


Manfred Riegger
Manfred Negele
Sabine Lehmann-Grube

Unterrichtsstörungen professionell begegnen

Studienkurs
mit
**LEHR-LERN-
MATERIAL**



Heterogenität
in der Lehrer:innen-
bildung

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Heterogenität in der Lehrer:innenbildung

*Herausgegeben von Eva Matthes, Markus Dresel,
Andreas Hartinger, Ulrike Nett und Kristina Peuschel*

www.lehet.net

Die utb-Studienkurse mit Lehr-Lern-Material sind für den Einsatz in der Lehre konzipiert und erprobt und auch für das vertiefende Selbststudium geeignet. Jeder Studienkurs besteht aus einer didaktisierten Einführung. Direkt anknüpfend stehen Materialien (z. B. Arbeitsblätter, Präsentationsfolien, Handouts) digital zur Verfügung.

Jeder Studienkurs bietet Dozent:innen in der Lehramtsaus- und -weiterbildung (z. B. in Referendariat und „3. Phase“) Rahmen und Ideen in einem klar umrissenen Themenfeld und kann unmittelbar als Semester-Angebot umgesetzt werden. Die Lehr- und Lernkonzepte wurden an der Universität Augsburg im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entwickelt, um angehende Lehrer:innen im Umgang mit Heterogenität über die Grenzen der Fachdidaktiken hinaus zu fördern.

Manfred Riegger, Manfred Negele
und Sabine K. Lehmann-Grube

Unterrichtsstörungen professionell begegnen

Studienkurs mit Lehr-Lern-Material

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Studienkurs und zur Reihe „Heterogenität in der Lehrer:innenbildung“ sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de. Dort können Sie sich auch bei Neuerscheinungen in der Reihe informieren lassen.

Lehr-Lern-Materialien zu diesem Studienkurs sind ergänzend online in der elibrary.utb.de und auf der Microsite www.lehet.net verfügbar.

Die Nutzung und die Bearbeitung dieser Lehr-Lern-Materialien für den eigenen Unterricht und die eigene Lehre sind ausdrücklich gestattet.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2024 by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Projektkoordination Universität Augsburg: Hannes Großhauser.

Satz und Gestaltung: Kay Fretwurst, Spreeau.

Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5609

ISBN 978-3-8252-6044-6 | digital

ISBN 978-3-8385-6044-1 | print

Die Publikation ist im Rahmen des Projekts LeHet entstanden.



Das diesem Studienkurs zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1809 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

GEFÖRDERT VOM



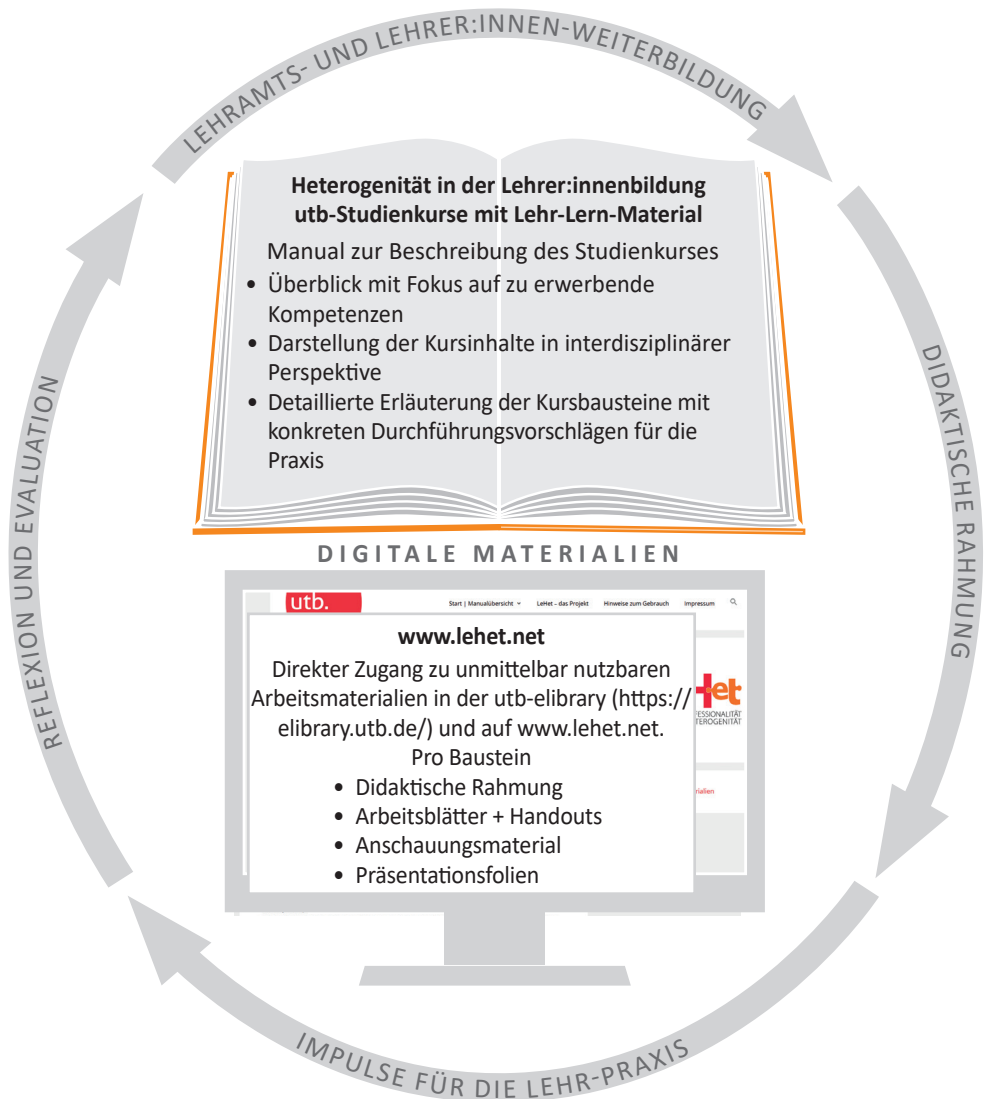
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

1	Über diese Reihe	9
2	Der Studienkurs auf einen Blick	15
	Perspektivische Positionierungen: Kann Religion in der Schule ein sinnvoller Gegenstand sein?	15
	Kompetenzen.....	17
	Kurzbeschreibung des Kursangebots	22
	Kurzüberblick.....	24
3	Theoretische und begriffliche Grundlegung des Kurses	27
	Standortbezogene Grundlegungen.....	27
	Klärungen von Begriffen und theoretischen Hintergründen	34
	Habitus und Kompetenz professionell und professionalisiert entwickeln	43
	Bildung als Simulation im Drittraum	51
4	Gestaltungsmerkmale des Studienkurses	55
	Idealtypisches Beispiel einer Simulation in acht Phasen	55
	Praxeologische Einblicke in eine Simulation	58
	Lerngelegenheit: Geöffnete Lehr-Lernsituation mit habitusaktivierenden Handlungselementen und Recall Impulsen	63
	Im Tri-Tandem lehren – Lernen im Wechsel der Rollen und Perspektiven	63
	Verknüpfung von universitärem Lern- und schulischem Handlungsfeld.....	65
	Vernetzung der Lehrkräftebildungsphasen und von theologisch-interdisziplinärem Wissen	65
	Lernen durch Erfahrung auf neurowissenschaftlicher Basis	66
	Forschendes Lernen	66
	Verwendung eigener Videos mit wirklichkeitsbasierten Unterrichtssimulationen.....	67
	Freude und Selbstwirksamkeit im ‚fehlerfräuntlichen‘ Unterricht.....	68
5	Bausteine des Studienkurses	71
	Bausteine im Überblick	71
	Baustein 1: Einführung und Grundlagen der Simulation inhaltsbezogener Unterrichtsstörungen	73
	Baustein 2: Warum gibt es Leid?.....	117
	Baustein 3: Was macht der biblische Hiob?.....	124
	Baustein 4: Wer war Jesus? – Wer ist Christus?.....	142
	Baustein 5: Simulation	161

6 Evaluation der Wirksamkeit	163
Inhalte der Evaluation	163
Vorgehen bei der Evaluation	164
Ergebnisse und Diskussion der Evaluation	165
Perspektiven zur Qualitätssteigerung in der Religionslehrkräftebildung	166
7 Literaturverzeichnis	169
8 Autor:innen-/Einrichtungsprofile	178

Funktionsweise der utb-Studienkurse mit Lehr-Lern-Material

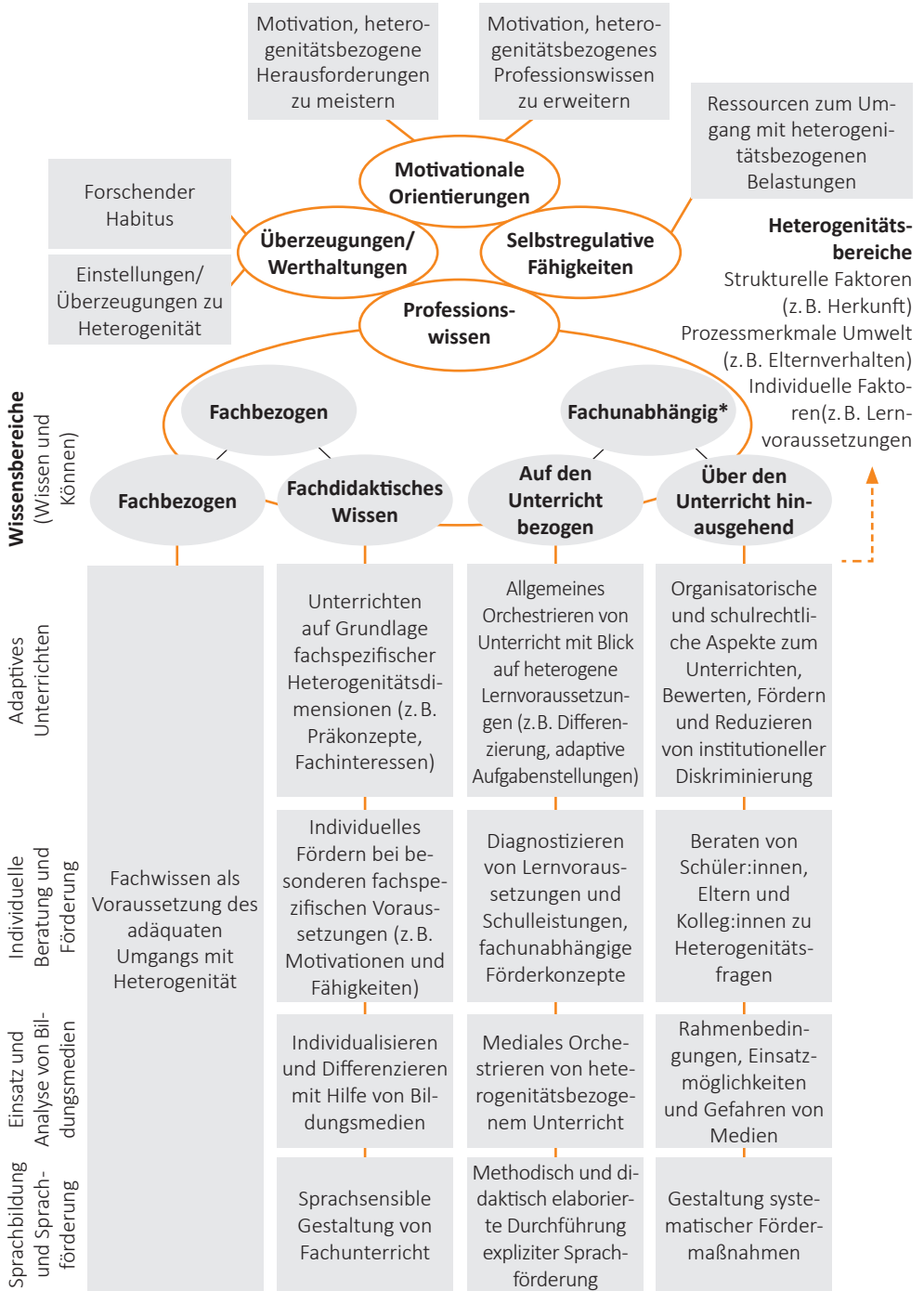


1 Über diese Reihe

Der vorliegende Band ist Teil der *Studienkursreihe „Innovative Kurskonzepte: Unterricht und Heterogenität“*. Ziel dieser Reihe ist es, Kurskonzepte so zu publizieren, dass sie für Kolleg:innen in der Lehramtsaus- und -weiterbildung anregende Ideen liefern oder auch – so gewünscht – mehr oder weniger parallel umgesetzt werden können.

Die hier publizierten Lehr-/Lernkonzepte entstammen dem Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, an der sich die Universität Augsburg sehr erfolgreich beteiligt hat. Zentrales Ziel dieses Projekts ist die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung an der Universität Augsburg hin zu einer umfassenden und wirkungsvollen Förderung der Professionalität angehender Lehrer:innen im Umgang mit Heterogenität. Hierbei wird von einem weiten Heterogenitätsverständnis ausgegangen (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017): Es wird unterschieden zwischen a) einer Heterogenität in Bezug auf individuelle Bedingungsfaktoren (z.B. kognitive, sprachliche, motivationale Lernvoraussetzungen), b) einer Heterogenität in Bezug auf Prozessmerkmale der Umwelt (z.B. Elternverhalten, sprachlicher Anregungsgehalt, Interaktionen mit Gleichaltrigen, Medien) sowie c) einer Heterogenität in Bezug auf strukturelle Faktoren (z.B. kulturelle und soziale Herkunft). Zur Konzipierung von Professionalität hat sich das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) als gute heuristische Grundlage erwiesen, das neben verschiedenen Bereichen des Professionswissens auch nicht-kognitive Aspekte umfasst. Dieses Modell wurde auf Basis des aktuellen Forschungsstands und Ergebnissen der Projektarbeit weiter ausdifferenziert (vgl. Abb. 1).

Zur Förderung des Professionswissens und der benötigten Überzeugungen im Umgang mit Heterogenität wurden vier zentrale Kompetenzbereiche identifiziert: a) adaptives Unterrichten auf Grundlage der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen; b) individuelle Beratung und Förderung; c) Einsatz und Analyse von Bildungsmedien sowie d) Sprachbildung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit. Innerhalb dieser vier Kompetenzbereiche und auch über die einzelnen Kompetenzbereiche hinweg wurden und werden zueinander kompatible, fachübergreifende und fachspezifische Lehr-/Lernangebote entwickelt, implementiert und evaluiert.



* Pädagogisch-psychologisches Wissen

Arbeitsmodell der Lehrerkompetenzen zum Umgang mit Heterogenität

Im bisherigen Verlauf des Projekts sind bereits eine Vielzahl innovativer Lehr-/Lernkonzepte entstanden, mehrfach erprobt und evaluiert worden, die nun zum Zwecke der nachhaltigen Sicherung und der Adaption auch an anderen Standorten der Lehramtsausbildung in dieser Studienkursreihe dokumentiert werden.

Die Studienkurse weisen eine – dem abgebildeten Kompetenzmodell korrespondierende – thematische Breite auf: von fachübergreifenden Themen wie *Diagnostik im Unterrichtsalltag im Kontext einer heterogenen Schülerschaft* oder *Konzeption und Erstellung virtueller Lernumgebungen* bis hin zu konkrete Domänen betreffende Konzepte, wie etwa *Online-gestützte Förderung von Schreibkompetenz*, *Diagnose- und Rückmeldungskompetenz im Sportunterricht*, *Erkennen und Fördern besonderer Begabungen im Kunstunterricht*, *Einsatz von Lernvideos im Mathematikunterricht* u.v.m.

Die Lehr-/Lernkonzepte zeichnen sich durch *gemeinsame Gestaltungsmerkmale* aus: Als erstes ist hier zu nennen, dass sie nahezu durchgängig von fächerübergreifenden Dozierendentandems konzipiert und erprobt wurden, z. B. von Vertreter:innen einer Fachdidaktik und einer Bildungswissenschaft, oder einer Bildungswissenschaft und der Schulpraxis oder verschiedener Fachdidaktiken oder einer Bildungswissenschaft und einer Fachwissenschaft. Ein zentrales Gestaltungsprinzip von LeHet, die Verzahnung von Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften, wird somit sehr effektiv umgesetzt.

Die vorliegenden Studienkurse wollen somit auch zur Tandemlehre als bereichernde Erfahrung für Dozierende und Studierende in der Lehramtsausbildung ermutigen; die Veranstaltungen sind allerdings so konzipiert, dass die in den Studienkursen präsentierten innovativen Lehr-/Lernkonzepte nicht zwingend auf Tandemlehre angewiesen sind: Entscheidend ist vielmehr, dass in den Lehrveranstaltungen die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven und der jeweilige Forschungsstand der Fächer aufeinander bezogen werden. Da in die vorliegenden Studienkurse die Expertise von Kolleg:innen unterschiedlicher Fächer eingegangen ist, ist die interdisziplinäre Verknüpfung von theoretischen Modellen, empirischen Befunden und interpretativen Mustern zur Vorbereitung auf einen professionellen Umgang mit Heterogenität immer angelegt.

Auch weitere gemeinsame Gestaltungsprinzipien von LeHet kommen in den in der Studienkursreihe dokumentierten Lehr-/Lernkonzepten zum Tragen:

Zum einen ist eine ausgeprägte Fallorientierung zu nennen, die sich darin zeigt, dass in den Lehrveranstaltungen häufig, nicht selten selbst generierte, Unterrichtsvideos zum Einsatz kommen (vgl. Stahl, da Silva, Draghina, Fahrner & Schilling, 2018; Stahl, Schaupp, da Silva, 2017), die eine situierte Auseinandersetzung mit realen Unterrichtsprozessen ohne den Handlungsdruck der Unterrichtspraxis erlauben.

Zum zweiten ist auf das Prinzip des forschenden Lernens zu verweisen, dessen zentrale Zielsetzung darin besteht, Studierende an einen forschenden Habitus heranzuführen, so dass sie ihr Wissen und ihre Überzeugen kontinuierlich evidenzbasiert

kritisch überprüfen können. Die Studierenden werden also in den Seminaren zu eigener Forschung angeleitet und generieren eigene Forschungsergebnisse, die sie wiederum kritisch reflektieren.

Zum dritten spiegeln die Kurse auch das Prinzip einer engen Verzahnung mit der Schulpraxis wider, z. B. indem Schulpraktiker:innen einzelne Kurseinheiten gestalten oder Lehrveranstaltungen mit Referendar:innen und Studierenden gemeinsam durchgeführt werden oder auch Kurse generell von Schulpraktiker:innen und Dozierenden gemeinsam geplant und veranstaltet werden. Hierdurch erfolgt eine für beide Seiten bereichernde Vernetzung von wissenschaftlich-theoretischen und schulpraktischen Perspektiven.

Die Studienkurse zeichnen sich alle durch eine identische Grob- und Feinstruktur aus; sie sind das Ergebnis intensiver Kooperationen und Abstimmungen innerhalb der Kompetenzbereiche und über diese hinaus.

Jedes gedruckte Manual beschreibt einen Studienkurs und besteht aus einem einführenden Teil sowie einem in Bausteinen aufgebauten Kurs mit konkreten Durchführungsvorschlägen für die Praxis.

Eng damit verknüpft sind einheitlich gestaltete Power-Point-Dateien, die jeweils die Bausteine des Kurses praktisch umsetzen bzw. illustrieren. Diese Dateien sind für die Dozierenden zum Einsatz im Kurs gedacht.

Zusätzlich gibt es unterstützende Arbeitsmaterialien zu den einzelnen Bausteinen. Jene sollen ebenfalls für die Dozierenden eine Arbeitserleichterung darstellen; hierbei handelt es sich z. B. um von Studierenden zu bearbeitende Arbeitsblätter, die von den Dozierenden ausgegeben werden.

Die gedruckten Manuale sind alle folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird der Studienkurs im Überblick mit einem Fokus auf die zu erwerbenden Kompetenzen vorgestellt; anschließend erfolgt die theoretische Grundlegung der jeweiligen Kursinhalte in interdisziplinärer Perspektive. Im nächsten Teil werden die zentralen Gestaltungsmerkmale des Kurses erläutert; nachfolgend werden die Kursbausteine detailliert dargestellt. Den inhaltlichen Teil abrundend erfolgt ein Abschlussresümee. Den Schluss bilden die Autor:innenprofile und ein Literaturverzeichnis einschließlich ausgewählter kommentierter Literaturhinweise.

Alle Materialien der Studienkurse werden auf einer auf der Microsite des Projektes www.lehet.net für alle Interessierten zugänglich sein.

Die Studienkurse zielen darauf ab, die Lehramtsausbildung durch innovative Lehr-/Lernkonzepte zum professionellen Umgang mit Heterogenität in der Schule zu bereichern und damit einen Beitrag zur Qualitätssteigerung in der Lehramtsausbildung zu leisten; sie sind für den Einsatz in der Lehramtsausbildung in der ersten, zweiten und dritten Phase für den gesamten deutschsprachigen Raum geeignet. Ihr Aufbau mit dem Bausteinprinzip ermöglicht ihre adaptive Verwendung in unterschiedlichen institutionellen und situativen Kontexten.

So wünschen wir den Studienkursen nun eine weite Verbreitung und sind auf Rückmeldungen von Kolleg:innen gespannt!

Zum Schluss ist noch Dank zu sagen:

Dr. Astrid Krummenauer-Grasser hat als Gesamtkoordinatorin des Projekts LeHet die Konzeptionierung und Organisation dieser Studienkursreihe zentral vorangetrieben. Zudem ist sie als Autorin gemeinsam mit Christine Stahl für den ersten Band dieser Reihe, und damit für den naturgemäß besonders aufwendigen Entwicklungsprozess verantwortlich. Beiden Kolleginnen sei daher herzlich gedankt.

Außerdem gilt unser Dank allen Autor:innen der Studienkurse, die neben ihrem Einsatz in Forschung und Lehre viel Zeit und Engagement in die Erstellung ansprechender Studienkurse gesteckt haben und somit den Dokumentationsauftrag von LeHet eindrucksvoll umsetzen.

Abschließend danken wir dem Klinkhardt-Verlag, namentlich Andreas Klinkhardt und Thomas Tilsner, sehr herzlich, dass sich beide sehr schnell für das Projekt einer Studienkursreihe zu LeHet begeisterten und unsere Reihe in ihr Verlagsprogramm aufnahmen. Für die ansprechende Gestaltung der Manuale und Begleitmaterialien geht unser Dank neben Thomas Tilsner auch an die Setzerinnen Kay Fretwurst und Elske Körber.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bohl, T., Budde, J., Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Augsburg, im August 2021

Die Reihenherausgeber:innen

Legende der Icon für Medien und Materialien



Video



Arbeitsmaterial



Powerpoint



externes
Arbeitsmaterial



interaktive
Aufgaben

2 Der Studienkurs auf einen Blick

Im Folgenden werden zunächst ► **Perspektivische Positionierungen** in Bezug auf Religion, Religionsunterricht, Religionsdidaktik, Philosophie und Forschungsmethoden vorgenommen. Danach erfolgen Informationen zu ► **konfiguriertem Wissen** und ► **grundlegenden und ausdifferenzierten Kompetenzen**, welche die Studierenden im Kurs erwerben sollen. Die ► **Kurzbeschreibung** des Kursangebots bietet eine knappe Einführung in die Themen und der tabellarische ► **Kurzüberblick** rundet das Kapitel ab.

Perspektivische Positionierungen: Kann Religion in der Schule ein sinnvoller Gegenstand sein?

Religion ist absurd, freie Erfindung, vielleicht sogar Lüge! Wer diese Prämisse teilt, stellt meist auch schulischen Religionsunterricht und damit auch Fachdidaktik Religion in Frage. Deshalb sind zu Beginn unsere Positionen zu kennzeichnen, die in Kapitel 3 ausführlicher begründet werden.

– Religion in der Schule?

Problematisch ist, dass es mehrere hundert Definitionsversuche von Religion gibt, und eine Einigung auf ein gemeinsames Verständnis nicht möglich ist (vgl. Kropač 2019, 57), weshalb wir auf der Basis von drei grundlegenden Aspekten unser Verständnis von Religion vorstellen:

Religion ist lebensförderliche (funktionale), subjektiv stimmige (subjektive) Weltdeutung oder Sinngebung durch Transzendenzbezug (substantiell).

Angesichts religionsbezogener demokratie- und menschenfeindlicher Tendenzen in der Gesellschaft muss Religion in einer spätmodernen Gesellschaft immer im Plural unter drei Beobachtungsperspektiven in den Blick kommen: Die Perspektiven

- 1) der eigenen, konfessionellen und heterogenen Ausprägung von Religion,
- 2) der Begegnung mit anderen, fremden Religionen sowie Weltanschauungen und deren Geltungsansprüchen,
- 3) auf Religion in einem selbst nicht-religiös oder weltanschaulich gefärbten Sinnkontext.

– Fachwissenschaft Philosophie und Theologie

Philosophie dient – im Anschluss an Hans-Georg Gadamer – der dialogischen Horizonterweiterung auch beim Reflektieren eigener Erfahrungen des Lebens. Zudem verhilft sie der durch Vernunftgebrauch allgemeingültig beschreibbaren Vertiefung von Verstehen, Verständnis und Verständigung (Manfred Negele). In dieser *Fachwissenschaft* beschäftigt man sich mit den Grundfragen des Menschen und seiner Stellung in der Welt. Solche Fragen begegnen im Alltag, aber ebenso in jeder wissenschaftlichen Disziplin: z. B. Was ist der Sinn des Lebens, des Unterrichts? Gibt es objektive Erkenntnis? Wo sind die Grenzen menschlichen Wissens?

So verstandene Philosophie ist die Grundlage der *Theologie* als Wissenschaft, die nicht durch spezielle materiale Gegenstände bestimmt ist, weil sie alle Gegenstände unter der Rationalität Gottes (lat. *sub ratione Dei*) erforscht.

– Fachdidaktik Religion

Fachdidaktik Religion oder *Religionsdidaktik* beschäftigt sich mit religiösem Lehren und Lernen, deren Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht. Religionsdidaktik hat zwei Aufgaben: Zeichen und symbolische Ausdrucksformen des Lebens und Glaubens deuten sowie neue Symbolisierungen des erhofften Lebens und Glaubens begründet und entschieden anregen bzw. nicht anregen (Riegger 2019a).

– Bildungstheoretische Begründung schulischen Religionsunterrichts

Der religiöse Modus der Weltbegegnung ist auch im schulischen Kontext bei Begegnungen und Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen der Weltdeutung und Sinnfindung (Religion, Ethik, Philosophie) notwendig, wobei zwischen Wissen und Nichtwissbarem, zwischen religiösen Inhalten und Subjekten das unmittelbar Nicht-Vermittelbare zu vermitteln ist.

– Erkenntnistheoretische Grundlegung philosophischen und religiösen bzw. theologischen Denkens und Sprechens

Das gesamte Unternehmen Religion muss vor dem Forum der Vernunft und auf der Grundlage sinnlicher Erkenntnis ausweisbar sein. Deshalb hat sich jede religiöse Rede zu fragen:

Argumentieren Sie noch mit Bezug auf Konzepte bzw. Vorstellungen von Wirklichkeiten – oder behaupten Sie schon Fiktionen bzw. Lügen?

Wesentlich ist ein Wille zum Bedeutungs- und Perspektivenreichtum sowie grundsätzlich zu Ambiguitätstoleranz, d. h. der Fähigkeit, Uneindeutigkeiten auszuhalten.

– Forschungsmethoden des Verstehens von Unterrichtsinhalten

- 1) Folgende drei Forschungsmethoden des Verstehens sind für uns zentral:
- 2) Innerhalb der *philosophischen Hermeneutik* entwickelt sich das Verstehen eines Textes oder eines Unterrichtsinhalts durch das Entwerfen eines Vorverständnisses des Textes bzw. Unterrichtsinhalts, das bei der weiteren Beschäftigung mit dem Text oder dem Unterrichtsinhalt korrigiert wird. Zum Unterrichtsinhalt ist das Vorverständnis der Lehrenden bzw. Lernenden in Relation zu setzen. Daraus folgt ein erweitertes Verstehen der Menschen selbst, der Welt sowie – theologisch gedacht – Gottes und nicht lediglich eine Informationsanhäufung (vgl. Negele 2019).
- 3) Mit *historisch-kritischen Methoden* (u. a. Text-, Literar- und Formkritik sowie Traditions-, und Redaktionsgeschichte) wird der Sinn biblischer Texte und der Christentumsgeschichte rekonstruiert. Wenn wir besser verstehen, was der Text in seiner Zeit sagen wollte und was der Unterrichtsinhalt von sich aus sagen will, können wir uns die Frage stellen, was das für unsere Zeit und uns bedeuten könnte (zusammenfassend: Riegger 2019, 96f.).
- 4) Die *symbolisch-kritische Methode* basiert auf *Immanuel Kants* ‚Kritik der Urteilskraft‘. Dementsprechend finden Menschen allgemeine Maßstäbe aus einem allgemeinen Standpunkt, den sie nur dadurch bestimmen können, dass sie sich in den Standpunkt anderer versetzen und so über ihr eigenes Urteil reflektieren. Die ‚In-Beziehung-Setzung‘ der konkreten Situation (z.B. Praxis und Theorie der Praktiker:innen) mit dem abstrakt Allgemeinen (Theorie und Praxis der Theoretiker:innen) erfolgt indirekt, d. h. *symbolisch*. Die *kritische* Aufgabe erfolgt zweifach: Einmal geht es um die kritische Reflexion der Beziehungen, die zwischen dem praktischen Symbolzusammenhang und dem wissenschaftlichen Symbolzusammenhang sowie den zugrundeliegenden Interessen und Intentionen bestehen. Zum anderen geht es um ein Praktisch-Werden solcher Handlungsgestalten und Handlungsformen, die geeignet sind, selbst Symbol immer besser gelingender Praxis zu werden, und zwar sowohl in der schulischen wie in der universitären Praxis (Riegger 2019, 47).

Kompetenzen

Einer fragmentierten Lehrkräftebildung arbeiten wir grundlegend entgegen mit konfiguriertem Wissen, grundlegenden Kompetenzen, die Möglichkeiten der Kohärenz schaffen und die Wahrnehmung derselben unterstützen (vgl. Joos u. a. 2019). Daran anknüpfend stellen wir veranstaltungsbezogene einzelne Kompetenzen dar.

– Konfigurierter Wissensaufbau zur Theorie-Praxis-Vernetzung

Arbeitsanregung

Sicher konfigurierten Sie schon mal etwas (für sich), z.B. mit einer App einen Avatar, indem Sie die angebotenen Elemente für Sie passend zusammenstellten, z.B. Haarlänge,-farbe usw. Schreiben Sie – vor diesem Hintergrund – auf, was konfiguriertes Wissen in der Lehrkräftebildung bedeuten könnte.

Konfiguriertes Wissen ist gestaltetes, ausgestaltetes, angepasstes Wissen. Wer ein neues Auto kaufen möchte, verbleibt auch nicht bei den theoretischen Möglichkeiten, sondern stellt aus dem Angebot ein für sich passendes Auto zusammen. In der Lehrkräftebildung bezeichnet man ein solches Wissen auch als konzeptionelles Wissen, d.h. ein vielfach vernetztes verbalisiertes, aber auch implizites Begriffswissen. Vereinfachend kann dies auf drei Ebenen erfolgen, der Oberflächen-, Tiefen- und Handlungsebene (vgl. Hattie 2019, 61, für die Religionspädagogik adaptiert und erweitert durch: Riegger 2019, 115-120). An der Universität lernt man i. d. R. zunächst Oberflächenwissen als fachrelevantes Faktenwissen, zuweilen auch Tiefenwissen als zusammenhängendes Faktenwissen und Handlungswissen im Zusammenhang mit Praktika, Simulationen usw. Jede Ebene kann zweifach unterschieden werden in Bezug auf die Wissensform und die Wissensart. Die in Tabelle 1 angegebenen Beispiele und Operatoren verdeutlichen das Dargestellte.

Tab. 1: Konfiguriertes und konzeptionelles Wissen

Ebenen	Wissensformen	Wissensinhalte	Beispiele	Operatoren, z. B.
Handlungsebene: Handlungswissen	f) eigenes Lebenswissen, Expertenwissen	meta-kognitives Wissen, d.h. Wissen über eigene Kognition	implizite Lebenserfahrungen	erleben
	e) Wissen in Uni-Praxis, ggf. UR-Simulation	prozedurales (implizites, d.h. auch nicht-verbales) Wissen	Erfahrungsaustausch	erfahren
Tiefenebene: zusammenhängendes Wissen z.B. für Schule	d) erweitert abstrakt	Ideen erweitern, z.B. fallbezogenes UR-Beispiel	Memorier-techniken (z.B. 10 Finger)	z.B. erläutern
	c) relational	Ideen verknüpfen, z.B. kontextbezogene UR-Methode	nicht anderer Satz am Ende wie im Spiel Flüsterpost	veranschaulichen
Oberflächenebene: fachrelevantes Faktenwissen	b) multi-strukturell	mehrere Ideen	mündlich geprägte Gesellschaft	Fakten erklären
	a) uni-strukturell	eine Idee	Überlieferungsphasen im AT	benennen

▪ Grundlegende Kompetenzen zur Kohärenzgestaltung und -wahrnehmung

Besonders wichtig ist *Kohärenz des Wissens*, d. h. der abgestimmte Zusammenhang von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen einerseits mit professionalisierungsspezifischen Bildungsprozessen andererseits. Kohärentes Wissen wird systematisch aufgebaut durch Anknüpfen, Wiederholen und Vertiefen. Dabei können grundlegende Kompetenzen einen „roten Faden“ bieten, um nachhaltige und thematische Bezüge aufzuzeigen. Hergestellt werden können hier innere Verbindungen, gemeinsame Perspektiven und analoge, mitlaufende Fragestellungen als *horizontale Kohärenz* v. a. zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft, aber auch zu den Bildungswissenschaften und zwischen Theorie(n) und schulischer Praxis für den Zeitraum eines Semesters zu allen Themen dieses Kurses. Die *vertikale Kohärenz* erstreckt sich über den Studienverlauf und dient einer Vernetzung von fachlichem Wissen und Handlungswissen.

Konkret geht es um die Diagnose und Bearbeitung heterogener religionsbezogener Präkonzepte (Vorwissen und leitende Gesichtspunkte, welche die Wahrnehmung und Erkenntnis strukturieren) und Vorurteile als Grund von Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen. Außerdem geht es um die Vernetzung fachwissenschaftlicher und religionsdidaktischer Theorie sowie unterrichtlicher Praxis im Blick auf die Entfaltung, Reflexion und konzeptionelle Schärfung von Unterrichtscompetenzen durch gemeinsames und wechselseitiges Lernen zwischen Lehramtsstudierenden und Expertenlehrkräften bzw. simulierten Lernenden. Drei grundlegende Dimensionen werden bearbeitet:

- Präkonzepte der Studierenden und einzelner Lernender mit Unterrichtsinhalten in Verbindung bringen. Dies geschieht in Anknüpfung an und in Weiterentwicklung bzw. Überwindung unangemessener, unterkomplexer Präkonzepte zu kognitiv immer breiter verstehbaren, fachlichen Konzepten (individueller Fortschritt).
- Verständigung innerhalb der universitären und der schulischen Lerngruppe über unterschiedliche Präkonzepte und Konzepte (Vergleich zu anderen Lernenden).
- Kriterienbezogene Beurteilung des fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Niveaus: Kriterien sind ausgearbeitete Subkonzepte (z. B. Wunderverständnis) von übergreifenden Konzepten (z. B. Jesus Christus), die fachwissenschaftlich (z. B. exegetische und philosophische Wunderverständnisse) und religionsdidaktisch (z. B. Stile der Entwicklung religiösen Denkens) ausgearbeitet werden.

Diese grundlegenden Kompetenzen lassen sich ausdifferenzieren.

– Veranstaltungsbezogene, einzelne Kompetenzen

Die Studierenden

- erklären Vorurteile ausgehend vom philosophischen Verständnis nach Gadamer und Präkonzepte auf Seiten der Schüler:innen ausgehend vom fachdidaktischen Verständnis.

- entdecken eigene Vorurteile und Präkonzepte sowie mögliche Vorurteile und Präkonzepte von Dozierenden und Schüler:innen exemplarisch anhand der vier Themen: Leid, Hiob, Jesus Christus und biblische Wundererzählung (am Beispiel der Heilung der gekrümmten Frau).
- diskutieren exemplarisch Regeln bzw. Handlungsanweisungen, um Disziplinstörungen im Unterricht zu minimieren.
- planen kurze Unterrichtselemente (ca. 5 bis 10 Minuten) zu den genannten vier Themen, welche Expertenlehrkräfte mehrfach in ihrem Berufsleben unterrichtet haben.
- simulieren Unterricht aufgrund ihrer eigenen Planungen im (videografierten) Mikrounterricht (ca. 5 bis 10 Minuten) in der Rolle einer Lehrkraft mit vier Simulationsschüler:innen.
- partizipieren im Mikrounterricht an Schüler:innenrollen, um die Schüler-Perspektive einzunehmen und zu erleben.
- nehmen einzelne, v.a. religionsbezogene Vorurteile und Präkonzepte und deren Auswirkungen in den Simulationen wahr.
- entwickeln ein Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit, indem sie in konkreten, als unsicher erlebten, nie ganz planbaren Simulationssituationen ihre eigenen Fähigkeiten erleben und handelnd im Mikrounterricht Regelungen – vielleicht sogar Lösungen – finden.
- reduzieren unplanbare und unsichere Unterrichtssituationen, die v.a. aufgrund von heterogenen Unterrichtsstörungen bzw. Unterrichtsirritationen durch Schüler:innen entstehen können, mit Hilfe von struktureller Planung des unplanbaren Anteils von Unterricht (z. B. Gottesbilder der Schüler:innen).
- nehmen fluide Heterogenitätsmerkmale wahr. In der und durch die Simulation reflektieren und bewältigen sie Teilaspekte von Heterogenität.

Damit erwerben die Studierenden Professionswissen (= fachliche Grundlagen des Handelns) und professionalisiertes Wissen (= prozeduralisiertes Handlungswissen für die fortlaufende Interaktion mit den Schüler:inne:n) in folgenden Bereichen:

Pädagogisches bzw. bildungswissenschaftliches Wissen: Prinzipien der Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung stark divergierender Voraussetzungen für religiöse Bildung auf Schüler:innenseite; lerngruppenbezogene und individuelle Diagnoseprinzipien zur Unterscheidung von fachunabhängigen Unterrichtsstörungen und fachlich bedingten Unterrichtsirritationen; disziplinfördernde Handlungsregeln für heterogene Unterrichtssituationen.

Fachwissen: Grundlegendes Verständnis der Begriffe Vorurteil, Konzept und Präkonzept; spezifische Konzepte bzw. Subkonzepte von Leid, Hiob, Jesus Christus und biblischen Wundererzählungen; Stolpersteine religiöser Konzepte; fachliche Beurteilungen religiöser Konzepte.

Fachdidaktisches Wissen: Planung, simulative Durchführung und Evaluation heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts; Diagnose und Antizipation entwicklungsbedingter Präkonzepte von Schüler:innen als Auslöser von Unterrichtsirritationen und deren Berücksichtigung in der Planung des Unterrichts; durchgängige Sprachbildung im Bereich Religion, insbesondere Unterscheidung von persönlicher (Nicht-) Glaubenssprache und religiöser Bildungssprache, damit die mögliche Fremdsprache Religion als Beitrag zur Weltdeutung verstehbar wird.

Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten: Versteht man unter ‚*teacher beliefs*‘ „Überzeugungen als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen“ (Baumert & Kunter 2006, 497), ist eine zweifache Unterscheidung möglich: individueller Richtigkeitsglaube (kognitives Für-wahr-Halten, engl. *belief*) und existentielles Vertrauen eines jeden Menschen im Leben auf andere/s (engl. *faith*, lat. *fides qua creditur*, dt. *Lebensglaube*). Diese Unterscheidung gilt unabhängig von religiösen Inhalten auf der einen Seite sowie nicht-religiöser Inhalte und spezifisch religiöser Inhalte (engl. *beliefs*, lat. *fides quae creditur*) auf der anderen Seite. Die vier Kombinationsmöglichkeiten zeigt Tab. 2.

Tab. 2: Kombinationsmöglichkeiten von Glaubens-Akten und Glaubens-Inhalten

	Nicht-Religiöse Inhalte (beliefs)	Religiöse Inhalte
Für-wahr-Halten (engl. <i>belief</i>)	I	II
Lebensglaube (engl. <i>faith</i>)	III	IV

Relevant sind für uns damit nicht-religiöse *beliefs* von Lehrpersonen und Studierenden (Quadrant I) ebenso wie religionsbezogene Inhalte (Quadrant II) aber auch der Lebensglaube, der sich im Habitus (Pierre Bourdieu), d.h. in der inneren Haltung (ἕξις/*hexis* nach Aristoteles) niederschlägt. Diese innere Haltung kommt in Simulationen zum Tragen und durch Simulationen erfolgt Habitus(weiter)bildung auf folgenden Ebenen: wissenschaftlich-reflexiv, pragmatisch-reflexiv, berufsbiografisch und ggf. glaubensbiografisch.

Heterogenitätswissen: Wissenschaftlich Konsens ist, dass Vorkommnisse im Unterricht durch die Wahrnehmung der (angehenden) Lehrkräfte als Unterrichtsstörungen interpretiert werden. Unsere These: Hinter Unterrichtsstörungen steckt subjektiv wahrgenommene, unbearbeitete Heterogenität. Ziel des Lehrkräfteverhaltens ist i. d. R. Homogenität in der Lerngruppe zu erreichen (z. B. alle SuS sollen vorgegebene Kompetenzen erreichen). Weitere Heterogenitätsmerkmale werden in den Simulationen auch praktisch bearbeitbar, z. B. soziale und religiös-kulturelle Herkunft, Geschlecht, auch auf Religion beziehbare fachliche, sprachliche, soziale Fähigkeiten.

Planung, simulative Durchführung und Evaluation heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts; Diagnose und Antizipation entwicklungsbedingter Präkonzepte von Schüler:innen als Auslöser von Unterrichtsirritationen und deren Berücksichtigung in der Planung des Unterrichts; durchgängige Sprachbildung im Bereich Religion, insbesondere Unterscheidung von persönlicher (Nicht-)Glaubenssprache und religiöser Bildungssprache, damit die mögliche Fremdsprache Religion als Beitrag zur Weltdeutung verstehbar wird.

Nicht zuletzt erleben und erfahren Studierende Vertrauen in die unterrichtliche Selbstwirksamkeit, durch die möglicherweise als Überforderung wahrgenommene Simulation und deren Reflexion.

Kurzbeschreibung des Kursangebots

Der zweisemesterwochenstündige Studienkurs setzt sich im Grundmodell-Präsenz zusammen aus einer eintägigen Einführungsveranstaltung und vier knapp halbtägigen Sitzungen am späten Nachmittag, damit auch Expertenlehrkräfte aus der Schule mitarbeiten können. In den vier Nachmittags-Sitzungen steht jeweils ein Praxisausschnitt einer Expertenlehrkraft im Zentrum. Dieser Ausschnitt wird fachwissenschaftlich und fachdidaktisch aufbereitet und als Mikrounterricht von einzelnen Studierenden vorbereitet. Anschließend wird die Planung der Studierenden in der Simulation umgesetzt, videografiert und reflektiert. Diese Arbeitsschritte tragen den Anforderungen professionelle Simulationen Rechnung, die im Medienlabor der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg aufgenommen und über das Videoportal Onlinekurslabor passwortgeschützt jederzeit für die Teilnehmenden zugänglich sind.

Die Veranstaltung kann für alle Lehramter mit dem Fach Katholische Religionslehre als Teil eines fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Moduls angeboten werden. Gelernt wird in Anknüpfung an und durch Transformation von vorhandenem, teilweise habitualisiertem Wissen der Teilnehmenden.

Formal basiert der Kurs auf situiertem Lernen (vgl. Hartinger, Lohrmann, Rank & Fölling-Albers 2011) in Simulationen an der Universität (Heil, Riegger 2017, Riegger, Heil 2018, Heil, Riegger 2020) in der Arbeit mit dem Habitus (Bourdieu). Simulationen der Praxis sind notwendig, um in einem komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modell von schulischer Praxis Studierenden situationsbezogene Lernumwelten zu eröffnen, welche zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen im Bereich religionsbezogener Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen wirklichkeitsnah beitragen können.



Abb. 1: Aufnahmeszene einer Simulation; stehend simuliert eine Studentin die Lehrkraft, ganz rechts simuliert die Expertenlehrerin eine Schülerin

Inhaltlich stehen religionsbezogene Unterrichtsstörungen und -irritationen im Zentrum. Damit wird der Umgang mit Unterrichtsstörungen nicht einfach an die Pädagogische Psychologie oder die Pädagogik abgegeben. Vielmehr gehen wir davon aus, dass im Religionsunterricht ein – mehr oder weniger großer Teil – der Unterrichtsstörungen fachliche Ursachen hat. Deshalb simulieren, videografieren und reflektieren wir an der Universität Unterrichtsstörungen und -irritationen aus der schulischen Wirklichkeit des Religionsunterrichts.

Im Studium fällt es Studierenden oft schwer, fachwissenschaftliche und -didaktische Theorien mit handlungsorientierenden Theorien und dem Handeln in der Praxis in Beziehung zu bringen.

Auf der Grundlage der Vernunft (Philosophie), welche die Möglichkeit der Existenz Gottes aber nicht ausschließt (negative Theologie), wird in mehreren Sitzungen die Bedeutung von Vorurteilen (Gadamer) und Präkonzepten erarbeitet, um mit Bezug auf wirklichen, schulischen Unterricht vier Fragekomplexe zu bearbeiten: Leid a) in der Ganzschrift „Ich gebe dir noch eine Chance, Gott“ von Gudrun Pausewang sowie b) im biblischen Hiob-Buch; c) der historische Jesus bzw. der geglaubte Christus sowie d) die biblische Heilungserzählung von der gekrümmten Frau (Lukas 13,10-17).

Innovativ ist der Kurs für die Lehrkräftebildung, weil Studierende

- inhaltlich Positionierungen und Gesprächsoffenheit gegenüber anderen bei heterogenen religions- und kultursensiblen Themen auszubalancieren lernen.
- forschungsmethodisch im Dritt- und Zwischenraum der Simulation ihr Handeln im Sinne des Forschenden Lernens ergründen und mit wissenschaftlichen Theorien in Verbindung bringen.
- lehr-lernmethodisch Expertenlehrkräften auf Augenhöhe in der Praxis des simulierten Klassenraums begegnen.

– Das Anforderungsprofil für die Hausarbeit

- *Zieldimension* ist die Professionalisierung von Lehrkräften mit dem Fach Religion.
- *Professionalisierung im Sport* erfolgt v.a. über *Analysen von Videos sichtbarer Praxis* (= *professionelle Performanz*). Diese Analysen erfolgen mit Hilfe von praktischem Wissen (z. B. Bewegungsabläufe) und theoretischem Wissen (z. B. Anatomie, Ernährung) der/die Trainer:innen (= *Expert:innen*). Ziel ist die Verbesserung praktischer Handlungen der zu Trainierenden mittels wirksamer Feedbackprozesse. Diese Vorgehensweise übertragen wir auf Bildungsprozesse mit ihren Besonderheiten.
- *Gefordert* ist keine klassische Hausarbeit, für die Literatur recherchiert und zusammengeschrieben wird. Vielmehr verbinden Studierende in ihrer Hausarbeit fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorien, die in diesem Buch knapp zusammengefasst sind, mit Praxistheorien der Expertenlehrkräfte und selbst Erfahrenem aus simulierter und/oder selbst erlebter schulischer Praxis.
- *Grundlage* ist das in diesem Buch erarbeitete fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und das in der Hausarbeit explizit zur wissenschaftlichen Reflexion der simulierten Praxis herangezogen wird.
- Die *Reflexion der Simulation* im Rahmen der Professionellen Unterrichtswahrnehmung (engl. *professional vision*) und wird unterstützt durch die Videoaufzeichnungen (vgl. Baustein 1).

Kurzüberblick

Die folgende Tabelle gibt die Rahmendaten des Studienkurses in unterschiedlichen Varianten wieder. In den Varianten, die sich auf katholische bzw. evangelische Religion hinausgehende Inhalte/Themen beziehen, werden keine Aussagen über mögliche Organisationsformen gemacht.

Zielgruppen	<p>Anzahl: Das Kurskonzept eignet sich für eine Teilnehmer:innenzahl von 8 bis 24 Studierenden – je nach Durchführung der einzelnen Bausteine.</p> <p>Studiengänge: Lehrämter aller Schularten</p> <p>a) Grundmodell: mit den Fächern Religion (christlich: kath., ev., orth.; islamisch), Ethik/Philosophie</p> <p>b) mit Fächern, die Unterrichtsstörungen und-irritationen in</p> <p style="padding-left: 20px;">Variante 1 anhand der unten dargestellten kultur- und religionssensiblen Themen bearbeiten.</p> <p style="padding-left: 20px;">Variante 2 anhand des dargestellten Simulationsmodells, aber mit eigenen Themen bearbeiten.</p> <p>Videoaufzeichnungsoption: Sehr hilfreich ist die Aufzeichnung der Simulationen, die technisch und rechtlich am einfachsten über ein Videoportal der Universität laufen, sodass Aufzeichnungen auch außerhalb der Veranstaltungszeiten zugänglich und gleichzeitig geschützt sind.</p>
Dozent:inn:en	<p>a) Grundmodell: Dozent:innen der Fachbereiche Religion und Ethik</p> <p>b) Dozent:innen aller Fachbereiche, die inhaltsbezogene Unterrichtsstörungen und-irritationen thematisieren (Formalaspekt), in</p> <p style="padding-left: 20px;">Variante 1 anhand der vier dargestellten kultur- und religionssensiblen Lebensthemen (Inhaltsaspekt) mit Schwerpunkten ihres Faches, oder</p> <p style="padding-left: 20px;">Variante 2 anhand selbst gewählter, typischer Themen aus dem eigenen Fach (Inhaltsaspekt.)</p>
Umfang	<p>SWS: Der Kurs umfasst zwei SWS, als</p> <p>Grundmodell in Präsenz: Zwei SWS-Seminar mit durchgehend integrierten Simulationsübungen (ca. 5-10 Minuten pro Studierendem/r in Lehrendenrolle und Expertenlehrkraft in Schüler:innenrolle), in denen alle Studierenden aktiv simulieren (z. B. mit 6-8 Studierenden).</p> <p>Variante-Präsenz: Zwei SWS-Seminar mit durchgehend integrierten Simulationsübungen in zwei, drei oder vier Kleingruppen mit je 6-8 Studierenden (ggf. mit Tutor:innenbegleitung). In Präsenz erfolgt die Einführung ins Thema (siehe Baustein 1) mit allen Studierenden an einem ganzen Tag und kann mit gewünschten weiteren Schwerpunkten kombiniert werden.</p> <p>Grundmodell digital: Zwei SWS-Seminar mit Einführung ins Thema und durchgehend integrierten Simulationsübungen (ca. 5-10 Minuten pro Studierendem/r in Lehrendenrolle und Expertenlehrkraft sowie alle anderen Teilnehmenden in Schüler:innenrolle), in denen alle Studierenden aktiv simulieren (z. B. mit 6-8 Studierenden).</p> <p>Variante digital: Zwei SWS-Seminar mit durchgehend integrierten Simulationsübungen in zwei, drei oder vier Kleingruppen mit je 6-8 Studierenden.</p> <p>Grundmodell hybrid: Zwei SWS-Seminar mit Einführung ins Thema (z. B. digital) und durchgehend integrierten Simulationsübungen ganz oder teilweise in Präsenz oder digital.</p> <p>LP: Die Leistungspunkte sind abhängig vom Umfang des Workloads, z. B. für die Ausarbeitungen.</p>

Seminarformat

Im **Grundmodell in Präsenz** kann der Kurs in fünf – über das Semester verteilten – Blöcken stattfinden: Eine eintägige Einführung (z. B. am Samstag) und vier halbtägige Sitzungen à ca. 240 Minuten (z. B. ab 16 Uhr), die in **Variante in Präsenz** bis zu 4mal angeboten werden und jeweils Simulationsübungen enthalten.

Im **Grundmodell digital** kann der Kurs auf Grundlage jeweils vorab bearbeiteter und gegenseitig kommentierter Aufgaben mit einer einleitenden digitalen Sitzung (120 Minuten) und vier weiteren themenspezifischen digitalen Sitzungen (120 Minuten) stattfinden (inklusive Mikro-Simulationen von ca. 5-10 Minuten pro Studierendem/r).

In **Variante-digital** können die Videomitschnitte von Simulationen aus vorangehenden Präsenz-Kursen angeschaut und dazu Reflexionsaufgaben erstellt werden.

Im **Grundmodell hybrid** kann der Kurs auf Grundlage jeweils vorab bearbeiteter und gegenseitig kommentierter Aufgaben mit einer einleitenden digitalen Sitzung (120 Minuten), zwei v. a. fachwissenschaftlichen und didaktischen digitalen Sitzungen (120 Minuten) stattfinden, die vorbereitend für die vier folgenden Simulationssitzungen in Präsenz sind.

Denkbar sind weitere Kombinationsformen aus **Präsenz** und **digital** als **Blended Learning** umsetzbar.

Prüfungsform

Eine geeignete Prüfungsform ist das Verfassen einer Hausarbeit mit dem spezifischen Fokus auf Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und schulischer Praxis. Denkbar sind auch andere Prüfungsformen, wie zum Beispiel ein Portfolio.

Auch die folgenden Kursaktivitäten könnten als Leistungsnachweise gelten:

Im Kurs erproben die Studierenden Unterrichtsstörungsdiagnosen und simulieren Lösungsvarianten für konkrete Fälle.

Einzelplanen, simulieren und reflektieren alle Studierenden (ggf. in Kleingruppen) Elemente aus vier Unterrichtsstunden der Expertenlehrkräfte und reflektieren gemeinsam mit anderen Studierenden, Expertenlehrkräften und Dozierenden die Simulation.

Kooperationspartner

Für die möglichst erfolgreiche Simulation ist die Kooperation mit **Expertenlehrkräften** (außer der Einführungssitzung, je Sitzung eine Expertenlehrkraft, also insgesamt vier) aus allen Schularten obligatorisch und mit dem **Videoportal** der Hochschule für die Videografien optimal.

Stichworte

- Unterrichtsstörungsdiagnostik: Bearbeitung von inhaltsbezogenen Präkonzepten und Vorurteilen
 - Entfaltung, Reflexion und konzeptionelle Schärfung von fachwissenschaftlicher, -didaktischer und praktischer Kompetenz, durch gemeinsames und wechselseitiges Lernen
 - Materialien zu den Themen: Leid, Hiob, Jesus Christus, Wunder
 - Kultur- und religionssensibler Unterricht
-

Der Studienkurs „Unterrichtsstörungen professionell begegnen“ kann unmittelbar als Semesterangebot eingesetzt werden. Er basiert auf einer mehrfach durchgeführten und empirisch evaluierten Lehrveranstaltung. Dabei begegnen Studierende im Miko-Unterricht inhaltsbezogenen Unterrichtsstörungen und -irritationen mit Professionalität, indem sie Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten. Zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung wurde ein Fragebogen bearbeitet, ebenso in einer Kontrollgruppe eines Psychologiekurses. Folgende vier Themen sind fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und praktisch ausgearbeitet: (1) Theodizee (abhängig vom Gottesbild) und Biodizee, (2) Hiob in der Bibel, (3) Jesus Christus und (4) Heilungserzählung von der gekrümmten Frau (Lukas 13,10–17).

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt.
utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem
gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das
erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-6044-6



9 783825 260446



QR-Code für mehr Infos und
Bewertungen zu diesem Titel

utb.de