf, dass ich mein Ziel nicht aus den Augen verliere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich kann mich beim Arbeiten für das Seminar gut konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich setze meine Vorsätze um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Wenn ich für das Seminar arbeite, versuche ich herauszufinden, welche Themenbereiche ich noch nicht genügend verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Beim Arbeiten für das Seminar kann ich mich gegen Ablenker abschirmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich arbeite für das Seminar sehr konzentriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?				
	Nein, stimmt gar nicht	Nein, stimmt eher nicht	Ja, stimmt eher	Ja, stimmt genau
1. Nach dem Arbeiten für das Seminar überlege ich, was ich beim nächsten Mal besser machen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nach dem Arbeiten für das Seminar überprüfe ich, ob ich meine Ziele erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nach getaner Arbeit für das Seminar überlege ich kurz noch einmal, ob ich alles so gemacht habe, wie ich es mir vorgenommen hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wenn ich ein Lernziel nicht erreicht habe, liegt das daran, dass ich mich nicht genug angestrengt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich vergleiche meinen Arbeitsfortschritt mit meinem zuvor festgelegten Zeitplan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn mir beim Arbeiten für das Seminar etwas nicht gelingt, habe ich mich häufig nicht genug angestrengt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wenn ich meine Arbeit für das Seminar erledigt habe, denke ich noch einmal darüber nach, was ich das nächste Mal besser machen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Nach einer Leistungsrückmeldung im Seminar wäge ich ab, womit ich zufrieden bin und was noch verbessert werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich versuche das Arbeiten für das Seminar so anzupassen, dass ich den Anforderungen und dem Lehrstil des Dozenten gerecht werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Wenn ich ein Ziel nicht erreicht habe, überlege ich was ich beim nächsten Lernen ändern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wenn ich ein Lernziel verfehle, habe ich mich häufig nicht ausreichend angestrengt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wenn ich ein Lernziel nicht erreichen konnte, ändere ich mein Vorgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wenn ich ein Lernziel nicht erreiche, führe ich es auf mein Arbeitsvorgehen zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Denken Sie im Folgenden bitte an das Seminar von Frau Balzer und das Lernklima innerhalb des Seminars.

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?				
	Nein, stimmt gar nicht	Nein, stimmt eher nicht	Ja, stimmt eher	Ja, stimmt genau
1. Ich habe das Gefühl, dass ich einen großen Beitrag dazu leisten kann, wie Arbeiten im Seminar erledigt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine Kommilitonen im Seminar sagen mir, dass ich meine Sachen gut mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich sehe die Kommilitonen, mit denen ich im Seminar arbeite, als meine Freunde an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meistens habe ich in Bezug auf das Seminar das Gefühl, etwas geleistet zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Im Seminar muss ich das tun, was mir gesagt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Kommilitonen, mit denen ich im Seminar arbeite, scheinen mich nicht wirklich zu mögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Im Seminar gibt es keinen großen Spielraum bei der Entscheidung, wie ich bestimmte Aufgaben erledigen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich kann die Personen, mit denen ich im Seminar arbeite, sehr gut leiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Wenn ich für das Seminar arbeite, fühle ich mich oft nicht sehr kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Kommilitonen im Seminar interessieren sich für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich kann meinen Ideen und Meinungen im Seminar frei äußern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Im Seminar gibt es nicht viele Personen, zu denen ich ein enges Verhältnis habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich habe das Gefühl, dass ich im Seminar ganz ich selbst sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Im Seminar fühle ich mich nicht sehr kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Die Kommilitonen im Seminar sind sehr freundlich zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Im Seminar wird meinen Gefühlen Beachtung geschenkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich komme mit den Kommilitonen im Seminar gut zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Im Seminar erhalte ich nicht viele Möglichkeiten, um zu zeigen, wie leistungsfähig ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Im Seminar bleibe ich lieber für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Bezogen auf das Arbeiten für das Seminar fühle ich mich unter Druck gesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Im Seminar konnte ich interessante neue Fähigkeiten erwerben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Denken Sie im Folgenden bitte an die Seminarinhalte des Seminars von Frau Balzer.

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?				
	Nein, stimmt gar nicht	Nein, stimmt eher nicht	Ja, stimmt eher	Ja, stimmt genau
1. Das Thema der Veranstaltung interessiert mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich wurde durch Arbeitsaufträge zum Mitdenken motiviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich habe neue Erkenntnisse für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft erworben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Das Thema der Veranstaltung ist als solches relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Arbeitsaufträge verdeutlichten die Relevanz der behandelten Themen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich habe Anregungen für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft bekommen, die ich gut anwenden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Zur kritischen Auseinandersetzung mit den behandelten Themen wurde durch Arbeitsaufträge angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Seminarinhalte sind für mich im späteren Arbeitsalltag nutzbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Das behandelte Thema enthält Bezüge zu der Arbeit als Lehrkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Arbeitsaufträge motivierten dazu, sich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Es wurden vielfältige Medien angeboten, die für interreligiöses und interkulturelles Lernen nützlich sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich werde interreligiöse und interkulturelle Themen in meinen eigenen Unterricht einbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Es wurden Themen behandelt, die für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Die Lernwerkstatt ist ein geeignetes Format, um die Thematik intensiver zu behandeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Durch die Praxisphasen habe ich viel gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Die Bedeutsamkeit des interreligiösen und interkulturellen Lernens ist mir jetzt klarer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich fühlte mich innerhalb des Formats „Lernwerkstatt“ als Lernende wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Die Arbeitsaufträge haben mein Verständnis der Inhalte vertieft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Das Seminar ist eine wichtige Veranstaltung für interreligiöses und interkulturelles Lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Die Lernwerkstatt „LeRP“ sollte auch in Zukunft angeboten werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich habe das Gefühl in der Veranstaltung Wichtiges gelernt zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die an dem Projekt sowie an der Veranstaltung Lernwerkstatt Religion Plural mitgewirkt haben.

Allen voran möchte ich mich herzlich bei meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Lucia Scherzberg bedanken,

dafür,

- dass sie mir das Vertrauen und die Zuversicht gab, dieses Projekt durchzuführen und die damit verbundene Dissertation anzufertigen.

- dass sie mir eine unermüdliche Hilfe entgegenbrachte und mich in meinen Vorhaben jederzeit unterstützte und förderte.

Als zweites möchte ich Prof. Dr. Franziska Perels danken, die die Arbeit als Zweitgutachterin betreute. Ihre herzliche, professionelle und kompetente Art verhalf konzeptionell und inhaltlich zur Fertigstellung dieser Arbeit.

Des Weiteren bedanke ich mich in Form einer herzlichen Umarmung zum einen bei Dr. Laura Dörrenbächer-Ulrich, die die Evaluationen koordinierte. Zum anderen bedanke ich mich bei meinem ehemaligen studentischen Mitarbeiter Yannick Rupp für die Durchführung der Interviews.

Ebenso möchte ich PD. Dr. Ulrike Stölting danken, die mich als eine der Ersten in frühen Jahren förderte und unterstützte. Außerdem geht ein herzlicher Dank an PD. Dr. August H. Leugers-Scherzberg, der dafür verantwortlich war, das Projekt an mich zu übergeben.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Karlo Meyer für den konstruktiven Austausch und für die zur Verfügung gestellten Materialien.

Ein herzliches Dankeschön geht zudem an meine Freunde, vor allem an meine Freundin Kathrin Staub, die immer ein offenes Ohr für mich hat und mich in meinen Vorhaben stets unterstützt, Andrea Nguyen und Dr. Katharina Peetz für wohlthuende Gespräche und Kaffeepausen.

Schließlich bedanke ich mich bei meiner Familie und meinen Verwandten.

Meiner Familie, insbesondere meinen Eltern danke ich, dass sie mir ein universitäres Studium ermöglicht haben.

Ich danke ihnen für ihre Liebe und Wärme und besonders dafür, dass sie mir die Kraft und Zuversicht gaben, diese Arbeit fertigzustellen.

Meinem großen Bruder danke ich, dass er mir von Klein auf gezeigt hat, das Leben nicht immer so ernst zu nehmen wie es einem begegnet und dafür, dass er mich immer zum Lachen bringt.

Meinem Verlobten danke ich für alle Sekunden und Minuten, in denen er meine Launen und ehrgeizigen Momente aushalten musste, und dafür, dass uns seit 14 Jahren eine untrennbare Liebe verbindet, die mich täglich zu einem glücklichen Menschen macht.

Meinen Großeltern gedenke ich in besonderem Maße. Auch wenn sie nicht mehr unter uns sind, sind sie in Gedanken stets bei mir. Insbesondere danke ich Herbert Balzer, der mir von Beginn an gezeigt hat, welcher Weg der Richtige für mich ist.

Last, but not least danke ich allen, die die Lernwerkstatt Religion Plural unterstützt und geprägt haben:

dem Kolloquium des systematischen Lehrstuhls, Dr. Mareike Kelkel (Sachunterricht und Koordinatorin des Verbunds für Lernwerkstätten SaLUt), Peter Adams (ILF Saarbrücken), Anna Haßdenteufel (LPM Saarbrücken), Hilla Haßdenteufel (LPM Saarbrücken), Dr. Robert Reick (Philosophie), Laura Delitala-Möller (HfM Saar), Prof. Dr. Matthias Handschick (HfM Saar), Dr. Alexander Maier (Kath. Theologie), Josef Dobelmann (KHG), Monika Schumacher-Schneider (KHG), Svenja Schock (stud. Mitarbeiterin), Prof. Dr. Hans Mendl (Universität Passau), Dr. Beate Klepper (KU Eichstätt-Ingolstadt), Dr. Reinhard Thoma (KU Eichstätt-Ingolstadt), Jörg Friedrich (Gems Nohfelden-Türkismühle), Franziska Keller (meine ehemalige stud. Mitarbeiterin)