



FLORIAN STELZER

Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik  
 ehem. wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Anthropogeographie und der Professur für Regionale Geographie

#### Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Bevölkerungsgeographie mit Schwerpunkt Demographischer Wandel, Sozialgeographie mit Schwerpunkt Sozialraumanalyse und Sozialraumorientierung und Stadtgeographie mit Schwerpunkt auf aktuelle Entwicklungen in Klein- und Mittelstädten, fachbezogene Hochschuldidaktik (Fach Geographie), hochschuldidaktische Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren, Regionale Schwerpunkte: Stadt und Landkreis Passau, Landkreis Dingolfing-Landau, Vilstal, Mecklenburg-Vorpommern

**Kontakt:** Florian.Stelzer@uni-passau.de

**Homepage:** <http://www.zlf.uni-passau.de/team/geschaeftsstelle/>

Hans Mendl, Rudolf Sitzberger, Lernwerkstatt Religionsunterricht: Theorie-Praxis-Verschränkung konkret, in: Jutta Mägdefrau / Hans-Stefan Fuchs (Hg.), Lehrerbildung: Neue Herausforderungen – neue Konzepte (=Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik), Passau 2016, 163-178.

## LERNWERKSTATT RELIGIONSUNTERRICHT: THEORIE-PRAXIS-VERSCHRÄNKUNG KONKRET

Hans Mendl, Rudolf Sitzberger

**Abstract:** Theorie ohne Praxis ist blind, Praxis ohne Theorie leer (Immanuel Kant). Das Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts ist so konzipiert, dass eine mehrstufige Verschränkung von Theorie und Praxis erfolgt. Innovative religionsdidaktische Konzepte und Prinzipien, die in den Vorlesungen theoretisch und mit Beispielen veranschaulicht präsentiert werden, transferieren die Studierenden in konkrete, selbst entwickelte Unterrichtsprojekte. Als Gelenkstück zwischen einer praxisnahen Theorie und einer theoretisch reflektierten Praxis dient die Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“. Hier werden Theoriemodelle vorgestellt und mit den Studierenden praktisch erprobt und reflektiert. In der Modulprüfung, bei der das Praxismodell vorgestellt, erläutert und reflektiert wird, erfolgt die Evaluation des Projekts.

### 1. Einführung

„Denn sie tun nicht, was sie wissen“ (Wahl, 2006, S. 12), fasst Diethelm Wahl in ironischer Umkehrung zu Lk23, 34 empirische Studien zu den Effekten einer universitären Lehrerbildung zusammen: Die subjektiven Theorien von Lernenden verändern sich kaum im Laufe eines Studiums, und das Theoriewissen wird selten praktisch angewandt. Weder die im Studium erworbenen allgemein-didaktischen und fachdidaktischen Theorien noch die im Referendariat erworbenen Wissensbestände vermögen das Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern nachhaltig zu beeinflussen (Wahl, 2006, S. 12). „Die meisten bleiben, wie sie waren“, lautet ein kritisches Resümee (Güth, 2002, S. 45). Das scheint auch für die Religionslehrerbildung zu gelten. Rudolf Englert verweist auf zwei eigene Untersuchungen zum Religionsunterricht in der Grundschule: man finde dort „einen hohen Prozentsatz von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, an denen die konzeptionelle Diskussion, wie sie in Fachzeitschriften, auf Kongressen und in religionspädagogischen Insiderkreisen geführt wird, offensichtlich mehr oder weniger ganz vorbeigegangen ist“ (Englert, Hennecke, & Kämmerling, 2014, S. 11). Ähnliche Beobachtungen gibt es bezüglich des Referendariats: Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter greifen bei der Konturierung des eigenen Unterrichts kaum explizit auf religionsdidaktische Konzepte zurück (ebd., S. 12).

Die Universität als Ort der Theoriebildung zielt zunächst einmal darauf ab, nötiges theoretisches Grundlagenwissen zu liefern. Was aber, wenn die dort präsentierten Theorien folgenlos bleiben und nicht auf eine dazu passende Praxis übertragen werden können?

Diese Ausgangsfrage bedeutet eine Akzentverschiebung bezüglich des häufig geäußerten Vorwurfs, das Studium sei zu wenig praktisch angelegt – eine Klage die immer wieder auch von Studierenden geäußert wird, die möglichst schnell wieder in die Schule gehen möchten. Von einem professionstheoretischen Ansatz her halten wir diesen begehlichen, verkürzten und schnellen Blick auf die Praxis für falsch. Wer für ein universitäres Lehrstudium plädiert, dem muss an einer anspruchsvollen Verbindung zwischen Theorie und Praxis gelegen sein – sonst könnte man die Lehrprofession auch wie einen Handwerksberuf erlernen (s.a. Mendl, 2006). Gleichzeitig erweist sich aber eine Publikumsbeschimpfung als wenig sinnvoll; vielmehr muss es der eigene Anspruch einer hochschuldidaktischen Profession sein, Studienformate so zu gestalten, dass ein vernetztes Lernen und vor allem die eigenständige Verbindung von Theorie und Praxis möglich werden. Ziel sollte sein, dass Studierenden die Bedeutung von Theorien für ein reflektiertes didaktisches Handeln einsichtig wird und sie das eigene didaktische Handeln theoriegeleitet gestalten.

Um dies zu erreichen, wurden am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts verschiedene Module konzipiert:

- *Theoriegestützte Begleitung der Praktika*: Am Schnittpunkt von Theorie und Praxis werden in der begleitenden Seminarveranstaltung zu den Praktika didaktische Prinzipien, die in den Vorlesungen theoretisch vorgestellt und mit praktischen Beispielen erläutert wurden, in der konkreten Stundengestaltung als Begründungsstrukturen eingefordert. In besonderem Maße gilt das für das Modell der didaktischen Elementarisierung (s.a. Mendl, 2015, S. 190-195; Sitzberger, 2005). Die Studierenden müssen mit diesem Planungsmodell ihre Unterrichtsstunde vorbereiten, in den Vorbesprechungen erläutern, im Reflexionsgespräch dessen Anwendung kritisch nachweisen und in der didaktischen Handakte schriftlich darstellen. Dass dieses Modell auch in der zweiten Phase der Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung eingefordert wird, erhöht die Plausibilität einer gründlichen Beschäftigung damit.

- *Förderung eines Denkens in Zusammenhängen bei übergreifenden Modulprüfungen*: Die im Rahmen des Bolognaprozesses entwickelten Module wurden in den zugehörigen Prüfungen so spezifiziert, dass die Aufgabenstel-

lungen in den Klausuren von den Studierenden ein übergreifendes, vernetztes Denken erfordern. Eine exemplarische Aufgabenstellung lautet: *Fassen Sie die Erkenntnisse des belegten Seminars zusammen, beziehen Sie diese auf Inhalte der Vorlesungen „Theorie religiösen Lernens I“ und „Theorie religiösen Lernens II“ und konkretisieren Sie Ihre Erkenntnisse an mindestens zwei Seminarsitzungen, die von Mitstudierenden gestaltet worden sind!*

- *Bologna-konforme Weiterentwicklung des Modells der Lernwerkstatt* (Mendl & Sitzberger, 2002): Die 2003 mit dem BLLV-Preis „Pädagogik innovativ“ prämierte Lernwerkstatt Religionsunterricht wurde im Rahmen der Modularisierung in das reguläre Studienprogramm eingefügt; die hochschuldidaktische Anlage wird im Folgenden näher erläutert.

## 2. Konzeption der Lernwerkstatt Religionsunterricht

### 2.1 Anlage des Moduls

Das Teilmodul „Lernwerkstatt Religionsunterricht“ ist mit entsprechenden religionsdidaktischen Hauptvorlesungen gekoppelt. Ziel ist es, innovative Prinzipien und Konzepte eines aktuellen Religionsunterrichts, wie sie in den Vorlesungen präsentiert werden, in einem eigenen Projekt bis in die Praxis hinein zu konkretisieren. In der Modulbeschreibung werden dazu folgende Kompetenzen benannt (die unten dann noch weiter kompetenzorientiert ausdifferenziert werden):

- *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 (Mendl, 2015, S.149-184). Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Verschränkung eines didaktischen Prinzips oder Konzepts mit den praktischen Umsetzungsideen in Form von Unterrichtsbausteinen, Stunden- oder Sequenzentwürfen. Im Prüfungsgespräch veranschaulichen die Studierenden den Zusammenhang zwischen ihren theoretischen Vorüberlegungen und der praktischen Ausge-

staltung bzw. belegen an der praktischen Ausgestaltung, welche Theorien für die praktische Gestaltung maßgeblich waren.

Das zentrale Gelenkstück zwischen der ersten Begegnung mit Theorien in der Vorlesung und deren Anwendung in einem eigenen Projekt besteht in der wissenschaftlichen Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“, an der die Studierenden teilnehmen. In jedem Semester bietet das Team der Lernwerkstatt vier bis sechs Abendveranstaltungen zu verschiedenen Themen an. Innovative didaktische Ansätze werden hier erprobt und diskutiert.

### 2.2 Learning Outcomes in gestuft angelegten Lernräumen

Wenn „die Kompetenzerwartungen Lehre und Prüfung kongruent zueinander halten sollen“ (Reis, 2015, S. 19), müssen im skizzierten Modell gestufte Learning Outcomes bestimmt werden. In jedem der aufeinanderfolgenden „Lernräume“ (ebd., S. 33) des Gesamtprojekts gilt eine didaktische Eigenlogik von beschreibbaren Interaktions- und Lernformen sowie von konkreten operationalisierbaren Kompetenzerwartungen.

#### Lernraum 1: Vorlesung

Learning Outcome: Die Studierenden generieren religionsdidaktisches Wissen,  
 (1) indem sie religionsdidaktische Theorien kennenlernen,  
 (2) deren Konkretisierung in die Praxis hinein veranschaulicht wird,  
 (3) so dass sie in der Lage sind, in ersten Ansätzen eigene Konkretisierungsbeispiele zu formulieren.  
 Lernformate: Vorlesung, Diskussion, ggf. (Bologna I) schriftliche oder mündliche Prüfung

#### Lernraum 2: Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Reflexionskompetenz,  
 (1) indem sie an einem konkreten Lerngegenstand wissenschaftlich begründet experimentelle Umsetzungsformen in eine religionsdidaktische Praxis hinein vorgeführt bekommen  
 (2) und selber erleben  
 (3) sowie in Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und Lehrenden eigenständige Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis hinein entwickeln  
 (4) und bei der Reflexion die Praxistauglichkeit des jeweiligen Modells diskutieren.  
 Lernformate: Übung, Fremdpräsentation, experimentelle Erprobung und eigenes Erleben, Diskussion

#### Lernraum 3: Projektplanung

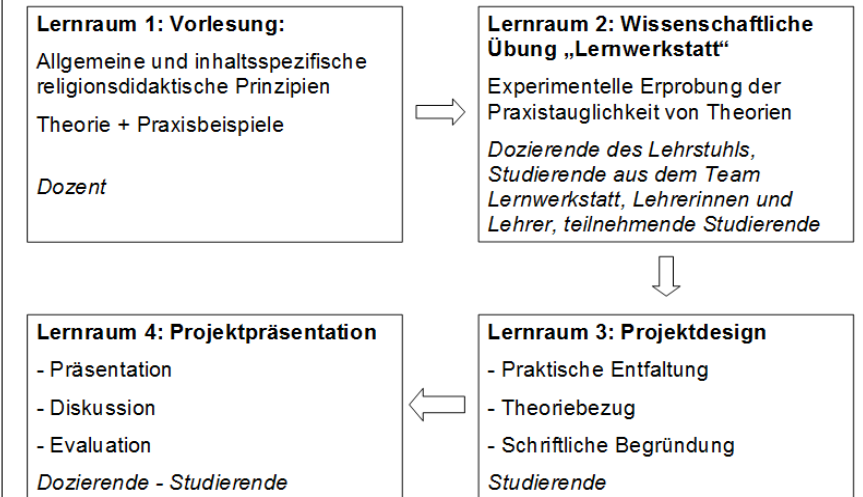
Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Planungskompetenz,  
 (1) indem sie ausgehend von Lernraum 2 eigenständig ein Praxisprojekt entfalten,  
 (2) das erkennbar theoriegeleitet entwickelt wird,  
 (3) dessen praktische Gestaltung ästhetisch ansprechend  
 (4) und sowohl der Zielgruppe als auch dem Lerngegenstand angemessen ist  
 (5) und das sie in einer entsprechenden Projektskizze schriftlich zu beschreiben in der Lage sind.  
 Lernformate: Projektentwicklung in Eigenarbeit, Feedback durch Tutoren

#### Lernraum 4: Projektpräsentation

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Darstellungs- und Reflexionskompetenz,  
 (1) indem sie im Prüfungsgespräch kurz und prägnant das eigene Praxisprojekt präsentieren,  
 (2) selbstständig am Projekt und dessen didaktischen Elementen die Bezugstheorien erläutern,  
 (3) und im Gespräch mit den Prüfern plausibel die eigenen Planungsschritte, Begründungsstrukturen und didaktischen Materialien kritisch betrachten.  
 Lernformate: Projektpräsentation, Prüfungsgespräch

### Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts:

#### Vorlesung und wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“



### 2.3 Kontext Lernwerkstatt: das Setting der Veranstaltungen

Das skizzierte zentrale Gelenkstück der wissenschaftlichen Übung bedarf einer genaueren Betrachtung, weil deren Konzeption ein hochschuldidaktisches Potenzial hat, das für den Erfolg des gesamten Projekts maßgeblich ist. Theorie und Praxis werden hier mehrfach miteinander verschränkt – thematisch, personell, und zeitlogisch.

#### 2.3.1 Themen an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis

Die Lernwerkstatt Religionsunterricht verfolgt das Ziel, Themen in den Blick zu nehmen, die aktuell in der wissenschaftlichen Religionspädagogik diskutiert werden oder die sich in der Praxis als diskutabile „Brennpunkte“ erwiesen haben. Die Themen werden gemeinsam mit den Studierenden, die sich im Team der Lernwerkstatt engagieren, ermittelt. Diese Themen sollen für die Lernwerkstatt-Abende so aufbereitet werden, dass der Theorie-Praxis-Bezug deutlich wird. Seit der Gründung der Lernwerkstatt wurden bereits über 120 Veranstaltungen durchgeführt – mit einer Themenbreite, die von Anfangsritualen bis Zeichen und Symbole reicht (Überblick: siehe <http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lernwerkstatt-ru>).

#### 2.3.2 Phasenübergreifende Konzeption

Auf der Ebene der Leitung und Teilnahme kommt es ebenfalls zu einer mehrfachen Koppelung von Theorie und Praxis: Dozierende aus verschiedenen Phasen der Lehrerbildung leiten die Veranstaltungen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls, Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer der zweiten Phase, der Mentor für Lehramtsstudierende sowie Praktikumslehrkräfte an Schulen ganz verschiedener Schularten und Altersstufen arbeiten engagiert mit. Von besonderer Bedeutung ist, dass auch Studierende aus dem Team der Lernwerkstatt aktiv in der Planung und Durchführung von Veranstaltungen beteiligt sind und durch dieses „Lernen durch Lehren“ didaktische und personale Kompetenzen erwerben. Da es im Kern immer um die Erprobung innovativer Lernmodelle geht, wird der Größe „Reflexivität“ als der Basiskompetenz einer berufspraxisorientierten Kompetenz eine große Bedeutung zugeschrieben (Ziebertz, Heil, Mendl, & Simon, 2005, S. 78-95). Dies wird in der Diskurskultur bei den Veranstaltungen deutlich. Neben den Studierenden nehmen an der Veranstaltung auch Referendarinnen und Referendare sowie ausgebildete Lehrkräfte teil. Diese können ihre konkreten Unterrichtserfahrungen in die Reflexion der Veranstaltungsteile einfließen

lassen. Werden didaktische Theorien vorgestellt, haben die Praktikerinnen und Praktiker die Möglichkeit, diese auf und von ihrer eigenen Praxis her zu reflektieren und die eigenen Erfahrungen in die Runde einzubringen. Studierende als „Novizen“ profitieren so vom Professionswissen der erfahrenen Profis.

#### 2.3.3 Zeitliche Platzierung des Moduls

Für Studierende aller Studiengänge und Schularten ist die wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt“ Teil des Vertiefungsmoduls Didaktik des Religionsunterrichts. Durch diese Platzierung der Veranstaltung ist gesichert, dass die Studierenden die Lernwerkstatt nicht zu früh im Verlauf des Studiums besuchen. Sie verfügen vielmehr zum Prüfungszeitpunkt schon über ein Grundverständnis von didaktischen Zusammenhängen, kennen Theorien aus den Vorlesungen, Grundmethoden der Religionsdidaktik und Planungsmodelle aus den Praktika und anderen Veranstaltungen. Dies unterstützt die Verschränkung von Theorie und Praxis, weil eine Reflexion auf das in der Veranstaltung Durchgeführte vor dem Hintergrund des schon vorhandenen Wissens und der Erfahrungen leichter gelingen kann.

### 3. Durchführung am Beispiel „Lernen an religiösen Artefakten“

Wie nun dieses Zusammenspiel von Theorie und Praxis angelegt ist, soll an einem Beispiel erläutert werden: dem „Lernen an religiösen Artefakten“. Im ersten Abendangebot der Lernwerkstatt im Wintersemester 2015/16 Mitte Oktober wurde mit diesem didaktischen Modell am Beispiel von religiösen Artefakten des Hinduismus gearbeitet. Wir gehen davon aus, dass von den ca. 30-40 Studierenden, die nach diesem Semester das Vertiefungsmodul Lernwerkstatt abschließen werden, viele für die Modulprüfung dieses Thema auswählen werden. Wegen der klaren Grundstruktur dieses didaktischen Modells eignet es sich im besonderem Maße, um daran die damit verbundene hochschuldidaktische Konzeption zu erläutern.

## 3.1 Theoriekonstrukt

## Lernraum 1: Vorlesung

Learning Outcome: Die Studierenden generieren religionsdidaktisches Wissen, (1) indem sie das Modell „A gift to the child“ kennenlernen, wie es für den deutschsprachigen Raum umgearbeitet wurde (Hull, 1996; Sajak, 2010), (2) dessen Lernschritte am Beispiel von religiösen Artefakten aus dem Christentum (Monstranz, Rosenkranz), Judentum (Mesusa) und Islam (Koran) veranschaulicht werden, (3) so dass sie in der Lage sind, in ersten Ansätzen eigene Konkretisierungsbeispiele anhand anderer Ritualgegenstände zu formulieren.

Zur Erläuterung: Das Modell „A gift to the child“ ist ein didaktischer Ansatz im Rahmen des interreligiösen Lernens, der von Michael Grimmitt und John Hull im englischsprachigen Raum entwickelt wurde und mittlerweile verstärkt auch im deutschen Sprachraum aufgegriffen wird (Hull, 1996; Sajak, 2010). Für die Lernwerkstatt Religionsunterricht wurden in den letzten Jahren religiöse Artefakte zu den großen Weltreligionen angeschafft, die in ästhetisch ansprechenden Holzkisten zu je einer Weltreligion würdevoll aufbewahrt werden, zur Veranschaulichung dienen und von Studierenden und Lehrkräften für den Unterricht ausgeliehen werden können.

Für die Auswahl des religiösen Artefakts und den Weg der didaktischen Entfaltung gelten folgende Regeln:

- Ein zentrales Item (Numen, Gegenstand, Wort, Klang, Geschichte, Statue ...) einer Religion soll den Lernprozess initiieren.
- Das Item soll exemplarisch sein, eine numinose Aura (Gefühl von Heiligkeit) besitzen und bedeutsam für den Lernprozess von Kindern und Jugendlichen sein.
- Phasen der Annäherung und Distanzierung sorgen für einen respektvollen Umgang mit dem Item und den Gefühlen der Lernenden.



- Das Modell vermeidet sowohl eine reine distanzierte Religionskunde als auch eine vereinnahmende Katechese.

Das Arbeiten mit religiösen Artefakten ist in vier Schritte aufgliedert und wird innerhalb der Vorlesung genauer (Herkunft, Begründung der didaktischen Schritte, didaktische Beispiele bezogen auf verschiedene Weltreligionen) vorgestellt:

## Arbeiten mit religiösen Artefakten

## 1. Phase der inneren Beteiligung

Erste Begegnung: der Gegenstand soll Aufmerksamkeit und Interesse der Lernenden wecken; respektvolle Motivation

## 2. Phase der Entdeckung (Exploration)

Konkrete Annäherung an das Artefakt: Aneignung, Möglichkeit zur Empathie; evtl. Schwellenritual

## 3. Phase der Kontextualisierung

Bedeutung des religiösen Gegenstands im religiösen Alltag; distanzierte Erschließung

## 4. Phase der Reflexion

Verbindung herstellen zwischen dem religiösen „Ding“ und dem Leben der Lernenden

Annäherung

Distanzierung

Der didaktische Prozess führt zunächst zu einer Annäherung an das Artefakt in den Schritten eins und zwei, um dann wiederum eine Distanz zu schaffen. Dies ist vor allem dort wichtig, wo mit Gegenständen aus anderen Religionen gearbeitet wird, um den Respekt gegenüber dem Fremden aufrecht zu erhalten.

Solche Lehr- und Lernprozesse lassen sich auf der Theorieebene gut beschreiben und auch mit praktischen Beispielen veranschaulichen. Das Verstehen auf einer kognitiven Ebene bedeutet aber nicht, dass Studierende mit dem Modell auch schon selbstständig arbeiten können. Es bedarf also weiterer Schritte, um die nötige Sicherheit im Umgang mit dem didaktischen Modell auf der Handlungsebene zu erlangen und so den Übergang von einem „wissenschaftlich-reflexiven“ hin zu einem „reflexiv-pragmatischen Habitus“ zu ermöglichen (Ziebertz, Heil, Mendl, & Simon, 2005, S.127).

### 3.2 Exemplarische Erarbeitung

*Lernraum 2: Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“*  
 Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Reflexionskompetenz,  
 (1) indem sie am Lernwerkstattabend den Umgang mit der Shiva-Statue im Religionsunterricht nach dem Modell eines Lernens an religiösen Artefakten vorgeführt bekommen,  
 (2) sich selber am Lernprozess einer Auseinandersetzung mit der Statue beteiligen  
 (3) sowie in Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und Lehrenden an weiteren hinduistischen Ritualgegenständen (Bindi, Ganesha, Om, Yantra, Kultgegenstände ...) eine am Konzept orientierte Umsetzung in die Praxis hinein entwickeln  
 (4) und bei der Reflexion – auch der anderen beteiligten Gruppen – die Praxistauglichkeit der vorgeschlagenen Beispiele und des didaktischen Modells überprüfen können.

Für die Studierenden vertiefen sich die theoretischen Erkenntnisse durch die praktische Anwendung in der Lernwerkstatt, in der mit diesen Artefakten konkret gearbeitet wird. Zunächst wird die Aufmerksamkeit auf die doch sehr fremd und seltsam wirkende Statue der Shiva (siehe Abbildung) gelenkt (Engagement). Die Studierenden können dann – oft das erste Mal in ihrem Leben – eine Shiva-Statue selbst in der Hand halten und genauer erkunden (Exploration). Die Figur der tanzenden Shiva mit der vielfältigen Symbolik in der Darstellung ist in ihrer Andersartigkeit faszinierend und interessant; davon ausgehend kann der Bogen zur Religion und dem zugehörigen Kontext gespannt werden. Was bedeutet diese Statue für einen Hinduisten? Wie und wo finden sich solche Statuen innerhalb der Religion und vor allem innerhalb welcher rituellen Praktiken (Kontextualisierung)? Schließlich erfolgt eine Reflexion auf eigene Kontexte hin, die je nach intendierter Altersstufe unterschiedlich komplex angelegt sein können: Welche religiöse Artefakte in Privaträumen sind auch im Christentum zu entdecken? Welche weiteren Beispiele gibt es für die Bedeutung von Gegenständen, die als Verbindungsglied zwischen dem Heiligen, das sie repräsentieren, und dem Gläubigen stehen, auch aus dem profanen Bereich? Wo gibt es auch im Christentum die Dynamik des Zerstörens und Neuschaffens, wie dies für Shiva typisch ist?



Nach dieser ersten Phase, in der der Umgang mit einem religiösen Artefakt vorgeführt und in Teilen selbst erlebt wird, erarbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lernwerkstatt in Gruppen anhand weiterer religiöser Artefakte aus dem Hinduismus eigene didaktische Praxismodelle für spezifische schulische Zielgruppen.

Es handelt sich bei dieser didaktischen Erprobung noch nicht um eine unmittelbare unterrichtliche Praxis mit einer Lerngruppe aus Schülerinnen und Schülern. Dennoch werden auf einer Metaebene praktische Erfahrungen aus dem Schulalltag eingebracht, indem beispielsweise die Referendarinnen und Referendare sowie die ausgebildeten Lehrkräfte, manchmal auch Studierende auf der Basis ihrer Praktikumsstunden, narrativ gelingende und misslingende Beispiele aus der Praxis einbringen können.

### 3.3 Entwicklung eines eigenen Projektdesigns

*Lernraum 3: Projektplanung*  
 Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Planungskompetenz,  
 (1) indem sie ausgehend vom Lernen an religiösen Artefakten eigenständig ein Praxisprojekt entfalten,  
 (2) das erkennbar theoriegeleitet am Ansatz von Hull / Sajak entwickelt wird,  
 (3) dessen praktische Gestaltung ästhetisch ansprechend  
 (4) und sowohl der Zielgruppe (z.B. Grundschülerinnen und -schüler) als auch dem Lerngegenstand (Menschen anderer Religionen begegnen – Juden und Muslime) angemessen ist  
 (5) und das sie in einer Projektskizze von ca. 4-8 Seiten schriftlich zu beschreiben in der Lage sind.

Die Studierenden konkretisieren für ihre spätere Zielgruppe ein spezifisches Praxisprojekt, das das Thema einer Lernwerkstatt aufgreift. Durch die schriftliche Fixierung müssen die theoretische Fundierung und die praktische Umsetzung erkennbar aufeinander bezogen werden. Dadurch wird gewährleistet, dass die Verzahnung von Theorie und Praxis bestmöglich erfolgen kann. So können Studierende ihr Projekt beispielsweise an der Lernwerkstatt „Lernen an religiösen Artefakten: Hinduismus“ andocken und die dort erlernte Theorie und das entwickelte didaktische Modell auf den Umgang mit religiösen Artefakten einer anderen Religion, z.B. das Thema „Jüdischem Glauben begegnen“ und auf die Zielgruppe Grundschule hin umsetzen. Hierfür müssen die einzelnen Lehr- und Lernschritte entfaltet, di-

daktisches Material ästhetisch aufbereitet und die methodische Umsetzung sinnvoll geplant werden.

### 3.4 Präsentation und Prüfung

#### Lernraum 4: Projektpräsentation

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Darstellungs- und Reflexionskompetenz,

- (1) indem sie im Prüfungsgespräch kurz und prägnant ein Praxisprojekt zu einem jüdischem Ritualgegenstand (z.B. achtarmiger Leuchter) präsentieren,
- (2) selbstständig am Projekt und dessen didaktischen Elementen die Bezugstheorie von Hull / Sajak erläutern
- (3) und im Gespräch mit den Prüfern plausibel die eigenen Planungsschritte, Begründungsstrukturen und didaktischen Materialien (z.B. weiterführende, ergänzende Gegenstände oder Arbeitsblätter zum achtarmigen Leuchter) kritisch betrachten.

Innerhalb der kurzen mündlichen Prüfung liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf der Umsetzung der eingebrachten Theorie. Das bedeutet, dass die Studierenden die Verzahnung von Theorie und Praxis durchdacht und adäquat darstellen müssen. Im Prüfungsgespräch wird sehr schnell deutlich, wem es gelingt, das entsprechende didaktische Modell sowohl in die Praxis hinein zu konkretisieren als auch mit Bezug auf die entsprechenden Theorien plausibel theoretisch abzusichern.

## 4. Evaluation

### 4.1 Reflexivität einüben

„Reflexivität und Supervision gelten als zentrale Merkmale einer Profession in sozialen Arbeitsfeldern“ (Mendl, 2008, S. 242). Deshalb wird jede Veranstaltung der Lernwerkstatt grundsätzlich im Plenum reflektiert. Hierbei werden Reflexionsmethoden verwendet, die ihrerseits auch in schulischen Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden können. Der Wechsel auf die Metaebene der Reflexion ist ein weiterer Baustein, durch den die Lernenden ihre eigenen Lernprozesse in den Blick nehmen können. Der Blick von der Theorie auf die eben durchgeführte Praxis führt zu einem bewussteren Wahrnehmen der prozessualen Zusammenhänge von didaktischen Arrangements, methodischen Umsetzungen und individuellen Konstruktionen. Auf der Seite der Dozierenden werden die Veranstaltungen ebenfalls im Team nachbesprochen und reflektiert. Die Rückmeldung durch alle anwe-

senden Mitglieder des Arbeitskreises garantiert eine gleichbleibend hohe Qualität der gestalteten Sitzungen der Lernwerkstatt.

### 4.2 Notenermittlung

Die Notengebung zum Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts bezieht sowohl eine der Hauptvorlesungen als auch die Projektpräsentation inklusive der schriftlichen Ausarbeitung mit ein. Bereits das vorgegebene Titelblatt für die schriftliche Ausarbeitung weist durch die erfragten Kategorien („Religionsdidaktische Bezugstheorie“, „Innovative Aspekte“) auf die erwünschte Verschränkung von Theorie und Praxis hin. Das zugehörige Kriterienraster für die Benotung kann von den Studierenden eingesehen werden (<http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik> unter der Rubrik Studium und Lehre / Bologna II); auch hier wird deutlich, dass die wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis eingefordert wird. Diese Transparenz der Evaluation ermöglicht es den Studierenden, Klarheit über die eigenen Lernprozesse zu erhalten, die mit dem Modul initiiert werden sollen. Diese werden durch die Prüfungsleistung einer qualitativen Bewertung unterzogen.

### 4.3 Kompetenzerwerb

Bei der hier exemplarisch erläuterten Lernwerkstatt zum Thema „Hinduismus: Lernen an religiösen Artefakten“ ist eine vollständige Überprüfung des Kompetenzerwerbs bezogen auf das gesamte didaktische Setting noch nicht möglich, da die Modulprüfung mit der Präsentation eines eigenen Projekts erst am Semesterende erfolgen kann. Von daher kann nur ein Zwischenschritt markiert werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden gebeten, im Nachgang zur Lernwerkstatt einen Reflexionsbogen auszufüllen, bei dem vor allem die Transferbezüge zwischen Theorie und Praxis interessierten. Durchwegs im positiven, meist im Optimalbereich angekreuzt wurden die Items: „Die Anwendung des Modells am religiösen Artefakt ‚Shiva‘ habe ich verstanden“, „Die Übertragung des Modells auf einen weiteren Gegenstands des Hinduismus in der Kleingruppe ist uns gelungen“ und „Ich verstehe das Modell nun besser als zuvor“. Ebenfalls im positiven, zumeist nicht im Optimalbereich angekreuzt wurde das Item „Ich kann das Modell nun auch auf ein religiöses Artefakt einer anderen Religion übertragen“ – diese leichte Skepsis erscheint als durchaus angebracht, weil der eigene Praxistest ja noch aussteht.

## 5. Schlussfolgerungen / Ausblick

Die innovative Gestaltung des Vertiefungsmoduls Didaktik des Religionsunterrichts durch die Verzahnung von Hauptvorlesungen und Veranstaltungen der Lernwerkstatt Religionsunterricht dient einer deutlicher kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Das Zusammenspiel von theoretischer Durchdringung einerseits, praktischer Erprobung andererseits und der Reflexion auf das soeben Erlebte ist in der Kombination ein wichtiger Baustein hin zu einem professionellen Habitus, den die Studierenden langsam aufbauen sollen (Ziebertz, Heil, Mendl, & Simon, 2005). Die Einbettung eigenständiger Vernetzung von Theorie und Praxis in der erforderlichen Modulprüfung garantiert ein höchstes Maß an Reflexion über die Lehr- und Lernprozesse sowohl von Seiten der Studierenden als auch von Seiten der Dozierenden.

## Literatur

- Englert, R., Hennecke, E., & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel Verlag.
- Güth, R. (2002). „... und dann halt mich damit beschäftigt, wie es halt irgendwo anscheinend von mir erwartet wurde ...“. Betrachtung einer Studienbiografie aus religionspädagogischer Perspektive. In H. Mendl (Hsg.), *Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung* (S.35-46). Donauwörth: Auer Verlag.
- Hull, J. M. (1996). *A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children: Religious Education*, 91 (1996), 172-188.
- Mendl, H., & Sitzberger, R. (2002). Generationenübergreifend Lernen: Lernwerkstatt Religion. In H. Mendl (Hrsg.), *Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung* (S. 153-155). Donauwörth: Auer Verlag.
- Mendl, H. (2006). Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus. In *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 22, 65-78.
- Mendl, H. (2008). Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufspersonellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung. In L. Rendle (Hrsg.), *Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung* (S. 235-255). Donauwörth: Auer Verlag.
- Mendl, H. (2015). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, 4. A. München: Kösel Verlag.
- Reis, O. (2015). Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In F. Bock, C. Handschuh, & A. Henkelmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“* (S. 17-35). Münster: LIT Verlag.

- Sajak, C. P. (2010). *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*. München: Kösel Verlag.
- Sitzberger, R. (2005). Konstruktivistisch Unterricht planen. In H. Mendl (Hrsg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch* (S. 83-103). Münster: LIT Verlag.

- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, 2., erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ziebertz, H. G., Heil, S., Mendl, H., & Simon, W. (2005). *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus*. Berlin: LIT Verlag.



PROF. DR. HANS MENDL

Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau

**Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:**

Konstruktivismus-Theorien, Lernen an fremden Biographien, Schulbuch-Entwicklung, neue Formen des Religionsunterrichts (Performativer Religionsunterricht), Unterrichtsforschung, Lernwerkstatt Religionsunterricht

**Kontakt:** Hans.Mendl@uni-passau.de  
**Homepage:** <http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lehrstuhlteam/>



AOR DR. RUDOLF SITZBERGER

Akad. Oberrat, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Univesität Passau

**Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:**

Pädagogischer Konstruktivismus, Konstruktivismus und Sprache, Kirchenraumpädagogik, Betreuung von studienbegleitenden Praktika, neue Medien im Religionsunterricht, Kunst und Religionspädagogik

**Kontakt:** Rudolf.Sitzberger@uni-passau.de  
**Homepage:** <http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lehrstuhlteam/>

## MÖGLICHKEITEN DER POLITIKWISSENSCHAFTLICHEN RECHTSEXTREMISMUSFORSCHUNG FÜR DIE LEHRERAUSBILDUNG

Michael Oswald

**Abstract:** Der Rechtsextremismus in Deutschland wandelte sich stark in der letzten Dekade. Er ist nunmehr in verschiedenen Jugendsubkulturen verbreitet und in immer mehr Spielarten vertreten. Gleichzeitig sind seine Inhalte durch Kommunikationsstrategien nach außen hin gemäßigter geworden. Vor allem sind es immer weniger die dumpfen Parolen, die von Rechtsextremisten zu hören sind; kulturelle Konzepte und sozialistische Positionen füllen nun den Platz der alten, platten Hetze. Das Feld wurde damit schwer durchschaubar und auch von der Argumentation substanzieller; gerade für Menschen, welche für die Wertevermittlung des Staates eingesetzt werden, ist es eine große Herausforderung, diese zu durchbrechen. Die politikwissenschaftliche Rechtsextremismusforschung kann hierfür einen guten Beitrag leisten.

### 1. Einführung

Im Jahr 2015 lebt der Rechtsextremismus in europäischen Staaten wieder stärker auf. In Deutschland leistet vor allem die Flüchtlingskrise dem Problem neuen Vorschub: Täglich berichten die Medien über Proteste oder Anschläge gegen Asylbewerberheime, rechten Populismus und gewalttätige Rechtsextreme. Spätestens infolge der Mordserie des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) wurde die Problematik des Rechtsextremismus zwar wieder stärker in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gerufen. Entweder scheint die Prävention noch nicht ausreichend umgesetzt worden zu sein oder Schwachstellen in Bekämpfungsstrategien treten auf.

Es wird immer deutlicher, dass rechtsextreme Haltungen bereits in jungen Jahren entwickelt werden. Junge Menschen stehen insbesondere auch im Visier von Anwerbungsstrategien der Rechtsextremisten. So zielt beispielsweise die Öffentlichkeitsarbeit der NPD vor allem auf deren Rekrutierung ab (Pfahl-Traughber, 2008, S. 43). Da der erste Kontakt mit der Szene entsprechend meist schon im frühen Alter erfolgt, werden erste Anzeichen für eine rechtsradikale Gesinnung häufig bereits in der Schule manifest.

Idealtypisch sollen Lehrkräfte dem Auftrag gerecht werden die zentralen Werte des Staates zu vermitteln, wie diese z.B. in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung niedergelegt sind, wobei - vereinfacht gesprochen - Schülerinnen und Schüler im Geiste der Demokratie zu enkulturieren sind. Aufgrund ihres erzieherischen Einflusses, spielen sie damit eine gesell-