

Kitzinger, Marie Sophie

## **Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings**

*Kassel : kassel university press 2020, 324 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 45) - (Dissertation, Universität Kassel, 2020)*



Quellenangabe/ Reference:

Kitzinger, Marie Sophie: Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings. Kassel : kassel university press 2020, 324 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 45) - (Dissertation, Universität Kassel, 2020) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326264 - DOI: 10.25656/01:32626; 10.17170/kobra-202010051885

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326264>

<https://doi.org/10.25656/01:32626>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel  
university  
press

<http://kup.uni-kassel.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

BEITR



BAND 45

ÄGEZU

Marie Sophie Kitzinger

RKIND

**BERATUNGSKONZEPT DER  
KASSELER FORSCHUNGSWERKSTATT**

**Kriterien gelungener Reflexionsgespräche und  
praktische Erprobung des studentischen Mentorings**

ERUND

JUGEN

DIHEO

LOGIE

kassel  
university



press

# **Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie**

W – Wertschätzung

Band 45

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz  
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel



Marie Sophie Kitzinger

# **Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt**

Kriterien gelungener Reflexionsgespräche  
und praktische Erprobung des studentischen Mentorings

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Christina Kalloch

Tag der mündlichen Prüfung

3. Juni 2020



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2020

ISBN 978-3-7376-0902-9

DOI: <https://dx.doi.org/doi:10.17170/kobra-202010051885>

©2020, kassel university press, Kassel

<http://kup.uni-kassel.de>

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design

Printed in Germany

## Vorwort

Die Dissertation von Marie Sophie Kitzinger lege ich all jenen ans Herz, die sich für die Professionalisierung Lehrender in Theologischen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen interessieren. Das Buch ist flüssig zu lesen und regt zur Übertragung auf den eigenen Lehr- und Forschungskontext an. In dieser Arbeit sind viele spannende Wege verfolgbar: so etwa der Weg der Kasseler Forschungswerkstatt, der Weg des studentischen Mentorings in Theologischen Gesprächen, der Weg des Ansatzes der Kinder- und Jugendtheologie, der Professionalisierungsweg einzelner Studierender und nicht zuletzt kann auch der Weg der Autorin nachverfolgt werden, die das studentische Mentoring an der Universität Kassel ins Leben gerufen und ausgestaltet hat. Eine Fülle an Beispielen macht die Lektüre sehr anschaulich und gewinnbringend. Die wertschätzende und achtsame Grundhaltung ist sehr gut erkennbar und setzt sich wohltuend als ressourcenstärkende Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Szene. Ich freue mich, dass diese gelungene Arbeit nun zur Verfügung steht und erwarte mit Spannung die Rückmeldungen von Ihnen zur Umsetzung in Ihrer eigenen Praxis.

Kassel, im Oktober 2020

Petra Freudenberger-Lötz



## Danksagung

Viele Menschen haben mich auf meinem Weg begleitet und maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Allen sei an dieser Stelle mein herzlichster Dank ausgedrückt. Insbesondere möchte ich danken:

Den Studierenden und Mentoren der Forschungswerkstatt, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Ihre Gedanken und ihr Einsatz haben die Arbeit bereichert.

Petra Freudenberger-Lötz, die mir diesen Weg zugetraut und mich all die Jahre sowohl fachlich als auch menschlich begleitet hat.

Renate Rumpeltes, die mir stets eine treue Begleiterin war und mich durch ihre ehrlichen und konstruktiven Rückmeldungen in meiner Arbeit maßgeblich vorangebracht hat.

Miriam Niemczyk, Tim Reitz, Lilian Kaufmann und allen weiteren Lesern, die sich die Zeit und die Mühe gemacht haben, meine Arbeit Korrektur zu lesen, um sie mit hilfreichen und humorvollen Kommentaren zu versehen.

Meinen Kollegen, die mich in fachlichen Fragen beraten haben und immer ein offenes Ohr für mich hatten.

Meinem Partner Erik Siems, der stets ein geduldiger Zuhörer, kritischer Korrekteur und eine große Stütze in dieser Zeit war und immer noch ist.

Meiner Familie, durch die ich der Mensch geworden bin, der ich heute bin und die mich auf meinem Weg mit viel Liebe und Humor unterstützt haben.

-----

*„Das Geheimnis der Erziehung ist, das Göttliche im Menschen zu erkennen und zu beobachten, d.h. das Göttliche im Menschen zu kennen, zu lieben und ihm zu dienen, zu helfen und mitzuarbeiten von der Position des Geschöpfes aus und nicht des Schöpfers.“ (Maria Montessori)*



# Inhaltsverzeichnis

|                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Einleitung .....</b>                                             | <b>13</b>  |
| <b>TEIL A: THEORETISCHE GRUNDLEGUNG .....</b>                       | <b>21</b>  |
| <b>1. Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen .....</b> | <b>22</b>  |
| 1.1 Begriffserklärung und Einflussfaktoren .....                    | 23         |
| 1.2 Anliegen und Zielsetzung.....                                   | 26         |
| 1.3 Praktische Umsetzung .....                                      | 28         |
| 1.3.1 Vorbereitung.....                                             | 28         |
| 1.3.2 Durchführung .....                                            | 33         |
| 1.3.3 Nachbereitung.....                                            | 53         |
| 1.4 Kompetenzen der Lehrperson und Qualitätskriterien .....         | 54         |
| <b>2. Konzept der Forschungswerkstatt .....</b>                     | <b>59</b>  |
| 2.1 Leitgedanken .....                                              | 60         |
| 2.2 Struktureller Aufbau .....                                      | 70         |
| 2.3 Aufgaben der Studierenden .....                                 | 76         |
| 2.4 Bausteine der methodischen Begleitung.....                      | 77         |
| 2.5 Studierende beraten Studierende – ein neuer Leitgedanke .....   | 83         |
| 2.5.1 Profil des Mentors .....                                      | 84         |
| 2.5.2 Aufgaben des Mentors .....                                    | 85         |
| 2.6 Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz im Lehrerberuf ..... | 89         |
| <b>3. Beratungskonzept und Mentorenschulung.....</b>                | <b>93</b>  |
| 3.1 Aktueller Forschungsstand .....                                 | 93         |
| 3.1.1 Reflexionsgespräche der Forschungswerkstatt .....             | 94         |
| 3.1.2 Unterrichtsbesprechungen .....                                | 103        |
| 3.1.3 Zusammenfassung.....                                          | 113        |
| 3.3 Beratungskonzept der Reflexionsgespräche .....                  | 114        |
| 3.4 Konzept der Mentorenschulung .....                              | 120        |
| 3.4.1 Methodisches Vorgehen im Entwicklungsprozess .....            | 120        |
| 3.4.2 Aufbau und Inhalte .....                                      | 123        |
| <b>Zusammenfassung Teil A: Theoretische Grundlegung .....</b>       | <b>127</b> |

## **TEIL B: BEDINGUNGEN FÜR REFLEXIONSGESPRÄCHE..... 131**

### **4. Kriterien gelungener Reflexionsgespräche aus studentischer Sicht ..... 132**

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 Methodisches Vorgehen .....                                | 132 |
| 4.1.1 Datenerhebung – Interview .....                          | 133 |
| 4.1.2 Datenaufbereitung – Transkript.....                      | 136 |
| 4.1.3 Datenauswertung – Sechsschrittiges Analyseverfahren..... | 137 |
| 4.2 Ergebnisse der Datenauswertung .....                       | 139 |
| 4.3 Einordnung in den bisherigen Forschungsstand .....         | 151 |

### **5. Theoretische Diskussion der Kategorien ..... 155**

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 Konstruktivistische Lernprozessgestaltung .....                | 155 |
| 5.1.1 Der Konstruktivismus .....                                   | 156 |
| 5.1.2 Lernbegriff aus konstruktivistischer Sicht .....             | 157 |
| 5.1.3 Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung .....             | 161 |
| 5.1.4 Zwischenfazit .....                                          | 168 |
| 5.1.5 Vernetzung mit den Aspekten der Kategorie I .....            | 170 |
| 5.2 Vertrauensvolle Beziehungsgestaltung .....                     | 176 |
| 5.2.1 Neurodidaktische Sicht .....                                 | 176 |
| 5.2.2 Personenzentrierter Beratungsansatz.....                     | 180 |
| 5.2.3 Wertschätzung als Leitbegriff in Bildungseinrichtungen ..... | 182 |
| 5.2.4 Zwischenfazit .....                                          | 187 |
| 5.2.5 Das christliche Menschenbild.....                            | 189 |
| 5.2.6 Vernetzung mit den Aspekten der Kategorie II .....           | 192 |
| 5.3 Fachwissenschaftlicher Diskurs .....                           | 195 |
| 5.3.1 Dimensionen des Lehrerwissens .....                          | 197 |
| 5.3.2 Verbindung von Wissen und Praxis .....                       | 201 |
| 5.3.3 Fachliche Kriterien für die Forschungswerkstatt.....         | 204 |
| 5.3.4 Zwischenfazit .....                                          | 207 |
| 5.3.5 Vernetzung mit den Aspekten der Kategorie III .....          | 208 |

### **Zusammenfassung Teil B: Bedingungen für Reflexionsgespräche ..... 211**

## **TEIL C: PRAKTISCHE UMSETZUNG ..... 213**

### **6. Reflexionsgespräche im Praxiseinsatz..... 214**

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1 Methodisches Vorgehen des Analyseprozesses.....                  | 214 |
| 6.2 Konstruktivistische Lernprozessgestaltung im Praxiseinsatz ..... | 221 |
| 6.2.1 Gelungenes .....                                               | 222 |
| 6.2.2 Fragwürdiges .....                                             | 233 |
| 6.2.3 Zukünftiges .....                                              | 237 |

|                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------|------------|
| 6.3 Vertrauensvolle Beziehungsgestaltung im Praxiseinsatz..... | 240        |
| 6.3.1 Gelungenes.....                                          | 241        |
| 6.3.2 Fragwürdiges .....                                       | 247        |
| 6.3.3 Zukünftiges.....                                         | 250        |
| 6.4 Wissenschaftlicher Diskurs im Praxiseinsatz .....          | 252        |
| 6.4.1 Gelungenes.....                                          | 253        |
| 6.4.2 Fragwürdiges .....                                       | 260        |
| 6.4.3 Zukünftiges.....                                         | 263        |
| 6.5 Chancen und Herausforderungen.....                         | 265        |
| 6.5.1 Chancen.....                                             | 265        |
| 6.5.2 Herausforderungen .....                                  | 275        |
| <b>Zusammenfassung Teil C: Forschungsergebnisse .....</b>      | <b>287</b> |
| <b>7. Fazit und Ausblick.....</b>                              | <b>294</b> |
| <b>Abbildungsverzeichnis .....</b>                             | <b>303</b> |
| <b>Tabellenverzeichnis .....</b>                               | <b>304</b> |
| <b>Literaturverzeichnis .....</b>                              | <b>305</b> |
| <b>Anhang .....</b>                                            | <b>320</b> |



## Einleitung

Im Kontakt mit Kindern wird deutlich, dass sie ein unglaublich großes Fragebedürfnis mitbringen.<sup>1</sup> Oft beschäftigen sie sich mit existentiellen Themen, wie dem Ursprung und Sinn des Lebens, dem Tod und Leid auf der Welt oder auch der Existenz Gottes bzw. des Übernatürlichen. Aber nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche setzen sich während ihrer Identitätsfindung mit solchen oder ähnlichen Themen auseinander.<sup>2</sup> Der Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie greift diese Bedürfnisse auf, nimmt Kinder und Jugendliche in ihren Anliegen ernst und kommt mit ihnen darüber ins Gespräch. Dadurch wird ihnen ein Raum geboten, in dem sich der Prozess der Antwortfindung entfalten kann.

Die Kinder- und Jugendtheologie versteht Heranwachsende als Subjekte, die selbstständig über ihren Glauben nachdenken und somit eigenständig Theologie betreiben können. Dieser subjektorientierte Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie wurde seit der Jahrhundertwende immer bekannter und fand auch in der Schule Einzug. Laut Friedhelm Kraft „übersteigen Theologische Gespräche den Rahmen von unterrichtlichen ‚Handlungsmustern‘ (Hilbert Meyer).“<sup>3</sup> Es gehe vielmehr um eine veränderte Grundhaltung beim Theologisieren. Die Kinder- und Jugendtheologie konnte sich sowohl in der Forschung als auch im schulischen Kontext als feste Größe etablieren, was u.a. an zahlreichen Publikationen deutlich wird.<sup>4</sup>

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz bietet seit 2007 an der Universität Kassel angehenden Religionslehrkräften die Möglichkeit, sich im Verlauf ihres Studiums mit diesem Ansatz intensiv auseinanderzusetzen. Unter ihrer Leitung

---

<sup>1</sup> In einer qualitativen Studie untersuchte Chouinard die Anzahl von Kinderfragen. Er fand heraus, dass Kinder in einem Gespräch mit Erwachsenen im Durchschnitt 76-96 Fragen pro Stunde stellen (vgl. Chouinard 2007, S. 99).

<sup>2</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 23; vgl. Freudenberger-Lötz/Döhn 2013, S. 13.

<sup>3</sup> Kraft 2012, S. 153.

<sup>4</sup> U.a. Reihe Jahrbücher der Kinder- und Jugendtheologie; Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; Freudenberger-Lötz 2015; Zimmermann 2012.

wurde im Rahmen der schulpraktischen Studien<sup>5</sup> die sogenannte Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen“ in die universitäre Lehre implementiert. Im Zentrum der Forschungswerkstatt steht das Theologische Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Die individuelle Professionalisierung der Studierenden und das Leisten eines Forschungsbeitrags zur Weiterentwicklung der Profession werden als primäre Ziele der Forschungswerkstatt angesehen.<sup>6</sup> Die Prozessorientierung und enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis sind elementare Prinzipien der Forschungswerkstatt. Eine spiralförmige Wechselbeziehung zwischen Planung, praktischem Handeln, Reflexion und der kontinuierlichen Berücksichtigung des wissenschaftlichen Diskurses kennzeichnen den Professionalisierungsprozess der Studierenden.<sup>7</sup> Um eine bestmögliche Professionalisierung zu erreichen, ist eine effektive Begleitung und Betreuung der Studierenden wichtig. Diese werden durch ein komplexes Beratungssystem angestrebt, welches sich aus unterschiedlichen Bausteinen zusammensetzt. Seit 2014 begleiten und unterstützen studentische Mentoren die Studierenden.<sup>8</sup> Es handelt sich folglich um eine Peer-Beratung. Die Studierenden werden von ihrem Mentor<sup>9</sup> während des Semesters intensiv betreut, u.a. durch ein wöchentlich stattfindendes Reflexionsgespräch, das den Kern des komplexen Beratungssystems bildet.

Die Reflexionsfähigkeit stellt eine wichtige Kompetenz für Lehramtsstudierende dar. „In neueren Publikationen wird die Reflexivität oft als Schlüsselkompetenz von Professionalität bzw. Schlüsselkompetenz professionellen Lehrerhandelns bezeichnet.“<sup>10</sup> Durch den Zirkel von Reflexion und Aktion

---

<sup>5</sup> Die schulpraktischen Studien gelten als Voraussetzung für eine wirksame Lehrerbildung (vgl. Teml 2002a, S. 173). Den Studierenden wird dadurch eine intensive und effektive Form des Theorie-Praxis-Bezugs ermöglicht (vgl. Teml 2002b, S. 9).

<sup>6</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 94.

<sup>7</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 96.

<sup>8</sup> Im weiteren Verlauf der Arbeit wird größtenteils von Mentoren geschrieben. Soll jedoch hervorgehoben werden, dass es sich um Studierende handelt, wird auf den Ausdruck „studentische Mentoren“ zurückgegriffen.

<sup>9</sup> In der vorliegenden Arbeit sollen jeweils alle Personen- und Funktionsbezeichnungen in weiblicher, männlicher und diverser Form gelten.

<sup>10</sup> Wyss 2011, S. 59.

können subjektive Theorien gebildet werden.<sup>11</sup> Corinne Wyss hält fest, „dass Reflexion im Lehrerberuf die Grundlage für eigenes Wohlbefinden, persönliche Unterrichtsentwicklung und damit ein wichtiger Bestandteil der professionellen Lehrarbeit und der Schulentwicklung darstellt.“<sup>12</sup> Die Reflexionsgespräche stellen somit nicht nur eine Weiterentwicklung der Professionalisierung Theologischer Gespräche dar, sondern fördern generell die Reflexionsfähigkeit der Studierenden, die für die Ausbildung ihrer Lehrerpersönlichkeit ausschlaggebend ist. Da die Fähigkeit, effektiv zu reflektieren, nicht als Selbstverständlichkeit angesehen werden darf, sollte schon im Studium die Reflexionsfähigkeit erlernt und gefördert werden. Dadurch kann der Einstieg ins Berufsleben erleichtert und ein längerfristiges Wohlbefinden gestärkt werden.<sup>13</sup>

Im Wintersemester 2013/14 nahm ich als Studentin an der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“ teil. Die zwei darauffolgenden Semester wirkte ich als studentische Hilfskraft von Prof. Dr. Freudenberger-Lötz an den Forschungswerkstätten mit. Das Konzept der Peer-Beratung bzw. „Studierende beraten Studierende“ bzw. SbS<sup>14</sup> wurde erst in der Zeit meiner Tätigkeit entwickelt. Ich arbeitete daran mit und nahm somit an dessen Entstehungsprozess teil. Durch den aufkommenden Präziserungsbedarf griff ich das Thema in meiner wissenschaftlichen Hausarbeit des Ersten Staatsexamens auf. So kam es bereits im Wintersemester 2014/15 zu meiner ersten intensiveren Beschäftigung mit dem Konzept SbS. Ich erhielt die Möglichkeit, als Studentin, Mentorin und letztlich als wissenschaftliche Mitarbeiterin vielfältige und prägende Erfahrungen in der Forschungswerkstatt zu sammeln und mich insbesondere mit den Reflexionsgesprächen auseinanderzusetzen.

---

<sup>11</sup> Vgl. Teml 2002b, S. 23.

<sup>12</sup> Wyss 2011, S. 65.

<sup>13</sup> Vgl. Wyss 2011, S. 76.

<sup>14</sup> Im Folgenden wird „Studierende beraten Studierende“ mit SbS abgekürzt. Wird von „Forschungswerkstatt SbS“ geschrieben, soll betont werden, dass es sich um das Konzept der Forschungswerkstatt mit dem neuen Leitgedanken „Studierende beraten Studierende“ handelt.

Wyss fordert eine vertiefte Auseinandersetzung der Reflexion zweiter Ordnung, der Reflexionsunterstützung, mit theoretischen und empirischen Befunden sowie dessen Implementierung in die Lehrerbildung, um einen gelungenen Professionalisierungsprozess der Studierenden anzustoßen.<sup>15</sup> Dies kann auch durch die gesammelten Erfahrungen während meines Forschungsprozesses bestätigt werden. Für die Qualitätssicherung der Reflexionsgespräche und für die Gewährleistung der bestmöglichen Lernvoraussetzungen ist es erforderlich, sich mit Beratungskonzepten der Lehrerbildung zu beschäftigen und eine einheitliche Beratungsstruktur für das Konzept SbS zu entwickeln. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, entwickelte ich ein Konzept für die Mentorenschulung sowie für die Beratung innerhalb der Forschungswerkstatt. Im Zuge dessen stellten sich die Fragen, welche Kriterien ein Reflexionsgespräch im Kontext der Forschungswerkstatt erfüllen muss und welche Aspekte bei der Durchführung berücksichtigt werden müssen, um die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu aktivieren bzw. zu fördern und so ihre Professionalisierung im Bereich der Theologischen Gespräche zu unterstützen. So steht die Entwicklung von Kategorien für Kriterien gelungener Reflexionsgespräche zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich der Theologischen Gespräche und daraus abzuleitende hochschuldidaktische Konsequenzen im Fokus der vorliegenden Dissertation. Eine Reflexion der zweiten Ordnung wird angestrebt: Nicht die Untersuchung des Professionalisierungsprozesses der Studierenden steht im Zentrum, sondern die Bedingungen für diesen Professionalisierungsprozess. Darüber hinaus verfolgt die Arbeit das Ziel, Einblicke in die Praxis zu ermöglichen, um aufzuzeigen, wie Beratung durch studentische Mentoren im Bereich der Lehrerbildung realisiert werden kann.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf folgende drei Fragestellungen:

1. Welche Kriterien zeichnen ein gelungenes Reflexionsgespräch aus?
2. Wie sieht die praktische Umsetzung der Reflexionsgespräche durch

---

<sup>15</sup> Vgl. Wyss 2011, S. 282.

die studentischen Mentoren in der Kasseler Forschungswerkstatt aus?

### 3. Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich für Studierende und Mentoren in dieser praktischen Realisierung?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, gliedert sich diese Arbeit in die folgenden drei Teile:

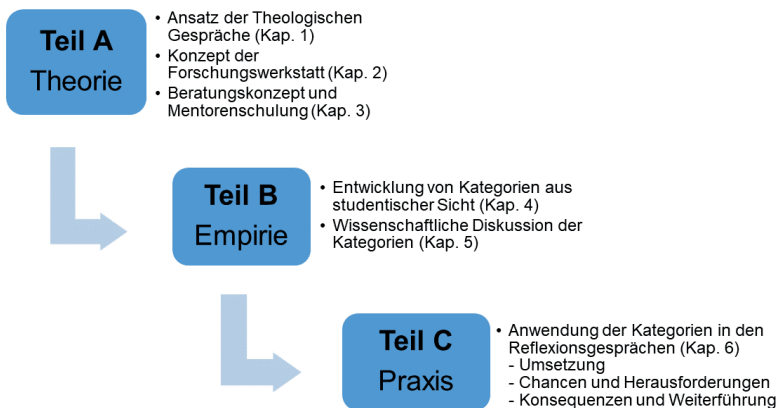


Abb. 1: Struktur der Forschungsarbeit

**Teil A** der Arbeit beschäftigt sich mit den wissenschaftlichen Grundlagen für das Konzept der Theologischen Gespräche, der Forschungswerkstatt sowie die Unterrichtsnachbesprechungen. Dabei wird sich zunächst mit dem Kern der Forschungswerkstatt, dem Ansatz der Theologischen Gespräche, auseinandergesetzt (Kap. 1). In der Forschungswerkstatt bilden die Theologischen Gespräche sowohl den Inhalt der Reflexionsgespräche als auch das Zentrum der Beratung. Sie werden in Bezug auf ihre schulischen Umsetzungsmöglichkeiten dargestellt. So wird deren Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung in den Blick genommen. Darüber hinaus werden Qualitätskriterien Theologischer Gespräche im schulischen Kontext vorgestellt. Den Qualitätskriterien kommt eine große Bedeutung im Bereich der Beratung zu, da sie in den Reflexionsgesprächen eine wichtige Bezugsnorm darstellen. Daran anschließend gibt Kap. 2 Einblicke in das Konzept der Forschungswerkstatt. Das Konzept ermöglicht die schulpraktische Umsetzung Theologischer Gespräche in

der Lehrerbildung. Zu Beginn werden Leitgedanken, Aufbau sowie Struktur geschildert und die verschiedenen Bausteine der Beratung zur Begleitung der Professionalisierung spezifiziert. Anschließend wird genauer beschrieben, was unter dem neuen Leitgedanken SbS zu verstehen ist. Darauf aufbauend kommt es zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der bisherigen Durchführung der Reflexionsgespräche in der Forschungswerkstatt sowie mit Ansätzen und Studien zur Unterrichtsnachbesprechung. Die so gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für das eigene Beratungskonzept sowie für die Mentorenschulung (Kap. 3).

**Teil B** verfolgt das Anliegen, Kategorien für Kriterien gelungener Reflexionsgespräche des Konzepts SbS aufzustellen. Den Studierenden kommt hierbei eine wichtige Rolle zu, da sie zum einen im Mittelpunkt des Konzepts SbS stehen und sie zum anderen die Idee SbS initiierten und mit entwickelten. So werden sie sowohl als kompetente Gesprächspartner wie auch Forschende verstanden und in den Forschungsprozess mit eingebunden. Basierend auf Interviews mit Studierenden und Mentoren erfolgt eine induktive Kategorisierung (Kap. 4). Um die erstellten Kategorien in ihrer Relevanz zu überprüfen, kommt es zu einer vertieften Einarbeitung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und einer anschließenden Verzahnung dieser. Diese theoretische Diskussion führt zu einer Erweiterung der Kategorien (Kap. 5).

**Teil C** stellt den Bezug zur Praxis her und untersucht die entwickelten Kategorien in ihrer Anwendung. Daraus können Rückschlüsse über das Beratungskonzept sowie über die Mentorenschulung gezogen werden. Die konkrete Umsetzung der Kategorien durch die Mentoren wird geprüft und Chancen sowie Herausforderungen des Konzepts SbS anhand konkreter Gesprächsausschnitte aus den Reflexionsgesprächen aufgezeigt.

Ein abschließendes Fazit bündelt die Ergebnisse meiner Arbeit und fasst die gewonnenen Erkenntnisse über die Reflexionsgespräche der Forschungs-

werkstatt SbS zusammen. Hinsichtlich der Bereiche, Theologische Gespräche, Forschungswerkstatt SbS, Beratungskonzept, Mentorenschulung und Lehrerbildung werden Konsequenzen gezogen.



# **TEIL A**

## **THEORETISCHE GRUNDLEGUNG**

## 1. Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen

Das Theologische Gespräch zählt „zum Herzstück des Religionsunterrichts und gleichzeitig zum Schwierigsten“<sup>16</sup>. Insbesondere für Lehramtsstudierende stellt das Durchführen Theologischer Gespräche eine große Herausforderung dar. So verlangt die Komplexität Theologischer Gespräche eine theoretische Auseinandersetzung sowohl mit dem religionspädagogischen Konzept der Kinder- und Jugendtheologie als auch mit den theologischen Inhalten der jeweiligen Gesprächsthemen als Grundlage für eine praktische Erprobung. Das Anliegen dieses Kapitels besteht darin, das Theologische Gespräch in seinen Grundzügen zu beschreiben sowie relevante Aspekte für unterrichtliches Handeln darzulegen, um Theologische Gespräche als den Kern der Forschungswerkstatt facettenreich darzustellen.<sup>17</sup> In den letzten Jahren stieg die Anzahl der Publikationen der Kinder- und Jugendtheologie im wissenschaftlichen Diskurs stark an. In diesem Kapitel wird sich ausschließlich auf Werke bezogen, die sich mit Kinder- und Jugendtheologie im schulischen Kontext auseinandersetzen. Diese theoretischen Grundlagen sind gleichzeitig bedeutsam im Hinblick auf die Beratung der Studierenden.

Zunächst erfolgt eine Klärung des Begriffs „Theologisches Gespräch“ sowie eine kurze Darstellung der Faktoren, die auf die Entwicklung des Konzepts Einfluss nahmen. Anschließend wird aufgezeigt, was unter einem Theologischen Gespräch verstanden werden kann und welche Ziele dieses verfolgt. Danach wird die praktische Umsetzung anhand von Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung erläutert. Ausgehend von diesen theoretischen Ausführungen werden Qualitätskriterien Theologischer Gespräche sowie notwendige Kompetenzen der Lehrperson dargestellt.

---

<sup>16</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 95.

<sup>17</sup> Auf geschichtliche Aspekte sowie Begründungsversuche der Kinder- und Jugendtheologie wird nicht eingegangen, da der Fokus auf der praktischen Ausrichtung Theologischer Gespräche im schulischen Kontext liegt. An dieser Stelle kann auf Grundlagenwerke verwiesen werden (vgl. Zimmermann 2012; vgl. Freudenberger-Lötz 2015; Reihe „Jahrbücher für Kinder- und Jugendtheologie“).

## 1.1 Begriffserklärung und Einflussfaktoren

Der Begriff „Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen“ wird weitgehend synonym zu dem religionspädagogischen Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie bzw. dem Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen verwendet.<sup>18</sup> Freudenberger-Lötz führte den Begriff des *Theologischen Gesprächs* in den wissenschaftlichen Diskurs ein, um die Bedeutung des Gespräches hervorzuheben, in dem Kinder und Jugendliche theologische Deutungen gemeinsam mit ihren Mitschülern sowie der Lehrkraft ausbilden und weiterentwickeln.<sup>19</sup>

Die Forschung im Bereich der Kindertheologie gewann um die Jahrtausendwende an Bedeutung und seit 2002 erscheint jährlich das „Jahrbuch für Kindertheologie“. Aus diesem Diskurs entwickelte sich der neue Schwerpunkt der Jugendtheologie.<sup>20</sup> So wird beispielsweise seit 2007 im Rahmen der Forschungswerkstatt an der Universität Kassel intensiv an diesem Themenkomplex geforscht<sup>21</sup> und im Jahr 2013 veröffentlichten Freudenberger-Lötz, Kraft und Schlag den ersten Band eines „Jahrbuches für Jugendtheologie“. <sup>22</sup> An dieser Stelle ist jedoch darauf hinzuweisen, dass eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Kinder- und Jugendtheologie grundsätzlich nicht möglich ist, da die Altersgrenzen fließend ineinander übergehen.<sup>23</sup>

Die Entstehung der Kindertheologie ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen. Einige sollen hier kurz skizziert werden. Bereits in der Aufklärung wurde dem Kind eine „neue“ Anerkennung zugesprochen.<sup>24</sup> Dieser Leitgedanke wirkte sich auch auf die Reformpädagogik<sup>25</sup> aus, die eine Pädagogik „vom

---

<sup>18</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 21.

<sup>19</sup> Vgl. Kunze-Beiküfner 2012, S. 168.

<sup>20</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2008, S. 39f.

<sup>21</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 12.

<sup>22</sup> Bucher / Büttner / Freudenberger-Lötz / Schreiner (2002): „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 1.

<sup>23</sup> Vgl. Schweitzer 2013, S. 12.

<sup>24</sup> Vgl. Zimmermann 2012, S. 19.

<sup>25</sup> Der Begriff der Reformpädagogik galt anfangs als Epochenbegriff (Ende des 19. Jhdt. bis zum Beginn des Nationalsozialismus). Die Reformpädagogik wird aber auch als pädagogische Bewegung verstanden, die viele unterschiedliche Konzepte vereint, wie beispielsweise Konzepte von Maria Montessori, John Dewey usw. (vgl. Zimmermann 2012, S. 23; vgl. Barz 2018, S. 14ff).

Kinde aus“ vorantrieb.<sup>26</sup> Im Bereich der empirischen religionspädagogischen Forschung rückte Klaus Wegenast erstmalig die „empirisch darstellbare Lebenswelt des Kindes ganz in den Mittelpunkt religionspädagogischen Fragens.“<sup>27</sup> Er zog eine Verbindung zur Soziologie und Psychologie, um „in entwicklungspsychologischen oder religionssoziologischen Studien die religiöse Entwicklung der Kinder möglichst genau zu erforschen.“<sup>28</sup> Auch in der Entwicklungspsychologie<sup>29</sup> änderte sich das Bild des Kindes und prägt das Verständnis der Kindertheologie.<sup>30</sup> Nach der Grundthese von Jean Piaget wird das Kind als Subjekt wahrgenommen, das in einer Wechselbeziehung mit der Umwelt bestimmte Entwicklungsstufen erreicht.<sup>31</sup> Das Kind wird als Konstrukteur seiner eigenen Wirklichkeit verstanden, das sich die Welt auf seine individuelle Art und Weise aneignet.<sup>32</sup>

Geprägt durch die Ansätze von Matthew Lipman und Gareth B. Matthews liefert die Bewegung der Kinderphilosophie<sup>33</sup> seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts entscheidende Anstöße für eine Intensivierung der kindertheologischen Diskussion in Deutschland.<sup>34</sup> „Kinderphilosophie geht von einer eigenständigen philosophischen Kompetenz von Kindern aus, die sich

---

<sup>26</sup> Vgl. Zimmermann 2012, S. 29; vgl. Barz 2018, S. 14.

<sup>27</sup> Zimmermann 2012, S. 26; vgl. Wegenast 1968.

<sup>28</sup> Zimmermann 2012, S. 29.

<sup>29</sup> Die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie ist für die Kinder- und Jugendtheologie als eine wichtige Bezugsdisziplin einzustufen (vgl. Schweitzer 2003, S. 10; vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 32).

<sup>30</sup> Vgl. Bucher 2008, S. 13.

<sup>31</sup> An dieser Stelle muss jedoch auf die Problematik der strukturalistischen Theorien religiöser und moralischer Entwicklung, die auf den Grundlagen von Piaget fußen, aufmerksam gemacht werden (vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 32ff). Zum einen orientiert sich die hierarchische Anordnung der Entwicklungsstufen vermeintlich am mündigen Erwachsenen. Dies führt zur Degradierung der ersten Stufen und sieht diese lediglich als dessen Vorformen an. Zum anderen führt die starre Festlegung von vorher eingeteilten Stufen dazu, dass der Individualität jedes Subjekts ggf. nicht angemessen begegnet werden kann. Dennoch kann die Entwicklungspsychologie helfen, „Verstehensschwierigkeiten sowie besondere Verstehensmöglichkeiten von Kindern klarer zu erkennen. Gleichzeitig dürfen entwicklungspsychologische Kenntnisse nie dazu führen, Kinder im Vorfeld des Unterrichts auf bestimmte Verstehensmöglichkeiten festzulegen“ (Freudenberger-Lötz 2015, S. 33).

<sup>32</sup> Diesen Kerngedanke führt Piaget in seinen Grundwerken detailliert aus (Piaget 1974; Piaget/Aebli 2010).

<sup>33</sup> Literatur zur Kinderphilosophie findet man u.a. bei Lipman 1986; Matthews 1993; siehe auch Freese 2002; Brüning 2013.

<sup>34</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 29.

im Staunen, Nachdenken und Fragen über die Welt und das Leben ausdrückt.<sup>35</sup> Den Kindern wird zugetraut, eigenständig Antworten und Vorstellungen zu entwickeln, nach möglichen Antwortmöglichkeiten zu suchen, diese zu erproben, zu modifizieren und zu reflektieren.<sup>36</sup> Diese Grundannahme, Kinder als eigenständige, denkende Subjekte anzuerkennen und ihnen die Kompetenz selbstständiger Gedankenentwicklung zuzutrauen, haben die Kinderphilosophie und -theologie gemeinsam.<sup>37</sup> Bei Philosophischen sowie Theologischen Gesprächen wird an die Erfahrungen der Kinder angeknüpft, um eine persönliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema zu ermöglichen. Im Rahmen Theologischer Gespräche wird oft auf biblische Geschichten zurückgegriffen, da „die Erfahrungen der Menschen mit Gott, die in der biblischen Tradition verarbeitet sind, die theologischen Fragen der Kinder herausfordern und ihnen gleichzeitig Deutungsmöglichkeiten an die Hand geben, mit denen sie Antworten auf ihre Fragen finden können“.<sup>38</sup> Sowohl die Methoden als auch die Zielsetzung beider Konzepte des Philosophierens und Theologisierens liegen sehr nahe beieinander.<sup>39</sup> Allerdings unterscheiden sich auch die beiden Ansätze voneinander, da es im Gegensatz zum Philosophieren beim Theologisieren mit Kindern um spezifische Glaubensinhalte geht, die aus einer eigenen Glaubenshaltung heraus thematisiert werden.<sup>40</sup>

Wie auch die Kinderphilosophie versucht, ihren Bezug zur Philosophie zu erklären, reflektiert die Kindertheologie ihr Verhältnis zur Theologie. Wilfried Härle begreift „Theologie [als] (...) eine *spezifische* Funktion des christlichen Glaubens, nämlich diejenige, die der gedanklichen Durchdringung, Reflexion und Überprüfung, also der denkenden Rechenschaft über den Glauben

---

<sup>35</sup> Büttner et al. 2014, S. 13.

<sup>36</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 30.

<sup>37</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 30.

<sup>38</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 32.

<sup>39</sup> Vgl. Büttner et al. 2014, S. 13.

<sup>40</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 31; vgl. Büttner 2014, S. 19.

dient.<sup>41</sup> Ein solch weites Religionsverständnis ist als Voraussetzung und Legitimation der Kindertheologie anzusehen.<sup>42</sup> Friedrich Schweitzer differenziert die Kindertheologie weiter und regt zu einer mehrdeutigen Betrachtungsweise an. Wie Abb. 2 zeigt, unterscheidet er drei Dimensionen der Kindertheologie.<sup>43</sup>

| Theologie <i>für</i> Kinder                                                                                                          | Theologie <i>mit</i> Kindern                                                                                                            | Theologie <i>von</i> Kindern                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementarisierung theologischer Inhalte zur Ermöglichung von Aneignungsprozessen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• religionspädagogische Praxis des gemeinsamen Fragens und Antwortsuchens mit Kindern</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Äußerungen von Kindern als eigenständige theologische Reflexion</li> </ul> |

Abb. 2: Dimensionen der Kindertheologie<sup>44</sup>

Diese Unterscheidung soll zu keiner Einengung der Kindertheologie führen, sondern sie als Programm bzw. als anregenden neuen Ansatz für den Umgang mit Kindern verstärken.<sup>45</sup>

## 1.2 Anliegen und Zielsetzung

„Das Gespräch ist das zentrale Medium der Kindertheologie“.<sup>46</sup> In einem Theologischen Gespräch kommen die Schüler und die Lehrperson in einem gleichberechtigten Dialog über existentielle theologische Grundfragen zusammen. Die Schüler reflektieren ihren Glauben und entwickeln so einen eigenen Standpunkt.<sup>47</sup> Die Reflexion des eigenen Glaubens steht im Zentrum Theologischer Gespräche. Die Lehrperson ist mit ihrer eigenen Haltung als glaubender und zweifelnder Mensch in das Gespräch involviert und übernimmt zumeist die Gesprächsführung. Keinesfalls will die Lehrperson jedoch die Schüler zu einer von ihr bestimmten Problemlösung führen.<sup>48</sup> Zu den zentralen Aufgaben gehören das Wahrnehmen des Umgangs der Kinder und Ju-

<sup>41</sup> Härle 2004, S. 24.

<sup>42</sup> Vgl. Schweitzer 2003, S. 10.

<sup>43</sup> Vgl. Schweitzer 2003, S. 18.

<sup>44</sup> In Anlehnung an Schweitzer 2003, S. 18.

<sup>45</sup> Vgl. Schweitzer 2003, S. 18.

<sup>46</sup> Büttner 2014, S. 19.

<sup>47</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2008, S. 39.

<sup>48</sup> Vgl. Büttner 2014, S. 19.

gendlichen mit theologischen Fragestellungen, das Aufgreifen und Weiterführen jener Glaubensvorstellungen sowie das Aufzeigen neuer Wege im Kontext der christlichen Tradition.<sup>49</sup>

Kinder und Jugendliche werden als Subjekte wahrgenommen, die selbstständig über ihren Glauben nachdenken und somit eigenständig Theologie betreiben können. Dies ist die Annahme bzw. das Fundament, auf dem Theologische Gespräche fußen. Theologische Gespräche fördern das eigenständige theologische Denken der Lernenden. Dies bedeutet, „dass Kinder ihre eigenen Eindrücke, Einsichten, Fragen, Deutungen, Vorstellungen, Argumente, Bewertungen und Urteile zu religiösen Themen, d.h. also ihre ‚Religiosität‘, artikulieren und im Rückbegriff auf den biblisch-christlichen Glauben eigenständig reflektieren und sich so selber weiter entwickeln.“<sup>50</sup> Die Schüler werden beim Erwerb von vernetztem Wissen unterstützt, sie sollen kognitive Klarheit (zusammenhängendes Wissensgerüst) erwerben sowie emotionale Sicherheit in Bezug auf existentielle theologische Fragen erlangen. Diese erlernte Gesprächskompetenz befähigt die Schüler dazu, ihre eigene Meinung in einem gesellschaftlichen Diskurs über weltliche und religiöse Fragen vertreten zu können.<sup>51</sup> Nachfolgende Abbildung soll den Ausgangspunkt und das Ziel von Theologischen Gesprächen verdeutlichen.



Abb. 3: Ausgangspunkt und Ziel Theologischer Gespräche

Grundsätzlich werden alle Meinungen wertgeschätzt und geachtet. Dies schließt jedoch nicht aus, dass die Meinungen hinsichtlich ihrer Begründung und Tragfähigkeit kritisch geprüft werden.

<sup>49</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2008, S. 39.

<sup>50</sup> Hartmut Rupp 2006, S. 92.

<sup>51</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2008, S. 40.

### **1.3 Praktische Umsetzung**

Für eine bessere Übersichtlichkeit wird die praktische Umsetzung der Theologischen Gespräche in drei Phasen (Vorbereitung, Durchführung, Abschluss) gegliedert.

#### **1.3.1 Vorbereitung**

Die Vorbereitung ist ein wichtiger Schritt für die praktische Umsetzung Theologischer Gespräche, da ihre Qualität die Durchführung erheblich beeinflussen kann.

Zu Beginn der Gesprächsvorbereitung bietet es sich an, erste Gedanken zu dem jeweiligen Thema zusammenzutragen, um eine Annäherung und eine erste Auseinandersetzung zu initiieren. Eine Mindmap eignet sich vor allem für „die individuelle, flexible und kreative Strukturierung von Themen“<sup>52</sup>. Insbesondere für Studierende ist eine Mindmap nicht nur für die Unterrichtsvorbereitung sinnvoll, sondern auch im Hinblick auf den eigenen Lernprozess. Die Studierenden sind nicht nur Lehrende, sondern auch Lernende und können anhand der Mindmap ihren Lernprozess festhalten. So kann die Mindmap am Anfang zur Bestimmung des Wissensstands und im weiteren Verlauf als Dokumentation des eigenen Lernprozesses dienen.<sup>53</sup> Lernfortschritte können auf diese Weise festgehalten und sichtbar gemacht werden.<sup>54</sup> Folgende Aspekte können Bestandteil der Mindmap sein:<sup>55</sup>

- Wissen und ggf. Wissenslücken
- mögliche Zugänge und Erfahrungen der Lernenden und Bezug zu ihrer Lebenswelt auch im Hinblick auf entwicklungspsychologische Bezüge
- Einbettung des Themas in die Bildungsstandards
- eigene Stellungnahme und persönlicher Bezug

---

<sup>52</sup> Vgl. Sadowski 2018, S. 26.

<sup>53</sup> Vgl. Buzan/Buzan 2013, S. 232.

<sup>54</sup> Die Mindmap bietet sich auch für die Unterrichtsnachbesprechung an und kann ein sinnvolles Werkzeug darstellen.

<sup>55</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 133.

Durch die Erstellung einer Mindmap setzen sich Lehrende mit dem Thema auseinander, werden sich ihres eigenen Standpunktes bewusst und können bei Bedarf mögliche Wissenslücken füllen. Die Formulierung von möglichen Zugängen und Erfahrungen der Lernenden ermöglicht, Weggabelungen abzuleiten und im Vorhinein Impulsfragen festzulegen. Ein weiterer Bestandteil der Mindmap kann die Einbettung des Themas in die Bildungsstandards sein, um das Unterrichtsziels zu konkretisieren.<sup>56</sup> Im Anschluss ist eine Orientierung am Modell zur Unterrichtsvorbereitung nach Freudenberger-Lötz möglich.<sup>57</sup> Die dort formulierten Leitfragen zu Themen, wie beispielsweise überraschende Momente und Planungsoffenheiten, helfen den Lehrkräften, das Theologische Gespräch bestmöglich vorzubereiten. Für ihr Modell der Vorbereitung Theologischer Gespräche orientiert sich Freudenberger-Lötz an dem Elementarisierungsansatz.<sup>58</sup> Die Struktur besteht aus folgenden sechs Gliederungspunkten:<sup>59</sup>

1. Zentrale Aspekte des Themas
2. Bezug zwischen Subjekt und Thema
3. Persönliche Begegnung des Lehrenden mit dem Thema
4. Intention des Unterrichts und Vernetzung der Thematik im Sinne der Entwicklung kohärenten Grundwissens und existenziellen Bezugs
5. Stundenplanung
6. Verlaufsplan, Einzelintention, Materialien

### 1. Zentrale Aspekte des Themas

Der erste Gliederungspunkt ist auf die persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema und der daraus folgenden Entwicklung des Unterrichtsschwerpunktes ausgerichtet. Elementare Strukturen sowie Vernetzungsmöglichkeiten, die für das Theologische Gespräch relevant sind, sollten erfasst und her-

---

<sup>56</sup> Die Kindertheologie im Horizont der Bildungsstandarddebatte erörtert Miriam Zimmermann ausführlich in ihrer Habilitationsschrift (vgl. Zimmermann 2012, S. 131–142).

<sup>57</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 134.

<sup>58</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 133.

<sup>59</sup> Freudenberger-Lötz merkt an, dass die Reihenfolge der ersten drei Punkte variieren kann (vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 134–138).

ausgearbeitet werden. Je nach Unterrichtsgegenstand wird dieser systematisch-theologisch oder exegetisch bearbeitet. Die Befunde aus möglichen empirischen Untersuchungen zu dem Thema können erweitert oder andere Schwerpunkte gesetzt werden.<sup>60</sup> Mögliche Leitfragen:<sup>61</sup>

- Worin liegen die Schwerpunkte bei der Exegese des Textes? Welche Stellen sind unklar/strittig? Gibt es Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bibeltexten und Bezüge zu theologischen Grundfragen?
- Was sind die systematisch-theologischen Grundaspekte? Gibt es Vernetzungsmöglichkeiten zu anderen theologischen Grundfragen/Grundbegriffen sowie zu biblischen Geschichten?

Bei Betrachtung der ersten beiden Planungsschritte lässt sich festhalten, dass eine inhaltliche Vorbereitung des Themas grundlegend für den Verlauf des Theologischen Gesprächs ist. Diese Aussage unterstützen auch die Beobachtungen von Freudenberger-Lötz:

*„Wer sich theologisch in einer Thematik unsicher fühlt, weiß oft nicht genau, wo der Schwerpunkt einer Unterrichtsstunde liegen kann, welche Schüleraussagen im Gespräch weiterführend aufgegriffen werden sollen und wie insgesamt mit den Beiträgen der Kinder umzugehen ist.“<sup>62</sup>*

Die Gesprächsleitung benötigt ein fundiertes Hintergrundwissen, um die Schüleraussagen folgerichtig in den inhaltlichen Gesamtkontext einordnen zu können. Das Theologische Gespräch läuft ansonsten Gefahr, in Beliebigkeit abzugleiten.

## 2. Bezug zwischen Subjekt und Thema

Elementare Erfahrungen und Zugänge der Lerngruppe tragen dazu bei, die möglichen Deutungsperspektiven als Basis der Planung einzuschätzen. Hierfür ist es wichtig, lerngruppenspezifische Lernstandserhebungen durchzuführen. Weiterhin ist zu klären, ob die Bearbeitung des Themas an vergangene Unterrichtsstunden anschließen kann, beispielsweise als Antwortmöglichkeit

---

<sup>60</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 135f.

<sup>61</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 134.

<sup>62</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 233.

auf bestimmte Fragen oder als Wunschthema der Schüler. Die Auseinandersetzung mit möglichen Bezügen zur Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen erschließt die unterschiedlichen Facetten des Themas. Darüber hinaus sollen entwicklungspsychologische Kenntnisse, empirische Untersuchungen und Unterrichtserfahrungen (falls vorhanden) bei der Planung berücksichtigt werden, um eventuelle Schwierigkeiten zu vermeiden.<sup>63</sup> Mögliche Leitfragen:<sup>64</sup>

- Wie wird das Verhältnis der konkreten Lerngruppe zum Thema eingeschätzt? Ist das Thema möglicherweise von den Lernenden als Frage in den Unterricht eingebracht worden?
- Weist das Thema einen Bezug zur Erfahrungswelt der Lernenden auf?
- Gibt es aus entwicklungspsychologischer Perspektive wichtige Aspekte, die den Zugang der Kinder und Jugendlichen zum Thema erschweren/erleichtern?
- Welche Deutungsperspektiven von Kindern liegen zum Thema vor? (Einbezug von empirischen Untersuchungen oder Unterrichtserfahrungen zur Thematik)

### 3. Persönliche Begegnung des Lehrenden mit dem Thema

Insbesondere für ein authentisches und glaubwürdiges Auftreten als Lehrperson ist der dritte Punkt wichtig. Die Lehrperson sollte sich im Vorhinein Gedanken machen, wie sie zu dem jeweiligen Thema steht bzw. welche Meinung oder Fragen sie hat, um diese im Theologischen Gespräch ggf. zu äußern und zu vertreten. Als gleichwertiger Gesprächspartner verdeutlicht die Lehrperson, dass religiöses Lernen lebenslanglich stattfindet und ermutigt die Schüler zu einer Antwortsuche. Relevant erscheint hierbei, dass eine Wahrheitsfrage aus unterschiedlichen Perspektiven beantwortet werden kann und dass sich diese nie endgültig beantworten lässt.<sup>65</sup> Mögliche Leitfragen:<sup>66</sup>

- Was ist persönlich besonders wichtig?

---

<sup>63</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 135.

<sup>64</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 134.

<sup>65</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 136.

<sup>66</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 134.

- Wie hat sich die persönliche Einstellung zum Thema entwickelt?
- Sind noch Fragen vorhanden?

#### 4. Intention des Unterrichts und Vernetzung der Thematik im Sinne der Entwicklung kohärenten Grundwissens und existentiellen Bezugs

Der vierte Gliederungspunkt bündelt die ersten drei Planungsschritte. Eine Intention der Unterrichtseinheit bzw. Stunde wird festgelegt. Außerdem wird geklärt, wie die Aspekte des Themas mit anderen Themen vernetzt werden können, um kohärentes Grundwissen zu fördern. Der Bezug zur eigenen Lebenswelt und eine mögliche religiöse Deutung dieser sollte den Lernenden ermöglicht werden. Die Aufgabe besteht darin, den Kindern und Jugendlichen eine Unterstützung in ihrer individuellen Beantwortung zu den Fragen anzubieten. Die möglichen Aspekte der Schüler können zwar antizipiert werden, doch sollten sie nicht darauf reduziert werden. Anschließend sind die zu fördernden Kompetenzen zu formulieren.<sup>67</sup> Mögliche Leitfragen:<sup>68</sup>

- Welche elementare(n) Lernintention(en) verfolgt der Unterricht? Welche Kompetenzen werden vorrangig gefördert?
- Welche Aspekte des Themas sind zur Entwicklung kohärenten Grundwissens mit anderen Themen zu vernetzen?
- Welche Aspekte des Themas können die religiöse Deutung der eigenen Lebenswirklichkeit fördern?

#### 5. Stundenplanung

Die Fragen des fünften Gliederungspunkts beziehen sich im besonderen Maße auf die Gestaltung des Theologischen Gesprächs. Im ersten Schritt wird nach dem passenden Einstieg gefragt, der von der Ausrichtung des Theologischen Gesprächs und den einzunehmenden Rollen im Gespräch abhängt. Je nachdem, ob der Schwerpunkt auf einer Theologie *für* Kinder, einer Theologie *mit* Kindern oder einer Theologie *von* Kindern liegt, bieten sich unterschiedliche Methoden an. Entsprechend wird die konkrete methodische

---

<sup>67</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 136f.

<sup>68</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 134.

Gestaltung und Impulsgebung im nächsten Schritt ausgearbeitet und begründet. Die Abdeckung der Facetten des Themas, die vorgesehenen Impulse zu möglichen Deutungen der Schüler, denkbare kontroverse Diskussionen und Durchführungsschwierigkeiten werden einbezogen. Abschließend wird die Planung hinsichtlich einer anregenden Gestaltung und ihrer Beteiligungschancen für möglichst viele Schüler geprüft.<sup>69</sup> Mögliche Leitfragen:<sup>70</sup>

- Wie kann der Einstieg so gestaltet werden, dass die Schüler im Thema der Stunde ihre Fragen entdecken?
- Welche Ausrichtung wird das Theologische Gespräch voraussichtlich haben und wie wird die eigene Rolle definiert?
- Wie können konkret die methodische Planung und die Impulse aussehen? Wo liegen eventuell Schwierigkeiten und Planungsunsicherheiten vor?
- Werden die Beteiligungschancen für alle Schüler und die Grundsätze starker Lernumgebungen in der Planung berücksichtigt?<sup>71</sup>

## 6. Verlaufsplan, Einzelintention, Materialien

Die Überlegungen der ersten fünf Punkte münden nun in die Erstellung des Verlaufsplans und die Formulierung der Einzelintentionen. Das Material wird erstellt und dem Verlaufsplan hinzugefügt.<sup>72</sup>

### **1.3.2 Durchführung**

Theologische Gespräche sind äußerst komplex und vielschichtig. Ihr Gelingen hängt jedoch nicht allein von der Lehrperson ab, sondern vor allem an der aktiven Mitarbeit der Schüler. Es ist ihre Aufgabe, die inhaltlichen Gegenstände immer wieder neu zu hinterfragen, sich eigenständig in das Gespräch einzubringen, die Meinungen und Äußerungen anderer zu respektieren und

---

<sup>69</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 137f.

<sup>70</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 134.

<sup>71</sup> Die Aspekte einer starken Lernlandschaft werden in Kapitel 1.3.2.4 näher ausgeführt.

<sup>72</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 138.

wertzuschätzen sowie sich überhaupt auf Theologische Gespräche einzulassen.<sup>73</sup> Die Lehrperson ist selbstverständlich dafür verantwortlich, solche Prozesse anzustoßen. Ohne die Bereitschaft der Schüler ist dies nur schwer möglich. Nachfolgend werden zentrale Aspekte vorgestellt, die die Lehrperson bei der praktischen Umsetzung berücksichtigen sollte.

### *1.3.2.1 Rahmenbedingungen*

Zu den grundlegenden Rahmenbedingungen gehören sowohl eine kommunikationsförderliche Sitzordnung, die ein Wahrnehmen der anderen sowie das Gespräch untereinander fördert, als auch genügend Zeit, um mögliche Weggabelungen aufzugreifen und zu vertiefen. Es ist wichtig, den Schülern die zeitliche Dauer transparent zu machen und insbesondere das Ende der Gespräche rechtzeitig anzukündigen. Darüber hinaus ist eine eingeübte Gesprächskultur erforderlich, um negative Gefühlssituationen zu vermeiden.<sup>74</sup> Es empfiehlt sich, mit den Schülern gemeinsam Gesprächsregeln zu erstellen, um im weiteren Verlauf ggf. darauf zu verweisen.

### *1.3.2.2 Beziehungsgestaltung*

Die Qualität der Beziehung ist entscheidend für Lernprozesse. Gute Beziehungen sowie ehrliches und konstruktives Feedback begünstigen das Gelingen Theologischer Gespräche.<sup>75</sup>

Die Haltung der Lehrperson spielt eine wichtige Rolle zur Förderung des Gesprächs. „Eine offene, ermutigende, wertschätzende Haltung den Schülern gegenüber ist die Grundvoraussetzung aller Gespräche mit Kindern“<sup>76</sup> und Jugendlichen. So müssen Raum und Zeit für die Gedanken der Lernenden geschaffen werden. Die Lehrperson sollte die Schüler jederzeit ermutigen,

---

<sup>73</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 18.

<sup>74</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 15.

<sup>75</sup> Die Inhalte des Aspekts „Beziehungsgestaltung“ sind an die Karteikarte „Beziehungsgestaltung“ angelehnt. Die Karteikarten „Qualitätskriterien Theologischer Gespräche“ finden im Rahmen der Forschungswerkstatt ihren Einsatz. Mentoren entwickelten in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Freudenberger-Lötz diese Karteikarten im Sommersemester 2014. Die Karteikarten fassen das Basiswissen über Theologische Gespräche zusammen und dienen den Studierenden als Gedankenstütze (Die Karteikarten können bei der Verfasserin angefragt werden).

<sup>76</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 112.

sich an dem Gespräch zu beteiligen. Wichtig ist hierbei, die Aussagen der Schüler ausreichend zu würdigen und ihre Interessen ernst zu nehmen.<sup>77</sup>

Untersuchungen haben gezeigt, dass innerhalb von ca. einer Sekunde auf Grundlage der Mimik, Gestik und Stimme die Glaubhaftigkeit des Gegenübers festgelegt wird.<sup>78</sup> Dies geschieht auch im unterrichtlichen Kontext. „Schüler stellen schnell und zumindest im ersten Schritt unbewusst fest, ob der Lehrer motiviert ist, seinen Stoff beherrscht und sich mit dem Gesagten auch identifiziert.“<sup>79</sup> Daraus lässt sich ableiten, dass ein bewusster Umgang und der gezielte Einsatz der Körpersprache erforderlich ist. Darüber hinaus sollte die Lehrperson Begeisterung für den Inhalt, für ihr Fach und den Lehrerberuf aufbringen. Das Auftreten als authentischer, gleichberechtigter Gesprächspartner ist Grundlage für erfolgreiches Lernen. Insbesondere im Theologischen Gespräch kann es förderlich sein, den Lernenden auch als Suchender zu begegnen.<sup>80</sup> Die Einstellung der Lehrperson kann sich in der Haltung der Schüler widerspiegeln. Dadurch überträgt die Lehrperson Freude, Begeisterung und Interesse auf die Schüler. Es kann von einem Spiegeln der eigenen Haltung auf die Lerngruppe gesprochen werden.<sup>81</sup> Dies unterstützt auch Anton A. Bucher: „Wenn Kinder theologisch Begeisterten begegnen, werden sich ihre Ohren auf tun, ihre Synapsen feuern und ihre Herzen sich öffnen.“<sup>82</sup>

Die Lernatmosphäre bildet eine entscheidende Grundlage für Theologische Gespräche. Ein freundlicher, respektvoller und wertschätzender Umgang untereinander ist nötig, um eine Atmosphäre des Vertrauens zu erzeugen. „Vertrauen ist das Fundament, auf dem alle unsere Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse aufgebaut werden.“<sup>83</sup> Demnach ist es wichtig, das

---

<sup>77</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2008, S. 39.

<sup>78</sup> Vgl. Roth 2004, S. 501.

<sup>79</sup> Roth 2004, S. 501.

<sup>80</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 112f.

<sup>81</sup> Die Übertragung der Begeisterung der Lehrperson auf die Schüler können durch die Spiegelneuronen hervorgerufen werden. „In der Sprache der Neurowissenschaften sind dies Folgen gelungener Resonanzverfahren.“ (Leitz 2017, S. 13).

<sup>82</sup> Bucher 2013, S. 39.

<sup>83</sup> Hüther 2004, S. 492.

Vertrauen der Kinder und Jugendlichen in die eigenen Potentiale zu stärken.<sup>84</sup> Den Schülern wird etwas zugetraut und sie werden in ihren Interessen, Gedanken, Ideen, Ängsten und Zweifeln unterstützt. „Eine wohlwollende Aufmerksamkeit durch Lehrpersonen oder Mitschüler festigt den eigenen Selbstwert, schafft Selbstvertrauen und ein Gefühl von Zugehörigkeit.“<sup>85</sup> Um eine angenehme und positive Lernatmosphäre zu gewährleisten, ist das Aufstellen gemeinsamer Regeln eine hilfreiche Basis.<sup>86</sup> Auch tragen Rituale zu einer positiven Lernatmosphäre bei. Beispielsweise kann das Anzünden einer Kerze oder das Singen eines Liedes zu Beginn und Ende den Religionsunterricht von anderen Schulstunden abgrenzen.

Ebenso gehört zu einer produktiven Lernatmosphäre das gemeinsame Handeln, Suchen und Nachdenken. Das gemeinsame Erleben erzeugt ein Wir-Gefühl. Es kann sich über Erfolge gefreut und sich gegenseitig bei Misserfolgen unterstützt werden.<sup>87</sup> Dies steigert das Erleben eines Flow-Zustandes. „In diesem Zustand intrinsischer Motiviertheit erleben wir Gefühle des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit der Selbstvergessenheit und der Kontrolle; im Flow sind wir im höchsten Maß leistungsfähig.“<sup>88</sup> Diese positiven Erfahrungen bestärken die gemeinsame Entwicklung von Ideen, den gegenseitigen Austausch sowie die kollektive Suche nach Lösungen.

Ein sensibler Umgang mit Fehlern, Zweifeln und Fragen ist für die Beziehungsgestaltung sehr wichtig. Schüler müssen angeregt werden, sich frei zu äußern, aber auch offen für Veränderungen zu sein.<sup>89</sup> Die Lehrperson muss die Schüler auf kurzschlüssige Argumentationswege und daraus unsachgemäße Schlüsse hinweisen. Gerade das Äußern von nicht schlüssigen Gedanken kann zu einer Weiterentwicklung dieser führen. Weder Zweifel, die zur

---

<sup>84</sup> Vgl. Hüther 2004, S. 492.

<sup>85</sup> Leitz 2017, S. 13.

<sup>86</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2014, S. 70.

<sup>87</sup> Vgl. Burow 2011a, S. 38f.

<sup>88</sup> Leitz 2017, S. 13.

<sup>89</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2008, S. 40.

Glaubensgeschichte jedes Menschen gehören, noch fragwürdige Äußerungen sollten ignoriert werden. Diese müssen benannt, durchdrungen und an ihnen weiterführend gearbeitet werden. Auch sollte die Lehrkraft Fragen würdigen, aufgreifen und in den Unterricht einbeziehen. Generell gilt es, Fehlern, Zweifeln und Fragen offen und geduldig zu begegnen. Hierbei ist Achtsamkeit wichtig, um zu entscheiden, wie und auf welche Art und Weise darauf eingegangen wird. Je sicherer sich die Lehrperson im Hinblick auf ihre Zielsetzung und in ihrer Wahrnehmung und Einschätzung der Schülerpersönlichkeiten ist, desto sicherer kann sie auch mit solchen Unterrichtssituationen umgehen.

Weiterhin ist eine gelungene Feedbackkultur ausschlaggebend. Grundsätzlich sollte den Schülern aktiv und aufmerksam zugehört werden. Durch die nonverbale Kommunikation der Wertschätzung, wie Mimik und Gestik, signalisiert die Lehrperson Interesse. Das Feedback sollte konstruktiv und ehrlich sein, sodass es den Schülern von Nutzen ist. Zu beachten ist, keine Wertung in dem Feedback mitschwingen zu lassen. Es sollte würdigend formuliert sein, wie beispielsweise „das ist eine spannende/interessante Aussage/Meinung.“<sup>90</sup>

### *1.3.2.3 Rollen der Lehrperson*

Nach Freudenberger-Lötz nimmt die Lehrperson drei Rollen situativ im Theologischen Gespräch ein: der aufmerksame Beobachter, der stimulierende Gesprächspartner und der begleitende Experte.<sup>91</sup> Die Lehrperson sollte sich der jeweils angenommen Rolle bewusst sein, da jede Rolle ein unterschiedliches Agieren erfordert. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die drei verschiedenen Rollen der Lehrperson im Theologischen Gespräch idealtypisch aufgezeigt sind. In der Praxis gehen sie oft fließend ineinander über und sind selten in ihrer Reinform anzutreffen.<sup>92</sup> Die Basis einer wertschätzenden und

---

<sup>90</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 16.

<sup>91</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 222ff.

<sup>92</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 18.

offenen Haltung sowie der Perspektivwechsel bleiben das ganze Theologische Gespräch über trotz variierender Rollen erhalten.<sup>93</sup>

### Aufmerksamer Beobachter – Theologie von Kindern und Jugendlichen

Dem *aufmerksamen Beobachter* kommt die Aufgabe zu, wahrzunehmen, wie die Schüler mit dem jeweiligen Thema umgehen, welche Fragen sie stellen und was sie bewegt.<sup>94</sup> Die Deutungsaktivitäten der Schüler sollen zur Förderung ihres theologischen Denkens wahrgenommen sowie Anknüpfungspunkte gesucht werden, um angemessene Deutungsmöglichkeiten einzubringen. Seine besondere Bedeutung erhält der aufmerksame Beobachter im Zusammenhang mit einer Theologie von Kindern bzw. Jugendlichen.<sup>95</sup> Die Lehrperson sollte sich bewusst sein, dass die Zielvorgabe für den Unterricht sie beeinflussen kann. Eine klare Zielvorstellung ist zwar wichtig, diese darf aber nicht die Entfaltung des Unterrichts zu sehr einengen. Die Schüler müssen die Möglichkeit erhalten, die Zielvorgabe Schritt für Schritt zu erreichen, indem sie ihre eigenen Gedanken auf diesem Lernweg entwickeln und eigenständig Lösungsmöglichkeiten finden können. So muss die Lehrperson sensibel zuhören und versuchen, die Aussagen der Schüler nicht vorschnell zu interpretieren („Schubladendenken“), sondern einen produktiven Verstehensprozess zuzulassen.<sup>96</sup> Sensibilität ist für diese Rolle wichtig. Sie ermöglicht zu erkennen, inwiefern das Thema die Schüler persönlich anspricht, was das Thema in den Schülern emotional auslöst und wie darauf reagiert werden kann. Die Lehrperson soll darüber hinaus einschätzen, welche Kenntnisse und welche Glaubenseinstellungen die Lernenden zu dem jeweiligen Thema besitzen. Nicht zu vergessen sind die entwicklungspsychologischen Kenntnisse der Lehrperson. Nur wenn die Lehrperson über solch ein Hintergrundwissen verfügt, kann sie die Schüler angemessen in ihrer individuellen religiösen Entwicklung begleiten.

---

<sup>93</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2008, S. 41.

<sup>94</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 16.

<sup>95</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 130.

<sup>96</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 16.

### Stimulierender Gesprächspartner – Theologie mit Kindern und Jugendlichen

Im Sinne einer Theologie *mit* Kindern und Jugendlichen kommt der *stimulierende Gesprächspartner* zum Einsatz.<sup>97</sup> Er versucht, die Deutungen der Schüler ins Gespräch zu bringen, diese zu systematisieren und Bezüge zwischen den Aussagen der Schüler herzustellen. Darüber hinaus soll eine vertiefte Reflexion angeregt werden. Um diese Herausforderung zu bewältigen, ist es wichtig, Techniken der Gesprächsführung und sogenannte Gesprächsförderer gezielt einzusetzen. Es ist eine anspruchsvolle Aufgabe, angemessen zu agieren und die Vielzahl an Beiträgen im Blick zu behalten.<sup>98</sup> Auf der Basis einer didaktischen und fachlichen Sicherheit kann dieser Herausforderung gut begegnet werden. Dazu benötigt die Lehrperson eine gewisse Flexibilität, um relevante Äußerungen herauszuhören, an denen weitergearbeitet werden kann, und um gleichzeitig offen zu sein für nicht eingeplante Wege. Freudenberger-Lötz formuliert verschiedene Möglichkeiten, mit Gesprächsbeiträgen der Schüler umzugehen. Diese werden im Folgenden skizziert:<sup>99</sup>

- *Fragen weitergeben:* Fragen, die während des Gesprächs aufkommen, sollen an die Klasse weitergegeben werden. Dies signalisiert, dass Fragen willkommen sind und alle Schüler Verantwortung für die Bearbeitung der Frage übernehmen können. Darüber hinaus zeigt es das Vertrauen der Lehrkraft in die Deutungskompetenz der Schüler.
- *Fragen kategorisieren:* Es bietet sich zunächst an, Fragen in ihr jeweiliges Anforderungsniveau (leicht bzw. schwer) einzuordnen sowie als Wissens- oder Glaubensfrage zu kategorisieren. Die Klasse kann gemeinsam überlegen, ob es Unterrichtseinheiten gab, in denen die Frage schon einmal thematisiert wurde, und einen Plan entwickeln, wie die Lösungssuche aussehen kann.
- *Äußerungen verstehend spiegeln:* Um den Schülern zu einer bewussten und ggf. präzisieren Position zu verhelfen, nimmt die Lehrperson deren Aussagen auf und spiegelt diese. Hierbei ist es wichtig, den

---

<sup>97</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 131.

<sup>98</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 16f.

<sup>99</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 16f.

Schülern keine Deutung in den Mund zu legen (Suggestivfrage). Eine konkrete Möglichkeit, die Äußerung verstehend zu spiegeln, wäre zu fragen: „Verstehe ich dich richtig, dass...“ oder „Hast du gemeint, dass...“. Diese Formulierungen versuchen, die Aussagen der Schüler wertzuschätzen und ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, Stellung zu beziehen. Dieser Aspekt stellt ein wichtiges Instrument zur Lenkung der Beiträge dar.<sup>100</sup>

- *Deutungen in Beziehung setzen*: Äußerungen werden auf ihr Verhältnis zueinander untersucht, ob sie sich ähneln, ergänzen oder widersprechen. Kategorien wie „teils – teils“, „weder – noch“, „einerseits – andererseits“, „x hat gesagt... – y hat gesagt...“ können beim Systematisieren hilfreich sein.
- *Auf den Punkt bringen*: Das bisher Gesagte wird zusammengefasst und verleiht dadurch, insbesondere nach längeren Gesprächsabschnitten, Übersicht und Struktur.
- *Begriffe klären*: Häufig werden theologische Begriffe (unreflektiert) verwendet. Hier sollte eine Klärung erfolgen. Meist wird das Gespräch dadurch ganz neu entfacht und Voraussetzungen des Denkens werden geklärt.

Diese Auflistung lässt sich um den Aspekt der „*Impulsfragen formulieren*“ erweitern. Falls eine Gegenfrage zu einer vollständigen Entfaltung des Gedankens hilft, ist die Formulierung einer Impulsfrage wünschenswert.

Die Formulierung der Impulse während des Theologischen Gesprächs ist ein sehr entscheidender Faktor, um die Deutungskompetenz der Schüler herauszufordern und ihr theologisches Denken anzuregen.<sup>101</sup> Aus diesem Grund sollte die Lehrperson die Impulse anregend gestalten und bereits in ihrer Planung berücksichtigen, sodass sie diese in das Gespräch integrieren sowie mit den konkreten Aussagen der Schüler in Verbindung bringen kann. Schon

---

<sup>100</sup> Vgl. Bucher 2006, S. 169f.

<sup>101</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 114.

im Vorhinein können konkrete Impulse überlegt, diese dann in den Gesamtkontext des Gesprächs eingefügt und auf die Äußerungen der Lernenden abgestimmt werden. Die vorbereiteten Impulse sollten alle zentralen Aspekte des Themas beleuchten, sodass ggf. unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können.<sup>102</sup> Generell ist zu beachten, keine geschlossenen Fragen oder sogenannte Suggestivfragen zu stellen, sondern Fragen weiterführend und öffnend zu formulieren. Zielführend ist es, immer nur eine Frage in das Gespräch einzubringen. Schülern benötigen Zeit, eine Frage zu durchdringen und anschließend zu beantworten. Dazu gehört es, Pausen zu ertragen, was vielen Lehrkräften und Schülern anfänglich schwerfällt.

Im Folgenden wird die Formulierung der Impulsfragen weiter differenziert. Zum einen können Impulsfragen einen neuen Gesprächsschwerpunkt setzen, falls die Gesprächsbeiträge abnehmen und der Gesprächsbedarf erschöpft scheint. Zum anderen können Impulsfragen einen im konkreten Bezug zu einer aktuellen Schüleraussage nehmen. Letzteres kann nach Gerlinde Krehn durch folgende Möglichkeiten erfolgen:<sup>103</sup>

- *Hinterfragen*: Nähere Klärung einer Aussage, falls diese nicht konsistent scheint, z.B.: Was meinst du damit? Kannst du das näher erklären?
- *Begründungen einfordern*: Aufspüren von Begründungen jener Aussage und die damit verbundenen Vorstellungen, z.B.: Kannst du uns deine Gründe nennen? Warum glaubst du, dass es stimmt?
- *Beispiele erfragen*: Konkretisierung der Aussage anhand eines Beispiels, z.B.: Kannst du uns ein Beispiel geben?
- *In Zweifel ziehen*: Einbringen verschiedener Ansichten und Möglichkeiten in Bezug auf die Aussage, z.B.: Welche Alternativen gibt es? Was könnte jemand vorbringen, der anderer Meinung ist?

---

<sup>102</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 144.

<sup>103</sup> Vgl. Krehn 2012, S. 176. Die den Unterkategorien zugeordneten weiterführenden Fragen sind dem Jahrbuch für Kindertheologie entnommen, dort befindet sich eine umfangreiche Aufstellung (vgl. Bucher 2006, S. 147–170).

- *Provozieren*: Aufspüren möglicher Konsequenzen oder Probleme, z.B.: kontrastierende, schockierende Erzählungen und Bildmaterialien als Impuls einsetzen oder konträre Aussagen von Schülern gegenüberstellen.
- *Zusammenhänge herstellen*: Einordnung der Aussagen des Schülers in den Gesamtkontext, z.B.: Ist das noch immer unser Thema?

Insbesondere ruhigere und zurückhaltende Schüler sollten beachtet werden, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich in das Gespräch zu integrieren. Aufkommende Weggabelungen bieten die Chance, den Unterricht interessengeleitet zu gestalten und so die Motivation der Schüler zu steigern. Gespräche sollten aber auch beendet werden, wenn der Gesprächsbedarf erschöpft ist.

### Begleitender Experte – Theologie für Kinder und Jugendliche

Als *begleitender Experte* tritt die Lehrkraft auf, wenn eine Theologie *für* Kinder bzw. Jugendliche eingebracht werden soll. Um den Horizont der Schüler zu erweitern und eine Differenzierung der Argumentationsstrukturen zu ermöglichen, bietet die Lehrkraft in der Rolle des begleitenden Experten weiterführende altersgemäße Deutungsmöglichkeiten an, die aus dem aufmerksamen Beobachten und der Begleitung des Lernprozesses resultieren und so an die aktuellen Perspektiven der Schüler anknüpfen.<sup>104</sup> „Die eigene Meinung wird nicht als die alleinige Wahrheit präsentiert, sondern als eigene Perspektive charakterisiert“.<sup>105</sup> Um authentisch aufzutreten, ist es durchaus auch förderlich, den Schülern zu zeigen, dass selbst die Lehrperson nicht immer die passende Antwort parat hat und so als fragender und zweifelnder glaubender Mensch auftritt. Die Schüler erfahren, dass es durchaus legitim ist, Zweifel und Unsicherheiten zu zeigen.<sup>106</sup> Neben dem hier angesprochenen eigenen Standpunkt spielt das theologische Wissen eine weitere elementare Rolle. Das eigene theologische Wissen im Bereich der theologischen Systematik,

---

<sup>104</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 131.

<sup>105</sup> Freudenberger-Lötz 2012b, S. 16.

<sup>106</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2008, S. 40.

Exegese und Kirchengeschichte kann den Schülern der Situation angemessene Deutungsmöglichkeiten aufzeigen. Darüber hinaus ist es für die Einordnung der Schülerbeiträge in den thematischen Kontext bedeutsam.

Generell ist zu beachten, dass Kinder- und Jugendtheologie nicht nur auf die Vermittlung von religiösen Inhalten abzielt<sup>107</sup>, sondern auf die Selbstbildung der Lernenden. Diese ist „als die produktive Auseinandersetzung mit der lebensgeschichtlich geformten und individuell verfassten eigenen Religiosität von Kindern [und Jugendlichen] zu verstehen.“<sup>108</sup> Gerade weil der religionspädagogische Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie die Subjekte selbst in den Fokus setzt, möchte Bucher dem Missverständnis entgegenwirken, das Einbringen von fachlichen Inhalten zu vernachlässigen oder gar ganz einzustellen. Für ihn bedingen sich die drei Dimensionen der Kindertheologie gegenseitig.<sup>109</sup> Dies betont ebenso Hartmut Rupp: „Es ist keine Kindertheologie vorstellbar, in der Kinder ohne äußere Anregungen auskommen.“<sup>110</sup> Insbesondere der schulische Religionsunterricht kann sich der Dimension „Theologie *für* Kinder und Jugendliche“ nicht entziehen.<sup>111</sup> Sabine Pemsel-Maier stellt folgende Forderungen an eine Theologie *für* Kinder und Jugendliche:<sup>112</sup>

- Bereitstellen von Argumenten für die Begründung eigener Überzeugungen und Vorstellungen
- Konfrontation mit anderen, auch fremden Vorstellungen
- kritische Prüfung der eigenen Position
- Aufzeigen von Widersprüchen oder Lücken in der eigenen Argumentation
- Provokation

---

<sup>107</sup> Oder wie es Friedrich Schweitzer formuliert: „[...] Kindern gleichsam eine ‚Mini-Theologie‘ zu verabreichen“ (Schweitzer 2013, S. 14).

<sup>108</sup> Hartmut Rupp 2006, S. 89.

<sup>109</sup> Vgl. Bucher 2013, S. 27.

<sup>110</sup> Hartmut Rupp 2006, S. 89.

<sup>111</sup> Sowohl Schweitzer als auch Pemsel-Maier verweisen auf die lange Zeit einer sehr zurückhaltenden Auseinandersetzung mit dieser Dimension, stellen jedoch beide die Relevanz dieser in den Fokus (vgl. Schweitzer 2013, S. 13–26; vgl. Pemsel-Maier 2011, S. 69–83).

<sup>112</sup> Vgl. Pemsel-Maier 2011, S. 77.

- Korrektur bei falschen, einschränkenden, belastenden oder Angst einflößenden Vorstellungen und Aufdecken von nicht sinnvollen Argumentationsstrukturen

Ausgehend von dieser Aufstellung ergibt sich die Frage, welche Kriterien zur Gestaltung einer Theologie *für* Kinder und Jugendliche beachtet werden müssen.<sup>113</sup> Daher bedarf es einer Theologie, deren Begründung aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen erfolgt. Sowohl die fachliche Auseinandersetzung mit einem Thema als auch die Betrachtung des Themas aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen und deren Lebensweltbezug müssen aufgegriffen und in Einklang gebracht werden. Das Wechselspiel dieser beiden Komponenten ist entscheidend. Kinder und Jugendliche nehmen theologische Inhalte in einer besonderen Art und Weise wahr und denken über diese nach. Es gilt, diese Sichtweise zu berücksichtigen und in einem wechselseitigen Prozess mit der fachlichen Perspektive eine Theologie *für* Kinder und Jugendliche zu konzipieren.<sup>114</sup>

### THEOLOGIE *FÜR* KINDER UND JUGENDLICHE

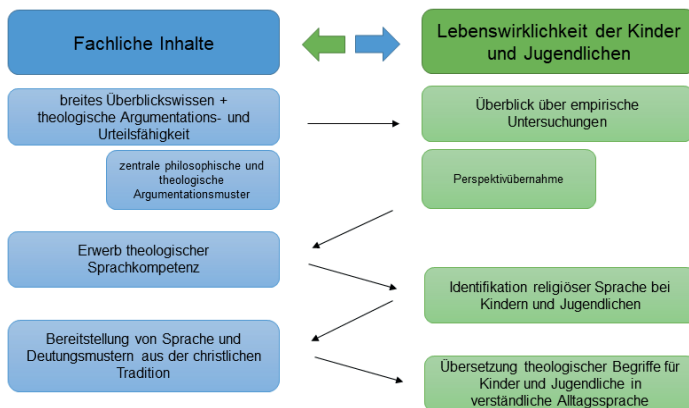


Abb. 4: Wechselseitiger Erschließungsprozess<sup>115</sup>

<sup>113</sup> Konkrete Inhalte stellt Anton Bucher in seinem Beitrag „Wie viel und was für Theologie braucht das Kind?“ zusammen. Diese Auflistung hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, bietet jedoch interessante Anregungen (vgl. Bucher 2013, S. 27–39).

<sup>114</sup> Vgl. Pemsel-Maier 2011, S. 80.

<sup>115</sup> Vgl. Pemsel-Maier 2011, S. 80.

Neben Pemsel-Maier formuliert auch Schweitzer konkrete Kriterien einer Theologie *für* Kinder und Jugendliche, die nachfolgend zusammengestellt sind:

- *Nachdenken über religiöse Erfahrungen, Einstellungen, Ausdrucksformen*: Schweitzer fordert eine klare Trennung zwischen einer Religion für Kinder/Jugendliche und einer Theologie für Kinder/Jugendliche: Nicht das eigene religiöse Erleben steht im Fokus, sondern die kognitive und reflexive Auseinandersetzung mit dieser. So können auch „von anderen bereits geleistete theologische Reflexionen als Impulse und Einsichten [angeboten werden], die sich Kinder und Jugendliche – zumindest möglicherweise – zu eigen machen können.“<sup>116</sup>
- *Weiterführung der theologischen Denkstrukturen*: Eine Theologie für Kinder und Jugendliche knüpft an das theologische Denken der Lernenden an und unterstützt dieses weiterführend. „Theologie für Kinder besitzt ihr Maß in der Anschlussfähigkeit an die Theologie der Kinder und an die Theologie mit Kindern.“<sup>117</sup>
- *Unterstützung des Kompetenzerwerbs*: Eine Theologie für Kinder und Jugendliche fördert den Kompetenzerwerb.<sup>118</sup> Die Lehrperson bietet Unterstützungshilfen an, um theologisches Nachdenken und Kommunizieren voranzubringen.
- *Auswahl der Inhalte nach Lebens- und Glaubensrelevanz*: Nicht nur der Bezug zum eigenen Leben,<sup>119</sup> sondern auch die Relevanzfrage ist für Schweitzer bedeutsam. Kindern und Jugendlichen sollte bewusst sein, „in welchem Sinne ein Stück Theologie etwas für ihre eigenen Glaubensfragen bedeutet.“<sup>120</sup>

---

<sup>116</sup> Schweitzer 2013, S. 20.

<sup>117</sup> Schweitzer 2013, S. 21.

<sup>118</sup> Schweitzer verweist an dieser Stelle auf die dreifache Zuordnung von Kompetenzen zur Jugendtheologie: Deutungs- und Urteilskompetenz (Theologie der Jugendlichen), Kommunikations- und Partizipationskompetenz (Theologie mit Jugendlichen), theologische Erkenntnisse schließen (Theologie für Jugendliche) (vgl. Schlag/Schweitzer 2011, S. 145).

<sup>119</sup> Schweitzer weist darauf hin, dass eine gewisse Beliebigkeit im Hinblick auf die Auswahl der Inhalte entstehen kann, wird lediglich die Lebensrelevanz betrachtet (vgl. Schweitzer 2013, S. 23).

<sup>120</sup> Schweitzer 2013, S. 23.

Diese Kriterien sind anschlussfähig an die Überlegungen von Pemsel-Maier und beziehen darüber hinaus den Kompetenzbegriff in die Überlegungen mit ein. Bedeutsam ist es in diesem Kontext auch, den Elementarisierungsansatz von Schweitzer<sup>121</sup> näher zu betrachten.<sup>122</sup> Dieser bietet praktische Handlungsanleitungen für eine konkrete Erschließung der fachlichen Inhalte, wie sie auch Pemsel-Maier fordert. „Lehrkräfte müssen darum die Fähigkeit zur Elementarisierung erwerben, die elementare Erfahrungen, Zugänge und Lernformen ebenso erschließt wie elementare theologische Wahrheiten in den ihnen angemessenen elementaren Strukturen.“<sup>123</sup>

#### *1.3.2.4 Lernlandschaften und Methoden*

Es stellt sich nun die Frage, wie die Lehrperson fachliche Inhalte in einen geeigneten Kontext setzt. „Kindertheologie [legt] großen Wert auf das eigene Finden, Entdecken, Hervorbringen und Erkennen von Kindern und Jugendlichen.“<sup>124</sup> Freudenberger-Lötz verweist aus einer konstruktivistischen Perspektive auf die Gestaltung „anregender“ Lernlandschaften<sup>125</sup> und versteht diese als Lernumgebungen, „die die Heterogenität in der Klasse produktiv aufnehmen und jedem einzelnen Schüler die Chance eröffnen, individuelle Lernprozesse zu initiieren.“<sup>126</sup> Freudenberger-Lötz formuliert Gestaltungsprinzipien, die sich aus der Praxis heraus bewährt haben:<sup>127</sup>

- a. Authentizität und Anwendungsbezug: Es werden Fragen der Schüler aufgegriffen oder Themen, die einen Lebensweltbezug für Kinder oder Jugendliche aufweisen. Ideal wäre ein echtes Interesse an den Themenbereichen. In der Praxis ist dies jedoch nicht immer zu realisieren.
- b. Multiple Kontexte und Perspektiven: Der Einbezug mehrerer Perspektiven ist entscheidend, um ein Gerüst kohärenter Wissensstrukturen

---

<sup>121</sup> Schweitzer 2011; Schweitzer/Haen/Krimmer 2019.

<sup>122</sup> Freudenberger-Lötz bezieht sich auf den Elementarisierungsansatz bei der Entwicklung ihres Modells zur Vorbereitung auf Theologische Gespräche (vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 133; vgl. Kap. 1.3.1).

<sup>123</sup> Pemsel-Maier 2011, S. 79.

<sup>124</sup> Schweitzer 2013, S. 16.

<sup>125</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 67ff.

<sup>126</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 67.

<sup>127</sup> vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 126f.

aufbauen zu können. Dazu zählt die Vernetzung mit bereits besprochenen Inhalten sowie die Klärung der Relevanz für das eigene Leben.

- c. Metakognition und Selbstevaluation: Die Reflexion von Lernwegen ist entscheidend, um nachhaltiges Wissen strukturiert aufzubauen. Immer wieder sind Phasen der Metakognition und der Selbstevaluation in den Unterrichtsverlauf einzubeziehen.
- d. Soziale Lernarrangements und Unterstützung durch die Lehrkraft: Die Schüler werden in ihrem Lernprozess nicht allein gelassen. Die Arbeit kann in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen. Durch das Unterrichtsmaterial ist die Lehrperson indirekt involviert, kann aber auch mit konkreten Anregungen an den Lernprozessen teilnehmen.

Freudenberger-Lötz distanziert sich von einer strengen Lernzielformulierung und bezieht den weiter gefassten Begriff des „Zielareals“ aus der konstruktivistischen Religionspädagogik ein. Dieser umfasst „alle individuell von Lernenden hervorgebrachten Zielpunkte“. <sup>128</sup> Um die Schüler in ihrem Lernprozess nicht einzuengen, bedarf es eines breit angelegten „Lernkorridors“, der verschiedene Lernwege bereithält, die alle in das angestrebte Zielareal münden. <sup>129</sup>

Da Theologische Gespräche keine Planungssicherheit gewährleisten, sollten Methoden situativ eingesetzt werden. Eine hohe Beteiligungschance beeinflusst den Verlauf des Gesprächs positiv. Möglichst alle Schüler sollten die Gelegenheit zur Beteiligung erhalten. Hierfür ist eine anregende Gestaltung des Unterrichts unerlässlich. <sup>130</sup> Die Angebote sollen zum einen methodisch vielseitig sein und zum anderen unterschiedliche Niveaus ansprechen, um auch kognitiv schwächere Schüler zu ermutigen, an den Gesprächen teilzunehmen. Eine Aktivierung der Lernenden steht dabei im Vordergrund. Im Vorhinein gilt es, folgende zwei Fragen zu klären:

- Was will ich mit der Methode bezwecken (Zielsetzung)?

---

<sup>128</sup> Eggerl/Schäble/van Vugt 2005, S. 67.

<sup>129</sup> Vgl. Eggerl/Schäble/van Vugt 2005, S. 67; vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 66.

<sup>130</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 133.

- Wann möchte ich die Methode einsetzen (Zeitpunkt)?

Ist die Zielsetzung festgelegt, sind die drei Phasen des Theologischen Gesprächs (Einstieg, Gesprächsverlauf und Abschluss) zu betrachten. Der folgende Abschnitt thematisiert deren Gestaltung unter Einbezug möglicher Methoden.

### Einstieg

Der Einstieg in das Gespräch ist genau wie der Einstieg in eine Unterrichtsstunde entscheidend für den weiteren Verlauf. Der Einstiegsimpuls lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein bestimmtes Thema, sodass eine Annäherung daran erfolgt.<sup>131</sup> Mögliche Einstiegsrituale (Stimmungsbarometer, Singen eines Liedes, Bewegungsspiel etc.) fokussieren die Lerngruppe auf das kommende Gespräch und zentrieren ihre Aufmerksamkeit. Anschließend thematische Impulseinstiege, wie beispielsweise eine gestaltete Mitte, das Vorlesen einer Geschichte, Äußerungen aus vergangenen Stunden oder auch visuelle Zugänge, können das Interesse der Schüler wecken und einen Bezug zu ihren Erfahrungen herstellen.<sup>132</sup>

### Gesprächsverlauf

Für den Verlauf des Gesprächs sind insbesondere die Gesprächsförderer und die verschiedenen Impulsfragen relevant.<sup>133</sup> Je nach Lerngruppe und didaktischem Schwerpunkt kann der Einsatz weiterer Methoden zur Aktivierung der Schüler genutzt werden.<sup>134</sup> Dies können u.a. Positionierungsaufgaben (Ja-/Nein-Karten,...), kreative (Rollenspiel, Standbilder,...) oder kooperative Lernmethoden (Think-Pair-Share-Methode, Schreibgespräch,...) sein.<sup>135</sup>

---

<sup>131</sup> Vgl. Rupp 2006, S. 337.

<sup>132</sup> Zimmermann spricht in diesem Zusammenhang von initiierten Methoden und zählt u.a. Gedankenexperimente, Dilemma-Geschichten, Fragekarten zu besonders erfolgsversprechenden Methoden für das Theologisieren (vgl. Zimmermann 2012, S. 208).

<sup>133</sup> Vgl. Kap. 1.2.3.2 (Stimulierender Gesprächspartner).

<sup>134</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 113f.

<sup>135</sup> Methodensammlungen für das Theologisieren sind u.a. nachzulesen bei Freudenberger-Lötz 2012b; Pemsel-Maier 2011, S. 69–83; Kallies-Bothmann/Kitzinger 2017, S. 135–147; Schwarz 2007, S. 166–177.

## Abschluss

Generell ist darauf zu achten, dass ein klares Ende des Theologischen Gesprächs stattfindet. Wichtig ist hierbei, das Ende für die Schüler transparent zu gestalten und dieses rechtzeitig anzukündigen, sodass die Lernenden die Zeit haben, sich kognitiv und emotional darauf vorzubereiten. Die Lehrperson ist für die Sicherung der Lernergebnissen verantwortlich.<sup>136</sup> Um Ergebnisse eines Theologischen Gesprächs zu sammeln und visuell für die Schüler darzustellen, ist es hilfreich, relevante Aussagen der Lernenden während des Gesprächs in Stichworten auf Karteikarten festzuhalten. Diese können beispielsweise in die Mitte des Sitzkreises gelegt und am Ende des Gesprächs als Mindmap strukturiert werden. Darüber hinaus bietet es sich an, diese als Zitate für nachfolgende Stunden zu nutzen. Falls während des Gesprächs nicht die Möglichkeit besteht, die Schüleraussagen zu verschriftlichen, kann die Lerngruppe gemeinsam überlegen, welche relevanten Aussagen und Erkenntnisse festgehalten werden sollen. Eine schriftliche Ergebnissicherung der Schüler in ihr Heft oder ihren Ordner ist wichtig für eine kognitive Verankerung der Lerninhalte. Hierbei sollten sie zentrale inhaltliche Aspekte festhalten, aber auch Platz für individuelle Gedanken erhalten. Die Lehrperson kann kreative und neue Wege der Heftgestaltung mit den Lernenden erkunden, die in Form von Lerntagebüchern oder Portfolios erfolgen.<sup>137</sup> Freudenberger-Lötz unterteilt die Möglichkeiten eines Gesprächsabschlusses in drei Herangehensweisen:<sup>138</sup>

- Die Lehrperson sollte allein oder mit den Lernenden die wichtigsten Aussagen des Gesprächs zusammenfassen, offene Fragen festhalten oder ggf. Forschungsaufträge für eine weitere Vertiefung formulieren.
- Jeder Schüler verfasst in mündlicher oder schriftlicher Form ein eigenes Resümee. Diese kann die Lehrperson in der nächsten Stunde aufgreifen.

---

<sup>136</sup> Vgl. Brumsack 2014, S. 7.

<sup>137</sup> Vgl. Buck 2006, S. 295ff.

<sup>138</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2014, S. 74.

- Es kommt zu keinem inhaltlichen Abschluss, sondern ein spielerisches oder liturgisches Ritual beendet das Theologische Gespräch.

Neben der Ergebnissicherung stellt die Reflexion der Lernprozesse einen wichtigen Schritt für die persönliche Entwicklung dar. Die Beschäftigung mit den eigenen kognitiven Lernprozessen wird Metakognition genannt. Dadurch wird eigenständiges und gezieltes Nachdenken über die Lernprozesse aktiviert und vertieft. Ein Bewusstsein für den eigenen Lernweg wird aufgebaut und fördert so selbstgesteuertes Lernen.<sup>139</sup> Nicht nur der Zugang zu weiterführendem Wissen, sondern die Kommunikation über die eigenen erkannten Denkmuster sind nun möglich. Durch den Erfahrungsaustausch kommt es zu einer Erweiterung der Deutungsmöglichkeiten.<sup>140</sup> Mögliche Aufgabenstellungen zur Förderung der Reflexionsprozesse können sein:

- Schriftliche Reflexion: Nach jeder Stunde füllen die Schüler ein Blatt mit Anregungen aus, wie beispielsweise: „Das habe ich gelernt...“, „Das war mir besonders wichtig...“, „Ich habe noch eine Frage...“. Der Einsatz von Portfolios und Lerntagebüchern bietet sich an, um längere Reflexionsprozesse anzuregen. Lernerfolge oder -misserfolge können reflektiert werden und erweitern die metakognitiven Kompetenzen der Schüler.<sup>141</sup>
- Mündliche Reflexion: Mündliche Reflexionen können beispielsweise durch eine Blitzlichttrunde erfolgen.<sup>142</sup> Hierbei äußert sich jeder Lernende reihum kurz zu der jeweiligen Fragestellung. Die Lehrperson kann beispielsweise Reflexionskarten gestalten und diese in die Mitte des Sitzkreises legen oder an die Tafel hängen. Darauf steht beispielsweise: „Ich habe gelernt,...“, „Mir hat gut gefallen,...“, „Mir hat weniger

---

<sup>139</sup> Vgl. Korneli 2008, S. 18.

<sup>140</sup> Vgl. Korneli 2008, S. 27.

<sup>141</sup> Vgl. Brumsack 2014, S. 151.

<sup>142</sup> Vgl. Brumsack 2014, S. 145.

gut gefallen,...“, „Ich habe noch eine Frage,...“. Ebenso würde sich die Fünf-Finger-Methode anbieten.<sup>143</sup>

### *1.3.2.5 Umgang mit überraschenden Fragen*

Im Religionsunterricht kommen immer wieder überraschende Fragen auf, die Kinder und Jugendliche existentiell bewegen. Theologische Gespräche können einen Raum geben, um auf solche aufkommenden Fragen einzugehen und gemeinsam nach Antwortmöglichkeiten zu suchen. Die Gedankengänge der Schüler durchkreuzen häufig überraschend den Unterricht und stellen so die Lehrperson vor eine schwierige Herausforderung. Hieraus ergibt sich die Frage, wie die Lehrperson mit dieser Überraschung methodisch umgehen und diese in den Unterricht integrieren kann. Für solch eine Situation steht kein universelles Vorgehen zur Verfügung, dennoch ist eine Orientierung an bestimmten Punkten sinnvoll.

Falls eine Frage aufkommt, mit der die Lehrperson in ihrer Unterrichtsplanung nicht gerechnet hat und auf die sie womöglich spontan keine Antwort geben kann, empfiehlt es sich, Ruhe zu bewahren und die eigene Überraschung zu signalisieren, beispielsweise mit „Das ist aber eine spannende Frage“ oder „Jetzt bringst du uns aber alle zum Nachdenken“. <sup>144</sup> Aufkommende Fragen sind wertzuschätzen und den Schülern ist zu zeigen, dass das Einbringen von Fragen durchaus erwünscht ist. Um zu entscheiden, ob die Frage nun spontan im Plenum aufgegriffen oder auf eine andere Stunde verschoben werden soll, empfiehlt es sich, den Stellenwert und den persönlichen Bezug der Schüler dem Thema gegenüber zu klären. Es sollte abgewogen werden, wie wichtig und bedeutsam die Frage für den Lernenden, aber auch für die gesamte Lerngruppe ist, ob genügend Zeit vorhanden ist und inwieweit die Frage Bezug zu dem aktuellen Thema nimmt. Konkrete Fragen wie, „Wie

---

<sup>143</sup> Die Finger dienen als symbolisches Medium, um sich kritisch zur Unterrichtsstunde zu äußern (Kleiner Finger: Mir ist zu kurz gekommen..., Ringfinger: Das fand ich besonders wichtig..., Mittelfinger: Das fand ich nicht gut..., Zeigefinger: Diesen Hinweis habe ich erhalten..., Daumen: Ich fand gut...). Bei dieser Methode müssen nicht alle fünf Finger abgehandelt werden, es besteht die Möglichkeit, die Schüler zwei Finger aussuchen zu lassen, zu denen sie sich äußern möchten (vgl. Brumsack 2014, S. 102).

<sup>144</sup> Freudenberger-Lötz 2012a, S. 6.

kommst du gerade jetzt auf die Frage?“, „Wie hängt die Frage mit unserem Thema zusammen?“ oder „Wie wichtig ist euch/dir diese Frage?“ helfen bei einer Entscheidung.<sup>145</sup> Falls die Frage nicht spontan aufgegriffen, sondern auf einen späteren Zeitpunkt verschoben wird, sollte sie trotzdem präsent aufbewahrt werden. Hierfür bietet sich das Aufhängen der Frage an einer Tafel oder Pinnwand an. Denkbar wäre ebenso die Aufbewahrung in einer Fragenbox oder das Aufschreiben in ein dafür vorgesehenes Heft. So kann sich die Lehrperson gezielt auf die Frage vorbereiten. Wird die Frage verschoben, kann es passieren, dass ihr die Schüler immer noch gedanklich nachhängen und sich nicht voll und ganz auf das eigentliche Thema einlassen können.

Entscheidet sich die Lehrperson dafür, die Frage spontan aufzugreifen, ist es hilfreich, die drei Rollen der Lehrkraft und die damit verbundenen Aufgaben für Theologische Gespräche zu beachten. Die Frage kann zuerst an die Schüler weitergegeben werden, sodass die Deutungen der Lernenden anfangs wahrgenommen und ggf. Impulsfragen formuliert werden können. Hilfreich ist das Aufschreiben der Äußerungen auf Karteikarten oder das Festhalten an der Tafel, um die Deutungsmöglichkeiten der Schüler zu visualisieren. Dies unterstützt, die Deutungen der Schüler anschließend in Beziehung zueinander zu setzen und Zusammenhänge herzustellen. Daraufhin kann die Lehrperson den Schülern weiterführende Deutungsmöglichkeiten an die Hand geben.<sup>146</sup> Unvorbereitet passende Deutungsmöglichkeiten parat zu haben, fordert die Lehrperson besonders heraus. Eine Möglichkeit wäre, diesen Punkt in der nächsten Stunde weiter auszuführen, indem Bildmaterial, biblische Geschichten oder Arbeitsangebote vorbereitet werden. Am Ende können Konsequenzen aus dem Gespräch gezogen, die Ergebnisse zusammengefasst und ein eventuelles Fazit formuliert werden.

Um die Schüler zu befähigen, eigenständig den Weg zur Beantwortung existentieller Fragen zu beschreiten, soll der Weg transparent für die Lernenden

---

<sup>145</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012a, S. 7.

<sup>146</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012a, S. 7f.

gestaltet werden, sodass sie die Schritte der Antwortsuche nachvollziehen können und die Fähigkeit gefördert wird, selbstständig auf die Suche zu gehen.<sup>147</sup>

### 1.3.3 Nachbereitung

Insbesondere für eine sinnvolle Weiterführung der unterrichtlichen Gestaltung ist es unablässig, das geführte Theologische Gespräch strukturiert nachzubereiten. Eine Reflexion anhand von Videoaufzeichnungen oder auch kollegiale Nachbesprechungen sind in diesem Kontext überaus gewinnbringend, jedoch auch sehr zeitintensiv. Folgende Fragen können ein Leitfaden darstellen:<sup>148</sup>

1. Planung und Durchführung des Gesprächs:
  - Wo gab es Weggabelungen im Gespräch und wie sahen diese aus?
  - Kamen Aspekte zur Sprache, die in der Planung nicht bedacht wurden?
  - Kamen vorbereitete Aspekte nicht zum Tragen?
2. Theologie *von* Kindern und Jugendlichen: Analyse der Begegnung der Schüler mit dem Thema:
  - Wie äußern sich die Schüler zum Thema? (z.B. fragend, ablehnend)
  - Konstruieren die Schüler eigenständige theologische Deutungen?
  - Welche Glaubenshaltung der Schüler liegt den Deutungen zu Grunde?
3. Theologie *mit* Kindern und Jugendlichen: Beschreibung des eigenen Agierens als Lehrkraft:
  - Konnten die Schüler untereinander ins Gespräch kommen und ihre individuellen Deutungen austauschen?

---

<sup>147</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012a, S. 7f.

<sup>148</sup> In Anlehnung an Freudenberger-Lötz 2015, S. 141ff.

- Wie haben die verwendeten Methoden/Impulse die Auseinandersetzung der Schüler mit dem Thema unterstützt?
4. Theologie *für* Kinder und Jugendliche: Betrachtung der eingebrachten Deutungsmöglichkeiten:
- Erhielten die Schüler weiterführende altersgemäße Deutungsmöglichkeiten?
  - Gab es Sequenzen, in denen es zu einer Überforderung kam und Beiträge von Schülern fachwissenschaftlich nicht eingeordnet werden konnten?

Aus der Beantwortung dieser Fragen können Konsequenzen auf unterschiedlichen Ebenen für die nächsten Stunden gezogen werden.

Konsequenzen aus der Unterrichtsstunde:

- Inhaltliche Konsequenzen: Welche Aspekte sollen in die Planung für die kommende Stunde integriert und vertieft werden?
- Methodische Konsequenzen: Wie kann über den Einsatz geeigneter Methoden die Gesprächsqualität gesteigert werden?
- Konsequenzen in Bezug auf die eigene Professionalisierung: Welche Konsequenzen können im Hinblick auf das Agieren der Lehrkraft gezogen werden (Bsp.: Rollenmodulation, Gesprächsförderer)?

### ***1.4 Kompetenzen der Lehrperson und Qualitätskriterien***

Anknüpfend an die vorangegangene theoretische Auseinandersetzung werden nun konkrete Qualitätskriterien Theologischer Gespräche formuliert, die wichtige Erkenntnisse für eine gelungene praktische Umsetzung zusammenführen. Diese sind von den Zielen Theologischer Gespräche klar abzugrenzen. Theologische Gespräche richten sich immer auf das Ziel der Förderung des eigenständigen theologischen Denkens, für das die Qualitätskriterien dienende Funktion besitzen. Die Qualitätskriterien stehen stets unter der Frage: „Konnte das theologische Denken der Schüler angeregt, unterstützt und ent-

faltet werden?“ Es hat sich gezeigt, dass die Beachtung nachfolgend aufgelisteter Qualitätskriterien einen hohen Einfluss auf den Verlauf eines Theologischen Gesprächs und die Erreichung der Ziele ausüben.<sup>149</sup>

- Vorbereitete Lernlandschaft: Vielfältige Beteiligungschancen auf unterschiedlichen Niveaus bereitstellen.
- Offene, ermutigende, wertschätzende Beziehungsgestaltung: Vertrauensvollen und sicheren Raum schaffen, in dem die Schüler ernst genommen werden und sie die Möglichkeit erhalten, ihre Gedanken entfalten zu können.
- Angemessene Rollenmodulation:
  - Aufmerksamer Beobachter: Vorstellungen der Schüler wahrnehmen und in den fachlichen Gesamtkontext einordnen.
  - Stimulierender Gesprächspartner: Gedanken der Schüler aufnehmen, ins Gespräch bringen und passende Impulse setzen.
  - Begleitender Experte: Persönlich relevante und bedeutsame Deutungsspielräume eröffnen und altersgerechte Deutungen anbieten.
- Nachhaltige Ergebnissicherung: Lernwege für einen nachhaltigen Lernzuwachs gemeinsam reflektieren, Erkenntnisgewinne zusammenfassen und sichtbar festhalten.

Das Verhältnis der Qualitätskriterien wird in Abb. 5 verdeutlicht. Den Rahmen bildet eine der Lerngruppe angepasste und vorbereitete Lernlandschaft, in der eine lernförderliche Atmosphäre der Wertschätzung und Offenheit vorherrscht. Im Zentrum steht das Ziel Theologischer Gespräche, das durch eine situationsangemessene Rollenmodulation und durch Metakognition in Form von Sicherung der Erkenntnisse angestrebt wird.

---

<sup>149</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012b, S. 169f; vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 128ff.

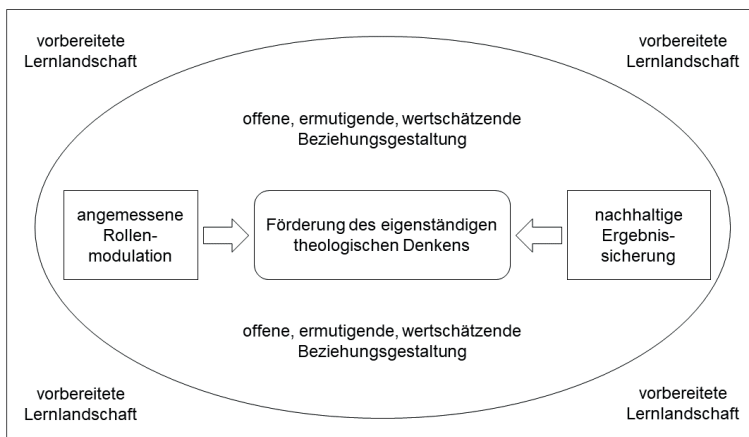


Abb. 5: Qualitätskriterien Theologischer Gespräche<sup>150</sup>

Aus dem theoretischen Teil lassen sich notwendige Kompetenzen der Lehrperson für das Führen Theologischer Gespräche ableiten:<sup>151</sup>

- Fachwissenschaftliche Kompetenz zur:
  - sachgemäßen theologischen Erschließung zentraler Inhalte in den unterschiedlichen theologischen Disziplinen,
  - Vernetzung der einzelnen Disziplinen.
- Religionspädagogische/didaktische Erschließungs- und Gestaltungskompetenz zur:
  - Übersetzung der erschlossenen Inhalte in eine für die Kinder und Jugendlichen verständliche Sprache sowie die Herstellung des Lebensweltbezuges,
  - Gestaltung, Durchführung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen unter Berücksichtigung von lerngruppenspezifischen Merkmalen,

<sup>150</sup> In Anlehnung an Freudenberger-Lötz 2015, S. 112f.

<sup>151</sup> Die aufgeführten Kompetenzen beziehen sich ausschließlich auf Theologische Gespräche und nicht auf den gesamten Religionsunterricht. Die Kompetenzen sind an das Kompetenzmodell der EKD (2009) sowie an den Anforderungen der Kultusministerkonferenz (2008/2017) „Ländergemeinsame inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ angelehnt.

- Bereitstellung von anregenden Angeboten und Lernarrangements durch Medienkenntnis und methodisches Geschick.
- Wahrnehmungskompetenz zur:
  - Erschließung der Lebenswelten sowie der Erfahrungen und Einstellungen der Schüler auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Befunde, empirisch gesicherter Erkenntnisse und eigener Beobachtungen.
- Gesprächsführungskompetenz zur:
  - Erschließung von Kenntnissen über Techniken der Gesprächsführung und deren Anwendung im Diskurs über Glaubens- und Weltanschauungsfragen.
- Reflexive Kompetenz (Schlüsselkompetenz) zur:
  - Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle (pädagogische Grundeinstellung, Werthaltung etc.) für ein authentisches Auftreten,
  - Reflexion des eigenen Handelns in einer gewissen Distanz.

Das Kompetenzmodell von Elisabeth E. Schwarz<sup>152</sup>, welches explizit Kompetenzen der Lehrkraft beim Theologisieren mit Kindern auflistet, ergänzt nachfolgend die bisherigen Überlegungen. Die sechs Kompetenzen wurden aus den Thesen zur Kindertheologie von Friedhelm Kraft und Martin Schreiner<sup>153</sup> abgeleitet und sind anschlussfähig an die fünf von mir formulierten Kompetenzen. Auf zwei Kompetenzen nach Schwarz möchte ich näher eingehen.<sup>154</sup> Zum einen wird die „Hebammen-Kompetenz“ von ihr angeführt. Diese bezieht sich auf die Gesprächsführung und legt den Fokus auf die Strukturierung des Theologischen Gesprächs nach dem Modell des Sokratischen Gesprächs.<sup>155</sup> Dadurch ergeben sich fünf Zugänge, die eine Annäherung an den Inhalt bzw. Begriff ermöglichen:<sup>156</sup>

---

<sup>152</sup> Vgl. Schwarz 2011, S. 152.

<sup>153</sup> Vgl. Kraft/Schreiner 2007, S. 21–24.

<sup>154</sup> Auf die vier anderen Kompetenzen nach Schwarz wird nicht näher eingegangen, da sich diese mit den von mir formulierten Kompetenzen decken.

<sup>155</sup> Vgl. Schwarz 2011, S. 152.

<sup>156</sup> Vgl. Schwarz 2007, S. 166f Zu jedem der fünf Zugänge beschreibt Schwarz mögliche Methoden.

1. Begriffsdifferenzierung: Einbringen von Vorstellungen rund um den Begriff
2. Begriffsdefinition: Festlegung der Begriffsbedeutung
3. Hypothesen: Begründung der Meinungen
4. Kritische Überprüfung: Untersuchung der Thesen und Gegenthesen
5. Metaphorisches Denken: Zusätzliche Verdeutlichung durch Bilder, Metaphern und skurrile Einfälle

Die fünf Zugänge des Sokratischen Dialogs bieten Orientierung und können zu einer guten Gesprächskultur im Theologischen Gespräch verhelfen.<sup>157</sup> Zum anderen möchte ich meine Auflistung mit der konstruktivistischen Kompetenz erweitern. Schwarz beschreibt sie folgendermaßen: „Kinder als Konstrukteure ihrer Lebenswelt und als eigenständige Denkende wahrnehmen, schätzen und sie darin auch fördern.“<sup>158</sup> Diese Kompetenz ist als Grundhaltung anzusehen, die einen festen Bestandteil beim Durchführen Theologischer Gespräche darstellt.

Die verschiedenen Kompetenzen sind keineswegs getrennt voneinander zu betrachten. In der Praxis kommt es immer wieder zu Überschneidungen zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen. Insbesondere für den Kontext der Lehrerbildung ist es jedoch wichtig, die Kompetenzen klar zu benennen, um als Lehrender im Hinblick auf die Professionalisierung der Studierenden im Bereich der Theologischen Gespräche gezielt agieren zu können.

---

<sup>157</sup> Vgl. Schwarz 2007, S. 176.

<sup>158</sup> Schwarz 2011, S. 152.

## 2. Konzept der Forschungswerkstatt

Im Rahmen der Überlegungen zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Theologischen Gespräch sowie zur Erstellung von Kriterien, die ein gelungenes Theologisches Gespräch auszeichnen, gründete Prof. Dr. Freudenberger-Lötz die Forschungswerkstatt. Diese beiden Forschungsanliegen galt und gilt es durch die Forschungswerkstatt voranzubringen. Im Zentrum der Forschungswerkstatt steht demnach das „Theologische Gespräch mit Kindern und Jugendlichen“. Im Wintersemester 2003/04 bot Prof. Dr. Freudenberger-Lötz die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“ zum ersten Mal an der Universität Karlsruhe für Studierende des Lehramts Religion in der Grundschule an.<sup>159</sup> Mit der Annahme der Professur für Evangelische Religionspädagogik 2007 an der Universität Kassel etablierte sie auch dort das Konzept der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“. Prof. Dr. Freudenberger-Lötz und ihrer wissenschaftliche Mitarbeiterin Annike Reiß initiierten nach einem Jahr intensiver Vorarbeit im Sommersemester 2008 die Kasseler Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“. Die Kasseler Forschungswerkstatt basiert auf Erfahrungen und Forschungsergebnissen der Forschungswerkstatt in Karlsruhe.<sup>160</sup>

Das folgende Kapitel zeigt zunächst die verschiedenen pädagogischen und lerntheoretischen Ansätze und Konzepte auf, die die Forschungswerkstatt grundlegend beeinflussen. Danach wird die Struktur der Forschungswerkstatt und die Einbettung in den Kontext des Lehramtsstudiums erläutert. Die Begleitung der Studierenden durch unterschiedliche Beratungsbausteine wird im Anschluss ausgeführt. Im nächsten Schritt kommt es zu einer intensiven Betrachtung des Konzepts „Studierende beraten Studierende“ (SbS) in der Kasseler Forschungswerkstatt. Die Hintergründe sowie die Aufgaben der Mentoren und Studierenden werden im Zuge dessen näher betrachtet.

---

<sup>159</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2004, S. 87.

<sup>160</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz/Reiß 2009, S. 97f.

## 2.1 Leitgedanken

Es gibt unterschiedliche Faktoren, die Einfluss auf das Konzept der Forschungswerkstatt nehmen. So schließt das Konzept zunächst an die Lernwerkstättenbewegung an, die bereits vor 30 Jahren an deutschen Hochschulen Einzug fand.<sup>161</sup> Die unterschiedlichen Ausrichtungen der Lernwerkstätten, die sich in dieser Zeit in Deutschland etablierten, prägen den Begriff „Forschungswerkstatt“. „Die Prinzipien des Entdeckens, der Handlungsorientierung, der Reflexion, der Autonomie und Kooperation sowie der Innovation“<sup>162</sup> sind Kennzeichen solcher Lernwerkstätten. Hartmut Wedekind hebt hervor, dass Lernwerkstätten „hervorragende Möglichkeiten einer reflexiven theoriegeleiteten und -begleitenden Praxis bieten, die auf einer empirischen Grundlage zu einer nachhaltigen Theorie-Praxis-Verzahnung beitragen und damit einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung künftiger PädagogInnen leisten können“.<sup>163</sup> Aus diesem Grund plädiert er dafür, Lernwerkstätten als festen Bestandteil der Lehrerbildung zu implementieren. Da der Aspekt des Forschens im Zentrum steht, wird das Konzept als Forschungswerkstatt bezeichnet.<sup>164</sup>

Die Lernwerkstätten und somit auch die Forschungswerkstatt orientieren sich an dem lerntheoretischen Ansatz des Konstruktivismus und unterstützen ein selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Denken und Handeln.<sup>165</sup> „Hier wird Lernen als aktiv-konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess gesehen, bei dem Lerninhalte kontextgebunden in konkreten Situationen erworben und in sozialen Ko-Konstruktionen ausgehandelt werden“.<sup>166</sup> So bezieht Freudenberger-Lötz den Konstruktivismus<sup>167</sup> nicht nur in ihre Überlegungen zu Theo-

---

<sup>161</sup> Vgl. Coelen/Müller-Naendrup 2013, S. 9.

<sup>162</sup> Müller-Naendrup 2009, S. 159.

<sup>163</sup> Wedekind 2013, S. 23.

<sup>164</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2004, S. 86.

<sup>165</sup> Vgl. Wedekind 2013, S. 24.

<sup>166</sup> Munser-Kiefer 2011, S. 351.

<sup>167</sup> In ihrer Habilitationsschrift gibt Freudenberger-Lötz eine Einführung in konstruktivistische Sichtweisen und stellt die radikal-konstruktivistische Perspektive und den sozialen Konstruktivismus gegenüber. Im Zuge dessen plädiert sie für einen mehrperspektivischen Zugang bzw. pädagogischen

logischen Gesprächen mit Kindern ein, sondern stellt die dringende und ausdrückliche Forderung, den Konstruktivismus als richtungsweisend in die Lehrerbildung zu integrieren.<sup>168</sup> Auch Kersten Reich vertritt diese Meinung. „Nur der Lehrer, der den Sinn und die Relevanz von Selbstständigkeit für sich erfahren hat, wird sie auf Dauer und möglichst umfassend seinen Schülern zugestehen und bei ihnen fördern.“<sup>169</sup> Hans Mendl bezieht die konstruktivistischen Grundvorstellungen auf pädagogische Lernprozesse und stellt Aspekte dieser dar, die nachfolgend kurz skizziert werden:<sup>170</sup>

- Lernen ist ein aktiver Prozess. Das lernende Subjekt muss eigenständig Denkleistungen erbringen, um Wissen zu erwerben.
- Lernprozesse sind unvorhersehbar. Jedes Individuum bringt unterschiedliche Voraussetzungen mit sich (z.B. Vorwissen), sodass sich jeder Lernprozess individuell entwickelt. Der Lernprozessverlauf unterliegt demnach keiner exakten Planbarkeit.
- Individuelles Lernen findet auch beim kollektiven Lernen statt. Das Berücksichtigen von individuellen Bedürfnissen sollte Lernprozesse prägen. Dies ist auch ein ausschlaggebendes Kriterium für die Gestaltung von Lernlandschaften.
- Lernprozesse sind kontextuell anzulegen, sodass Anknüpfungspunkte an die eigenen Lebenserfahrungen gewährleistet werden.
- Lerninhalte stellen „Angebote für die eigenständige Konstruktion durch die Lernenden“ dar. Sie können als Verunsicherungen der eigenen Konstrukte (Perturbationen) angesehen werden.<sup>171</sup>
- Im Unterricht werden die neuen Inhalte mit alten Denkstrukturen (Vorwissen) und dem aktuellen emotionalen Zustand (Einstellung zum

---

Konstruktivismus (vgl. Freudenberger-Lötz 2015, 54ff). In aktueller Literatur wird die Unterscheidung des Konstruktivismus nicht weiterverfolgt, „weil von der erkenntnistheoretischen Ausgangslage her jeder Konstruktivismus nur ein radikaler sein kann.“ (Mendl 2013, S. 21; vgl. Brieden 2010, S. 165–175). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle nicht weiter auf die Unterscheidung eingegangen.

<sup>168</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 66.

<sup>169</sup> Vgl. Reich 2002, S. 81.

<sup>170</sup> Vgl. Mendl 2005, 16ff; vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 626.

<sup>171</sup> Unter Perturbation sind äußerliche Störungen zu verstehen, die eine Veränderung vom Zustand eines Systems herbeiführen (vgl. Freudenberger-Lötz 2007, S. 55).

Thema, Lernatmosphäre etc.) in Verbindung gebracht und so der gedankliche Verlauf der Konstruktionen angestoßen.

- Kommt es zu einem sozialen Austausch individueller Konstruktionen, werden die eigenen Konstruktionen entweder durch die des Gegenübers bestätigt oder es kommt zu einer Verunsicherung (Perturbation), die wiederum Anlass gibt, die eigenen Konstrukte zu modifizieren. „Sozial geprägte Konstrukte von Wirklichkeit“ entstehen.

Einfluss auf die Konzeption der Forschungswerkstatt haben auch zentrale Gedanken aus der Arbeit „The Reflective Practitioner“ von Donald A. Schön genommen.<sup>172</sup> Schön analysiert anhand von Fallstudien Handlungsstrukturen in komplexen Praxissituationen und entwickelt daraus drei Handlungstypen, die das professionelle Handeln in komplexen und sich verändernden Situationen kennzeichnen:<sup>173</sup>

- Typ I: Das „*Wissen-in-der-Handlung*“

Unter diesem Wissen sind Handlungsstrategien zu verstehen, welche die Lehrperson im Unterricht flexibel aufgreift, um dessen Verlauf aufrechtzuerhalten („tacit knowledge-in-action“). Es handelt sich hier um ein meist nicht bewusstes und greifbares Wissen.<sup>174</sup> „Often we cannot say what it is what we know.“<sup>175</sup>

- Typ II: Die „*Reflexion-in-der-Handlung*“

Da die oben genannten Strategien in der Praxis oft nicht durchgängig wirksam sind, erfolgt eine Reflexion in der Handlung, um erfolgreiches Gelingen zu gewährleisten (reflection-in-action). Der Lehrende wird zum Forscher in der Praxis und entwickelt eine neue Theorie für den aktuellen Fall.<sup>176</sup> „He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique

---

<sup>172</sup> Schön 1983.

<sup>173</sup> Vgl. Altrichter 2000, S. 204.

<sup>174</sup> Vgl. Altrichter 2000, S. 204; vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 78.

<sup>175</sup> Schön 1983, S. 49.

<sup>176</sup> Vgl. Schön 1983, S. 68.

case.“<sup>177</sup> Hierbei evaluiert die Lehrperson mögliche Handlungskonsequenzen.<sup>178</sup>

- Typ III: Die „*Reflexion-über-die-Handlung*“

Im Falle von Handlungstyp III „reflection-on-action“ werden die Situationen unterbrochen und sich von diesen distanziert. Es kommt zu einem Herausreten aus der Situation. So wird die Struktur des angewandten Wissens transparent und kann analysiert sowie kritisch hinterfragt werden. Daraufhin kann das Handeln für zukünftige Situationen optimiert bzw. das Repertoire an Handlungsmöglichkeiten erweitert werden.<sup>179</sup>

Professionelles Handeln zeichnet sich durch die Anwendung aller drei Handlungstypen aus. Schön plädiert für so genannte „reflective practica“. Für ihn stehen diese reflexiven Praktika<sup>180</sup> im Zentrum der Ausbildung.<sup>181</sup> „Angestrebt wird dabei der *kompetente und reflexive* Praktiker, der imstande ist, *innerhalb* komplexer Unterrichtssituationen zu reflektieren und angemessene Entscheidungen zu treffen.“<sup>182</sup> Dies ist eine äußerst hohe Anforderung an Studierende und kann in der Lehrerbildung nur schwer erreicht werden. Doch wie Klement schreibt, ist die Anregung zur Reflexion der eigenen Handlungen der erste Schritt auf dem Weg dorthin.<sup>183</sup> Die Forschungswerkstatt kann als reflexives Praktikum „im Kleinen“ angesehen werden, da ausschließlich Theologische Gespräche im unterrichtlichen Handeln betrachtet werden.<sup>184</sup>

Ergänzend zu dem Ansatz Schöns zieht Freudenberger-Lötz Untersuchungen von Rainer Bromme über das implizite Wissen der Lehrperson heran, die den Typ I differenzierter darstellen und den Zusammenhang zwischen Typ I

---

<sup>177</sup> Schön 1983, S. 68.

<sup>178</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 79.

<sup>179</sup> Vgl. Altrichter 2000, S. 209.

<sup>180</sup> Schon zu Beginn der 90er Jahre wurde die Idee der reflexiven Lehrerbildung im angloamerikanischen Sprachraum weiterverfolgt und stieß auch in Deutschland vermehrt auf Zustimmung. Mittlerweile gibt es eine ganze Fülle an Literatur, die sich mit dem reflexiven Praktikum theoretisch beschäftigen, aber auch über Praxiserfahrungen berichten (vgl. Herzog 1995 / Felten/Herzog 2001 / Dirks/Altrichter 1999 / Berndt/Häcker/Leonhard 2017).

<sup>181</sup> Vgl. Altrichter 2000, S. 213.

<sup>182</sup> Teml 2002b, S. 22.

<sup>183</sup> Vgl. Klement 2002, S. 88.

<sup>184</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 95.

und II beschreiben.<sup>185</sup> Der Begriff des impliziten Wissens bzw. „tacit knowledge“ geht auf Michael Polanyis zurück.<sup>186</sup> Die englische Bezeichnung deutet darauf hin, dass es sich hierbei um „stilles Wissen“ handelt. Bezogen auf den schulischen Kontext ist das unbewusste Wissen gemeint, dass ein Lehrer in komplexen Unterrichtssituationen anwendet, in denen rasches Handeln erforderlich ist. Dieses Wissen kann häufig nicht vollständig verbalisiert werden.<sup>187</sup> Für dieses Phänomen nennt Bromme drei mögliche Ursachen:<sup>188</sup>

1. Implizites Wissen basiert auf erlernten Regeln, die jedoch mit der Zeit ins Unterbewusstsein übergehen. Durch zunehmende Anwendung automatisieren sich diese Regeln. „Das Wissen, das dem Können zugrunde liegt, sinkt aus dem Bewusstsein herab, es scheint also nur vergessen.“<sup>189</sup>
2. Implizites Wissen beruht „auf Erfahrungen und auf anderen Formen des Lernens (Imitation, Verstärkung).“<sup>190</sup> Das Wissen verändert sich dadurch fortlaufend und es verdichtet sich schließlich.
3. Implizites Wissen wird kategorisiert. So können zunächst in komplexen Situationen komplexitätsreduzierende Verdichtungen greifen, die für das Reflektieren der jeweiligen Situation genügend Raum lassen.

Freudenberger-Lötz erweitert diese Überlegungen mit dem von Ludwik Fleck entwickelten theoretischen Begriff des „Denkstils der Expert/innen“.<sup>191</sup> Experten steht eine bestimmte Perspektive zur Verfügung, die für die Organisation von Problemen und deren Lösungen zuständig ist. So können sie in komplexen Situationen Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden. Diese Perspek-

---

<sup>185</sup> Es gibt verschiedene Ansätze, die sich mit dem Expertenwissen von Lehrern und dessen Struktur auseinandersetzen. Freudenberger-Lötz bezieht sich in ihrer Konzeptentwicklung der Forschungswerkstatt ausschließlich auf Bromme, da dieser die Gedanken von Schön mit seinen Überlegungen ergänzt. Deshalb wird in vorliegender Arbeit nur auf die Untersuchung von Bromme eingegangen und diese stark verkürzt dargestellt (Bromme 1992).

<sup>186</sup> Vgl. Polanyi 1985, S. 27; vgl. Bromme 2004, S. 23; vgl. Schanz 2006, S. 6.

<sup>187</sup> Vgl. Bromme 2004, S. 22.

<sup>188</sup> Vgl. Bromme 2004, S. 35.

<sup>189</sup> Bromme 2004, S. 35.

<sup>190</sup> Bromme 2004, S. 35.

<sup>191</sup> Fleck/Schäfer/Schnelle 2017.

tive kann als Wissen beschrieben werden, besteht jedoch nicht aus Faktenwissen, sondern ist eher als Kompetenz zu verstehen.<sup>192</sup> Experten lösen Probleme durch das Zurückgreifen auf eigenes Wissen und Erfahrungen.<sup>193</sup> Der Denkstil ist also „die psychologische Beschreibung des Wissens, das die Perspektive des Experten konstituiert.“<sup>194</sup> Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass der Denkstil nicht nur individuelle, sondern ebenso kollektive Züge in Bezug auf Ideen, Begrifflichkeiten usw. aufweist. Die Forschungswerkstatt strebt eine bewusste Steuerung dieses oft unbewussten Erwerbs des implizierten Wissens und des Denkstils der Experten an.<sup>195</sup>

Einen weiteren starken Einfluss auf die Forschungswerkstatt nimmt die Aktionsforschung,<sup>196</sup> die sich auf viele Gedanken von Schön bezieht.<sup>197</sup> Im Sinne der Aktionsforschung<sup>198</sup> nach Herbert Altrichter wird der Fokus der Forschungswerkstatt auf die Reflexion der eigenen Handlung und den Aufbau einer forschenden Haltung gelegt.<sup>199</sup> „Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen.“<sup>200</sup> Hierbei werden Praxisprobleme systematisch von Lehrpersonen untersucht, um eine Verbesserung der jeweiligen Situation herbeizuführen.<sup>201</sup> Herbert Altrichter und Peter Posch skizzieren folgende charakteristische Merkmale der Aktionsforschung:<sup>202</sup>

- Forschung der Betroffenen: Die Forscher sind Teil des Forschungsfeldes und direkt in die zu untersuchende und betreffende Situation involviert.

---

<sup>192</sup> Vgl. Bromme 2004, S. 39.

<sup>193</sup> Vgl. Bromme 2004, S. 40.

<sup>194</sup> Bromme 2004, S. 43.

<sup>195</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 87.

<sup>196</sup> Weiterführende Literatur siehe auch Posch 2001, S. 27–38; Altrichter/Posch 2007.

<sup>197</sup> Vgl. Klement/Lobendanz/Teml 2002c, S. 111.

<sup>198</sup> Die Aktionsforschung ist ursprünglich im angelsächsischen Raum entstanden, bekannt unter „teacher research“ oder auch „action research“ (vgl. Klement/Lobendanz/Teml 2002b, S. 64; vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 320).

<sup>199</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2004, S. 86.

<sup>200</sup> Altrichter/Posch 2007, S. 13.

<sup>201</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 13.

<sup>202</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 13–18.

- Fragestellungen aus der Praxis: Die Aktionsforschung beschäftigt sich mit Fragestellungen, die aus der Praxis heraus entstehen. So werden Forschungsvorhaben nicht nach aktuell wissenschaftlicher Relevanz ausgewählt, sondern nach ihrer momentanen Bedeutsamkeit für die praktische Tätigkeit.
- In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion: Die Verknüpfung von Aktion und Reflexion ist ein weiteres Charakteristikum der Aktionsforschung. Das praktische Handeln und die Konsequenzen, die aus der Handlungserfahrung folgen, werden immer wieder zueinander in Beziehung gesetzt. Die durch die Reflexion gewonnenen Ergebnisse eröffnen neue Handlungswege, die jedoch einer Überprüfung in der Praxis bedürfen. Ausgehend von der eigenen Praxis werden praktische Theorien entwickelt, aus denen wiederum neue Handlungsideen folgen. Durch den Kreislauf von Aktion und Reflexion hat der Forscher einen gewissen Handlungsdruck, diese Ideen zu erproben. Der Forscher erhält stets eine direkte Rückmeldung über seine praktischen Durchführungen sowie über aufgestellte praktische Theorien. In Folge der engen Verflechtung von Reflexion und Aktion wirkt die Aktionsforschung dem oftmals diskutierten Theorie-Praxis-Problem entgegen.<sup>203</sup> „Die Entwicklung ‚praktischer Theorien‘ ist ein integraler Bestandteil praktischer Entwicklungsarbeit, die ihrerseits Gelegenheit zur Prüfung solcher Theorien bietet.“<sup>204</sup>

---

<sup>203</sup> Das Theorie-Praxis-Problem beschreibt das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis und die anscheinende Unvereinbarkeit der beiden Aspekte. Insbesondere der Übergang zwischen Studium und der schulischen Praxis wird häufig als ein deutlicher Bruch von den Studierenden wahrgenommen, da die theoretischen Konstrukte in der praktischen Durchführung nicht anwendbar erscheinen. „Traditionellerweise versucht man, angehenden LehrerInnen grundlegendes Wissen zu vermitteln, das sie in der Folge in der Praxis möglichst effizient ‚anwenden‘ sollen.“ (Teml 2002b, S. 22). Allerdings zeigen zahlreiche Studien auf, dass eine bloße Wissensvermittlung fruchtlos bleibt und es darüber hinaus eines „pädagogischen Gespürs“ bedarf, welches durch eigene Erfahrung mit Unterricht entsteht (vgl. Teml 2002b, S. 22). In neueren Konzepten der Schulpraktischen Studien wird versucht die Studierenden möglichst früh an Praxissituationen heranzuführen, um ihnen praktische Erfahrung zu ermöglichen (vgl. Teml 2002b, S. 22.).

<sup>204</sup> Altrichter/Posch 2007, S. 17.

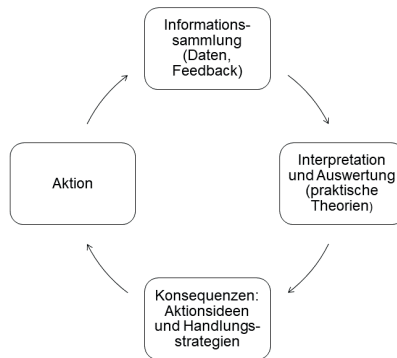


Abb. 6: Zirkel von Aktion und Reflexion<sup>205</sup>

- Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen: Während des Forschungsprozesses wird der Kreislauf von Aktion und Reflexion mehrere Male durchlaufen. So ist die Aktionsforschung längerfristig und zyklisch ausgerichtet. Im Forschungsverlauf werden immer wieder Zwischenbilanzen gezogen, um den bisherigen Stand der Forschung festzuhalten und weiterführende Fragestellungen herauszubilden.<sup>206</sup>
- Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven: Ein weiteres Merkmal der Aktionsforschung ist die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven. Verschiedene Sichtweisen auf den Sachverhalt werden dokumentiert und miteinander verglichen.<sup>207</sup>
- Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit: Ein besonderer Wert liegt auf der Vereinbarung ethischer Regeln. Dies gilt insbesondere für den Umgang mit Daten, die im Verlauf des Forschungsprozesses gesammelt werden (Audioaufnahmen der Reflexionsgespräche, Dokumente, ...).<sup>208</sup>
- Veröffentlichung von Praktikerwissen: Eine Veröffentlichung „[befreit] das pädagogische Wissen aus seiner privatistischen Isolation“.<sup>209</sup>

<sup>205</sup> Altrichter/Posch 2007, S. 14.

<sup>206</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 15.

<sup>207</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 15f.

<sup>208</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 16.

<sup>209</sup> Altrichter/Posch 2007, S. 19.

Dadurch können die gewonnenen Erkenntnisse auf ihre Brauchbarkeit geprüft und für andere Lehrpersonen zugänglich gemacht werden. Zusätzlich entwickeln Praktiker dadurch das Bildungssystem konstruktiv weiter.<sup>210</sup>

- Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit: „Unsere Aktionen sind Ausdruck unserer Wertvorstellungen“.<sup>211</sup> Die eigene Wertvorstellung hat somit stets Einfluss auf den gesamten Forschungsprozess.
- Ziele der Aktionsforschung: Gleichzeitig verfolgt die Aktionsforschung zwei Ziele: Erkenntnis als Ergebnis der Reflexion sowie Entwicklung als Ergebnis der Aktion.<sup>212</sup> „Sie will sowohl die untersuchte Praxis als auch das praktische und wissenschaftliche Wissen über diese Praxis weiterentwickeln.“<sup>213</sup>

Freudenberger-Lötz bezeichnet die Forschungswerkstatt als einen Strukturort der Reflexivität.<sup>214</sup> Dies weist auf die besondere Bedeutung des Zirkels von Aktion und Reflexion während des Forschungsprozesses hin. Außenstehende können anhand der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung Anregungen geben (Perturbation), die dazu führen, anfängliche Konstruktionen zu überprüfen. Diese Reflexion regt dazu an, erlebte Situationen zu interpretieren und daraus Neu-Konstruktionen zu entwickeln, welche wiederum in das eigene Handeln münden.<sup>215</sup> So kann die eigene Praxis durch die reflexiven Erkenntnisse weiterentwickelt und „dadurch elaboriertes Handlungswissen aufgebaut werden“.<sup>216</sup> Der ständige Bezug zum wissenschaftlichen Diskurs, um fundiertes Wissen herzustellen, ist ein wichtiger Bestandteil dieses Prozesses. Wichtig ist hierfür, den Studierenden keine fertigen Unterrichtskonzepte vorzugeben, sondern einen Raum zu schaffen, in dem die Studieren-

---

<sup>210</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 17.

<sup>211</sup> Altrichter/Posch 2007, S. 17.

<sup>212</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 17f.

<sup>213</sup> Altrichter/Posch 2007, S. 18.

<sup>214</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2004, S. 86.

<sup>215</sup> Vgl. Klement/Lobendanz/Teml 2002b, S. 64.

<sup>216</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 96.

den „in Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Theorien eine ‚subjektive Didaktik‘ [...] entwickeln [können]“. <sup>217</sup> Unter subjektiven Theorien wird die Ansammlung von Vorstellungen, Haltungen, Werten usw. in Bezug auf die Pädagogik verstanden, die durch die eigenen Erfahrungen entstehen. „Diese subjektiven Theorien steuern und leiten als ‚innere Bilder‘ das konkrete Handeln.“ <sup>218</sup> So betont Freudenberger-Lötz die Bedeutsamkeit, Studierende in der Forschungswerkstatt zu ermutigen, immer wieder ihr Handeln zu reflektieren und an ihrem individuellen Unterrichtsstil zu arbeiten. <sup>219</sup> Die Konstruktion einer subjektiven Didaktik im kontinuierlichen Austausch mit objektiven Theorien und subjektiven Theorien anderer Lehrenden wird angestrebt. Dies ist auch im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes. <sup>220</sup> Die Aktionsforschung ist für den Kerngedanken ausschlaggebend, Lehrer als Forscher ihres eigenen Handelns anzusehen. <sup>221</sup> Das forschende Lernen ist ein weiterer wichtiger Bestandteil der Forschungswerkstatt. Studierende werden dazu angeregt, eigenständig eine fragende und forschende Haltung zu entwickeln. Die dem eigenen Unterricht entgegengebrachte forschende Haltung führt so zu einem Professionalisierungsprozess. <sup>222</sup> Hierfür ist eine persönlich bedeutsame Fragestellung entscheidend. Die Forschungswerkstatt liefert den Freiraum, eine eigene bedeutsame Fragestellung auszuwählen und zu erforschen.

„Pädagogisch zu handeln, die Lernprozesse zu reflektieren und impliziertes Handlungswissen zum Gegenstand des gemeinsamen oder auch individuellen Nachdenkens zu machen, bedarf eines vertrauensvollen wertschätzenden pädagogischen Klimas.“ <sup>223</sup> Der wertschätzende Umgang ist ein weiteres Merkmal der Forschungswerkstatt. <sup>224</sup> Es „soll ein Klima erzielt werden, das eine offensive Haltung zur Arbeit an der eigenen Person unterstützt“. <sup>225</sup> So

---

<sup>217</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 320.

<sup>218</sup> Teml/Teml 2011, S. 114.

<sup>219</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 222.

<sup>220</sup> Vgl. Klement/Lobendanz/Teml 2002c, S. 112.

<sup>221</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 230.

<sup>222</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 90.

<sup>223</sup> Wedekind 2013, S. 24.

<sup>224</sup> Die wertschätzende Haltung den Studierenden und Schülern gegenüber wird in der Habilitationsschrift von Freudenberger-Lötz immer wieder deutlich (vgl. Freudenberger-Lötz 2015).

<sup>225</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 222.

stellt dieses Merkmal eine grundlegende Voraussetzung dar – mehr noch: Es ist eine grundlegende Haltung.<sup>226</sup>

## **2.2 Struktureller Aufbau**

Seit den nun schon über zehn Jahren ihrer Existenz entwickelt sich die Forschungswerkstatt beständig weiter. Durch diese kontinuierliche Weiterentwicklung ergeben sich immer wieder strukturelle Veränderungen in der Gestaltung der Forschungswerkstätten. Prinzipiell bleiben jedoch sowohl das Grundgerüst als auch die Kernideen erhalten. Nachfolgend werden Aufbau und Struktur der Kasseler Forschungswerkstatt dargestellt.

Die individuelle Professionalisierung der Studierenden und das Leisten eines Beitrags zur Kinder- und Jugendtheologie werden als primäre Ziele der Forschungswerkstatt angesehen.<sup>227</sup> Im Zentrum des Konzepts stehen die Praxiswochen, die Zeit und Raum geben, das Theologische Gespräch zu erproben und die Kompetenzen darin zu erweitern. Der Kreislauf von Planung, Reflexion und Durchführung ist durch verschiedene Beratungskomponenten gekennzeichnet. Die Prozessorientierung und enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis sind elementare Prinzipien der Forschungswerkstatt. Eine spiralförmige Wechselbeziehung von Planung, praktischem Handeln und Reflexion sowie die kontinuierliche Berücksichtigung des wissenschaftlichen Diskurses kennzeichnen den Professionalisierungsprozess der Studierenden.<sup>228</sup> Eine übergeordnete Forschungsfrage oder thematische Schwerpunktsetzung<sup>229</sup> sowie deren Auswertung bilden den Rahmen der Forschungswerkstatt.

---

<sup>226</sup> Dieser Aspekt wird oft nicht konkret angesprochen, dennoch ist er unterschwellig stets präsent und hat einen hohen Stellenwert in den dargestellten Leitgedanken der Forschungswerkstatt.

<sup>227</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 94.

<sup>228</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 96.

<sup>229</sup> Je nach Klassenstufe kann ein übergeordnetes Thema von dem Dozenten ausgewählt werden, wie beispielsweise Gottesvorstellungen. Eine diesbezügliche Forschungsfrage könnte sein: „Welche Gottesvorstellungen begegnen uns in der 3. Jahrgangsstufe und in welchem Bezug stehen unsere Beobachtungen zu den Erkenntnissen vorliegender empirischer Studien?“.

Die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“ verläuft über den Zeitraum von einem Semester. Die ersten bzw. letzten zwei bis drei Sitzungen dienen der Vor- und Nachbereitung der Praxiswochen. In der Vorbereitungszeit wiederholen und vertiefen die Teilnehmer Grundlagen des Theologischen Gesprächs und erarbeiten die thematische Schwerpunktsetzung bzw. Forschungsfragen. Die Planung der ersten Unterrichtsstunde fällt ebenfalls in die Vorbereitungszeit.<sup>230</sup> Darüber hinaus werden die organisatorischen Rahmenbedingungen besprochen. Die Nachbereitungszeit am Ende des Semesters dient der Bündelung der Erkenntnisse in Bezug auf die eigene Professionalisierung und die wissenschaftliche Forschung. Die Studierenden stellen sich gegenseitig ihre bisherigen Auswertungen vor und begründen diese mit ausgewählten Videosequenzen. Den Studierenden bleibt Zeit, eine ausgewählte Forschungsfrage vorläufig zu beantworten und ihre bisherigen Teilergebnisse der Gruppe vorzustellen. Während des Semesters unterrichten die Studierenden zu zweit einmal in der Woche eine Kleingruppe<sup>231</sup> im Zeitraum von sechs bis acht Wochen. In dieser Doppelstunde (90 Minuten) erarbeiten sie gemeinsam mit den Schülern das ausgewählte Thema. Die Arbeit in Kleingruppen, in denen die Studierenden Theologische Gespräche in einer handlungsentlastenden Situation durchführen können, ist ein weiteres wichtiges Element in der Forschungswerkstatt.<sup>232</sup> Für eine spätere Auswertung des Unterrichts werden die Studierenden während des Theologischen Gesprächs gefilmt. Im direkten Anschluss an die Unterrichtsstunde findet eine kurze Reflexion statt, um markante Sequenzen der Unterrichtsstunde zu besprechen und das Erlebte zum Ausdruck zu bringen.<sup>233</sup> Im Anschluss daran treffen sich

---

<sup>230</sup> Jede weitere Unterrichtsstunde wird nach aufkommenden Fragen oder Interesse der Schüler geplant. Aus diesem Grund wird nicht zu Anfang eine ganze Unterrichtseinheit konzipiert.

<sup>231</sup> Wie Freudenberger-Lötz in ihrer Habilitationsschrift festhält, kann „eine wirksame Erweiterung der Fähigkeiten zur Reflexion in der Situation nur dann gelingen [...], wenn eine komplexitätsreduzierte Situation geschaffen wird.“ (Freudenberger-Lötz 2015, S. 250). Darüber hinaus legt sie weitere Vorteile der Arbeit mit Kleingruppen dar, wie eine größere Vertrautheit in der Lerngruppe, die eine Reduzierung der Unterrichtsstörungen mit sich bringt. Die Kleingruppen umfassen in der Regel sechs bis zehn Schüler.

<sup>232</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz/Reiß 2009, S. 98.

<sup>233</sup> Die Kurzreflexion im Anschluss an die Durchführung des Unterrichts dient dazu, die soeben erlebten Ereignisse gemeinsam Revue passieren zu lassen und eine erste Stellungnahme zu dem Unterricht abzugeben. Hier kann die Sequenz zum Transkribieren ausgewählt werden sowie eine mögliche Schwerpunktsetzung erfolgen.

die Studierenden im Plenum und können ihre Erfahrungen austauschen. Vor der nächsten Unterrichtsstunde findet eine einstündige Reflexion der Studierenden mit dem Dozenten statt. Basierend auf der Videoaufnahme der Unterrichtsstunde fertigen die Studierenden im Vorfeld ein Transkript an, das dabei hilft, das Theologische Gespräch zu reflektieren und zu analysieren. Das Ergebnis dieser Auswertung fließt in die Konzeption des Verlaufsplans der nächsten Stunde mit ein. Der Unterricht wird also prozessorientiert ausgerichtet und gestaltet. Eine persönliche schriftliche Reflexion der jeweiligen Unterrichtsstunde wird von jedem Studierenden angefertigt. Die folgende Abb. 7 verdeutlicht die Struktur der Forschungswerkstatt:



Abb. 7: Struktureller Aufbau der Forschungswerkstatt

Die Forschungswerkstatt ist in das Zertifizierte Studienprofil „Theologische Gespräche“ eingebettet.<sup>234</sup> Das Fachgebiet Evangelische Religionspädagogik an der Universität Kassel bietet im Rahmen des Studiums die Teilnahme an diesem Zertifizierten Studienprofil an. Es dient der Professionalisierung der Studierenden im Theologischen Gespräch und sorgt von Anfang an für

<sup>234</sup> Die Forschungswerkstatt kann auch ohne die Teilnahme am Studienprofil absolviert werden.

einen systematischen Aufbau des Kompetenzerwerbs im Hinblick auf das Theologische Gespräch. Die zu absolvierenden Module zur Professionalisierung in Theologischen Gesprächen bauen aufeinander auf und sind als eine Begleitung durch das Studium anzusehen. Die Forschungswerkstatt Theologische Gespräche stellt eines dieser Module dar und ist somit Teil des Studienprofils. Insgesamt durchlaufen die Studierenden folgende vier Module:

(1) Grundlagen forschender Haltung entwickeln

Der Erwerb einer vielseitigen Grundlagenkompetenz steht im Zentrum des ersten Moduls. Zu dieser Kompetenz gehören die Auseinandersetzung mit dem geschichtlichen Entstehungsprozess und dem Anliegen der Kinder- und Jugendtheologie sowie die Einführung in wichtige Grundlagenliteratur dieser. Darüber hinaus analysieren die Studierende Theologische Gespräche und werten diese aus.<sup>235</sup> Im Zuge dessen wird das Modul „Einführung in die Religionspädagogik“ belegt, das alle Lehramtsstudierende des Fachbereiches Evangelische Theologie im Laufe ihres Studiums absolvieren müssen. „Die Studierenden erkennen in diesem Prozess die Bedeutung vernetzter Fachkompetenz, die Bedeutung der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit theologischen Grundfragen und die Wichtigkeit der Wahrnehmung des Gegenübers im Gespräch.“<sup>236</sup>

(2) Kompetenzentwicklung in ausgewählten Bereichen

Insbesondere die Vernetzung von theologischen Kompetenzen soll intensiviert werden. Dazu zählt die Auseinandersetzung mit einer ausgewählten theologischen Grundfrage in Bezug auf den eigenen Standpunkt, die Lebensweltbezüge der Lernenden und die fachwissenschaftliche Perspektive sowie auf die erforderlichen Kompetenzen hinsichtlich Planung, Durchführung und Analyse Theologischer Gespräche.<sup>237</sup> Die Belegung des Seminars „Theologische Gespräche planen und analysieren“ ist Teil des Kompetenzbausteins und obligatorisch für die Teilnahme an der Forschungswerkstatt. In diesem

---

<sup>235</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2013, S. 85.

<sup>236</sup> Freudenberger-Lötz/Kallies-Bothmann 2015.

<sup>237</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2013, S. 85.

Seminar erarbeiten die Teilnehmer Grundlagen zur Kinder- und Jugendtheologie anhand ausgewählter theologischer Fragen und analysieren Praxisbeispiele mithilfe von exemplarischen Videosequenzen. Ziel ist es, den Studierenden Grundlagenwissen zu vermitteln sowie sie auf die Planung und Durchführung Theologischer Gespräche vorzubereiten.

### (3) Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“

Die Forschungswerkstatt ist in der dritten Phase des Professionalisierungsprozesses zu verorten und kann im Rahmen der Schulpraktischen Studien oder in einem Vertiefungsmodul belegt und absolviert werden.<sup>238</sup> Die zuvor theoretisch erworbenen Kenntnisse können nun in der Praxis erprobt und mit dieser vernetzt werden. „Die Forschungswerkstatt markiert eine wichtige Etappe im Rahmen der Professionalisierung.“<sup>239</sup>

### (4) Vertiefung, Differenzierung

Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, ausgewählte Forschungsfragen vertiefend zu bearbeiten, d.h. „die Studierenden bearbeiten aktuelle Forschungsliteratur zu ihrer gewählten Forschungsfragestellung. Sie entwickeln Hypothesen und prüfen diese im Rahmen einer empirischen Erkundung. Dabei legen sie ausgewählte Methoden qualitativer Unterrichtsforschung<sup>240</sup> zu Grunde.“<sup>241</sup> Dies kann im Rahmen einer Examensarbeit oder einer weiteren Forschungswerkstatt erfolgen. Zudem sollen sich die Studierenden weiterhin in Durchführungen des Theologischen Gesprächs erproben und sich in Projekten („Praxisfeld+“: Unterrichtsstunden im Klassenverband, eigene empirische Erkundungen, Konfirmandenunterricht, Kindergottesdienst usw.) engagieren. Zusätzlich sollen Beratungs- und Unterstützungsangebote durch Dozenten und Mentoren wahrgenommen werden.<sup>242</sup>

---

<sup>238</sup> Je nach Anfrage und Bedarf wird die Forschungswerkstatt für „Theologische Gespräche mit Kindern“ oder „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ angeboten. Es gibt verschiedene Kooperationschulen im Stadt- und Landkreis Kassel.

<sup>239</sup> Freudenberger-Lötz 2013, S. 85.

<sup>240</sup> Literaturverweis: Altrichter/Posch 2007; Mayring (2015); Mayring (2016).

<sup>241</sup> Freudenberger-Lötz/Kallies-Bothmann 2015.

<sup>242</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2013, S. 85.

Begleitend zu allen vier Modulen bzw. neben dem Studium soll der Prozess der individuellen Entwicklung dokumentiert werden. Dies geschieht anhand von Leitfragen. So können die Studierenden nach individuellem Interesse und Bedarf Schwerpunkte setzen. Die Dokumentation des individuellen Entwicklungsprozesses anhand von Leitfragen soll die Professionalisierung, die Prozesshaftigkeit und den für die Studierenden persönlich bedeutsamen Zugewinn durch das Studienprofil deutlich machen.<sup>243</sup>

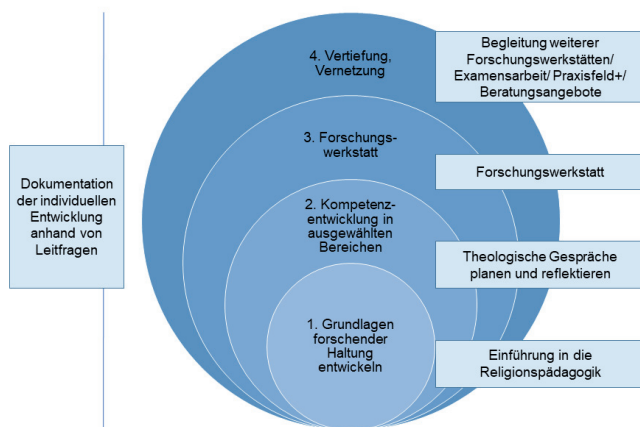


Abb. 8: Module des Studienprofils „Theologische Gespräche“<sup>244</sup>

Die ersten drei Module zeigen Lehrveranstaltungen auf, die in der Modulprüfungsordnung aller Lehramtsstudiengänge Evangelischer Theologie integriert sind. „Sie stellen das Gerüst dar, auf welchem das Studienprofil aufbaut.“<sup>245</sup> Das vierte Modul sowie die Dokumentation sind zusätzliche Bausteine des Zertifizierten Studienprofils „Theologische Gespräche“. Die Erstellung der Examensarbeit im Bereich der Theologischen Gespräche ist optional. Als Thema bietet sich die Vertiefung einer Forschungsfrage an, die im Rahmen der Forschungswerkstatt behandelt wurde. Am Ende des Studiums erhalten die Studierenden, die alle Module des Zertifizierten Studienprofils „Theologi-

<sup>243</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2013, S. 85.

<sup>244</sup> In Anlehnung an Freudenberger-Lötz/Kallies-Bothmann (2015).

<sup>245</sup> Freudenberger-Lötz/Kallies-Bothmann 2015.

sche Gespräche“ erfolgreich absolviert haben, auf Grundlage ihrer schriftlichen Ausarbeitungen ein Zertifikat mit einer Würdigung ihres individuellen Professionalisierungsprozesses.<sup>246</sup>

### **2.3 Aufgaben der Studierenden**

In der Vorbereitungsphase der Forschungswerkstatt eignen sich die Studierenden gemeinsam fachliches Wissen über das ausgewählte Thema an und wiederholen sowie vertiefen die theoretischen Grundlagen des Theologischen Gesprächs. Im Hinblick auf die ausgewählte Schwerpunktsetzung wird die erste Unterrichtsstunde von den Studierenden in der Vorbereitungsphase konzipiert. Die nachfolgenden Stundeninhalte orientieren sich vor allem an den Interessen und Fragen der Schüler sowie an der Ausrichtung der im Vorfeld formulierten Forschungsfragen. Eine intensive persönliche Auseinandersetzung mit der Fragestellung bzw. der Zielsetzung der jeweiligen Stunde wird im Selbststudium im Hinblick auf systematische, exegetische und religionspädagogische Aspekte durchgeführt. Im Zuge der Unterrichtsvorbereitung wird ein Stundenverlaufsplan erstellt. Insbesondere die Intention der Stunde soll daraus hervorgehen. Das Theologische Gespräch ist in jede Stunde zu integrieren, daneben ist es den Studierenden freigestellt, in welcher Art und Weise sie ihren Unterricht gestalten. Die Studierenden müssen sich intensiv mit den Rollen der Lehrperson im Theologischen Gespräch auseinandersetzen, um diese im Unterricht einnehmen zu können. Die Phase des Theologischen Gesprächs ist entsprechend im Verlaufsplan zu kennzeichnen, sodass deutlich wird, welche Sequenz gefilmt werden muss. Darüber hinaus werden Impulse und Antizipation der Schülerdeutungen im tabellarischen Verlauf vermerkt.

Im Unterricht übernehmen die Studierenden abwechselnd die Verantwortung für einzelne Unterrichtspassagen. Derjenige, der nicht hauptverantwortlich ist, unterstützt seinen Partner bei Bedarf. In dem anschließenden Reflexionsgespräch bringen die Studierenden markante und wichtige Beobachtungen

---

<sup>246</sup> Freudenberger-Lötz/Kallies-Bothmann 2015.

ein. In Absprache mit dem Dozenten werden relevante Sequenzen bestimmt. Die Studierenden haben die Aufgabe, diese Passagen zu transkribieren und sie dem Dozenten und ihrem Partner bis zum Reflexionsgespräch zukommen zu lassen. Eine intensive Analyse des Gesprächsverlaufs anhand ausgewählter Qualitätskriterien muss seitens der Studierenden im Vorfeld erfolgen. Diese persönliche Auseinandersetzung bildet die Grundlage für die anschließende Reflexion.

Im Reflexionsgespräch setzen sich die Studierenden intensiv mit dem Gespräch der Unterrichtsstunde auseinander und können dabei eigene Schwerpunkte setzen. Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung werden als Gedankenstütze stichwortartig festgehalten und anschließend verschriftlicht. Die Studierenden entwickeln Impulse für die nächste Stunde und erarbeiten einen neuen Stundenverlauf. Dabei kommt es zu einer individuellen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Stundenthema. Der Stundenverlaufsplan und die Fertigstellung der endgültigen Fassung der schriftlichen Reflexion erfolgen bis zur nächsten Unterrichtsstunde.

In der Nachbereitung der Forschungswerkstatt stellen die Studierenden dem Plenum wichtige Sequenzen ihres Unterrichts sowie ihre gesammelten Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Praxiswochen vor und werten diese gemeinsam aus. Des Weiteren erhalten die Studierenden Zeit, Aufgaben für das am Ende zu erstellende Portfolio anzufertigen und ggf. mit dem Dozenten zu besprechen.

## ***2.4 Bausteine der methodischen Begleitung***

In die Forschungswerkstatt sind vielschichtige Angebote bzw. methodische Bausteine für eine effiziente Beratung und Begleitung integriert. Diese dienen dem Erwerb einer reflexiven und forschenden Haltung sowie der Entwicklung einer eigenen Lehrerpersönlichkeit. Eine solche „Begleitung ist immer dann erforderlich, wenn praxisnahe Fallarbeit professionelles Handeln erfordert,

dieses aber erst erlernt werden soll“.<sup>247</sup> Im Folgenden werden die Komponenten dieser Begleitung näher betrachtet.

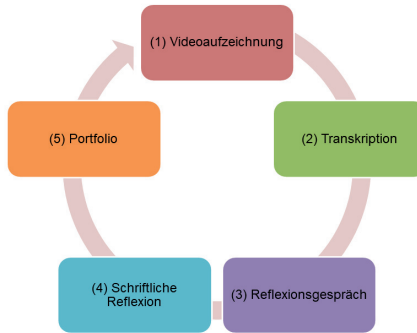


Abb. 9: Begleitungsbausteine der Forschungswerkstatt

(1) VIDEOAUFZEICHNUNG: Die fortgeschrittene Weiterentwicklung der Videotechnik ermöglicht einen vielseitigen und einfachen Einsatz des Mediums.<sup>248</sup> Durch die gleichzeitige Dokumentation von Sprache, Bild und Ton sind Videoaufnahmen sehr anschaulich und realitätsnah.<sup>249</sup> Vor allem das Erfassen des „para- und extraverbale(n) Verhalten(s): Mimik, Gestik, Raumverhalten, Blickbewegung usw.“ ist ein großer Vorteil der videographischen Methode.<sup>250</sup> Es können komplexe Unterrichtssituationen festgehalten und in real ablaufender Zeit jederzeit wieder angeschaut werden.<sup>251</sup> Der Fokus kann auf verschiedene Aspekte bzw. auf die unterschiedlichen Qualitätskriterien des Theologischen Gesprächs gelegt werden. Die Forschungswerkstatt nutzt die Videoaufzeichnung zum einen für die problemorientierte und fallbasierte Analyse, um anhand der Qualitätskriterien die Theologischen Gespräche auszuwerten. Zum anderen wird sie zur videounterstützten Unterrichtsreflexion im Sinne der Theorie von Schön „The Reflective Practitioner“ verwendet. Hierbei

<sup>247</sup> Pietsch 2010, S. 225.

<sup>248</sup> Vgl. Mehl 2011, S. 54.

<sup>249</sup> Vgl. Krammer/Reusser 2004, S. 82.

<sup>250</sup> Vgl. Mehl 2011, S. 55.

<sup>251</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 141; vgl. Wyss 2011, S. 71.

steht die Wahrnehmung der eigenen Person und des Handelns im Vordergrund.<sup>252</sup>

*„Das Erkennen von eingeschliffenen Gewohnheiten sowie das Bewusstmachen zugrundeliegender Handlungsstrategien und subjektiver, unbewusst handlungsleitender Theorien über das Lehren und Lernen als erster Schritt ihrer Bearbeitung ist ein zentrales Ziel des reflexiven Lernens. [...] Mittels der Reflexion sollen neue Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungsperspektiven eröffnet werden, diese können erreicht werden – so beispielsweise Ansätze des forschenden Lernens – wenn zu bearbeitende Fragestellungen der Praxis entstammen und ein enger Bezug von Reflexion und Aktion gewahrt wird.“<sup>253</sup>*

Bei der Nutzung einer Kamera müssen bestimmte Aspekte bedacht werden. Datenschutz ist heutzutage ein sehr sensibles Thema, daraus ergibt sich die Grundvoraussetzung, die Einwilligung der Erziehungsberechtigten für den Kameraeinsatz einzuholen. Die Eltern, Schüler sowie die Schulleitung gilt es, über den Verwendungszweck zu informieren. Verweigern Eltern die Einwilligung, müssen die entsprechenden Schüler außerhalb des Kamerafokus bleiben bzw., falls auch keine Tonaufnahme genehmigt ist, für die jeweiligen Stunden eine Parallelklasse besuchen.<sup>254</sup> Des Weiteren ist zu beachten, dass die Sichtbarkeit und ständige Präsenz des Mediums die Lernenden ablenken kann. Die Lehrpersonen sollten den Schülern Zeit geben, sich an diesen Umstand zu gewöhnen. Zudem sollte beim Einsatz von Videoaufnahmen der eingeschränkte Fokus berücksichtigt werden. Die Aufzeichnungen stellen lediglich einen Ausschnitt des Unterrichts dar und können nicht den ganzen Kontext erfassen.<sup>255</sup> Auch der hohe zeitliche Aufwand der Videoanalyse muss bedacht werden. Oft ist es notwendig, sich eine Videosequenz mehrere Male anzuschauen, um wesentliche Aspekte aus der Fülle von Informationen herauszuarbeiten.<sup>256</sup> Um die zeitliche Komponente einzugrenzen, wird in der Forschungswerkstatt eine Sequenz von maximal zehn bis fünfzehn Minuten pro Unterrichtsstunde ausgewählt, die von den Studierenden transkribiert und

---

<sup>252</sup> vgl. Mehl 2011, S. 57f.

<sup>253</sup> Mehl 2011, S. 57.

<sup>254</sup> Vgl. Mehl 2011, S. 59.

<sup>255</sup> Vgl. Mehl 2011, S. 59.

<sup>256</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 142.

anhand von ein oder zwei ausgewählten Schwerpunkten analysiert wird, z.B. die drei Rollen der Lehrperson im Theologischen Gespräch.<sup>257</sup> Den Studierenden ist es freigestellt, darüber hinaus weitere interessante Abschnitte zu transkribieren und zu analysieren. In dem Reflexionsgespräch können bei Bedarf die ausgewählte Sequenz oder andere wichtige Ausschnitte des Theologischen Gesprächs gemeinsam betrachtet werden.

(2) TRANSKRIPTION: Im Reflexionsgespräch wird vorrangig das Transkript verwendet. „Anhand des Transkripts können konkrete Interaktionsstrategien aufgezeigt und hinsichtlich der Förderung des selbstständigen theologischen Denkens ausgewertet werden“.<sup>258</sup> Falls sich im Verlauf der Unterrichtsstunde keine markante Szene herausgestellt hat, kann die Auswahl der Sequenz so erfolgen, wie Altrichter und Posch<sup>259</sup> es beschreiben. Hierfür wird zunächst das ganze Video angesehen, um sich einen Gesamteindruck zu verschaffen. In einem zweiten Durchlauf werden unter Berücksichtigung ausgewählter Aspekte stichwortartig Notizen angefertigt. Wichtig ist dabei, die Zählwerknummer zu notieren, um die jeweilige Stelle schnell wiederfinden zu können. Durch diesen Vorgang kommt es zu einer gewissen Ordnung und Struktur. Auf dieser Grundlage werden nun in einem letzten Schritt die Sequenzen transkribiert, die bezüglich der ausgewählten Qualitätskriterien interessant sind. Es können nun beim ersten Lesen des Transkripts für die jeweilige Schwerpunktsetzung wichtige Stellen markiert werden. Als nächstes können diese strukturiert werden, indem „Kategorien oder Schlüsselbegriffe zu den markierten Textstellen [...] formulier(t) [werden]“.<sup>260</sup> So können Zusammenhänge hergestellt und Handlungsmuster herausgearbeitet werden, aus denen wiederum Konsequenzen für zukünftiges pädagogisches Handeln gezogen werden können.<sup>261</sup>

---

<sup>257</sup> Vgl. Kap. 1.3.2.

<sup>258</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 143.

<sup>259</sup> Altrichter/Posch 2007, S. 137.

<sup>260</sup> Schmidl 2012, S. 112.

<sup>261</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 112.

(3) REFLEXIONSGESPRÄCH: Den Kern der Begleitungselemente stellt das ca. einstündige Reflexionsgespräch dar. Der Dozent leitet das Reflexionsgespräch. Ganz im Sinne der Aktionsforschung (Zirkel von Aktion und Reflexion) und nach der Theorie von Schön werden die Studierenden zur Reflexion angeregt.<sup>262</sup> Schwierigkeiten, die im Unterricht auftauchten, kann der Dozent anhand der Qualitätskriterien gezielt mit den Studierenden besprechen und analysieren, um sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen. „Nur durch Reflexion der Situation und durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Person“<sup>263</sup> kann es bei Studierenden zu einer Professionalisierung ihrer Kompetenzen im Theologischen Gespräch und hinsichtlich ihrer allgemeinen schulpraktischen Kompetenzen kommen. Da das Reflexionsgespräch im Zentrum dieser Arbeit steht, wird das Reflexionsgespräch in Kap. 3 eingehender betrachtet.

(4) SCHRIFTLICHE REFLEXION: „Gelungene professionelle Reflexion trägt [...] zur Stabilisierung, Entwicklungsförderung, Balance und Metareflexion bei“.<sup>264</sup> Die individuelle Reflexion soll diese Zugewinne begünstigen und den Professionalisierungsprozess fördern. In Bezug auf das eigene Lehrerverhalten im Theologischen Gespräch können die Studierenden individuelle Schwerpunkte in die schriftliche Reflexion einfließen lassen und dadurch ihre eigene Reflexivität ausbauen. Die Studierenden setzen sich mit sich selbst und ihren umfassenden Eindrücken und Erfahrungen auseinander. „Durch diese intensive Art und Weise, praktisch ausgeführte Unterrichtstätigkeiten zu bearbeiten, kann auch der Aufbau neuer gedanklicher Konstrukte gefördert werden“.<sup>265</sup> Einleitend geben die Studierenden in ihrer schriftlichen Reflexion einen kurzen persönlichen Rückblick auf die Unterrichtsstunde. Ihnen ist es freigestellt, Aspekte wie Atmosphäre, Erfreuliches oder Überraschendes aufzugreifen. Anschließend begründen sie, weshalb sie die Gesprächs-

---

<sup>262</sup> Vgl. Kap. 2.1.

<sup>263</sup> Teml 2002a, S. 169.

<sup>264</sup> Pietsch 2010, S. 31.

<sup>265</sup> Karner 2004, S. 34.

sequenz ausgewählt haben und welche Qualitätskriterien in die Analyse einfließen. Es können beispielsweise Ausschnitte sein, in denen die Schüler eine Fülle an theologischen Aussagen treffen oder solche, in denen die Aussagen der Schüler nicht mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen übereinstimmen.<sup>266</sup> Einschätzungen und Folgerungen aus dem gemeinsamen Reflexionsgespräch fließen in die persönliche Reflexion ein. Aus den angesprochenen Punkten resultieren die Folgerungen für die kommende Stunde. „Diese Analyse ist eine wichtige Grundlage für die Planung weiterer Stunden“.<sup>267</sup> Durch die erstellten Reflexionen zu jeder Unterrichtsstunde können die Studierenden ihren eigenen Lernweg nachträglich jederzeit rekonstruieren und diesen unter neuen Aspekten betrachten und überdenken.

(5) PORTFOLIO: Das am Ende zu erstellende Portfolio besteht aus mehreren Aufgaben, die die Studierenden im Laufe der Forschungswerkstatt bzw. am Ende der Forschungswerkstatt bearbeiten. „Die Portfolioarbeit soll zu einem stetigen und vertieften Arbeiten an den Fachgegenständen führen, persönliche Stellungnahmen herausfordern und dazu beitragen, dass die Studierenden sich als Lernende besser kennenlernen.“<sup>268</sup> Winter bezeichnet diese Art von Portfolioarbeit als Seminarportfolio.<sup>269</sup> Im Rahmen eines Praktikums spricht er von der sogenannten Dokumentmappe, die eine Unterkategorie des Seminarportfolios darstellt. Diese bietet die Möglichkeit, Lernerfahrungen und Reflexionen festzuhalten und theoretische Aspekte einzubinden. Darüber hinaus werden noch andere Produkte beigelegt, wie beispielsweise Unterrichtsentwürfe oder die Beschreibung der Arbeitsweise.<sup>270</sup> Die in der Kasseler Forschungswerkstatt eingesetzten Portfolios beinhalten solche Vorgaben und Aufgaben. Der hier gebräuchliche Begriff Semestermappe hebt die

---

<sup>266</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 142.

<sup>267</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 142.

<sup>268</sup> Winter 2013, S. 19.

<sup>269</sup> Vgl. Winter 2013, S. 19.

<sup>270</sup> Vgl. Winter 2013, S. 22.

Arbeit an dem Portfolio während der gesamten Praxisphase hervor und ermöglicht den Studierenden sich intensiv mit ihren Erfahrungen auseinanderzusetzen.

*„Über die Dokumentation der individuellen Forschungs- und Lernwege können rückblickend wesentliche Umbrüche und Stationen des Forschungsprozesses sichtbar gemacht werden – eine Grundlage für die in der Aktionsforschung erforderliche Transparenz des Forschungsvorgehens. [...] Die Erfahrungen zeigen, dass diese Form hilfreich ist für die Einübung selbstreflexiver Kompetenz“.<sup>271</sup>*

Mithilfe der gesammelten Reflexionen dokumentieren die Studierenden die Entwicklung ihrer Person sowie der Gruppe und können diese jederzeit nachvollziehen. Die Ausarbeitung eines ausgewählten Forschungsthemas stellt einen weiteren großen Komplex der Semestermappe dar. Das übergeordnete Ziel, einen Beitrag zur Kinder- und Jugendtheologie zu verfassen, kann hier im Kleinen erfolgen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Hausarbeit des Ersten Staatsexamens besteht die Möglichkeit, die ausgewählte Forschungsfrage zu vertiefen oder eine andere Fragestellung zu bearbeiten, die durch die Forschungswerkstatt entstanden ist.

## **2.5 Studierende beraten Studierende – ein neuer Leitgedanke**

Im Wintersemester 2013/14 begleiteten und unterstützten erstmalig studentische Hilfskräfte die Studierenden während der Forschungswerkstatt. In erster Linie waren diese für die Videoaufnahmen im Unterricht zuständig sowie für die Kurzreflexion nach dem Unterricht. Zudem führte einer der studentischen Hilfskräfte, unterstützt von der leitenden Dozentin, ein wöchentlich stattfindendes Reflexionsgespräch mit der Gruppe, deren Unterricht er begleitete.<sup>272</sup> Die Abschlussreflexion der Forschungswerkstatt zeigte auf, wie gewinnbringend die von dem Studierenden geleiteten Reflexionen waren. Angestoßen von zwei Studierenden entstand der Leitgedanke SbS. Gleich in der darauffolgenden Forschungswerkstatt im Sommersemester 2014 wurde jedes

---

<sup>271</sup> Bolland 2011, S. 201.

<sup>272</sup> In jener Forschungswerkstatt gab es keine festen Betreuer für die jeweiligen Zweierteams. In regelmäßigen Abständen wechselten die Betreuer die Gruppen, um einen Einblick in jede Gruppe zu erhalten.

Zweiteerteam während der gesamten Forschungswerkstatt von einem studentischen Mentor begleitet und unterstützt. Die Mentoren leiteten unter der Betreuung der Dozentin die Reflexionsgespräche. Durch die positive Resonanz der Studierenden und das eigene gewinnbringende Erleben dieses Konzepts als Studentin und Mentorin führte ich dessen Entwicklung im Rahmen meiner wissenschaftlichen Tätigkeit an der Universität Kassel maßgeblich weiter.

### 2.5.1 Profil des Mentors

In Folge des neuen Leitgedankens SbS entsteht das Amt des Mentors. Der Begriff des Mentors bezeichnet „allgemein die Beziehung einer berufserfahrenen zu einer erfahrungsjüngeren Person. MentorInnen fördern als ExpertInnen ihres Berufsfeldes die berufliche und persönliche Entwicklung von BerufsanfängerInnen.“<sup>273</sup> Durch den Einsatz der studentischen Mentoren findet die Beratung auf einer fast symmetrischen Ebene statt. Mentor und Studierende befinden sich auf der gleichen hierarchischen Ebene. Es handelt sich folglich um eine Peer-Beratung.<sup>274</sup> Zwischen Mentor und Studierenden muss dennoch ein Unterschied im Wissensstand bestehen. Nur so kann der Mentor den Studierenden als authentischer Berater zur Seite stehen.<sup>275</sup> Die Mentoren der Forschungswerkstatt sammelten durch ihre Teilnahme an einer Forschungswerkstatt bereits vielfältige Erfahrungen im Bereich der Theologischen Gespräche, sodass sie als „Experten“ in diesem Bereich auftreten können. Die erfolgreiche Teilnahme an einer Forschungswerkstatt ist aus diesem Grund eine wesentliche Voraussetzung für das Amt des Mentors. Darüber hinaus ist eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit ein weiteres Auswahlkriterium. So merken auch Karl Klement und Hubert Teml an, dass die Reflexionsfähigkeit eine wesentliche Kompetenz von Lehrerausbildern darstellt.<sup>276</sup> Die Mentoren müssen in der Lage sein, eine reflexive Haltung einzunehmen. Durch die absolvierte Forschungswerkstatt reflektierten die Mentoren ihre eigenen Unterrichtserfahrungen über einen längeren Zeitraum intensiv und

---

<sup>273</sup> Teml/Teml 2011, S. 27.

<sup>274</sup> Vgl. Frühwein 2011, S. 69f.

<sup>275</sup> Vgl. Frühwein 2011, S. 69.

<sup>276</sup> Vgl. Klement/Teml 1996b, S. 57f.

sind fähig, die aus der Reflexion gewonnenen Erkenntnisse zu verbalisieren. Nur Studierende, die an der Forschungswerkstatt teilnahmen und ihre Lernentwicklung in besonderem Maße reflektieren können, kommen als Mentoren in Betracht. Bevor eine Auswahl stattfindet, lädt der Dozent die Studierenden zu einem persönlichen Gespräch ein und berücksichtigt bei seiner Entscheidung die angefertigten Semestermappen. Ihre Tätigkeit als Mentor können sich die Studierenden als Praxisfeld+ für das Studienprofil „Theologische Gespräche“ anrechnen lassen.<sup>277</sup> An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Tätigkeit als Mentor einen hohen zeitlichen Aufwand mit sich bringt. Dennoch sind viele Studierende bereit, diesen Mehraufwand auf sich zu nehmen. Die positiven Erfahrungen aus der eigenen Forschungswerkstatt veranlassen viele Studierende, dieses Angebot wahrzunehmen und weitere Erfahrungen aus einer anderen Perspektive und mit einem anderen Aufgabenbereich in der Forschungswerkstatt zu sammeln.

### **2.5.2 Aufgaben des Mentors**

In der Vorbereitungszeit haben die Mentoren die Aufgabe, eigene Erfahrungen in Planung, Konzeption und Organisation einzubringen und den Studierenden für Fragen zur Verfügung zu stehen. Gleich zu Beginn werden die Mentoren den jeweiligen Zweierteams zugeteilt, um von Anfang an eine enge Kooperation zwischen Mentor und Studierenden zu ermöglichen. Ebenso wie die Studierenden bereiten sich die Mentoren fachlich auf den gewählten inhaltlichen Schwerpunkt vor und setzen sich nach der inhaltlichen Bearbeitung im Seminar eigenständig damit auseinander. Während der Praxiswochen besteht die Hauptaufgabe darin, die Sequenzen des Theologischen Gesprächs im Unterricht zu filmen. Zusätzlich steht der Mentor jederzeit als Ansprechpartner bereit. Während der Unterrichtsstunde notiert sich der Mentor wichtige Beobachtungen zu festgelegten Schwerpunkten, die er in die spätere Nachbesprechung einbeziehen kann. Die Beobachtungsschwerpunkte wer-

---

<sup>277</sup> Zusätzlich erhalten die Mentoren einen studentischen Hilfskraftvertrag über den Zeitraum der Forschungswerkstatt.

den in Absprache mit der Gruppe festgelegt. Im Anschluss an die Stunde leitet der Mentor die Kurzreflexion, in der die Studierenden ihre ersten Eindrücke schildern und die zu transkribierende Sequenz aussuchen. In dieser Phase agiert der Mentor als aktiver Zuhörer, indem er die Eindrücke der Studierenden wahrnimmt und ggf. die Studierenden bei der Auswahl der Transkriptionssequenz berät. Eine weitere elementare Aufgabe ist die Vorbereitung auf die einstündige Reflexion. Das Video und das Transkript werden nach ausgewählten Qualitätskriterien analysiert. Der Mentor ist für die Leitung der einstündigen Reflexion zuständig. In Hinblick auf die Vorbereitung der nächsten Stunde berät der Mentor seine Gruppe. Hinweise, Ideen sowie eigene Beobachtungen kann er in die Planungsvorbereitungen einbringen und, falls erwünscht, ein Feedback zu den Planungsüberlegungen und zu der schriftlichen Reflexion geben. In der Nachbereitungsphase der Forschungswerkstatt kann der Mentor die Präsentation seines Teams ggf. ergänzen sowie eigene Beobachtungen ins Gespräch einbringen.

Nachfolgende Übersicht zeigt verschiedene pädagogische Handlungsformen im Rahmen von Bildungsberatung nach Jörg Knoll auf, die einen differenzierten Blick auf die vielschichtigen Aufgaben von Beratung ermöglichen soll.<sup>278</sup>

| Form des Handelns  | Ziel<br>(aus Sicht der betroffenen Person)                                                                                          | Funktion<br>(aus Sicht der Struktur setzenden Person)                  | Leitende Orientierung                                                 |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>Informieren</b> | Kenntnis (von.../über...) bekommen                                                                                                  | Inhalte weitergeben                                                    | Die Sache                                                             |
| <b>Anleiten</b>    | Eine (bereits definierte) Problemlösung bekommen                                                                                    | Problemlösung weitergeben                                              | Die Sache, der Handlungsablauf (Ergebnis und dessen Qualität)         |
| <b>Beraten</b>     | Eine eigene Problemlösung finden, eigenen Weg zur Problemlösung entdecken/entwickeln; Entwicklung von Lebens- bzw. Alltagskompetenz | Hilfe anbieten, eine Problemlösung zu finden („Hilfe zur Selbsthilfe“) | Der Prozess (Entwicklung eines individuellen Ergebnisses), die Person |
| <b>Begleiten</b>   | Die erarbeiteten Problemlösungen in den gesamten Lebenskontext und in eine längerfristige Perspektive einbinden                     | Hilfe geben, die Problemlösungen längerfristig zu verankern            | Die Person, der Kontext, der Prozess                                  |

---

<sup>278</sup> Vgl. Knoll 2008, S. 22.

| Form des Handelns                                  | Ziel<br>(aus Sicht der betroffenen Person)                                                                    | Funktion<br>(aus Sicht der Struktursetzenden Person)                                                                                                                                            | Leitende Orientierung                                                              |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Feedback geben</b>                              | Rückmeldung bekommen, wie Verhalten wahrgenommen, erlebt, verstanden wird                                     | Wahrnehmung hinsichtlich des Verhaltens des Gegenübers und der eigenen inneren Abläufe/Reaktionen mitteilen;<br>Selbstwahrnehmung bei Gegenüber und Verständnis für ausgelöste Reaktion fördern | Die Sache/der Handlungsablauf/der Prozess/das Ergebnis in seiner Erscheinungsweise |
| <b>Coachen</b>                                     | Eigene Problemlösung für berufliche Situation finden, erproben, variieren;<br>berufliche Kompetenz entwickeln | Unterstützung geben, eine Problemlösung für die berufliche Situation zu finden; Elemente von Problemlösung weitergeben; Transfer überprüfen, auswerten und optimieren.                          | Das Ergebnis und dessen Qualität (Handeln, Verhalten)                              |
| <b>Beurteilen/Bewerten</b>                         | Bewertung bekommen                                                                                            | Bewertung vornehmen und mitteilen                                                                                                                                                               | Der Prozess oder das Ergebnis in Bezug auf Maßstab/Kriterien                       |
| <b>Beobachten</b>                                  |                                                                                                               | Verhaltensweisen (sprachliche und nicht-sprachliche) wahrnehmen                                                                                                                                 |                                                                                    |
| <b>Interessen vertreten</b>                        | Zustimmung entwickeln                                                                                         | Zustimmung gewinnen, werben, durchsetzen                                                                                                                                                        | Übereinstimmung, Durchsetzung, Gewinnung                                           |
| <b>Vermittlung (Ausgleich schaffen, Mediation)</b> | Ausgleich finden, „Recht“ bekommen                                                                            | Perspektivwechsel, gegenseitiges Verstehen, Kompromiss fördern                                                                                                                                  | Interessenausgleich, Kompromiss                                                    |

Tab. 1: Pädagogische Handlungsformen<sup>279</sup>

Die dargestellten Handlungsformen sind sehr umfangreich. Werden die verschiedenen Handlungsformen nun auf die Arbeit der Mentoren bezogen, kann zunächst festgehalten werden, dass „Beurteilen/Bewerten“ und „Interessen vertreten“ nicht in den Aufgabenbereich der Mentoren fallen. Für diese beiden Handlungsformen ist die Seminarleitung zuständig. Anfangs wirbt sie für die Teilnahme an der Forschungswerkstatt und versucht, Zustimmung für dieses Konzept und die jeweilige thematische Schwerpunktsetzung zu gewinnen. Der Dozent ist für Leitung und Durchführung der Vor- und Nachbereitung und somit für die thematische Vermittlung zuständig. Darüber hinaus bewertet er die Teilnehmer auf Grundlage des am Ende zu erstellenden Portfolios. Ein möglicher Konflikt hinsichtlich Beratung und Bewertung wird durch diese Aufgabenverteilung zwischen Dozent und Mentor vermieden und eine

---

<sup>279</sup> Knoll 2008, S. 22.

dialogische und offene Haltung zwischen Mentor und Studierenden ermöglicht.<sup>280</sup> Werden die anderen Handlungsstrukturen, die in den Zuständigkeitsbereich der Mentoren fallen, in den Kontext der Forschungswerkstatt eingebracht, ergibt sich folgendes Schema:

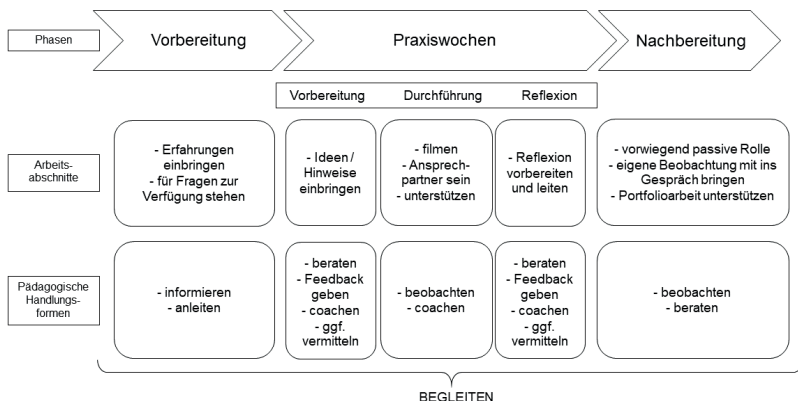


Abb. 10: Schematisierung der Handlungsformen hinsichtlich der Mentoren-Arbeit

Während der gesamten Zeit der Forschungswerkstatt *begleiten* die Mentoren ihr Team. Das längerfristige Ziel ist die Professionalisierung der Studierenden im Theologischen Gespräch. Hier gilt es, den Studierenden immer wieder Hilfen anzubieten, um ihre Kompetenzen zu optimieren. In der Vorbereitungsphase *informieren* die Mentoren über das Konzept der Theologischen Gespräche und die Organisation der Forschungswerkstatt und stehen den Studierenden bei Fragen zur Verfügung. Bei Bedarf *leitet* der Mentor die Erstellung des ersten Stundenverlaufsplans an. In den Praxiswochen sind das *Beraten* und *Coachen* zentrale Handlungsformen. Der Mentor gibt den Studierenden keinen fertigen Lösungsweg vor, sondern regt sie dazu an, selbstständig Lösungen zu entwickeln.<sup>281</sup> In dieser Tätigkeit unterstützen die Mentoren die Studierenden während der gesamten Praxiszeit. Des Weiteren ist *Feedback geben* eine wichtige Aufgabe der Mentoren. Auf Grundlage der *Beobachtung* während der Stunden können die Mentoren den Studierenden ihre

<sup>280</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 29; vgl. Thomann 2011, S. 28f.

<sup>281</sup> Siehe auch Kap. 3.1.2.

Wahrnehmung mitteilen. Das Verhalten der Studierenden und die daraus resultierende Wirkung auf die Schüler sowie deren Verhalten im Theologischen Gespräch sind von besonderem Interesse. Diese Rückmeldungen der Mentoren sollen die Studierenden zur Reflexion anregen. „Sie sollen den Lernenden helfen, ihr eigenes Verhalten einschätzen, ihre Fähigkeiten entdecken und entwickeln zu können und Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt zu bekommen.“<sup>282</sup> Falls nötig, ist es ebenso Aufgabe des Mentors, bei Differenzen zu *vermitteln*. Es müssen Kompromisse und Interessenausgleiche gefunden werden, um eine effiziente Zusammenarbeit zu gewährleisten. In der Nachbereitung nimmt der Mentor hauptsächlich eine passive Rolle ein, kann aber dennoch eigene Beobachtungen aus der Praxisphase mit in die Diskussionen bzw. Präsentationen einbringen. In Hinblick auf das anzufertigende Portfolio steht der Mentor seiner Gruppe bei Fragen zur Verfügung und *berät* sie bezüglich der zu vertiefenden Forschungsfrage. Abschließend ist anzumerken, dass der Mentor sich auf die individuellen Bedürfnisse der Gruppe einstellt und jederzeit für Rückmeldungen zur Verfügung steht, um eine optimale und interessengeleitete Begleitung und Beratung zu gewährleisten.

## **2.6 Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz im Lehrerberuf**

Ein zentrales Anliegen der Forschungswerkstatt ist die Professionalisierung der Studierenden. Als Kernelement der Professionalisierung von Lehrpersonen wird immer wieder die Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz benannt.<sup>283</sup> Aufgrund der vielfältigen Anforderungen des Lehrberufs scheint es wichtig „ein hohes Mass [sic] an Bewusstheit für das eigene Handeln [zu] entwickeln und eigene Routinen und Automatismen immer wieder einer reflexiven Prüfung, Kontrolle und Kritik [zu] unterziehen.“<sup>284</sup> Gezielte Förderungen sollten schon im Studium Reflexionsprozesse anstoßen, um den Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern und ein längerfristiges Wohlbefinden zu stärken. „Reflexion, wie vieles andere im Lehrerberuf, ist komplex und braucht Zeit

---

<sup>282</sup> Frühwein 2011, S. 65.

<sup>283</sup> Vgl. EKD 2009, S. 24; vgl. Egloff 2011, S. 211; vgl. Heil 2013, S. 161; vgl. Wyss 2011, S. 59.

<sup>284</sup> Wyss 2011, S. 62.

und die richtige Unterstützung, um reflexives Verhalten zu erlernen.“<sup>285</sup> Die Forschungswerkstatt richtet ihren besonderen Fokus auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit, da u.a. Studierende durch die Reflexion von eigenen Handlungen subjektive Theorien bilden.<sup>286</sup> Dies wird zum einen konzeptionell ersichtlich, da das Konzept der Forschungswerkstatt die Grundgedanken von Schön sowie die Ideen der reflexiven Praktika und der Aktionsforschung verfolgt und Studierende als aktiv lernende und selbstgesteuerte reflektierende Praktiker ansieht. „Reflexion wird damit zur Basiskonstante im beruflichen Selbstlernprozess.“<sup>287</sup> Zum anderen spiegelt sich die Förderung der Reflexionsfähigkeit innerhalb der Forschungswerkstatt strukturell wider, da mehrere reflexive Bausteine in die Begleitung der Studierenden eingebettet sind. Insbesondere dem Begleitungsbaustein „Reflexionsgespräch“ wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Dieser stellt nicht nur ein Vorankommen im Hinblick auf die Professionalisierung Theologischer Gespräche dar, sondern auch in Bezug auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden, die für die Ausbildung ihrer Lehrerpersönlichkeit ausschlaggebend ist.

Es gibt zahlreiche Definitionen und Ansätze, die sich mit den Begriffen der Reflexion und Reflexionsfähigkeit beschäftigen. Wolf Hilzensauer zeigt die wichtigsten theoretischen reflexiven Herangehensweisen auf und stellt als gemeinsamen Aspekt die Bedeutung der Erfahrung in Beziehung zur Reflexion heraus.<sup>288</sup> „Ebenso ist in allen Herangehensweisen ein zyklischer Ansatz zu finden, das heißt, dass die fortlaufende Kontinuität reflexiver Handlungen von wesentlicher Bedeutung ist.“<sup>289</sup> Wyss sieht die Gemeinsamkeit aller Ansätze in der Beziehung zwischen Denken und Handeln.<sup>290</sup> Sehr interessant erscheint bei ihr die differenzierte Darstellung von Reflexion, dass nämlich

---

<sup>285</sup> Wyss 2011, S. 76. Wyss begründet aus der pädagogischen und psychoanalytischen Sicht heraus die Gründe für die Förderung und Implementierung von Reflexion im Lehrerberuf (vgl. Wyss 2011, S. 62).

<sup>286</sup> Vgl. Teml 2002b, S. 23.

<sup>287</sup> Niggli 2004, S. 344.

<sup>288</sup> Vgl. Hilzensauer 2008, S. 8.

<sup>289</sup> Vgl. Hilzensauer 2008, S. 8.

<sup>290</sup> Vgl. Wyss 2011, S. 53.

„Reflexion als ein komplexes Konstrukt aufgefasst werden muss, das verschiedene Aspekte und Ebenen umfasst und in unterschiedlicher Qualität und Intensität erwartet werden kann.“<sup>291</sup> Grundsätzlich unterscheidet Wyss nach Schön zwischen Reflexion-in-der-Handlung und Reflexion-über-die-Handlung.<sup>292</sup> Diese beiden Prozesse können als geschlossene oder offene Reflexion weiter differenziert werden. Ersterer umfasst eine Reflexion nach vordefinierten Kriterien, dagegen kann sich bei letzterem die reflektierende Person eigene Schwerpunkte setzen und somit die Kriterien ihrer Betrachtung und Analyse selbstständig auswählen. Darüber hinaus kann die Reflexion eigenständig (Selbstreflexion) oder im Austausch mit Kollegen (Peer-Reflexion) erfolgen sowie von einer dritten außenstehenden Person (Fremdreflexion) angeregt und ausgeführt werden.<sup>293</sup> Des Weiteren unterscheidet Wyss zwischen unterschiedlichen Ebenen der Reflexion. So setzt sich die Mikroebene mit Handlung im Unterricht sowie mit den Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler auseinander. „Reflexionsprozesse auf der Mesoebene beinhalten neben persönlichen Erklärungen erweiterte Sichtweisen, die theoretische Aspekte oder Sichtweisen von Drittpersonen berücksichtigen.“<sup>294</sup> Die Makroebene umfasst die Interaktionen, die sich außerhalb der Schule ereignen. „Die Reflexion auf dieser Ebene bezieht sich auf moralische, ethische, politische und/oder gesellschaftliche Gesichtspunkte.“<sup>295</sup>

In der Forschungswerkstatt wird Reflexion als das systematische Nachdenken und kritische Hinterfragen der eigenen Denk- und Handlungsstrukturen verstanden. Die Gestaltung des Reflexionsgesprächs entspricht einer „gemäßigten“ geschlossenen Reflexion nach Wyss, da sie sich an vorher vereinbarten Kriterien (Qualitätskriterien Theologischer Gespräche)<sup>296</sup> orientiert.<sup>297</sup> Die

---

<sup>291</sup> Wyss 2011, S. 54.

<sup>292</sup> Vgl. Wyss 2011, S. 46ff.

<sup>293</sup> Vgl. Wyss 2011, S. 48f.

<sup>294</sup> Wyss 2011, S. 50.

<sup>295</sup> Wyss 2011, S. 50.

<sup>296</sup> Vgl. hierzu Kap. 1.4.

<sup>297</sup> Für die weitere Arbeit ist die Betrachtung der Reflexion im Reflexionsgespräch von Interesse. Das einstündige Reflexionsgespräch steht im Zentrum des Professionalisierungsprozesses. Darüber hinaus wird das studentische Mentoringkonzept vor allem im Reflexionsgespräch deutlich. Aus diesem

Reflexion findet in einer Peer-Reflexion mit dem Partner und dem studentischen Mentor im einstündigen Reflexionsgespräch statt. Insbesondere auf der Mikroebene wird das unterrichtliche Handeln der Studierenden im Theologischen Gespräch betrachtet.

Im Weiteren geht es um die Professionalisierung der „Reflexionsunterstützung“ und somit um die Professionalisierung der „Reflexion zweiter Ordnung“<sup>298</sup>. Wyss spricht sich deutlich für eine Auseinandersetzung mit theoretischen sowie empirischen Befunden und dem Einbezug dieser in die Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements aus, sodass „die Aus- und Weiterbildung der Lehrperson [...] dementsprechend nicht bei der Implementierung von reflexiven Elementen stehen bleib[t].“<sup>299</sup> So stellt sich nun die Frage, wie ein gelungenes Reflexionsgespräch gestaltet werden muss, das die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu fördern und zu aktivieren vermag und so ihre Professionalisierung im Bereich der Theologischen Gespräche vorantreibt. Die Untersuchung der Binnenstruktur von Reflexionsgesprächen zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich der Theologischen Gespräche steht im Fokus der nachfolgenden Kapitel.

---

Grund wird sich ausschließlich darauf bezogen. Die Reflexionsprozesse, die im Unterricht, kurz danach oder während der schriftlichen Reflexion aufkommen, werden nicht näher verfolgt.

<sup>298</sup> Vgl. Göhlich 2011, S. 149.

<sup>299</sup> Wyss 2011, S. 282.

### 3. Beratungskonzept und Mentorenschulung

Im Wintersemester 2013/14 fand erstmalig eine Evaluation zu dem Konzept „Studierende beraten Studierende“ (SbS) mittels eines Fragebogens<sup>300</sup> statt, in dem ich sowohl Studierende als auch Mentoren befragte. Ergebnis der Befragung war u.a. die Forderung der Mentoren nach einer Mentorenschulung, um besser auf Beratungssituationen vorbereitet zu sein. Dies deckte sich mit der Wahrnehmung der Studierenden von der unterschiedlichen Qualität verschiedener Mentoren und ihrem Wunsch nach einer einheitlichen Beratungsstruktur. Ein strukturiertes Beratungskonzept sowie eine Mentorenschulung schienen sinnvoll, um die Qualität der Reflexionsgespräche und somit die bestmögliche Ausbildung der Lehramtsstudierenden zu gewährleisten. Diese Idee griff ich auf und arbeitete mich in den Stand der Forschung ein.

Im Folgenden werden verschiedene Modelle, Konzepte und Studien dargestellt, um einen Überblick zur aktuellen Forschungslage im Bereich der Reflexionsgespräche sowie der Unterrichtsnachbesprechung zu geben. Daran anknüpfend wird die Entwicklung des Beratungskonzepts aufgezeigt, zuerst die gewählte Methodik, daran anschließend das Ergebnis bezüglich Aufbau und Struktur.

#### **3.1 Aktueller Forschungsstand**

Das vorgesehene Forschungsvorhaben knüpft an das schon bestehende Konzept der Forschungswerkstatt an. Dabei richtet sich der Blick zunächst auf die bisherigen Durchführungen der Reflexionsgespräche in der Forschungswerkstatt. Daran anschließend werden weitere Konzepte der Unterrichtsbesprechung herangezogen. Es gibt eine Vielzahl an Veröffentlichungen, die sich mit Unterrichtsbesprechungen auseinandersetzen. Es werden hier lediglich solche vorgestellt, die eine besonders hohe Relevanz für diese Arbeit aufweisen.

---

<sup>300</sup> Es handelt sich hierbei um einen Fragebogen mit offenen Fragen. Die Auswertung aller Fragebögen (WS13/14 – SS17) können bei der Autorin eingesehen werden.

### 3.1.1 Reflexionsgespräche der Forschungswerkstatt

Die Habilitationsschrift von Freudenberger-Lötz „Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht“ und die Examensarbeit von Sarah-Maria Schmidl „Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche“ beschäftigen sich konkret mit Reflexionsgesprächen in der Forschungswerkstatt.<sup>301</sup> Sie werden nachfolgend vorgestellt und unter dem Aspekt der Begleitung zur Professionalisierung Studierender während der Forschungswerkstatt beleuchtet. Auch werden hochschuldidaktische Konsequenzen<sup>302</sup> aufgezeigt, die Freudenberger-Lötz und Schmidl formulieren.

#### 3.1.1.1 Professionalisierung Studierender im Theologischen Gespräch

In ihrer Habilitationsschrift setzt sich Freudenberger-Lötz intensiv mit dem Professionalisierungsprozess Studierender in der Forschungswerkstatt Theologische Gespräche auseinander. Sie vermittelt differenzierte Einblicke in den Ansatz der Theologischen Gespräche mit Kindern sowie in das Konzept der Forschungswerkstatt. In diesem abgesteckten Rahmen untersucht sie die Professionalisierung der Studierenden. Nachfolgend wird die methodische Begleitung des Professionalisierungsprozesses aufgezeigt.<sup>303</sup>

Freudenberger-Lötz betont, dass ein offenes und vertrauensvolles Arbeitsklima in der Forschungsgruppe ausschlaggebend ist für eine gelingende oder misslingende Reflexion.<sup>304</sup> In der damaligen Forschungswerkstatt wurden alle durchgeführten Unterrichtsstunden mit der Videokamera aufgezeichnet und die Aufnahmen gemeinsam betrachtet. Bevor die Aufnahme in der Nachbe-

---

<sup>301</sup> Freudenberger-Lötz 2015; Schmidl 2012.

<sup>302</sup> Diese werden in die Arbeit eingebracht, um auch daraus Rückschlüsse für das Konzept SbS ziehen zu können.

<sup>303</sup> An dieser Stelle ist anzumerken, dass hier stärkere strukturelle Abweichungen zu der im oberen Verlauf dargestellten Forschungswerkstatt zu verzeichnen sind, da die Untersuchungen von Freudenberger-Lötz zu der Zeit in Karlsruhe stattfanden und nicht in der Kasseler Forschungswerkstatt. Die genaue Struktur der Karlsruher Forschungswerkstatt ist in der Habilitationsschrift von Freudenberger-Lötz (2007) beschrieben.

<sup>304</sup> Vgl. Bolle 2005, S. 44.

sprechung erörtert wurde, konnten die Studierenden Stellung zu ihrem Unterricht beziehen. Um die erwünschte offensive Haltung in der Reflexion zu erzeugen, war es wichtig, das Vorhaben zum einen als einen individuellen sich entwickelnden Lernprozess anzusehen und zum anderen „die zu reflektierenden Stunden als Etappen eines gemeinsamen Forschungsvorhabens zu markieren“.<sup>305</sup> Im Vorfeld erhielten die Studierenden spezifische Beobachtungsaufträge, die in dem Forschungsprozess gemeinsam festgelegt wurden. Während der Betrachtung der Aufnahme konnten die Studierenden Notizen zu ihrem Auftrag anfertigen. Sie hatten darüber hinaus jederzeit die Möglichkeit, das Video anzuhalten und Sequenzen zu kommentieren. Die Analyse erfolgte nach der Methode des „Nachträglich lauten Denkens“ sowie nach dem Dreischritt nach Teml.<sup>306</sup> „Gemeinsam w[u]rden gelungene und problematische Situationen herausgearbeitet, Handlungsstrukturen aufgedeckt und elaboriertes Handlungswissen plausibilisiert.“<sup>307</sup> An dieser Stelle konnten Kommilitonen Rückfragen und Anmerkungen anbringen. „Die Studierenden soll[t]en dabei in ihrer Fähigkeit unterstützt werden, Situationen in eigenständiger Weise zu bewältigen und Problemlösungen selbstständig zu konstruieren und zu evaluieren. Hier wird die konstruktivistische Orientierung des Projekts deutlich.“<sup>308</sup> Nach der Betrachtung der Videoaufnahmen wurde die Unterrichtsstunde ausgewertet. Nacheinander stellte jeder die neuen Erkenntnisse zu seinem Beobachtungsbereich vor und das Plenum konnte um weitere Beobachtungen ergänzen. Die Dozentin und die Studierenden markierten gemeinsam zu vertiefende Bereiche und hielten wichtige Aspekte fest.<sup>309</sup> Die Überlegungen der Nachbereitung flossen nun in eine individuelle schrift-

---

<sup>305</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 139.

<sup>306</sup> Die Methode des „Nachträglich lauten Denkens“ wurde zur Untersuchung der Gedanken von Lehrkräften während des Unterrichtsgeschehens entwickelt. Wagner et al. modifizierte die von Bühler entwickelte Methode des „Lauten Denkens“ für die Zwecke der Unterrichtsnachbesprechung (Wagner/Maier/Uttendorfer-Marek 1981). Ähnliche Formen dieser Methode sind unter den Begriffen „stimulated recall“ sowie ungelenkte und gelenkte Introspektion in der Literatur zu finden (vgl. Seel 2002, S. 195f.). Der Dreischritt nach Teml wird im weiteren Verlauf vertieft (vgl. Kap. 3.1.1.2).

<sup>307</sup> Freudenberger-Lötz 2007, S. 21.

<sup>308</sup> Freudenberger-Lötz 2007, S. 22.

<sup>309</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 140.

liche Reflexion ein. Die Studierenden vertieften die gewonnenen Erkenntnisse und belegten diese mit praktischen Beispielen,<sup>310</sup> bevor sie Konsequenzen für die nächste Unterrichtsstunde zogen.<sup>311</sup> Aus der schriftlichen Reflexion wurde ersichtlich, wie die Studierenden mit den Erkenntnissen der gemeinsamen Nachbesprechung umgingen und wie sie diese in die nächste Unterrichtsstunde zu integrieren beabsichtigen. An dieser Stelle wurde der selbstgesteuerte und individuelle Lernprozess der Studierenden erkennbar.<sup>312</sup> Zusätzlich führte die Dozentin immer wieder Beratungsgespräche, um individuelle Ziele hinsichtlich der Kompetenzentwicklung zu konkretisieren und zu verfolgen.<sup>313</sup> Eine genauere Betrachtung der durchgeführten Nachbesprechungen thematisiert Freudenberger-Lötz aufgrund ihrer spezifischen Forschungsfrage in der Arbeit nur vereinzelt.

Freudenberger-Lötz formuliert mehrere Ergebnisse und daraus resultierende hochschuldidaktische Konsequenzen: Das forschende Lernen ist die Grundlage für die Professionalisierung Studierender in Theologischen Gesprächen. Die Interaktionen mit Studierenden basiert auf dem Grundgedanken des Konstruktivismus. Den Studierenden wird ein selbstgesteuertes Lernen zugetraut und sie werden darin bestärkt, individuelle Wege zu verfolgen. Die gehaltenen Unterrichtsstunden werden jeweils als Zwischenstationen des Professionalisierungsprozesses angesehen. Dabei ist die Schulung und Weiterentwicklung der Wahrnehmungskompetenz bedeutsam. In Lehrveranstaltungen sollten Studierende angeregt werden, verschiedene Formen der Beobachtung in unterschiedlichen Lernsituationen zu erproben. Eine weitere Konsequenz betrifft die Reduzierung der Komplexität. Durch die kontinuierlichen Gespräche in Kleingruppen (6-8 Schüler) durchlaufen die Studierenden mehrfach den Zirkel von Aktion und Reflexion und analysieren gezielt ihre

---

<sup>310</sup> An dieser Stelle transkribierten die Studierenden eine Sequenz der Videoaufnahme und reflektierten diese anhand von Leitfragen (vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 141).

<sup>311</sup> Freudenberger-Lötz stellte Leitfragen bereit, nach denen sich die Studierenden richten können (vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 141).

<sup>312</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 82.

<sup>313</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 89.

Unterrichtserfahrungen. Dies bringt eine enorme persönliche Weiterentwicklung mit sich.<sup>314</sup> Freudenberger-Lötz hebt die Wichtigkeit hervor, handlungsentlastende Räume bereitzustellen, die Reflexionen in der Situation zulassen. Ebenso bedarf die Nachbesprechung des Unterrichts ausreichend Zeit.<sup>315</sup> Darüber hinaus ist eine Vernetzung fachwissenschaftlicher und schülerorientierter Zugänge in den angebotenen Lehrveranstaltungen förderlich. Wünschenswert ist, dass Studierende untereinander Theologische Gespräche führen, um eine eigene Position zu entwickeln – „in diesem Prozess erwerben sie wichtige hermeneutische Kompetenzen, die sie im Unterricht einbringen können“.<sup>316</sup> Die Verbindung verschiedener Phasen der Lehrerbildung ist eine weitere Schlussfolgerung. In Lernwerkstätten können sich Studierende, Referendare und Lehrkräfte gegenseitig in ihren Erfahrungen, Ideen und Kompetenzen bereichern und es können gemeinsame Projekte entstehen.<sup>317</sup>

### *3.1.1.2 Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche*

Schmidl vertieft den Forschungsschwerpunkt im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit für das Erste Staatsexamen. Sie beschäftigt sich in dieser Ausarbeitung mit dem Professionalisierungsprozess Studierender und zeigt mittels eines transkribierten Reflexionsgesprächs dessen Strukturen auf. Zuerst werden die strukturellen Gegebenheiten der Forschungswerkstatt beschrieben, bevor es zu einer genaueren Betrachtung der transkribierten Reflexionsgespräche sowie daraus abzuleitender Konsequenzen kommt.

Der Dozent leitet die wöchentlich stattfindenden Reflexionsgespräche. Grundlage für die Reflexion stellen das im Vorfeld angefertigte Transkript und die individuellen Eindrücke der Unterrichtenden sowie die der Beobachter dar. Ein Reflexionsbegleitbogen,<sup>318</sup> der individuelle Entwicklungsaufgaben

---

<sup>314</sup> Dies schließt nicht aus, dass Theologische Gespräche im Klassenverband möglich sind. Es ist durchaus wünschenswert, dass Studierende auch in einer Klasse Theologische Gespräche erproben.

<sup>315</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 347.

<sup>316</sup> Freudenberger-Lötz 2007, S. 24.

<sup>317</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2007, S. 25.

<sup>318</sup> Der Reflexionsbegleitbogen dokumentiert kontinuierlich die persönliche Entwicklung während der Forschungswerkstatt. So kann er am Ende zur Evaluation der persönlichen Professionalisierung verwendet werden. Der Reflexionsbegleitbogen ist bei Schmidl zu finden (Schmidl 2012, S. 164).

dokumentieren sollte, wurde vor jeder Unterrichtsstunde an die betreuende Person ausgehändigt, sodass gezielt Schwerpunkte im Unterricht beobachtet werden konnten.<sup>319</sup> Die Struktur der Reflexionsgespräche lehnte sich an die beratungsorientierte Nachbesprechung von Hubert Teml an – „Gelungenes präzisieren“, „Fragwürdiges thematisieren“ und „Zukünftiges konkretisieren“, die bereits Freudenberger-Lötz verwendet. Angeregt durch Leitfragen, „Wie ist es dir/euch in der vergangenen Unterrichtsstunde ergangen?“ oder „Wie hast du dich/habt ihr euch im Unterricht selbst wahrgenommen?“, bezogen die Studierenden Stellung zu ihrer Unterrichtsstunde. Im weiteren Verlauf des Reflexionsgesprächs orientierten sich die Studierenden an den Kriterien zur Beobachtung und Beurteilung Theologischer Gespräche von Freudenberger-Lötz.<sup>320</sup>

1. Fragehaltung und theologische Deutungen der Schüler:
  - Entwickelten die Schüler im Unterricht eine eigenständige Fragehaltung?
  - Konnten die Schüler vielfältige Gelegenheiten zur eigenständigen Konstruktion theologischer Deutungen nutzen?
2. Vergleich Unterrichtsplanung mit der tatsächlichen Unterrichtsdurchführung:
  - Wo gab es überraschende Momente und mögliche Weggabelungen?
  - Kamen Aspekte zur Sprache, die in der Planung nicht bedacht wurden?
  - Gibt es umgekehrt vorbereitete Aspekte, die im konkreten Gesprächsverlauf nicht zum Tragen kamen?
3. Rollenmodulation im Theologischen Gespräch:
  - Welche Rollen wurden in welcher Phase des Gesprächs eingenommen?

---

<sup>319</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 37.

<sup>320</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 141.

- In welchem Verhältnis stand die jeweilige Rollenmodulation zur Funktion der jeweiligen Unterrichtsphase?
4. Betrachtung eines transkribierten Ausschnitts des Gesprächs:
- Wodurch wird die Sequenz zu einer besonders fruchtbaren Stelle?
  - In welcher Weise wurde das selbstständige theologische Denken der Kinder angeregt?
  - Was ist in der Sequenz gelungen und an welchen Stellen wurden Chancen verpasst?
5. Konsequenzen für die nächste Unterrichtsstunde:
- Welche inhaltlichen und methodischen Konsequenzen können formuliert werden?
  - Welche Konsequenzen im Hinblick auf die Rollenmodulation können benannt werden?

Drei mögliche Konsequenzen aus dem durchgeführten Unterricht sowie zwei Beobachtungsschwerpunkte wurden auf dem Reflexionsbegleitbogen festgehalten.<sup>321</sup>

Aus ihrer Untersuchung zieht Schmidl Rückschlüsse auf die Durchführung von Reflexionsgesprächen im Rahmen der Forschungswerkstatt: Es ist wichtig, dass der Dozent keine starre Vorstellung von Unterricht vertritt. Er soll den Studierenden offen begegnen und in einer wertschätzenden Atmosphäre den Unterricht reflektieren. Dabei kann das erstellte Transkript als Grundlage verwendet werden. Um zu gewährleisten, dass sich Dozent und Studierende auf die gleichen Schwerpunkte vorbereiten, können die Studierenden im Vorfeld eine kurze schriftliche Reflexion erstellen.<sup>322</sup> Im weiteren Verlauf orientiert sich Schmidl immer wieder stark an der beratungsorientierten Nachbe-

---

<sup>321</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 39.

<sup>322</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 93.

sprechung von Teml und baut auf diesem das Beratungskonzept für Studierende im Rahmen der Forschungswerkstatt auf.<sup>323</sup> Aus diesem Grund wird nachfolgend der Ansatz nach Teml näher betrachtet.

Mittelpunkt der gemeinsamen Reflexion ist die Lehrperson. Teml spricht in diesem Zusammenhang von einer personenzentrierten Beratungsphilosophie, die als Grundlage der Reflexionsgespräche dient und bei der von einem optimistisch geprägten Menschenbild ausgegangen wird.<sup>324</sup> Dem Menschen wird die Möglichkeit einer konstruktiven Entwicklung und die Fähigkeit eigenverantwortlichen Entscheidens zugesprochen. Um sich umfassend als Mensch zu entfalten und seine Möglichkeiten auszuschöpfen, ist eine lernförderliche Umgebung unabdingbar.<sup>325</sup> „In einer personenzentrierten Beratung geht es nicht darum, als ‚Experte‘ für Lösungen aufzutreten, sondern als ‚Person‘ eine Beziehung anzubieten, die der andere als förderlich für die eigene Entwicklung erfährt.“<sup>326</sup> Erst wenn ein offenes und angenehmes Klima geschaffen ist, können sich die Studierenden aktiv mit ihren Erfahrungen auseinandersetzen und für sich geeignete Wege suchen, die Situationen angemessen zu bewältigen.<sup>327</sup> Günstige zeitliche und räumliche Bedingungen gestalten den Rahmen. Ein ungestörter Raum mit der Möglichkeit einer kommunikativen Sitzordnung sowie ausreichend Zeit und klare Zeitvorgaben sind für einen gleichberechtigten Dialog unter den Beteiligten sehr förderlich.<sup>328</sup> Zu den Rahmenbedingungen gehören außerdem ein offenes, personenzentriertes Gesprächsklima und eine strukturgebende, jedoch nicht-dirigierende Gesprächsführung.<sup>329</sup> Für die Herstellung eines personenzentrierten Gesprächsklimas ist es wichtig, den Studierenden Wertschätzung entgegenzubringen und sie als gleichwertige Personen anzusehen. Darüber hinaus versetzt sich der

---

<sup>323</sup> Schmidl schlägt neben der Dreiteilung des gesamten Gesprächs vor, die drei Punkte auf einzelne Aspekte unterrichtlichen Handelns anzuwenden (vgl. Schmidl 2012, S. 96).

<sup>324</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 165. Teml bezieht sich auf den personenzentrierten Ansatz von Carl R. Rogers (siehe Rogers 2009; Rogers/Schmid 2004).

<sup>325</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 162.

<sup>326</sup> Teml 2002a, S. 162.

<sup>327</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 162.

<sup>328</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 69.

<sup>329</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 165.

Mentor immer wieder in die Studierenden hinein, um deren Sichtweisen verstehen zu können (einfühlerndes Verstehen). Dabei tritt er stets als authentischer Gesprächspartner auf (Echtheit).<sup>330</sup> Die Strukturierung, die Zusammenfassung von Gesprächsabschnitten und das Eingehen auf vereinbarte Schwerpunkte sind zwar erforderlich, doch sollten die Studierenden genug Raum bekommen, um sich einbringen zu können.<sup>331</sup> Idealtypisch kann der Dreischritt *Gelungenes präzisieren, Fragwürdiges thematisieren* und *Zukünftiges konkretisieren* den Verlauf des Reflexionsgesprächs formal und inhaltlich gliedern. Gelungenes wird während des Reflexionsgesprächs immer wieder in den Blick genommen. Insbesondere werden die Studierenden dazu angeregt, ihrer Meinung nach Gelungenes zu benennen. Die Handlungen und Bedingungen, die das Gelingen herbeigeführt haben, werden herausgearbeitet und präzisiert sowie vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagen geklärt. Kognitiv werden auf diese Weise Bilder für günstige Handlungsstrategien aufgebaut, die durch das Verbalisieren längerfristig verankert werden.<sup>332</sup> Insbesondere die Stärken der Studierenden werden in diesem Punkt betont. In einem weiteren Schritt wird Fragwürdiges thematisiert und besprochen,<sup>333</sup> wie etwa verpasste Chancen zum Nachfragen und Vertiefen von Schüleraussagen oder die wenig zielführende Gestaltung von Impulsen bzw. Fragestellungen. Es kommt zu keiner wertenden Beschreibung der Beobachtung,<sup>334</sup> sondern mögliche Überlegungen werden erfragt, um darauf einfühlsam reagieren zu können.<sup>335</sup> Auch ist es wichtig, zuerst den Studierenden die Möglichkeit zu geben, Stellung zu der konkreten Situation zu beziehen. Der

---

<sup>330</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 166.

<sup>331</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 167.

<sup>332</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 165ff. Schmidl weist darauf hin, dass mit Hilfe der Transkripte die Studierenden beispielsweise herausarbeiten könnten, wann und wodurch sie es schafften, die Schüler zum selbstständigen theologischen Denken anzuregen (vgl. Schmidl 2012, S. 93).

<sup>333</sup> Fragwürdige Aspekte sollten nur angesprochen werden, insofern diese entscheidend für das Weiterkommen im Professionalisierungsprozess der Studierenden sind.

<sup>334</sup> Teml betont, dass das Trennen von Beobachtungen und Bewertungen für eine effektive Beratung bedeutsam sei. Er schlägt hier vor, bei der Erstellung eines Beobachtungsprotokolls zwei Spalten aufzuführen: die linke Spalte für konkrete objektive Beobachtungen und die rechte Spalte für subjektive Interpretationen der Situation bzw. persönliche Stellungnahmen (vgl. Teml 1996, S. 167).

<sup>335</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 165ff.

Mentor bewertet die Aussagen nicht, sondern reagiert einfühlsam und empathisch. Er kann dann alternative Handlungsmöglichkeiten anregen und eigene Vorschläge anbieten, die jedoch als offene Angebote zu verstehen sind.<sup>336</sup> Im letzten Schritt, Zukünftiges konkretisieren, werden Beobachtungsschwerpunkte für die nächste Stunde vereinbart sowie klare Zielvorstellungen formuliert.<sup>337</sup> Schmidl verwendete für die Sicherung der Ergebnisse den Reflexionsbegleitbogen.

Aus ihren Untersuchungen heraus entwickelt Schmidl ein Rollenbild des Dozenten.<sup>338</sup> Dieses basiert auf zwei Grundvoraussetzungen. Zum einen wird Beraten als das Anregen von Eigenaktivität verstanden – das heißt, Studierende reflektieren ihr unterrichtliches Handeln und entwickeln eigene subjektive Theorien, die in einem ständigen Austausch mit dem wissenschaftlichen Diskurs stehen.<sup>339</sup> Zum anderen ist sich der Dozent darüber bewusst, dass die Betrachtung von Unterricht immer durch subjektive Ansichten beeinflusst wird und es keine „fertigen Rezepte“ für guten Unterricht gibt.<sup>340</sup> So beschreibt Schmidl zwei Rollen des Mentors: den fachlichen Experten und den begleitenden Berater. Die Mentoren der Forschungswerkstatt fördern als fachliche Experten das professionelle Handeln der Studierenden im Theologischen Gespräch. In der Rolle des fachlichen Experten wird eine „verhaltensbezogene“ Reflexion angestrebt, im Fokus derer die „Verbesserung von Methoden, Techniken und Verhaltensweisen“ liegt.<sup>341</sup> Als begleitender Berater werden die Studierenden im Aufbau ihrer personalen und sozialen Kompetenzen unterstützt. Der Mentor versucht, den Studierenden „sowohl wissenschaftliches Wissen als auch Erfahrungswissen [...] mittels Reflexion-über-die-Handlung in den Reflexionsgesprächen zugänglich [zu machen] und unterstützt sie

---

<sup>336</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 95.

<sup>337</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 168.

<sup>338</sup> In einer abschließenden Reflexion beschreiben Studierende die Dozentin sowohl als Ansprechpartnerin als auch als Person, die das eigenständige Problemlösen zulässt. Daraus entstanden die zwei Rollen, die der Dozent im Reflexionsgespräch einnehmen kann.

<sup>339</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 97.

<sup>340</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 98.

<sup>341</sup> Schmidl 2012, S. 99.

auf diese Weise bei der Konstruktion ‚subjektiver Didaktiken‘.<sup>342</sup> Es handelt sich hierbei um „personenbezogene“ Reflexionen, „da der Schwerpunkt auf inneren Haltungen und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung liegt.“<sup>343</sup> Schmidl geht auf die Herausforderung ein, die zwei Rollen in Balance zu halten. Sie spricht hier von dem Spannungsfeld von Beliebigkeit und Dogmatismus: auf der einen Seite eine zu einseitige Ausführung der Rolle als begleitender Berater und auf der anderen Seite die Gefahr einer reinen Übermittlung von Fachinformationen in der Rolle des fachlichen Experten.<sup>344</sup>

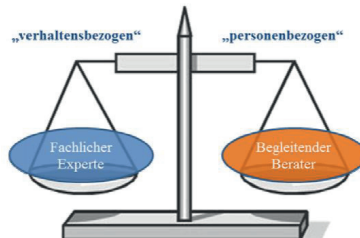


Abb. 11: Rollenfunktionen bei Schmidl<sup>345</sup>

### 3.1.2 Unterrichtsbesprechungen

In den letzten vierzig Jahren haben sich unterschiedliche Modelle und Ansätze der Unterrichtsbesprechung entwickelt.<sup>346</sup> Es gibt kein einheitliches Konzept von Unterrichtsbesprechung, sondern unterschiedliche Formate mit verschiedenen Schwerpunkten. Begriffe wie Beratung, Coaching, Supervision und Mentoring werden häufig in der Fachliteratur verwendet und prägen die spezifischen Konzepte der Unterrichtsbesprechung.<sup>347</sup> Auch hier existieren keine einheitlichen Begriffsdefinitionen, um die Konzepte klar voneinander abzugrenzen. Dadurch ist es schwierig, alle Ansätze und Konzepte zu erfassen und abzubilden. Darüber hinaus gibt es mehrere Studien, die sich

<sup>342</sup> Schmidl 2012, S. 99.

<sup>343</sup> Schmidl 2012, S. 100.

<sup>344</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 100.

<sup>345</sup> Schmidl 2012, S. 101.

<sup>346</sup> Vgl. Schüpbach 2007, S. 105.

<sup>347</sup> Vgl. Schüpbach 2007, S. 86–106; vgl. Teml/Teml 2011, S. 12.

mit Unterrichtsbesprechungen auseinandersetzen und diese anhand unterschiedlicher Fragestellungen untersuchen. Um die Fülle einzugrenzen, werden im Folgenden einige Ansätze und Studien vorgestellt, die an das Konzept von Freudenberger-Lötz und Schmidl anschlussfähig sind. Dies ermöglicht einen Überblick über bestehende Konzepte der Unterrichtsnachbesprechung sowie das Heranziehen neuer Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Beratungskonzepts der Forschungswerkstatt SbS. Insbesondere der Ansatz des fachspezifisch-pädagogischen Coachings nach Fritz C. Staub soll hier hervorgehoben werden.<sup>348</sup> Wie auch die Reflexionsgespräche in der Forschungswerkstatt zeichnet sich dieser Ansatz durch eine fachliche Beratung aus. Ausgehend von diesem Ansatz führten Kreis und Futter zwei separate Studien durch, die die Nachbesprechung in der deutschsprachigen Schweiz untersuchen und nachfolgend auch aufgezeigt werden.<sup>349</sup> Neben diesen beiden Untersuchungen wird die deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung und Realisierung der Reflexion in der berufspraktischen Lehrerbildung von Schüpbach vorgestellt.<sup>350</sup> Diese beschäftigt sich mit der generellen Struktur der Unterrichtsnachbesprechung und untersucht, ob diese dem Anspruch einer Nahtstelle von Praxis und Theorie gerecht werden kann. Darüber hinaus wird das 3-Ebenen-Modell von Alois Niggli hinzugezogen, welches eine übergeordnete inhaltliche Strukturierung für Nachbesprechungen liefert. Zuletzt wird die sehr praxisnahe Untersuchung von Anna Baumgarten dargelegt, die konkrete Handlungsanweisungen für eine gelungene Nachbesprechung aufzeigt. Auf dieser Grundlage können Konsequenzen für das Beratungskonzept der Forschungswerkstatt gezogen werden.<sup>351</sup>

---

<sup>348</sup> Staub 2001.

<sup>349</sup> Zum einen wird die Studie von Annelie Kreis „Produktive Unterrichtsbesprechung. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen“ (Kreis 2012) und zum anderen die Untersuchung von Katrin Futter „Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen“ (Futter 2017) betrachtet.

<sup>350</sup> Titel seiner Arbeit lautet: „Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?“ (Schüpbach 2007).

<sup>351</sup> Insbesondere aus der deutschsprachigen Schweiz gibt es viele Ansätze und Studien, die sich mit der Unterrichtsnachbesprechung auseinandersetzen. So schreibt auch Futter, dass die berufspraktische Ausbildung eine lange Tradition in der Schweiz aufweise und dadurch die Unterrichtsnachbesprechung ein wichtiger Bestandteil in der Lehrerbildung sei (vgl. Futter 2017, S. 13).

Unter Mitwirkung von unterschiedlichen US-amerikanischen Institutionen entwickelte Staub in den USA den Ansatz des „Fachspezifisch-pädagogischen Coachings“ oder auch „Content-Focused Coaching“. Experten unterstützen mit einer hohen fachlichen Expertise Lehrpersonen in ihrer Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts.<sup>352</sup> Das Ziel dieses auf einer kognitiv konstruktivistischen Lerntheorie gegründeten Modells ist die Förderung der professionellen Entwicklung der Lehrperson im Hinblick auf allgemein-didaktische Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogisches Wissen.<sup>353</sup> Dem Coach wird, entgegen dem gängigen Sprachgebrauch, nicht nur eine allgemeine Beratung und Betreuung zugesprochen, sondern er nimmt auch eine inhaltlich intervenierende Rolle ein und übernimmt Verantwortung für den Lernprozess der Schüler. Dadurch erhält das fachspezifisch-pädagogische Wissen eine zentrale Rolle in der unterrichtlichen Expertise.<sup>354</sup> Gemeinsam werden Möglichkeiten für die Gestaltung des Unterrichts in einem dialogischen Miteinander besprochen, in dem Raum für Ko-Konstruktionen geöffnet wird.<sup>355</sup> Um ko-konstruktive Dialoge zu fördern, kann der Coach drei unterschiedliche Handlungsformen im Gespräch anwenden:<sup>356</sup>

- Einladende Gesprächshandlungen: Durch Fragen, Aussagen, aktives Zuhören wird die Lehrperson angeregt, eigene Ideen, Beobachtungen und Begründungen einzubringen.
- Gesprächshandlungen mit Hilfestellung zur Unterrichtsgestaltung: Durch fachspezifisches Hintergrundwissen unterstützt der Coach die Lehrperson bei der Unterrichtsgestaltung und deren Begründung.
- Verständnissicherung und Handlungskoordination: Das Gesagte wird zusammengefasst und mit eigenen Worten wiedergegeben. Konkrete Vereinbarungen für zukünftiges Unterrichtshandeln werden festgehalten.

---

<sup>352</sup> Vgl. Kreis/Staub 2017, S. 26.

<sup>353</sup> Vgl. Staub 2001, S. 176.

<sup>354</sup> Vgl. Staub 2001, S. 176.

<sup>355</sup> Vgl. Staub 2001, S. 187.

<sup>356</sup> Kreis/Staub 2017, S. 29.

Es liegt im Verantwortungsbereich des Coaches, diese drei Handlungsformen in einem ausgewogenen und passenden Verhältnis anzuwenden. Für die Planung und Reflexion des Unterrichts stehen konkrete Leitfragen zur Verfügung. Diese dienen dazu, „die Unterrichtsgestaltung aus lehr- und lerntheoretisch begründeter Sicht und möglichst auch fachspezifisch in den Blick zu nehmen.“<sup>357</sup> Die zentralen Kernperspektiven sind:<sup>358</sup>

- Klärung der Fachinhalte, Lernziele und Kompetenzen,
- Einordnung der Unterrichtsstunden in Unterrichtseinheiten und Lehrplan,
- Diagnose von Vorwissen und Antizipation von Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler,
- Gestaltung von Unterrichtsarrangements und spezifische Unterstützungsmaßnahmen zur Erreichung der Lern- und Bildungsziele.

Generell wird der Vorbesprechung des zu planenden Unterrichts eine hohe Bedeutung beigemessen. Im Unterricht selbst nimmt auch der Coach eine aktive Rolle ein und kann sich in vorheriger Absprache mit der Lehrperson in das Unterrichtsgeschehen einbringen sowie sich mit Beiträgen in Unterrichtsgesprächen beteiligen.<sup>359</sup> „Durch solche Gesprächsbeiträge kann der Coach auf natürliche Weise die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht mitbeeinflussen und Erklärungen der Lehrperson indirekt ergänzen oder präzisieren.“<sup>360</sup> Dieses Vorgehen kritisiert nicht die Lehrkraft oder ihren Unterricht,<sup>361</sup> sondern „steht vielmehr im Dienste einer optimalen, gemeinsam verantworteten Lektionsgestaltung und Lektionsdurchführung.“<sup>362</sup> Der Fokus der Nachbespre-

---

<sup>357</sup> Kreis/Staub 2017, S. 29.

<sup>358</sup> Kreis/Staub 2017, S. 29f.

<sup>359</sup> Vgl. Staub 2001, S. 188; vgl. auch Futter/Staub 2008, S. 126–138.

<sup>360</sup> Staub 2001, S. 188.

<sup>361</sup> Dies stellt jedoch einen enormen Eingriff in die Autonomie des Studierenden dar. Auch auf die Dynamik der Gruppe kann dies negative Auswirkungen haben. Solch ein Eingriff ist nur sinnvoll, wenn der aktive Eingriff sich auf fachlich falsche Aussagen oder nicht tragbare Handlungen bezieht.

<sup>362</sup> Staub 2001, S. 188.

chung liegt auf den fachspezifischen Lernprozessen der Schüler, die gemeinsam analysiert und in Folge dessen Verbesserungsmöglichkeiten formuliert werden.<sup>363</sup>

Im Rahmen der quasi-experimentellen Interventionsstudie „Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching“ untersucht Kreis Unterrichtsbesprechungen von Mathematikunterricht im Hinblick auf gesprächsanalytische Merkmale sowie den Lernertrag für die Studierenden.<sup>364</sup> Die Studie ist multimethodisch ausgelegt. Es werden Fragebögen, Interviews und Videoaufnahmen vom Mathematikunterricht und den jeweiligen Unterrichtsnachbesprechungen in der deutschsprachigen Schweiz erhoben und ausgewertet.<sup>365</sup> Die beteiligten Praxislehrpersonen nahmen alle an Weiterbildungsinterventionen teil, wozu u.a. eine Weiterbildung im Bereich des fachspezifischen-pädagogischen Coaching<sup>366</sup> und der Mathematikdidaktik gehörten.<sup>367</sup> Im Rahmen eines siebenwöchigen Praktikums wurden 32 Unterrichtsstunden sowie die dazugehörigen Nachbesprechungen aufgenommen. Sowohl Videoaufnahmen der Unterrichtsbesprechungen als auch Interviewaussagen über die Unterrichtsbesprechungen dienen als Datenbasis.<sup>368</sup> Auf Grundlage ihrer Untersuchungen formuliert Kreis konkrete Aspekte, die Unterrichtsbesprechungen mit einem hohen Lernertrag für die Studierenden prägen. Kreis stellt heraus, dass die Integration von reflexiven, ko-konstruktiven und dialogischen Elementen in der Unterrichtsbesprechung einen positiven Einfluss auf den Lernertrag ausübe.<sup>369</sup> „Das Ergebnis, dass unter diesen Umständen der Ertrag für die Lernenden höher ist als in Gesprächen, die sich aus aufeinander folgenden Mikro-Monologen konstituieren, stimmt mit Erkenntnissen aus Studien über Lernen in tutoriellen Dialogen überein.“<sup>370</sup> Auch habe eine längere Dauer der Unterrichtsbesprechung eine positive Auswirkung auf den Lernertrag.

---

<sup>363</sup> Vgl. Staub 2001, S. 198.

<sup>364</sup> Vgl. Kreis 2012, S. 124.

<sup>365</sup> Vgl. Kreis 2012, S. 124.

<sup>366</sup> Staub 2001.

<sup>367</sup> Vgl. Kreis 2012, S. 126.

<sup>368</sup> Vgl. Kreis 2012, S. 125.

<sup>369</sup> Vgl. Kreis 2012, S. 322.

<sup>370</sup> Kreis 2012, S. 322.

Des Weiteren formuliert Kreis Merkmale genrespezifischer Gesprächshandlungen, die produktive Unterrichtsbesprechungen unterstützen:<sup>371</sup>

- Rekapitulation einer Gesprächssequenz
- Verständnissicherung
- einladende Beiträge der Praxislehrpersonen
- positive Bewertungen
- korrigierende Aussagen
- Rückblick auf den Unterrichtsplan
- Ausblick auf zukünftigen Unterricht

Darüber hinaus betont sie die Wichtigkeit der Vorbesprechung und spricht dieser, unterstützt durch ihre Ergebnisse, einen höheren Lernertrag als der Nachbesprechung zu.<sup>372</sup>

In Rahmen ihres Dissertationsprojekts führte Futter Gesprächsanalysen von Unterrichtsbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden in der deutschsprachigen Schweiz durch.<sup>373</sup> Als Vorbereitung erhielten die Praxislehrpersonen eine kurze Einführung in das Konzept des fachspezifischen Unterrichtscoachings. Alle teilnehmenden Studierenden absolvierten ein mindestens dreiwöchiges Praktikum im Fach Mathematik. Um eine gewisse Vergleichbarkeit zu erhalten, wurde ein verbindliches Thema vorgegeben.<sup>374</sup> Futter bereitete die videografierten Nachbesprechungen mithilfe des Analyseprogramms MAXQDA auf und wertete diese anhand von Merkmalskategorien aus. Ihre Stichprobe umfasste dabei 21 Videos. In ihren Ergebnissen hält Futter u.a. fest, dass eine nicht-direktive Gesprächsführung, die mehr Raum zum Einbringen eigener Themen bietet, eine lernunterstützende Wirkung zu haben scheint.<sup>375</sup> Ebenso führe das Benutzen modaler

---

<sup>371</sup> Vgl. Kreis 2012, S. 323.

<sup>372</sup> Vgl. Kreis 2012, S. 321f.

<sup>373</sup> Die Studie ist Teil des Projekts „Fachspezifisches Coaching in Lehrpraktika: Wirkungen auf das Lernen der Studierenden, die Unterrichtsqualität und die Schülerleistung“ gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds (vgl. Futter 2017, S. 135).

<sup>374</sup> Vgl. Futter 2017, S. 139f.

<sup>375</sup> Vgl. Futter 2017, S. 246.

Satzkonstruktionen zu einer Öffnung des Gesprächs, „[...] wenn die Praxislehrpersonen ihre eigene Position oder Ansicht nicht als absolut präsentieren, sondern den Möglichkeitsraum sprachlich vergrössern [sic] und die Studierenden auf diese Weise zum Mitdenken, Abwägen und Diskutieren von Alternativen einladen.“<sup>376</sup> Darüber hinaus betont sie, ebenso wie Kreis, die lernförderliche Wirkung dialogischer Gesprächssequenzen mit Ko-Konstruktionen. „Dialogische Gesprächssequenzen mit Ko-Konstruktion scheinen das Lernen der Lehramtsstudierenden somit zu befördern, während lediglich im Dialog zu sein noch nicht notwendigerweise bedeutet, dass auch tatsächlich gelernt wird.“<sup>377</sup>

Schüpbach untersucht in einer deskriptiv-quantitativen empirischen Studie anhand von qualitativen Daten die generelle Struktur der Durchführung von Unterrichtsnachbesprechungen. Die Gestaltung und Durchführung von Nachbesprechungen als Nahtstelle von Praxis und Theorie stehen im Zentrum der Studie.<sup>378</sup> Neben einer quantitativen Befragung mittels Fragebögen an unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen in der Schweiz wurden Unterrichtsnachbesprechungen aufgenommen und ausgewertet.<sup>379</sup> Die aufgenommenen Unterrichtsnachbesprechungen fanden im Rahmen von regulären Lehrpraktika statt.<sup>380</sup> Alle Praktikumslehrpersonen, die die Studierenden betreuten, verfügten über mehrjährige Praxiserfahrung.<sup>381</sup> Schüpbach bezeichnet seine Ergebnisse insgesamt als ernüchternd, da diese die Ansprüchen einer „Nahtstelle von Theorie und Praxis“ nicht erfüllen.<sup>382</sup> Er stellt eine typische vierphasige Struktur der Unterrichtsnachbesprechungen fest:<sup>383</sup>

---

<sup>376</sup> Futter 2017, S. 247.

<sup>377</sup> Futter 2017, S. 248.

<sup>378</sup> Vgl. Schüpbach 2007, S. 110.

<sup>379</sup> Vgl. Schüpbach 2007, S. 111f.

<sup>380</sup> Es wurden Unterrichtsnachbesprechungen aufgenommen, die in unterschiedlichen Formen von Schulpraktika entstanden sind. Die unterschiedlichen Praktikumsformen werden von Schüpbach aufgezählt (vgl. Schüpbach 2007, S. 122ff).

<sup>381</sup> Praktikumslehrpersonen sind nicht verpflichtet an Weiterbildungsprogrammen hinsichtlich der Praktikumsbetreuung teilzunehmen. Ungefähr die Hälfte der Praktikumslehrpersonen haben weiterführende Fortbildungen für ihre Tätigkeit der Praktikumsbetreuung besucht (vgl. Schüpbach 2007, S. 129). Auf die jeweiligen Inhalte der Fortbildungen wird nicht näher eingegangen.

<sup>382</sup> Vgl. Schüpbach 2007, S. 284.

<sup>383</sup> Schüpbach 2011, S. 37.

1. Aussagen zur Befindlichkeit des Studierenden nach der Unterrichtsstunde und kurzer Rückblick aus der Sicht des Studierenden
2. Positive und negative Anmerkungen aus der Sicht der Praktikumslehrperson
3. Aufzeigen von konkreten Verbesserungsvorschlägen, „Tipps“ der Praktikumslehrperson
4. Formulierung von Konsequenzen für die folgenden Unterrichtsstunden

Lediglich 4% der Studierenden und 11% der Praktikumslehrkräfte nahmen die Nachbesprechungen der Stunden als Phasen der Reflexion wahr, in denen sie sich mit ihrem gehaltenen Unterricht kritisch auseinandersetzten, sie ihr Verhalten hinterfragten und analysierten.<sup>384</sup> „Das Herstellen expliziter Bezüge zwischen erlebter Praxis und wissenschaftlicher Theorie ist keineswegs ein gesichertes Element der Praktika.“<sup>385</sup> Darüber hinaus geben 33% der Studierenden an, dass ihnen die Praxisratschläge der Praktikumslehrkräfte am wichtigsten seien. Daraus wird eine Fehlvorstellung von Unterricht und dem Konzept des Lehrens ersichtlich. Studierende gehen somit davon aus, dass es allgemeingültige Rezepte gibt, die sie in der Praxis anwenden können. Schüpbach beschreibt dies als ein „regelgebundenes Verhalten“. Daraus resultiert für ihn, dass Studierende sich Hilfestellungen zur Unterrichtsgestaltung wünschen und darüber hinaus den Blick auf inhaltliche, fachdidaktische und pädagogische Grundlagen, die gleichermaßen bedeutend sind für die Planung und Durchführung, vernachlässigen. So ist es wichtig, sich auch die Frage nach dem „was“ und „warum“ und nicht nur nach dem „wie“ zu stellen.<sup>386</sup> „Lehrer-Handeln ist somit gesehen zwar durchaus auch ‚regelgeleitet‘ (aber nicht nur *regelgebunden*), vor allem aber ist es *verstehensgeleitet*.“<sup>387</sup> Um diesem Sachverhalt gerecht zu werden, bedürfe es sowohl der Praxis als auch der Theorie, meint Schüpbach. „Lernen in der Unterrichtsnachbespre-

---

<sup>384</sup> Vgl. Schüpbach 2011, S. 37.

<sup>385</sup> Schüpbach 2011, S. 37.

<sup>386</sup> Vgl. Schüpbach 2011, S. 38.

<sup>387</sup> Schüpbach 2011, S. 39.

chung könnte demnach bedeuten, die Unterrichtserfahrungen und die handlungsleitenden Vorstellungen über das Unterrichten im Gespräch mit der Praxislehrperson zu verbalisieren und sukzessiv zu differenzieren, zu erweitern, zu vertiefen, umzustrukturieren und zu integrieren.“<sup>388</sup>

Für die Ausbildung von Lehrpersonen entwickelt Niggli das „Handlungsbezogene 3-Ebenen-Mentoring“. Sein Modell basiert auf zwei Grundvoraussetzungen. Zum einen soll die „strukturelle Offenheit des pädagogischen Handelns“ berücksichtigt werden, zum anderen „müssen Möglichkeiten eröffnet werden, theoretisches Wissen in eine Problemlösesituation einzubinden.“<sup>389</sup> Unterrichtliche Erfahrungen können nach Niggli auf drei Handlungsebenen besprochen werden. Die erste Ebene bezieht sich auf konkrete Handlungen bzw. praktisches Tun. Auf dieser Ebene kann untersucht werden, ob bestimmte Durchführungsstandards eingehalten werden. Es geht hierbei also um konkrete Skills.<sup>390</sup> Auf der zweiten Ebene werden theoretische und praktische Hintergrundinformationen in den Blick genommen. Diese sind nicht unmittelbar an eine konkrete Handlung gebunden, sondern können auch losgelöst von einer bestimmten Handlung betrachtet werden. Die letzte Ebene fokussiert das professionelle Selbst, welches sich im Kompetenzvermögen abbildet. Hier stehen Werte, Ziele und Motive der Studierenden im Fokus.<sup>391</sup> Das 3-Ebenen-Modell wird in Abb. 12 zusammenfassend dargestellt.

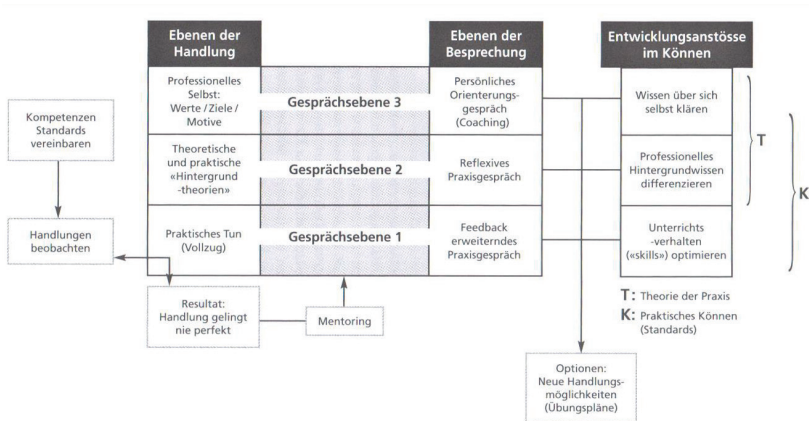
---

<sup>388</sup> Schüpbach 2011, S. 36.

<sup>389</sup> Niggli 2003, S. 9.

<sup>390</sup> Vgl. Niggli 2003, S. 10f.

<sup>391</sup> Vgl. Niggli 2003, S. 10.

Abb. 12: 3-Ebenen Modell<sup>392</sup>

Abschließend werden die Ergebnisse von Baumgartner vorgestellt. Sie stellt anhand aufgezeichneter Beratungsgespräche<sup>393</sup> eine Reihe an Kriterien für die Gestaltung einer gelungenen partnerschaftlichen Nachbesprechung auf. Die Auflistung ist sehr praxisnah ausgerichtet und liefert konkrete Handlungsoptionen. Sie deckt sich mit den bisherigen Darstellungen, spricht aber darüber hinaus noch neue Aspekte an:<sup>394</sup>

- offener Beginn
- Schaffung von Vertrauen und gegenseitiger Akzeptanz
- einführendes Verstehen
- bestätigendes Zuhören
- Beachten von nonverbalen Reaktionen der Studierenden
- hoher Redeanteil der Studierenden
- Formulierung von beschreibenden und nicht wertenden Rückmeldungen
- Beschreiben von konkretem Verhalten
- Einbringen eigener Vorschläge an passender Stelle

<sup>392</sup> Niggli 2005, S. 21.

<sup>393</sup> Die Nachbesprechungen finden in einem regulären Praktikum statt. Insgesamt beträgt die Länge des untersuchten Materials 15 Stunden (vgl. Baumgartner 1996, S. 119).

<sup>394</sup> Vgl. Baumgartner 1996, S. 120f.

- Anregen von Begründungen
- Suchen-lassen von Alternativ-Vorschlägen
- Beziehen auf (früher) Gelungenes
- Achten auf Präzisierung
- Strukturieren des Gesprächs
- Zurückführen auf das Thema
- Zusammenfassung
- Anregung von Zukunftsperspektiven

Um diese Aspekte einhalten zu können, muss der Unterricht genau beobachtet und Notizen müssen angefertigt werden. Eine Gesprächsführung, die diese Punkte berücksichtigt, mindert den Redeanteil der beratenden Person.<sup>395</sup>

### 3.1.3 Zusammenfassung

In ihrer Habilitationsschrift geht Freudenberger-Lötz nur kurz auf die Gestaltung der Reflexionsgespräche ein, da ihre Arbeit einen anderen Schwerpunkt aufweist und nicht die Reflexionsgespräche in den Fokus stellt. Deren Durchführung wird anhand der Unterrichtsvideos gemeinsam mit den Studierenden mittels der Methode Nachträglich-Lauten-Denkens gestaltet. Der Dreischritt *Gelungenes präzisieren, Fragewürdiges thematisieren* und *Zukünftiges konkretisieren* wird als struktureller Rahmen genutzt. Ganz nach dem Leitgedanken der Forschungswerkstatt werden die Studierenden eigenständig zur Reflexion angeregt.

Schmidl konkretisiert das Konzept der Reflexionsgespräche. Generell orientiert sie sich stark an den Ausführungen von Teml. Darüber hinaus bezieht

---

<sup>395</sup> Welche Relevanz die Studien für das Beratungskonzept und die Mentorenschulung der Forschungswerkstatt besitzen wird in Kap. 3.3 näher ausgeführt.

sie Gedanken von Freudenberger-Lötz (Kriterien zur Beobachtung und Auswertung Theologischer Gespräche) sowie eigene Überlegungen (Reflexionsbegleitbogen, Rollenbild des Mentors) in ihr Konzept ein.<sup>396</sup>

Neben den vorgestellten Ergebnissen der empirischen Studien geben die skizzierten Konzepte den Beratenden Werkzeuge an die Hand, Unterrichtsbesprechungen zu strukturieren und zu gestalten. Innerhalb der verschiedenen Ansätze und Studien finden sich einige Überschneidungen, aber auch eigene Schwerpunktsetzungen wieder. Die meisten Konzepte beziehen sich auf konkrete Handlungen der beratenden Person im Gespräch. Darüber hinaus liefert das 3-Ebenen-Modell von Niggli auch eine inhaltliche Strukturierung des Gesprächs. Die Bedeutung der Unterrichtsvorbesprechung, die Staub und Kreis herausstellen, scheint eine sehr gewinnbringende Überlegung für die unterrichtliche Praxis zu sein, würde jedoch den konzeptionellen Rahmen der Forschungswerkstatt stark verändern. Deswegen wird diese Erkenntnis bei der Erstellung eines eigenen Beratungskonzepts zunächst außen vorgelassen.<sup>397</sup> Wie aufgezeigt wurde, gibt es bestehende Konzepte, die neue Perspektiven eröffnen und handlungsleitend für eine gelingende Unterrichtsbesprechung sein können. Im nachfolgenden Kapitel wird nun ein eigenes Beratungskonzept entworfen, welches den Leitgedanken SbS berücksichtigt und an das bestehende Konzept in der Forschungswerkstatt anschließt.

### ***3.3 Beratungskonzept der Reflexionsgespräche***

Die Grundlage des von mir erstellten Beratungskonzept bildet vor allem der Ansatz nach Teml, da sich die Arbeiten von Freudenberger-Lötz und Schmidl

---

<sup>396</sup> Nach jedem Durchgang wurde das Beratungskonzept weiterentwickelt. Der vollständige Entwicklungsprozess ist von keiner besonderen Relevanz für die weitere Arbeit. Aus diesem Grund wird dieser nicht näher dargelegt.

<sup>397</sup> Für zukünftige Forschungswerkstätten könnte die Erkenntnis von Staub und Kreis aufgegriffen und der Unterrichtsvorbesprechung im Konzept der Forschungswerkstatt eine stärkere Bedeutung zugesprochen werden.

auf sein Modell der Unterrichtsnachbesprechung beziehen.<sup>398</sup> Zunächst werden die von mir übernommenen Strukturen und Elemente aus dem Konzept der Reflexionsgespräche (Teml, Freudenberger-Lötz, Schmidl) dargestellt und in einem zweiten Schritt mit Gedanken der vorgestellten Modellen und Studien zur Unterrichtsnachbesprechung (Staub, Kreis, Futter, Schüpbach, Niggli, Baumgartner) ergänzt. So kommt es zu einer Modifizierung und Weiterführung des bestehenden Konzepts.

Einen hohen Stellenwert nimmt die Beziehungsgestaltung innerhalb der Reflexionsgespräche ein. „Nur bei einer ermunternden und vertrauensvollen Gesprächsbeziehung entwickelt sich ein wertvoller Klärungsprozeß [sic]: Studierende legen durch die wertschätzende Anregung im Gespräch ihr augenblickliches, berufsbezogenes Problem dar und werden dadurch bereit, entsprechende didaktische Hilfen anzunehmen.“<sup>399</sup> Die drei Aspekte Wertschätzung, Authentizität und Empathie, wie sie von Teml aufgezeigt sind und auch bei Freudenberger-Lötz und Schmidl einen hohen Stellenwert besitzen, werden daher als grundlegende Bestandteile des Konzepts vorausgesetzt. Ein bedeutsames Element ist der Dreischritt *Gelungenes präzisieren*, *Fragwürdiges thematisieren* und *Zukünftiges konkretisieren*. Unter diesen drei Perspektiven wird der Unterricht reflektiert. Der Dreischritt bildet die innere Struktur der Reflexionsgespräche und liefert stets eine Orientierung. Schmidl schlägt nach Teml eine nicht dirigierende Gesprächsführung vor, erläutert diese jedoch nicht genauer. Die nähere Beschreibung der Gesprächsführung ist allerdings in Anbetracht der Tatsache, dass die studentischen Mentoren noch keine Erfahrungen im Führen von Nachbesprechungen haben, außerordentlich wichtig. Die Gesprächsführung ist entwicklungsorientiert ausgerichtet. Das heißt, dass sowohl die Entwicklung der Persönlichkeit von Studierenden gefördert wird als auch die Entwicklung von Möglichkeiten für ihr praktisches Handeln.

---

<sup>398</sup> Um eine Dopplung zu vermeiden, werden die Elemente, die auf Teml zurückgehen und die bereits im vorherigen Kapitel aufgeführt wurden, nicht näher aufgezeigt.

<sup>399</sup> Huber 1996, S. 122.

Hubert und Helga Teml arbeiten diesbezüglich gemeinsam verschiedene Aspekte heraus.<sup>400</sup> Die Gesprächsführung soll ein ausgewogenes Verhältnis von Eingehen und Anregen aufweisen.<sup>401</sup> Eingehendes Verhalten äußert sich durch aktives Zuhören, Zusammenfassen, Berücksichtigung der Emotionen sowie Konkretisieren von Lösungen und Zielen. Im Gegensatz dazu wird unter anregendem Verhalten das Stellen von Fragen verstanden, insbesondere von konstruktiven Fragen bzw. das Einbringen eigener Gedanken.<sup>402</sup> In einem Wechselspiel dieser beiden Komponenten werden die Lösungen eines Problems oder das Konkretisieren des Ziels angeregt.<sup>403</sup> Bevor die Studierenden eine konkrete Rückmeldung zu ihrem Handeln erhalten, soll ihnen die Möglichkeit gegeben werden, Stellung zu der konkreten Situation zu beziehen bzw. ihre Sicht der Dinge darzulegen. Die Rückmeldung sollte nicht wertend erfolgen, sondern die Situation möglichst objektiv darstellen. An dieser Stelle ist zu betonen, dass fragwürdiges Verhalten unbedingt angesprochen und geklärt werden muss.<sup>404</sup> Um den roten Faden im Verlauf des Gesprächs nicht zu verlieren, ist es immer wieder sinnvoll, das Gesagte zu strukturieren, um an relevante Punkte anzuknüpfen. Fragen und Zusammenfassen kann den Studierenden helfen, ihre Aussagen zu präzisieren.<sup>405</sup> Am Ende des Gesprächs ist es wichtig, die besprochenen Ergebnisse zu sichern. Das heißt, dass die Studierenden zum Ende eines Reflexionsgesprächs noch einmal gebeten werden, ein persönliches Fazit zu ziehen. Sie können bewusst Ziele formulieren und diese schriftlich festhalten.<sup>406</sup> Als Gesprächsführender ist das Einholen einer kontinuierlichen Rückmeldung von den Beratenen sinnvoll. So können individuelle Bedürfnisse in den nächsten Gesprächen berücksichtigt

---

<sup>400</sup> Teml/Teml zeigen im Zuge der Darstellung der Aspekte (eingehen und anregen, rückfragen und rückmelden, strukturieren und weiterführen) konkrete Beispiele für Formulierungsmöglichkeiten im Gespräch auf (vgl. Teml/Teml 2011, S. 80ff).

<sup>401</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 79.

<sup>402</sup> Eine Auflistung konstruktiver Fragen findet man u.a. bei Teml/Teml oder Lahninger (vgl. Teml/Teml 2011, S. 162f; vgl. Lahninger 2018, S. 74ff).

<sup>403</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 80.

<sup>404</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 91.

<sup>405</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 83.

<sup>406</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 98f.

werden und der Mentor erhält ein Feedback über seine Gesprächsführung und -gestaltung. Die eben aufgezeigten Aspekte sind in Abb. 13 visualisiert.

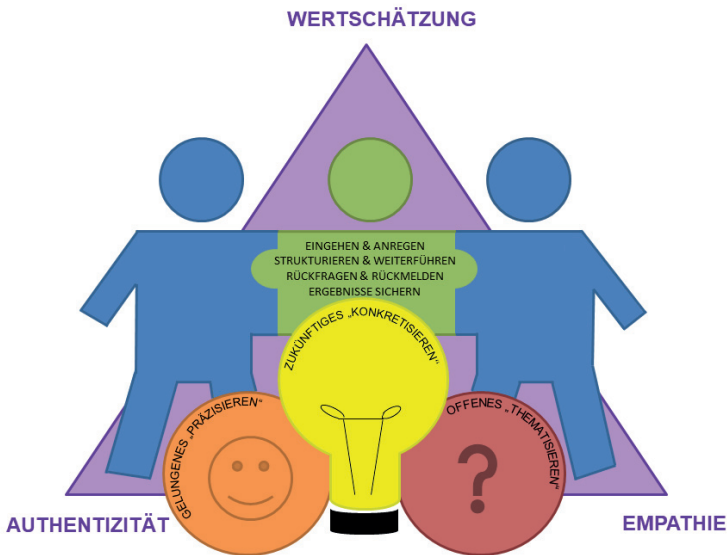


Abb. 13: Beratungskonzept SbS 1.0

Die in Kap. 3.1 vorgestellten Ansätze und Modelle werden in einem nächsten Schritt in diese vorläufige Fassung integriert. So können weitere Perspektiven das Konzept sinnvoll ergänzen.

Das oben vorgestellte Modell von Niggli bietet eine gute Möglichkeit, sich zu vergegenwärtigen, welche inhaltlichen Bereiche im Reflexionsgespräch vertieft werden können.<sup>407</sup> Die Mentoren sollten sich darüber im Klaren sein, auf welcher der drei Ebenen (praktisches Tun, theoretische und praktische Theorien, professionelles Selbst) sie sich befinden, um dementsprechend handeln zu können.<sup>408</sup> Durch dieses Bewusstsein können unterschiedliche Bereiche der Entwicklung angestrebt werden und es kann zu einer genaueren Fokussierung eines bestimmten Ziels kommen.

<sup>407</sup> Vgl. Niggli 2003.

<sup>408</sup> Die drei Ebenen sind in Abb. 14 rosa hinterlegt.

In dem Modell von Niggli findet sich auch das Rollenbild des Mentors von Schmidl wieder. Schmidl spricht von zwei Rollen des Mentors, zum einen vom verhaltensbezogenen fachlichen Experten und zum anderen vom personenbezogenen begleitenden Berater.<sup>409</sup> Mit ihrem Rollenbild deckt sie die drei Ebenen von Niggli ab. Der fachliche Experte bezieht sich bei ihr auf die beiden ersten Ebenen, der begleitende Berater auf die dritte Ebene. An dieser Stelle möchte ich das Rollenbild modifizieren und eine weitere Perspektive hinzufügen.<sup>410</sup> Der Mentor kann drei Rollen einnehmen, die des fachlichen Experten, die des gesprächsfördernden Moderators sowie die des achtsamen Zuhörers. Jede dieser Rollen umfasst unterschiedliche Aufgaben. Auch die Erkenntnisse der Ansätze und Modelle aus Kap. 3.2.2 lassen sich den drei unterschiedlichen Rollenperspektiven zuordnen.

Fachlicher Experte:

- Bereitstellen fachlichen Hintergrundwissens<sup>411</sup> und neuer Themen
- beschreibende und nicht wertende Rückmeldungen (erst Rückfragen, dann Rückmelden)
- Einbringen eigener Vorschläge an geeigneter Stelle sowie Hilfestellungen zur Unterrichtsgestaltung und deren Begründung
- inhaltliche Klärung und ggf. korrigierende Aussagen
- Ansprechen von Fragwürdigem

Gesprächsfördernder Moderator:

- Leiten des Gesprächs
- entwicklungsorientierte, nicht-direktive Gesprächsführung:
  - Eingehen und Anregen: Begründungen anregen, Suchen-lassen alternativer Vorschläge, Stellen konstruktiver Fragen.
  - Strukturierung und Weiterführen: Zurückführung auf das Thema, Zusammenfassen, Achten auf Präzisierung.

---

<sup>409</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 105.

<sup>410</sup> Insbesondere die Bezeichnung „begleitender Berater“ scheint mir ungünstig gewählt zu sein, da m. E. der Mentor in der Rolle des fachlichen Experten ebenso als Berater bezeichnet wird und dies zu Missverständnissen führen kann.

<sup>411</sup> Unter fachlichen Perspektiven sind u.a. Fachwissenschaften, Fachpädagogik und -didaktik bzw. die Wissenschaften, die das jeweilige Thema betreffen, zu verstehen.

### Achtsamer Zuhörer:

- offener Beginn
- bestätigendes und aktives Zuhören
- Wahrnehmen der Bedürfnisse der Studierenden
- Beachten von nonverbalen Reaktionen der Studierenden
- hoher Redeanteil der Studierenden

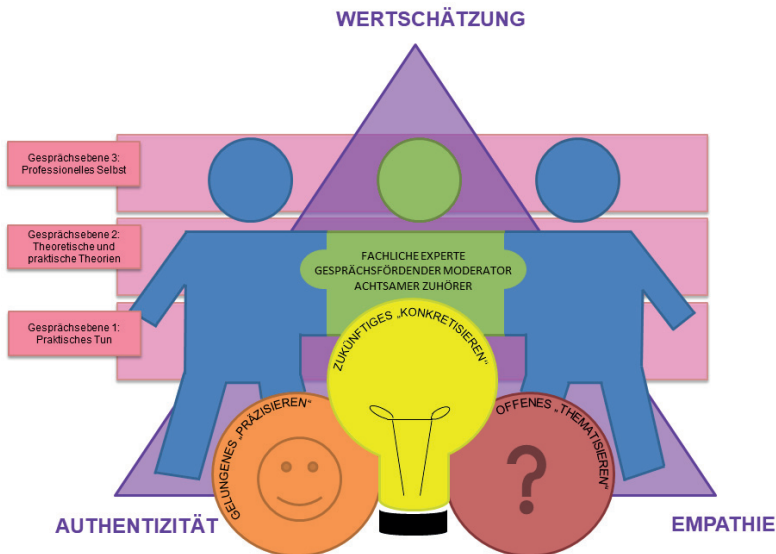


Abb. 14: Beratungskonzept SbS 2.0

Die Mentorenschulung ist eine Einführung in die Beratung und kann nicht mit einer Ausbildung gleichgesetzt werden. Dies ist auch nicht ihr Anspruch. Denn es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich um Studierende handelt, die die Mentorenrolle einnehmen. Da die Forschungswerkstatt bereits sehr komplexen Strukturen unterliegt, wäre eine Ausbildung aufgrund des sehr viel höheren zeitlichen Aufwandes in der Praxis kaum möglich. Um die Mentoren in die Beratungstätigkeit einzuführen, gilt es, das Konzept der Reflexionsgespräche so konkret und anschaulich, aber trotzdem so effektiv wie möglich zu vermitteln. Deshalb wurde eine Auswahl an Beratungselementen getroffen und Schwerpunkte gesetzt.

### **3.4 Konzept der Mentorenschulung**

Das folgende Kapitel gibt einen Einblick in die Entstehung und Entwicklung des Mentorenschulungskonzepts und skizziert das Konzept auf dem Stand des Wintersemesters 2017/18. Die verschiedenen Entwicklungsstufen der Mentorenschulung werden nicht aufgeführt, da dies den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde und für den weiteren Verlauf der Arbeit nicht entscheidend ist.

#### **3.4.1 Methodisches Vorgehen im Entwicklungsprozess**

Ausgehend von der aktuellen Forschungslage wurde im Sinne der Aktionsforschung ein Schulungskonzept für Mentoren entworfen.<sup>412</sup> Hierbei erfolgte eine Orientierung an relevanten Merkmalen der Aktionsforschung nach Altrichter und Posch.<sup>413</sup> Nachfolgend werden diese aufgezeigt und mit meinem eigenen Forschungsanliegen in Verbindung gebracht.<sup>414</sup>

- Klärung der eigenen Rolle im Forschungsprozess: Als Dozentin bin ich verantwortlich für die Bereitstellung bestmöglicher Rahmenbedingungen der Reflexionsgespräche in der Forschungswerkstatt und damit einhergehend für die Qualitätssicherung der Reflexionsgespräche. Ich bin sowohl Forscherin als auch Beteiligte an dem Prozess, in dem ich die Reflexionsgespräche untersuche und ein angemessenes Beratungskonzept erstelle sowie an den Reflexionsgesprächen teilnehme und die Mentorenschulungen durchführe. Im Verlauf des Forschungsprozesses werden immer wieder andere Beteiligte, in diesem Fall die studentischen Mentoren sowie die Studierenden, in die Forschung einbezogen.

---

<sup>412</sup> Oftmals bezieht sich die Aktionsforschung auf den Kontext Schule. Im Fall der vorliegenden Arbeit wird sie jedoch auch im Rahmen der Lehrerbildung in der Universität angewandt und auf die dortige Lehrsituation übertragen.

<sup>413</sup> Die Ausführungen beziehen sich auf die von Altrichter und Posch übertragende Aktionsforschung in die deutschsprachige Lehrerbildung (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 15–21).

<sup>414</sup> Die Merkmale der Aktionsforschung werden bereits in Kap. 2.1 näher beleuchtet. Nachfolgend wird sich an der Aufzählung der Merkmale von Aktionsforschung von Altrichter orientiert.

- Fragestellungen aus der Praxis: In dem vorliegenden Vorhaben ist die Fragestellung aus der Notwendigkeit heraus entstanden, die studentischen Mentoren auszubilden, um eine Qualitätssicherung zu gewährleisten. Durch den nahen Praxisbezug entstehen häufig Fragestellungen, die interdisziplinär berücksichtigt werden müssen (u.a. Religionspädagogik, Entwicklungspsychologie).
- In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion: Das Konzept der Mentorenschulung durchläuft immer wieder den Kreislauf von Aktion und Reflexion. Nach jedem Semester werden die Mentorenschulungen evaluiert und Konsequenzen für die nächste Durchführung gezogen. Die Konzipierung der Mentorenschulung wird als ein längerfristiger Prozess verstanden. In diesem Zusammenhang ist das Einbringen von Ideen, Anregungen und Verbesserungsvorschlägen seitens der studentischen Mentoren jederzeit möglich und erwünscht. So ist die Entwicklung des Beratungskonzepts studierendennah ausgerichtet, sowohl im Hinblick auf die Studierenden, die an der Forschungswerkstatt teilnehmen, als auch auf die studentischen Mentoren.<sup>415</sup> Ein permanenter Austausch steht im Vordergrund. Damit wird sichergestellt, dass die Mentorenschulung nicht in starre Strukturen verfällt, sondern den Bedürfnissen aller Beteiligten gerecht wird.
- Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen: die Entwicklung der Mentorenschulung verläuft über mehrere Semester und wird in einem fortlaufenden Prozess immer wieder überarbeitet.
- Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven: In dem vorliegenden Forschungsanliegen wird sowohl die Perspektive der zu beratenen Studierenden als auch die der beratenden studentischen Mentoren berücksichtigt. Mögliche Diskrepanzen in der Wahrnehmung können für das weitere Forschungsanliegen anregend und gewinnbringend sein.

---

<sup>415</sup> Der Einbezug anderer Beteiligte wird weiter oben als ein Merkmal von Aktionsforschung beschrieben.

- Vereinbarung datenschutzrechtlicher Zusammenarbeit: Mit den gesammelten Daten wird vertrauensvoll umgegangen. Eine Einverständniserklärung zur Verwendung der Daten von den betroffenen Personen wird eingeholt, um dem Prinzip der Vertraulichkeit gerecht zu werden. Die gesammelten Daten werden ausschließlich für Forschungs- und Weiterbildungszwecke verwendet.

Innerhalb von fünf Semestern entwickelte sich ein struktureller Rahmen der Mentorenschulung.<sup>416</sup> In dieser Zeit durchlief die Mentorenschulung immer wieder den Zirkel von Aktion und Reflexion. Neben kontinuierlicher Auswertung der Fachliteratur<sup>417</sup> kamen Fragebögen zum Einsatz, um das Meinungsbild der Studierenden und der Mentoren in die Überlegungen einzubeziehen.<sup>418</sup> Das Eingehen auf die Bedürfnisse der Studierenden und Mentoren brachte das Konzept deutlich voran. So konnte eine einheitliche Struktur entwickelt werden.<sup>419</sup>



Abb. 15: Forschungsprozess der Mentorenschulung und des Beratungskonzepts

<sup>416</sup> Die Mentorenschulung wurde erstmalig im Wintersemester 2015/2016 durchgeführt.

<sup>417</sup> Neben der in Kap. 3.1 aufgeführten Literatur wurde sich breit in die Fachliteratur eingearbeitet (u.a. Klement/Teml 1996a; Klement/Lobendanz/Teml 2002a; Knoll 2008; Warschburger 2009; Schnebel 2012; Ryba et al. 2014; Köhler/Weiß 2015; Lahninger 2018).

<sup>418</sup> Die Auswertung der Fragebögen können bei der Autorin eingesehen werden.

<sup>419</sup> Die unterschiedlichen Entwicklungsschritte werden nicht explizit aufgezeigt, da dies den Rahmen der Arbeit überschreiten würde.

### 3.4.2 Aufbau und Inhalte

Der nachfolgend aufgezeigte Aufbau der Mentorenschulung entspricht dem Stand im Wintersemester 2017/18. Die unten dargestellte Abb. 16 visualisiert den Aufbau der Mentorenschulung.

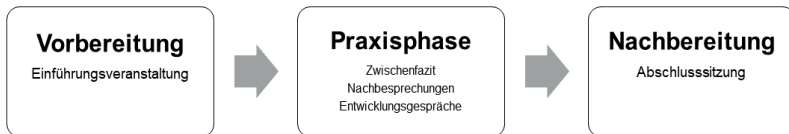


Abb. 16: Aufbau der Mentorenschulung

Unter der Leitung eines Dozenten ist die Mentorenschulung in einem Blockseminar an drei feststehenden Veranstaltungstagen organisiert (Einführungsveranstaltung, Zwischenfazit, Abschlusssitzung).<sup>420</sup> Die Einführungsveranstaltung (Vorbereitung) findet vor der Praxisphase der Forschungswerkstatt statt. In der Praxisphase werden die wöchentlich stattfindenden Reflexionsgespräche durch Nachbesprechungen dieser begleitet.<sup>421</sup> In dieser Zeit sind ein Zwischenfazit sowie individuelle Entwicklungsgespräche mit den Mentoren angesetzt. Endet die Praxisphase, wird in einer Abschlusssitzung (Nachbereitung) ein Fazit gezogen. Die dreiteilige Struktur hat sich in der Praxis als sinnvoll erwiesen und bietet gemeinsam mit den Nachbesprechungen der Reflexionsgespräche sowie mit den Entwicklungsgesprächen eine kontinuierliche Begleitung der Mentoren.

#### Vorbereitung

Die Vorbereitung dient der Einführung in theoretische Grundlagen. Die Mentoren erhalten Einblicke in das Konzept der Forschungswerkstatt sowie in theoretische und praktische Ansätze der Beratung.<sup>422</sup> Die thematische Ein-

<sup>420</sup> An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Mentoren jederzeit einen Ansprechpartner haben, an den sie sich bei aufkommenden Fragen wenden konnten.

<sup>421</sup> Es hat sich gezeigt, dass die Nachbesprechung von zwei bis drei Reflexionsgesprächen pro Mentor am sinnvollsten ist. Jede Woche die Reflexionsgespräche zu begleiten und im Anschluss auszuwerten, erwies sich als nicht zielführend. Gerade am Anfang ihrer Beratungstätigkeit ist es wichtig, den Mentoren Raum bereitzustellen, sich in ihre Tätigkeit einzufinden.

<sup>422</sup> Die in Kap. 2 und Kap. 3 erläuterten Inhalte werden den Mentoren nähergebracht.

führung liefert eine wichtige Voraussetzung für die intendierte Beratungstätigkeit und ist ein grundlegender Bestandteil der Mentorenschulung. Für die Aufbereitung der Inhalte hat sich ein Reader als passendes Medium bewährt. Der Reader dient als inhaltlicher Leitfaden, auf den die Mentoren auch während der Praxisphase jederzeit zurückgreifen können.<sup>423</sup>

Zu Beginn der Vorbereitungsveranstaltung werden Erwartungen, aber auch spezielle Interessen der Mentoren eingeholt, um diese in die Mentorenschulung zu integrieren.<sup>424</sup> Danach wird das Konzept der Forschungswerkstatt näher betrachtet. Die Mentoren lernen, welche Leitgedanken hinter dem Konzept stehen und welche Aspekte ein reflexives Praktikum (Zirkel von Reflexion und Aktion) auszeichnen. Darüber hinaus werden der Ansatz „Reflective Practitioner“ von Schön sowie der Ansatz des „impliziten Wissens“ nach Bromme behandelt.<sup>425</sup> Die Mentoren erhalten Einblicke in die Struktur der Forschungswerkstatt, deren Beratungsbausteinen<sup>426</sup> sowie in die Aufgabengebiete ihrer Tätigkeit.<sup>427</sup> Des Weiteren werden die Rollen des Mentors basierend auf den Gedanken von Schmidl behandelt.<sup>428</sup> Daran anschließend werden theoretische Grundlagen über Beratung in den Mittelpunkt des Lernprozesses gestellt. Die Mentoren erhalten Einblicke in verschiedene Beratungsansätze<sup>429</sup> und in den Aufbau und die Gestaltung von Beratungs- und Refle-

---

<sup>423</sup> Basierend auf den Ergebnissen der Arbeit wurde der Reader zu einem Leitfaden für die Mentoren der Forschungswerkstatt modifiziert. Dieser kann bei der Autorin angefragt werden.

<sup>424</sup> Am Anfang des Seminars werden Karteikarten ausgeteilt. Auf diese schreiben die Mentoren ihre Erwartungen, Fragen und Interessen. Im Anschluss werden die Karteikarten geclustert. Der Dozent kann so auf die Erwartungen, Fragen und Interessen der Mentoren eingehen und die Mentorenschulung ggf. anpassen.

<sup>425</sup> Vgl. Kap. 2.1.

<sup>426</sup> Vgl. Kap. 2.2 und Kap. 2.4.

<sup>427</sup> Vgl. Kap. 2.5; vgl. Abb. 10.

<sup>428</sup> Vgl. Kap. 3.1.1.

<sup>429</sup> Personenzentrierter Ansatz, Empowerment Ansatz, Konstruktivistischer Ansatz, Ausbildungsethischer Ansatz und Ausbildungsdidaktischer Ansatz (vgl. Teml/Teml 2011, S. 40–53; vgl. auch Schöneberg 2012, S. 37–46).

xionsgesprächen, insbesondere in die entwicklungsorientierte Gesprächsführung.<sup>430</sup> Danach wird das Beratungskonzept, welches für die Forschungswerkstatt konzipiert wurde, eingehend behandelt.<sup>431</sup> Der letzte Teil des Vorbereitungstags thematisiert die praktische Umsetzung der Reflexionsgespräche. Der konkrete Ablauf eines solchen Gesprächs wird aufgezeigt und die Mentoren werden dazu angeregt, Praxiserfahrungen aus ihrer Forschungswerkstatt damit in Beziehung zu setzen. Es ist unabdingbar, dass die angehenden Mentoren ihre Reflexionsgespräche kritisch reflektieren und in einen Austausch darüber kommen. In diesem Kontext werden Beratungsmethoden rückblickend „bewertet“ und weiterführende Möglichkeiten dieser im Plenum thematisiert.<sup>432</sup> Daran anschließend werden Anregungen zur Selbstreflexion gegeben, die über den Zeitraum der Praxisphase immer wieder Anlass geben, über das eigene Verhalten nachzudenken.<sup>433</sup> Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis der Mentorenarbeit dient der Vorbereitung der Mentoren auf die vielschichtigen Aufgabenbereiche.

### Praxisphase

Für das Zwischenfazit treffen sich die Mentoren mit dem Dozenten. Die am Anfang behandelte Theorie und die Reflexion des bisherigen Weges als Mentor stehen hier im Fokus. Zudem werden alle Fragen sowie Herausforderungen im Plenum thematisiert und wenn möglich gemeinsam geklärt. Das Zwischenfazit hat sich vor allem als ein inhaltlicher Austausch unter den Mentoren bewährt. Die Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, über Erfahrungen der intensiven Praxisphase ins Gespräch zu kommen. Das Zwischenfazit inmitten der Praxisphase wird ergänzt durch sogenannte Entwicklungsgespräche. Mit jedem Mentor wird separat ein Entwicklungsgespräch geführt. Individuell wird auf die Bedürfnisse der Mentoren eingegangen und der bisherige Weg

---

<sup>430</sup> Als empfehlenswerte Grundlagenliteratur kann hier das Werk von Teml und Teml genannt werden. Es bietet einen guten Überblick und eignet sich für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden (Teml/Teml 2011).

<sup>431</sup> Vgl. Kap. 3.3.

<sup>432</sup> Möglichkeiten für Beratungsmethoden sind in Kap. 6.5.1.2 aufgelistet.

<sup>433</sup> Eine Ansammlung von Fragen zur Selbstreflexion kann bei Teml/Teml oder auch bei Lahninger gefunden werden (vgl. Teml/Teml 2011, S. 116; vgl. Lahninger 2018, S. 90f).

gemeinsam reflektiert. Im Zuge dessen kann der Mentor auch Entwicklungsziele für sich formulieren, um sich in seiner Beratungskompetenz weiterzuentwickeln. Diese Ziele können u.a. die Gesprächsführung, das Ausprobieren bestimmter Methoden oder das stärkere Herstellen von wissenschaftlichen Bezügen (z.B. Qualitätskriterien der Theologischen Gespräche) betreffen. Außerdem begleitet der Dozent zwei bis drei Reflexionsgespräche, um diese anschließend mit den Mentoren zu besprechen.<sup>434</sup> Dabei wird gelungenes Verhalten konkret aufgezeigt, mögliche Schwierigkeiten thematisiert sowie weiterführende Handlungsmöglichkeiten zusammen entwickelt. Auch hier werden angestrebte Ziele formuliert und konkretisiert, um die Professionalisierung der Beratungskompetenz voranzutreiben. Sowohl die Entwicklungsgespräche als auch die Nachbesprechungen der Reflexionsgespräche dienen der Begleitung der Mentoren während ihrer Beratungstätigkeit. Die Entwicklungsgespräche können als übergeordnete Begleitung angesehen werden. Dagegen bieten die Nachbesprechungen der Reflexionsgespräche die Möglichkeit, die Mentoren auf der konkreten Handlungsebene zu beraten.

### Nachbereitung

Die letzte Sitzung der Mentorenschulung dient der Nachbereitung und Formulierung eines gemeinsamen Fazits. Folgende Schwerpunkte stehen im Fokus:

- Konzept der Forschungswerkstatt SbS
- Zugewinn der Mentoren
- Beratungskonzept
- Betreuung der Mentoren durch den Dozenten
- kreative Beratungsmethoden
- Qualitätskriterien Theologischer Gespräche

Im Austausch werden die Erkenntnisse über diese verschiedenen Aspekte festgehalten.<sup>435</sup> Zusätzlich werden auftauchende Fragen, die aus der Praxis

---

<sup>434</sup> Die Nachbesprechung wird nach den Grundprinzipien der Reflexionsgespräche durchgeführt.

<sup>435</sup> Auf unterschiedlich farbigen Blättern wurden die einzelnen Aspekte aufgeschrieben. Gemeinsam wurde jeder Aspekt erörtert und aufkommende Punkte oder Fragen stichpunktartig auf dem Zettel

entstanden sind, gemeinsam diskutiert.<sup>436</sup> Die so gewonnenen Erkenntnisse können in die Planung und Durchführung der nächsten Mentorenschulungen einfließen.

## **Zusammenfassung Teil A: Theoretische Grundlegung**

Teil A legt die Basis für diese Arbeit. Grundlegende, für das Erreichen des Forschungsziels relevante Inhalte werden dargelegt (Theologische Gespräche, Forschungswerkstatt, Beratungskonzept und Mentorenschulung).

Die Theologischen Gespräche stehen im Zentrum der Forschungswerkstatt und bilden somit den Kern der Reflexionsgespräche. Die Mentoren benötigen aus diesem Grund fundierte Fachkenntnisse über den religionspädagogischen Ansatz der Theologischen Gespräche. Auch die Studierenden sollten sich im Vorfeld intensiv mit dem Konzept der Forschungswerkstatt auseinandersetzen, um sich entsprechendes Grundlagenwissen anzueignen und später die praktischen Erfahrungen mit der Theorie verknüpfen zu können. Die praktische Umsetzung stellt zunächst eine große Herausforderung für die Studierenden dar. Eine effektive Vorbereitung ist ein wichtiger Schritt, der die Qualität der Durchführung erheblich beeinflussen kann. Die Planungsschritte von Freudenberger-Lötz sowie der Elementarisierungsansatz nach Schweizer stellen wichtige Orientierungspunkte dar, um sich umfassend auf den Unterricht vorzubereiten. Während der Planungsphase sollten wichtige Kriterien *vorbereitete Lernlandschaft, offene, ermutigende und wertschätzende Beziehungsgestaltung, angemessene Rollenmodulation, nachhaltige Ergebnissicherung* stets berücksichtigt werden, da diese im schulischen Kontext bedeutsam sind.<sup>437</sup> Die benötigten Kompetenzen der Lehrperson verdeutlichen

---

festgehalten. Da dies ein sehr ergiebiges und fruchtbares Vorgehen darstellte, wurde es in den darauffolgenden Mentorenschulungen beibehalten. Die besprochenen Aspekte wurden im Verlauf des Forschungsprozesses teilweise umbenannt sowie durch weitere Aspekte ergänzt.

<sup>436</sup> An dieser Stelle konnte die Struktur der Mentorenschulung immer wieder an die Bedürfnisse der Mentoren angepasst werden. So entstand u.a. die Idee, ein Zwischenfazit in die Praxisphase einzubauen, um einen aktiveren Austausch unter den Mentoren herzustellen. Aber auch inhaltlichen Fragen konnte sich angenähert werden, z.B. wurde diskutiert, ob eigene Unterrichtserfahrungen der Mentoren in die Reflexionsgespräche einfließen sollen bzw. dürfen. Dieser Austausch brachte auch meinen Forschungsprozess immer wieder weiter (vgl. Kap. 4).

<sup>437</sup> Vgl. Kap. 1.4.

noch einmal die Komplexität, die mit der Umsetzung Theologischer Gespräche einhergeht, insbesondere für angehende Lehrkräfte.<sup>438</sup> Aus diesem Grund ist eine intensive Betreuung der Studierenden während der Praxisphase der Forschungswerkstatt notwendig.

Die Forschungswerkstatt „Studierende beraten Studierende“ (SbS) der Universität Kassel stellt ein komplexes Konzept dar, in das die Reflexionsgespräche integriert sind. Die Besonderheit der Forschungswerkstatt ist die Peer-Beratung, die neben einer intensiven Betreuung und Begleitung auch auf fachlicher Ebene (im Bereich der Theologischen Gespräche) stattfindet. Zentrales Anliegen ist die Professionalisierung der Studierenden im Theologischen Gespräch. Insbesondere die Reflexionsfähigkeit als eine Schlüsselkompetenz für angehende Lehrpersonen erhält in dem Konzept der Forschungswerkstatt einen besonderen Stellenwert. Ersichtlich wird dies zum einen konzeptionell im reflexiven Praktikum, zum anderen strukturell in den reflexiven Beratungsbausteinen. Doch wie es auch Wyss fordert, reicht eine Implementierung von reflexiven Elementen in der Lehrerbildung nicht aus.<sup>439</sup> Es bedürfe der Professionalisierung der Reflexionsbegleitung, d.h. der Professionalisierung der Reflexion zweiter Ordnung. Es brauche eine Auseinandersetzung mit theoretischen und empirischen Befunden sowie deren Umsetzung in der Lehre.<sup>440</sup> Die Entwicklung eines einheitlichen Beratungskonzepts sowie einer Mentorenschulung kamen dieser Forderung nach. Anknüpfend an die bereits bestehenden Konzepte der Reflexionsgespräche (Freudenberger-Lötz, Schmidl) und ergänzend mit Ansätzen der Unterrichtsnachbesprechung wurde literaturbasiert ein einheitliches Beratungskonzept für die Forschungswerkstatt SbS erstellt.<sup>441</sup> Im Zentrum dieses Beratungskonzept steht der Dreischritt nach Teml *Gelungenes präzisieren, Fragwürdiges thematisie-*

---

<sup>438</sup> Fachwissenschaftliche Kompetenz, religionspädagogische/didaktische Erschließungs- und Gestaltungskompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Gesprächsführungskompetenz (Hebammenkompetenz), reflexive Kompetenz, konstruktivistische Kompetenz (vgl. Kap. 1.4).

<sup>439</sup> Vgl. Wyss 2011, S. 282.

<sup>440</sup> Vgl. Wyss 2011, S. 282.

<sup>441</sup> Vgl. Kap. 3.3.

*ren und Zukünftiges konkretisieren.* Der Mentor kann je nach Beratungsschwerpunkt drei Rollen im Reflexionsgespräch einsetzen: den fachlichen Experten, den gesprächsfördernden Moderator und den achtsamen Zuhörer. Wichtig ist hierbei ein geeignetes Gesprächsklima, geprägt durch Wertschätzung, Authentizität und Empathie, bereitzustellen sowie die drei Gesprächsebenen nach Niggli im Blick zu behalten.

Im Sinne der Aktionsforschung wurde eine Mentorenschulung für die Ausbildung der Mentoren der Forschungswerkstatt entwickelt und als fester Bestandteil der Forschungswerkstatt implementiert.<sup>442</sup> Durch drei Ausbildungstermine sowie individuellen Beratungsmöglichkeiten ist eine intensive Ausbildung der Mentoren sichergestellt.

---

<sup>442</sup> Vgl. Kap. 3.4.



# **TEIL B**

## **BEDINGUNGEN FÜR REFLEXIONS- GESPRÄCHE**

## 4. Kriterien gelungener Reflexionsgespräche aus studentischer Sicht

Studierende und Mentoren werden als Forscher verstanden und in den Forschungsprozess integriert. Sie sind kompetente Gesprächspartner, deren Anmerkungen, Ideen und Hinweise nicht nur als bereichernd für den Forschungsprozess angesehen werden, sondern denen auch eine besondere Bedeutung zukommt: Zum einen wurde das Konzept „Studierende beraten Studierende“ (SbS) durch Studierende selbst initiiert und soll die universitäre Lehre zugunsten der Studierenden bereichern – sowohl für studentische Mentoren als auch für zu betreuende Studierende. Zum anderen ist es unerlässlich, das Konzept auch aus studentischer Perspektive zu bewerten, da aus den Untersuchungen hochschuldidaktische Konsequenzen gezogen werden können. Folglich werden die Studierenden in das Forschungsvorhaben bzw. in die Weiterentwicklung des Konzepts eingebunden. Im Wintersemester 2016/17 führte ich eine empirische Untersuchung durch, die das Ziel verfolgte, Kriterien gelungener Reflexionsgespräche aus studentischer Sicht aufzeigen.

Zunächst wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung näher beschrieben. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Datenauswertung vorgestellt, diese in den bisherigen Forschungsstand eingeordnet und daraus Konsequenzen gezogen.

### 4.1 Methodisches Vorgehen

Am Ende des Wintersemesters 2016/17 wurde mit jedem studentischen Tandem ein Interview sowie mit den Mentoren ein Gruppeninterview geführt.<sup>443</sup> Das daraus gewonnene Material wurde gesichtet (Datenerhebung, Kap.

---

<sup>443</sup> Es handelt sich somit um vier Interviews mit den Studierenden und einem Gruppeninterview mit den Mentoren, an dem drei der Mentoren teilnahmen. Der vierte Mentor absolvierte die Mentorenschulung bereits im vorherigen Semester und war aus diesem Grund nicht anwesend.

4.1.1) und transkribiert (Datenaufbereitung, Kap. 4.1.2). Anschließend erfolgte während der Analyse die Kategorisierung der Kriterien gelungener Reflexionsgespräche (Datenauswertung, Kap. 4.1.3).

Nachfolgend werden die Forschungstätigkeit und die damit einhergehenden Forschungsschritte ausführlich dargestellt.

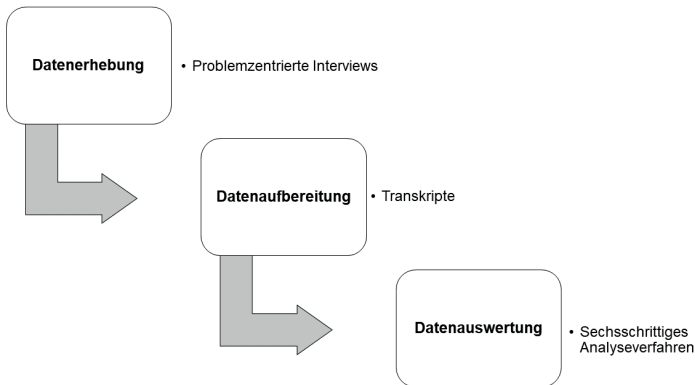


Abb. 17: Analyseprozess der induktiven Kategorienbildung

#### 4.1.1 Datenerhebung – Interview

Das „Problemzentrierte Interview“ erschien aufgrund der offenen und halbstrukturierten Vorgehensweise als geeignetes Instrument, um eine möglichst natürliche und offene Gesprächssituation zu kreieren.<sup>444</sup> Bei dieser Interviewmethode gibt es keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, sondern der Befragte kann sich ohne Einschränkung zu einer vorgegebenen zentralen Problemstellung äußern. Auf diese kommt der Interviewer immer wieder zurück. Um einen roten Faden während des Interviews beizubehalten, erstellt der Interviewer im Vorfeld einen Leitfaden auf Grundlage einer vorbereiteten

<sup>444</sup> Auf den Einsatz von Fragebögen wurde an dieser Stelle verzichtet, da bei dieser Erhebungsmethode nicht flexibel auf die Antworten eingegangen werden kann und keine Möglichkeit besteht, bei Unklarheiten nachzufragen.

inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Problemstellung.<sup>445</sup> Die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre wird angestrebt.

Das Interview mit den Mentoren fand im Rahmen der Abschlusssitzung statt. Die Studierenden wurden separat in den Tandems befragt.<sup>446</sup> Da die Interviews am Ende der Forschungswerkstatt geführt wurden, kannten sich alle Beteiligten untereinander, wodurch ein angenehmes sowie vertrauensvolles Gesprächsklima entstand. Zu Beginn der Interviews erfolgte die Aufklärung über den Zweck der Befragung und die Einholung der Einverständniserklärung zur Aufnahme sowie Verwendung der Aussagen zu Forschungszwecken. Während der Interviews wurden handschriftliche Notizen angefertigt, um wichtige Beobachtungen festzuhalten.<sup>447</sup>

Im Fokus des Interviews stand die zentrale Fragestellung „Welche Kriterien zeichnen ein gelungenes Reflexionsgespräch aus?“, auf welche ich, als Interviewerin, immer wieder zurückkam. Um individuelle Charakteristiken und Schwerpunkte der zwei unterschiedlichen Befragtengruppen zu berücksichtigen, erstellte ich jeweils einen spezifischen Interviewleitfaden.<sup>448</sup> Die zu besprechenden Aspekte brachte ich in eine sinnvolle Reihenfolge und integrierte sie in den Gesprächsverlauf.<sup>449</sup> Folgende drei Themenkomplexe kristallisierten sich für die Gruppe der Studierenden heraus:<sup>450</sup>

- Rahmenbedingungen (Raum, Zeit)
- Gestaltung (Gesprächsführung, Methoden usw.)
- Professionalisierung (persönlicher Zugewinn)

---

<sup>445</sup> Vgl. Mayring 2016, S. 67. Neben Literatur zu Unterrichtsnachbesprechungen (u.a. Klement/Teml 1996a; Klement/Lobendanz/Teml 2002a) wurde auch Literatur zu Gesprächsführung (u.a. Teml/Teml 2011; Lahninger 2018) und Beratungskonzepten (u.a. Diouani-Streek/Ellinger 2014) aus unterschiedlichen Bereichen einbezogen.

<sup>446</sup> Die Interviews wurden mit Audiogeräten aufgenommen, um anschließend Transkripte erstellen zu können.

<sup>447</sup> Diese werden in die späteren Überlegungen einbezogen und dienen einer weiteren Validierung der Datengrundlage.

<sup>448</sup> Die Interviewleitfäden können bei der Autorin angefragt werden.

<sup>449</sup> Vgl. Mayring 2016, S. 67.

<sup>450</sup> Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Reflexionsgesprächen und den Unterrichtsnachbesprechungen in Kap. 3 zeigt, dass die Rahmenbedingungen und die Gestaltung grundlegend für die Umsetzung von Reflexionsgesprächen sind (vgl. Kap. 3). Der letzte Themenkomplex beschäftigt sich, mit der Erreichung des Ziels der Reflexionsgespräche, die Professionalisierung der Studierenden.

Zu den Themenbereichen wurden unterschiedliche Fragen<sup>451</sup> erstellt, die jedoch im Interview situativ angepasst wurden.<sup>452</sup> Im Vordergrund stand die stetige Erfragung der persönlichen Sichtweise der Studierenden. Nach einer Einstiegsphase und „Aufwärmfrage“ erfolgte der inhaltliche Einstieg in das Interview. Hierzu wurde eine offene Frage<sup>453</sup> ausgewählt, um die Studierenden nicht in bestimmte Richtung zu lenken, sondern ihnen zu Beginn den Freiraum einer eigenen Schwerpunktsetzung zu gewähren. Am Ende jedes Interviews konnten die Studierenden die ihrer Meinung nach wichtigsten Kriterien eines Reflexionsgesprächs einbringen. Hierzu erhielten die Studierenden ausreichend Zeit.<sup>454</sup> Nach der Möglichkeit, weitere Punkte einzubringen, endete das Interview.

Die Interviews mit den Mentoren wurden analog zu den Interviews mit den Studierenden durchgeführt. Da sich die Mentoren während der laufenden Forschungswerkstatt sowohl theoretisch als auch praktisch mit Reflexionsgesprächen intensiv auseinandersetzten, wurden die Fragekomplexe für das Interview mit ihnen differenziert. Die Mentoren wurden jeweils nach der konkreten Gestaltung der nachfolgenden Punkte gefragt:<sup>455</sup>

- Aufbau
- Gesprächsführung
- Beziehungsgestaltung
- Schwerpunktsetzung

---

<sup>451</sup> Hierbei gibt es drei unterschiedliche Fragetypen; die Sondierungsfragen, die zu Beginn des Interviews gestellt werden und eine Einführung in das Gespräch liefern, die Leitfadenfragen sowie die Ad-Hoc-Fragen. Erstere werden vor Beginn des Interviews erstellt und decken alle wichtigen Aspekte des Themas ab. Letztere sind Fragen, die situativ in das Gespräch eingebracht werden und die dem Erhalt des Gesprächs oder dessen Vertiefung dienen (vgl. Mayring 2016, S. 69f.).

<sup>452</sup> Da jedes Interview einen unterschiedlichen Verlauf aufweist, wurden die Fragen nicht identisch übernommen. Es wurde Wert auf die Schaffung einer offenen und vor allem authentischen Atmosphäre gelegt. Die erstellten Interviewleitfäden können bei der Autorin angefragt werden.

<sup>453</sup> Die offene Frage lautet: „Was fällt Ihnen ein, wenn Sie auf die Reflexionsgespräche zurückblicken?“

<sup>454</sup> Wie bereits erwähnt, stand die studentische Sichtweise im Fokus der Betrachtung. Die abschließende Frage rundet das Interview ab und gibt den Studierenden die Möglichkeit, ein persönliches Statement zu formulieren.

<sup>455</sup> In Kap. 3 wird deutlich, dass die Gesprächsführung und Beziehungsgestaltung wichtige Einflussfaktoren hinsichtlich der Qualität der Reflexionsgespräche darstellen. Aus diesem Grund werden diese beiden Aspekte gesondert im Interview mit den Mentoren erfragt. Außerdem erweiterte der Themenbereich „Schwerpunktsetzung“ das Interview, um zu erfahren, wie die Mentoren fachliche Aspekte auswählten und in das Reflexionsgespräch integrierten.

Die Mentoren wurden dazu aufgefordert, basierend auf ihren Erfahrungen jeweils den Ist-Zustand darzustellen und danach den Soll-Zustand aus ihrer Sicht zu beschreiben. Darüber hinaus wurde nach möglichen Herausforderungen im Reflexionsgespräch sowie nach konkreten Aspekten eines Beratungskonzepts bzw. nach Qualitätskriterien gefragt. Neben der Beantwortung der Fragekomplexe kam es im Laufe des Interviews immer wieder zu anregenden und aufschlussreichen Diskussionen mit den Mentoren. So wurden nicht nur Erfahrungen ausgetauscht, sondern ebenso spannende und interessante Konsequenzen für das Konzept der Reflexionsgespräche besprochen, die in die Überlegungen und Auswertungen dieses Kapitels eingehen. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass eine große Bereitschaft vorhanden war, das Konzept in seiner Entwicklung voranzutreiben, sowohl seitens der Studierenden als auch der Mentoren. Ich konnte stets ein wertschätzendes und ehrliches Gesprächsklima wahrnehmen, in dem es möglich war, auch kritische Fragen zu stellen.

#### **4.1.2 Datenaufbereitung – Transkript**

Die Aufnahmen der Gespräche wurden gesichtet und im Anschluss transkribiert. Da die inhaltlich-thematische Ebene im Fokus des Interesses stand, wurde besonders auf eine gute Lesbarkeit geachtet. Dies hatte zur Folge, dass sich vom gesprochenen Wort entfernt und die wörtliche Transkription mit der Technik der Übertragung ins normale Schriftdeutsch durchgeführt wurde. Dies empfiehlt auch Philipp Mayring: „Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet.“<sup>456</sup> Je nachdem, ob für die inhaltliche Ebene zusätzliche Informationen ausschlaggebend sind, wurden ergänzende Kommentare eingefügt.<sup>457</sup> Es wurden insgesamt vier Interviews mit den Studierenden sowie ein Interview mit den Mentoren geführt. Das Material wurde vollständig transkribiert.<sup>458</sup>

---

<sup>456</sup> Mayring 2016, S. 91.

<sup>457</sup> Betonungen, Pausen, Lachen u.Ä. werden ggf. im Transkript vermerkt, sofern sie für die Situation bedeutsam sind.

<sup>458</sup> Die Audiodateien weisen eine Länge von insgesamt 200 Minuten auf. Aus dem transkribierten Material entstanden ca. 50 Seiten Transkript. Die vollständigen Interviews können bei der Autorin eingesehen werden.

### 4.1.3 Datenauswertung – Sechsschrittiges Analyseverfahren

Für die inhaltliche Analyse erstellte ich ein Verfahren, das die gesammelten Daten dem Forschungsgegenstand und Forschungszweck entsprechend auswertet. Im Fokus der Analyse steht die Konstruktion einer induktiven Kategorienbildung im Hinblick auf Kriterien für Reflexionsgespräche innerhalb der Forschungswerkstatt. Das sechsschrittige Vorgehen orientiert sich neben der Aktionsforschung<sup>459</sup> und der Grounded Theory<sup>460</sup> vor allem an der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring.<sup>461</sup> Zusätzlich gingen Erfahrungen aus einer teilnehmenden Beobachterperspektive in den

---

<sup>459</sup> Die Aktionsforschung wurde bereits in Kap. 3.1 beschrieben. Der Forscher ist gleichzeitig Beteiligter im Prozess. Durch den immer wiederkehrenden Zirkel von Aktion und Reflexion werden Erkenntnisse stets neu modifiziert.

<sup>460</sup> Die Grounded Theory (gegenstandsbezogene Theorie) wurde in den fünfziger und sechziger Jahren von Glaser und Strauss entworfen. Schon seit dem Beginn des Forschungsprozesses lässt dieses Verfahren eine induktive Theoriebildung zu (vgl. Mayring 2016, S. 103). „Damit finden Datenerhebung und Auswertung gleichzeitig statt“ (Mayring 2016, S. 104). „Das Ziel der Grounded Theory ist das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt.“ (Strauss/Corbin 2010, S. 9). Die Grounded Theory stellt keine starre Methode dar, sondern muss jeweils auf den vorhandenen Forschungsgegenstand bezogen werden (vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 104). Für den gesamten Verlauf des Forschungsprozesses ist das Stellen von erkenntnisgenerierenden Fragen wichtig (vgl. Strauss/Corbin 2010, S. 41). Das Kodierungsverfahren der Grounded Theory besteht aus drei Haupttypen: das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren (vgl. Strauss/Corbin 2010, S. 40). Die unterschiedlichen Typen haben keine klaren Grenzen und können sich in der Durchführung überschneiden – insbesondere das offene und axiale Kodieren (vgl. Strauss/Corbin 2010, S. 40). Mit Hilfe einer eingehenden Untersuchung des Datenmaterials dient das offene Kodieren der Benennung und Kategorisierung der Phänomene. Die Daten werden auf Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede hin geprüft und es werden Fragen formuliert, sodass spezifische Kategorien ähnlicher Vorkommnisse gebildet werden können (vgl. Strauss/Corbin 2010, S. 40). „Diese Kategorien werden von den Forschenden benannt und nach Eigenschaften und Dimensionen beschrieben“ (Freudenberger-Lötz 2015, S. 104). „Axiales Kodieren ist der Prozeß des In-Beziehung-Setzens der Subkategorien zu einer Kategorie.“ (Strauss/Corbin 2010, S. 92). Der Prozess wechselt zwischen deduktivem und induktivem Denken. „Ziel des axialen Kodierens ist es, die Daten in ein Prozessschema zu bringen, welches aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien sowie Konsequenzen besteht“ (Freudenberger-Lötz 2015, S. 104). Das selektive Kodieren schließt die Kategorien zu einer Grounded Theory zusammen. Die Kernkategorie wird ausgewählt und die anderen Hauptkategorien zu dieser in Beziehung gesetzt (vgl. Strauss/Corbin 2010, S. 117).

<sup>461</sup> Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring kommt es nach der Festlegung der Fragestellung zur Paraphrasierung. In dieser Phase werden inhaltlich relevante Aussagen in einer „nur auf den Inhalt beschränkte[n], beschreibende[n] Form umgeschrieben“ (vgl. Mayring 2015, S. 69). Dadurch werden eine Vereinheitlichung der Sprache sowie eine grammatikalische Kurzform angestrebt. Als nächstes kommt es zu einer Generalisierung auf das Abstraktionsniveau. Die Paraphrasen werden verallgemeinert und in neue Aussagen übersetzt (vgl. Mayring 2015, S. 69). Inhaltlich gleiche oder unwichtige Paraphrasen können in einer ersten Reduktionsphase gestrichen werden (vgl. Mayring 2015, S. 70). In einem zweiten Reduktionsschritt werden inhaltsgleiche Aussagen gebündelt und zu einer neuen Paraphrase zusammengeführt (Konstruktion/Integration). Die neuen Paraphrasen müssen im Hinblick auf das Ausgangsmaterial überprüft werden (vgl. Mayring 2015, S. 69).

Arbeitsprozess ein.<sup>462</sup> Diese Beobachtungen wurden in Form von Memos fortlaufend dokumentiert. Dem Anfertigen von Memos kommt eine besondere Bedeutung zu. So schreibt Reiß: „In ihnen dokumentiert die Forscherin ihre Ideen bzgl. möglicher Strukturen, Verbindungen und Zusammenhänge innerhalb des auszuwertenden Datenmaterials. Diese Notizen begleiten und unterstützen die Forschungsarbeit von Beginn an.“<sup>463</sup> So dokumentierte ich weiterführende und interessante Aussagen von Mentoren und Studierenden und berücksichtigte sie im Forschungsprozess.<sup>464</sup> Die Auswertung der Interviews erfolgte über ein sechsschrittiges Analyseverfahren.<sup>465</sup>

#### Sechsschrittiges Auswertungsverfahren

|                   |                                                               |
|-------------------|---------------------------------------------------------------|
| <b>I. Phase</b>   | Zusammenstellung relevanter Aussagen (Studierende / Mentoren) |
| <b>II. Phase</b>  | Generalisierung der Aussagen                                  |
| <b>III. Phase</b> | Ableitung konkreter Aspekte                                   |
| <b>IV. Phase</b>  | Bildung der Kategorien                                        |
| <b>V. Phase</b>   | Modifizierung und Ausführung der Kategorien                   |
| <b>VI. Phase</b>  | Einbettung in den Gesamtkontext                               |

Abb. 18: Sechsschrittiges Analyseverfahren

Anfangs filterte ich alle Aussagen über Reflexionsgespräche aus dem Datenmaterial (Transkripte) heraus (I. Phase). Danach wurden die Aussagen entpersonalisiert und generalisiert (II. Phase), um daran anschließend konkrete Kriterien zu formulieren (III. Phase). Als nächstes systematisierte ich die Kriterien und bündelte sie in Kategorien (IV. Phase). Die fünfte Phase diente einer vertieften Auseinandersetzung mit den entwickelten Kategorien und de-

<sup>462</sup> Die teilnehmende Beobachtung ist ein weiteres Verfahren qualitativer Analyse. Der Forscher „nimmt selbst teil an der sozialen Situation, in die der Gegenstand eingebettet ist“ (vgl. Mayring 2016, S. 80). Durch dieses Verfahren wird eine möglichst große Nähe zum Forschungsgegenstand aufgebaut und die Innenperspektive erschlossen. Die teilnehmende Beobachtung stellt eine sehr offene qualitative Technik mit höchstens halb-standardisierten Verfahren dar. In einem Beobachtungsleitfaden werden theoriegeleitet alle Beobachtungsdimensionen festgehalten. Für die Beobachtungen muss der Leitfaden nicht vorliegen, aber verinnerlicht sein (vgl. Mayring 2016, S. 80f).

<sup>463</sup> Reiß 2015, S. 292.

<sup>464</sup> Die Auswertung der Fragebögen und Mentorenschulungen können bei der Autorin eingesehen werden.

<sup>465</sup> Das sechsschrittige Auswertungsverfahren beinhaltet Elemente, die sich auch in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring finden lassen (vgl. Mayring 2015, S. 67–85).

ren Reflexion. In diesem Schritt gingen weitere Erkenntnisse in die Überlegungen mit ein, die im Rahmen der Reflexionsgespräche bzw. in der Mentorschulung und durch Fragebögen, vor allem aus der Beobachterperspektive, gewonnen wurden. Zum Schluss setzte ich die Forschungsergebnisse zueinander in Beziehung und ordnete sie in die bisherigen Ausführungen ein (VI. Phase). Der Prozess zeichnet sich durch das Zusammenspiel zwischen Zusammenfassung, Verdichtung und Strukturierung aus.

## 4.2 Ergebnisse der Datenauswertung

Die Interviews werden mit Hilfe des zuvor definierten sechsschrittigen Vorgehens analysiert. Dabei steht die Kategorienbildung für Kriterien gelungener Reflexionsgespräche im Fokus.

### I. - III. Phase

Die ersten drei Phasen sind mittels einer Tabelle übersichtlich dargestellt. Es werden sämtliche Aussagen der Studierenden und Mentoren hinsichtlich Reflexionsgespräche separat zusammengetragen (I. Phase). Jedes Zitat wird danach generalisiert (II. Phase) und anschließend werden Kriterien konkretisiert (III. Phase). Die hier dargestellte Tabelle zeigt nur einen exemplarischen Ausschnitt der vollständigen Auswertungstabelle.<sup>466</sup>

|    | I. Phase                                                                                                                                                                                                                                                                                  | II. Phase                                                                                                                                                                                                        | III. Phase                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | <i>„...auf die Studenten eingehen und nicht gleich auf das, was sie richtig oder falsch gemacht haben.“<sup>467</sup></i>                                                                                                                                                                 | Die Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigen. Nicht die Leistung (richtig / falsch), sondern die Bedürfnisse der Person stehen im Vordergrund. Die Studierenden stehen im Mittelpunkt und kommen zu Wort.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierung an Studierenden</li> <li>• Berücksichtigung personaler Faktoren</li> </ul>                                                                                                                                    |
| 2. | <i>„Also, was ich extrem gut fand, war die Wertschätzung. Dass wir selber immer entscheiden konnten, wie wir den Unterricht gestalten, was wir machen, ähm wie wir was vorhaben und, dass er uns nie was verboten hat, so gesehen, sondern dass er gesagt hat, ihr könntet das so und</i> | Es herrscht ein wertschätzender Umgang miteinander. Die Studierenden erhalten die Verantwortung für ihren Unterricht. Der Mentor traut ihnen das eigenständige Unterrichten zu und gibt ihnen jegliche Entschei- | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beidseitiges Zeigen von Wertschätzung</li> <li>• Übernahme von Verantwortung</li> <li>• Entscheidungsfreiheit</li> <li>• Gewähren und Nutzung von Freiräumen</li> <li>• Anbieten von Ideen seitens der Mentoren</li> </ul> |

<sup>466</sup> Die Tabelle mit den Kernaspekten kann bei der Autorin angefragt werden.

<sup>467</sup> Interview\_S3\_S4, Absatz 15.

so machen, wenn ihr das nicht macht, ist das auch ok und er war dann auch nicht beleidigt oder sonst irgendwas, wenn wir vielleicht eine Methode anders gewählt haben oder so was, ähm das fand ich sehr gut. Also er hat uns so eine Richtung teilweise, ihr könntet das so und so machen. Wenn ihr es anders macht und es klappt, ist auch gut und wenn es nicht klappt, gucken wir zusammen, woran es lag.<sup>468</sup>

dungsfreiheit. Dadurch erhalten die Studierenden Freiräume, sich auszuprobieren. Der Mentor bringt Ideen mit ein, diese sind allerdings nur als Angebot zu verstehen. Wichtig hierbei ist die Zusage des Mentors: Es ist in Ordnung, wenn etwas nicht optimal verläuft - falls Herausforderungen auftreten, werden diese gemeinsam bewältigt.

- Verständnis von Fehlern als Chance
- Gemeinsame Problemlösung

Tab. 2: Auszug der Phasen I-III (Aussagen der Studierenden)

| I. Phase                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | II. Phase                                                                                                                                                                      | III. Phase                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. „auf die Vorstellungen der Studenten eingehen, die ja vielleicht, also bei mir war es auch so, ich habe mir vorher einen Plan gemacht, und dann bin ich auch von dem komplett abgewichen, wenn ich gemerkt habe, o, die fanden das und das gelungen oder sie fanden das und das fragwürdig und da habe ich versucht, darauf näher einzugehen und dadurch, dass es von ihnen selber kam, konnten sie sich in dem Teil auch weiter entwickeln.“ <sup>469</sup>             | Der Mentor gestaltet das Reflexionsgespräch flexibel. Er weicht ggf. von seinem vorbereiteten Ablauf ab, geht auf Aussagen der Studierenden ein und verfolgt deren Interessen. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilität</li> <li>• Empathie</li> <li>• Verständnis</li> <li>• Anpassungsfähigkeit</li> </ul> |
| 2. „Genau, also da wäre es wirklich wichtig, wertschätzend miteinander umzugehen. Und ich finde auch so auf einer Augenhöhe, ja genau. Und dann ist mir noch wichtig, echtes Interesse zu zeigen, nicht nur weil wir jetzt reflektieren MÜSSEN und es gibt halt diesen Dreischritt. Sondern auch wirklich, ja, weiß nicht, so ein bisschen Herzblut reinzulegen, also mir liegt auch was an dieser Sache und dass es gelingt und auch ermutigen also, sowas“ <sup>470</sup> | Eine gleichwertige Beziehungsgestaltung wird angestrebt, dabei begegnet der Mentor den Studierenden mit echtem Interesse und ist persönlich in den Prozess involviert.         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wertschätzung</li> <li>• Gleichberechtigung</li> <li>• Zuwendung</li> </ul>                       |

Tab. 2: Auszug der Phasen I-III (Aussagen der Mentoren)

Werden die gesamten Interviews betrachtet, so weisen sie viele interessante und facettenreiche Äußerungen auf. Die Mentoren und Studierenden nennen viele unterschiedliche, aber auch ähnliche Aspekte aus denen im nächsten

<sup>468</sup> Interview\_S1\_S2, Absatz 29.

<sup>469</sup> Interview\_M\_1, Absatz 12.

<sup>470</sup> Interview\_M\_1, Absatz 67.

Schritt Kategorien für Reflexionsgespräche herausgearbeitet werden können.<sup>471</sup>

#### IV. Phase

Diese Phase führt die verschiedenen Aussagen der Studierenden und Mentoren über die Reflexionsgespräche zusammen und bündelt sie thematisch. Es kommt zu einer Kategorienbildung, die die herausgearbeiteten Aspekte für ein gelungenes Reflexionsgespräch inhaltlich zusammenfasst. Ein kontinuierlicher Austausch mit den Mentoren begleitet den Prozess der Kategoriebildung, um die Aussagen hingehend ihrer Viabilität stetig kritisch zu befragen. So entsteht letztendlich folgende inhaltliche Bündelung:

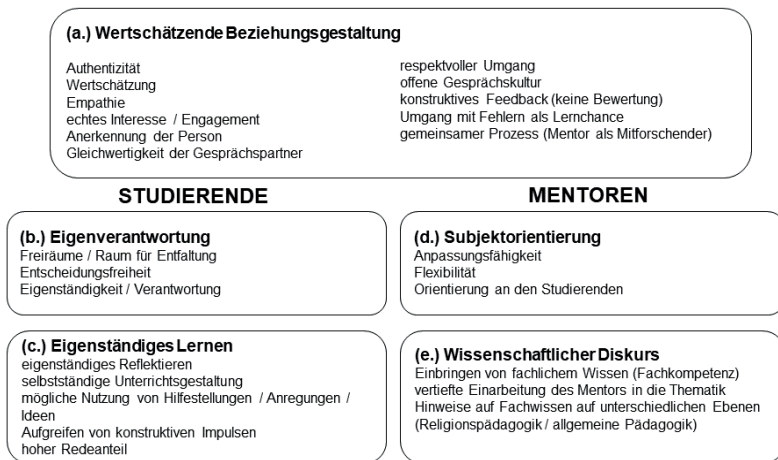


Abb. 19: Inhaltliche Bündelung

#### V. Phase

In dieser Phase werden die fünf entstandenen Kategorien kritisch analysiert und modifiziert. Wie im Vorgehen beschrieben, werden weitere Äußerungen,

<sup>471</sup> Die Auswertung zeigt auf, welche Aspekte den Mentoren und Studierenden wichtig sind. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die unterschiedlichen Tandems, aber auch die Mentoren untereinander verschiedene Schwerpunkte in Bezug auf die Reflexionsgespräche setzten. So legt eine Gruppe sehr viel Wert auf den fachlichen Bezug. Eine andere Gruppe hebt die Subjektorientierung hervor. Die nächste Gruppe rückt die konstruktiven Fragen in den Fokus und legt besonderen Wert auf einen konstruktivistisch geprägten Lernbegriff.

die im Rahmen der Mentorenschulung erschlossen wurden, berücksichtigt und zu den geschaffenen Kategorien hinzugezogen.<sup>472</sup>

Während des Analyseprozesses der Kategorien wird unter Hinzunahme von Fachliteratur deutlich, dass die drei Kategorien b, c und d zu einer Kategorie zusammengefasst werden können. Somit können Eigenverantwortung, Subjektorientierung sowie eigenständiges Lernen als Teilaspekte einer konstruktivistisch geprägten Lernprozessgestaltung angesehen werden.<sup>473</sup> Es können drei Kategorien herausgearbeitet werden:

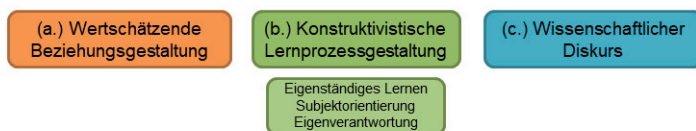


Abb. 20: Verdichtung der Kategorien

### (a.) WERTSCHÄTZENDE BEZIEHUNGSGESTALTUNG

In allen Interviews wird eine gelungene Beziehungsgestaltung als elementarer Bestandteil der Reflexionsgespräche angesehen. Ein wertschätzender Umgang miteinander ist eine Grundvoraussetzung für Beratung. Nur wenn Studierenden Wertschätzung entgegengebracht wird, können sie sich auf die Situation einlassen. In diesem Zusammenhang werden auch die drei Aspekte „Authentizität, Empathie und Wertschätzung“<sup>474</sup> im Sinne eines personenzentrierten Gesprächsklimas von den Mentoren aufgegriffen und die Bedeutung dieser hervorgehoben.<sup>475</sup> Was genau Studierende und Mentoren unter

<sup>472</sup> Auswertungstabellen der Mentorenschulung sowie Auswertung der Fragebögen können bei der Autorin angefragt werden.

<sup>473</sup> Der Konstruktivismus geht davon aus, dass jedes Subjekt seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Daraus kann die Konsequenz gezogen werden, dass jedes Individuum verantwortlich ist für seinen Lernprozess. Ein Lerninhalt wird nur in die eigenen kognitiven Strukturen integriert, wenn dieser als relevant eingestuft wird. Somit ist es ebenso wichtig, subjektorientiert vorzugehen und die Interessen der Lernenden zu berücksichtigen (vgl. Siebert 2014; vgl. Reich 2012; vgl. Siebert 2014). Darüber hinaus werden die Gründe der Zusammenführung im Theorieteil über den Konstruktivismus ersichtlich (vgl. Kap. 5.1).

<sup>474</sup> Insbesondere hinsichtlich der Äußerungen der Mentoren wird deutlich, dass sie sich im Rahmen der Mentorenschulung mit Reflexionsgesprächen theoretisch auseinandergesetzt haben. Sie verweisen in ihren Aussagen auf behandelte Aspekte. Es ist spannend zu beobachten, welche Aspekte sie nach der Durchführung der Reflexionsgespräche weiterhin als relevant betrachten.

<sup>475</sup> Vgl. Kap. 3.1.1.

einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung verstehen, wird nachfolgend aufgeführt.

➤ Angenehme lernförderliche Atmosphäre und offene Gesprächskultur  
Die Schaffung einer vertrauten, angenehmen Atmosphäre und die Bereitstellung eines geschützten Raums unterstützt Studierende, sich auszuprobieren und zu entfalten.<sup>476</sup> So äußert sich eine Mentorin folgendermaßen: *„Und ich denke das geht nur dadurch, dass man es erst mal lernt und dass man es machen oder lernen darf und das geht nur durch Wertschätzung, dass es, dass sie den Freiraum bekommen, das machen zu dürfen.“*<sup>477</sup> Um selbstkritisch ihren Unterricht reflektieren zu können, sind passende Rahmenbedingungen entscheidend.

➤ Konstruktives Feedback, respektvoller Umgang und Anerkennung der Person

In offener Atmosphäre wird „Fragwürdiges“ offen angesprochen und thematisiert. Statt Studierende detailliert zu kritisieren, werden nur solche fragwürdigen Aspekte, die sinnhaft und bedeutsam für den Entwicklungsprozess sind, in einem angemessenen Rahmen und Verhältnis konstruktiv erörtert. So sagt eine Studierende: *„(...) es war einfach so, ja das könntet ihr verbessern und alles auch positiv gestimmt und nicht, dass wir da rausgehen, wir wollen keine Lehrer werden (lachend).“*<sup>478</sup> Die Wörter „richtig“ und „falsch“ gilt es zu vermeiden. Darüber hinaus zeigt sich, dass ausgesprochenes Lob, im angemessenen Umfang, hilfreich ist, um eine positive Beziehung aufzubauen. Positives Feedback ist ehrlich und bedacht einzusetzen. Bemühungen, auch im Falle des Misslingens, sind anzuerkennen. Dies erachten Studierende als besonders wichtig. Generell ist das Bewusstsein für die Eigen- bzw.

---

<sup>476</sup> Weitere Rahmenbedingungen sind in Kap. 3.1.1 aufgeführt.

<sup>477</sup> Interview\_M\_2, Absatz 33.

<sup>478</sup> Interview\_S5\_S6, Absatz 10.

Fremdwahrnehmung beim Feedback bedeutsam. Daher ist eine Unterrichtssituation möglichst objektiv zu beschreiben. Der Grundsatz lautet: Beschreibung der Situation, Rückfragen und danach Rückmelden.<sup>479</sup>

➤ Gemeinsamer Prozess und Umgang mit Fragwürdigem als Chance

Der Mentor und die ihm zugeteilten Studierenden verstehen sich als Team. Es gilt, gemeinsam den Weg durch die Forschungswerkstatt zu beschreiten. Falls Herausforderungen auftreten, werden diese zusammen bewältigt. Ein Student spricht aus der Sicht seines Mentors: *„Wenn ihr es anders macht und es klappt, ist auch gut. Und wenn es nicht klappt, gucken wir zusammen, woran es lag.“*<sup>480</sup> Das Zitat zeigt darüber hinaus, dass missglückte Unterrichtsverläufe keineswegs als „Katastrophe“ angesehen werden. Unterricht verläuft oft nicht wie geplant. Durch die komplexen sozialen Handlungsgefüge kann Unterricht einen unvorhergesehenen Verlauf nehmen. Eine offene Haltung gegenüber den Unterrichtsversuchen der Studierenden erzeugt bei ihnen Sicherheit und nimmt Angst sowie Hemmungen. Sie werden für „Fehler“ nicht mit einer schlechten Bewertung bestraft, sondern erhalten das Angebot, die Ursache des Problems zu finden und daraus einen Lernzuwachs zu erzielen.

➤ Echtes Interesse, Engagement und Empathie

Der Mentor bringt echtes Interesse und Engagement in seine Tätigkeit ein. So ist er persönlich involviert und beteiligt sich aktiv am Prozess. Er nimmt die Interessen und Ängste der Studierenden ernst und geht auf diese ein. Er versteht sich als Mitforscher, der den Studierenden unterstützend zur Seite steht. Eine Studentin formuliert: *„Wo wir auch wussten, ok äh, sie hat sich jetzt wirklich mit uns beschäftigt und auseinandergesetzt und weiß jetzt auch, wovon sie spricht und das war wirklich super.“*<sup>481</sup> Ebenso spricht eine Mentorin diesen Aspekt direkt an: *„Und dann ist mir noch wichtig, echtes Interesse zu zeigen, nicht nur weil wir halt jetzt reflektieren MÜSSEN, und es*

---

<sup>479</sup> Vgl. Kap. 3.3.

<sup>480</sup> Interview\_S1\_S2, Absatz 29.

<sup>481</sup> Interview\_S3\_S4, Absatz 12.

*gibt halt diesen Dreischritt, sondern auch wirklich, ja, weiß nicht, so ein bisschen Herzblut reinzulegen, also mir liegt auch was an dieser Sache und dass es gelingt und auch ermutigen also ja, so was.*<sup>482</sup>

➤ Gleichwertigkeit der Gesprächspartner

Der Mentor ist als gleichwertiger Teil der Gruppe anzusehen und stellt sich nicht über die Studierenden. Es findet ein Miteinander auf Augenhöhe statt; eine Studentin beschreibt es wie folgt: *„Sondern das ist halt wirklich so, immer auf Augenhöhe gewesen, also das fand ich halt echt angenehm.“*<sup>483</sup> Dazu zählt, dass der Mentor die Studierenden in ihren Persönlichkeiten anerkennt und sie in ihren Äußerungen ernst nimmt.

## (b.) KONSTRUKTIVISTISCHE LERNPROZESSGESTALTUNG

Diese Kategorie vereint vorrangig drei Aspekte: eigenständiges Lernen, Subjektorientierung, Eigenverantwortung.

➤ Eigenständiges Reflektieren und hoher Redeanteil der Studierenden

Die Nachbesprechung ist ein Gespräch, in dem die Studierenden ihre eigenen Gedanken formulieren und äußern können. Sie erhalten die Möglichkeit, eigenständig ihre Unterrichtsplanung zu überdenken und ihr Verhalten zu reflektieren. Der Mentor begleitet die Studierenden in der Phase und hält sich mit seinen Äußerungen zurück. Weder kritisiert der Mentor durchgängig die Studierenden noch besitzt er einen höheren Redeanteil als diese. Eine Studentin äußert sich dazu folgendermaßen: *„Es war zwar auch so gewesen, dass wir ja immer erst sagen sollten, wie wir es finden, aber danach ist es auch nicht so, dass wir dann so ein Schwall dann an Gegensachen bekommen, sondern es ist halt weiterhin immer noch so ein Gespräch. Was ich immer noch ganz angenehm finde, dass man halt auch noch selber draufkommt und dann auch selber besser drüber nachdenkt, als wenn man immer nur was gesagt kriegt. Das finde ich halt eigentlich ganz hilfreich.“*<sup>484</sup>

---

<sup>482</sup> Interview\_M\_1, Absatz 67.

<sup>483</sup> Interview\_S5\_S6, Absatz 62.

<sup>484</sup> Interview\_S5\_S6, Absatz 7.

➤ Einbringen von Impulsen bei Bedarf (konstruktive Fragen)

Das Stellen von offenen konstruktiven Fragen fördert das eigenständige Denken und hilft, die eigenen Gedanken zu strukturieren und zu verbalisieren.<sup>485</sup>

So meint eine Studentin: *„Also das gefällt mir immer recht gut, dass wir dann halt auch selber darauf kommen, sodass die Fragen so gestellt werden, dass man selber drauf kommt.“*<sup>486</sup> Darüber hinaus regt das gemeinsame Abwägen von Handlungsmöglichkeiten die selbstständige Meinungsbildung an.

➤ Subjektorientierung

Das Reflexionsgespräch orientiert sich an den Bedürfnissen der Studierenden und lässt diese zu Wort kommen: *„Auf die Studenten eingehen und nicht gleich auf das, was sie richtig oder falsch gemacht haben.“*<sup>487</sup> Nicht die Leistung, sondern die Person steht im Vordergrund.

➤ Flexibilität und Anpassungsfähigkeit

Der Mentor gestaltet das Reflexionsgespräch flexibel. Er weicht ggf. von seinem vorbereiteten Ablauf ab, geht auf Aussagen der Studierenden ein und verfolgt deren Interessen. Der Mentor agiert im Reflexionsgespräch situativ. *„Dass man flexibel bleibt, selbst wenn man sich einen Plan gemacht hat, dass man den aber dann eben den Studenten wirklich anpassen muss oder sollte.“*<sup>488</sup> So zeichnet sich das Reflexionsgespräch durch Flexibilität und Anpassungsfähigkeit auf Seiten des Mentors aus.

➤ Raum zur Entfaltung

Studierende brauchen Raum, um ihre eigenen Gedanken entfalten zu können. Sollte der Gesprächsfluss stagnieren, ist es jedoch wichtig, zu intervenieren und die Studierenden zum Nachdenken anzuregen.<sup>489</sup> *„Dass man sich selber einerseits zurücknehmen kann und die Studierenden denken lassen kann, also Freiraum gibt zum Denken. Aber andererseits, wenn man merkt,*

---

<sup>485</sup> Vgl. Kap. 3.3.

<sup>486</sup> Interview\_S5\_S6, Absatz 2.

<sup>487</sup> Interview\_S3\_S4, Absatz 15.

<sup>488</sup> Interview\_M\_1, Absatz 26.

<sup>489</sup> An dieser Stelle wird sich wieder auf Teml/Teml bezogen (vgl. Teml/Teml 2011, S. 64–73).

*ok, das klappt nicht, dass man dann lenken kann, und ich denke, das ist mit diesem Eingehen, Anregen schon mit dabei. Das finde ich sehr wichtig, weil ansonsten nimmst du ihnen ihren Freiraum, ihre Gedanken überhaupt denken zu können.*<sup>490</sup>

#### ➤ Entscheidungsfreiheit

Es wird keine Abbildungsdidaktik<sup>491</sup> erwartet, sondern die Studierenden erhalten die Verantwortung für ihren Unterricht. Der Mentor traut ihnen das eigenständige Unterrichten zu und gibt ihnen die Möglichkeit zur eigenen Unterrichtsgestaltung. Dadurch erhalten die Studierenden Freiräume, sich auszuprobieren. Der Mentor kann Hilfestellungen, Ideen oder Anregungen geben, aber die Studierenden sind nicht verpflichtet, diese auch zu übernehmen. Beratung ist als ein Angebot zu verstehen, die Studierenden sind letztlich selbst dafür verantwortlich, wie sie ihren Unterricht gestalten. *„Es war auch nie so, dass es so ein Befehl, ihr müsst das jetzt so machen, sondern echt immer eher so, ja konstruktive Hilfestellung und die konnte man annehmen oder nicht.“*<sup>492</sup>

### (c.) WISSENSCHAFTLICHER DISKURS

Die Mentoren fassen diesen Aspekt als selbstverständlich auf. Ein enger Bezug zu den Qualitätskriterien Theologischer Gespräche steht für sie im Fokus der Reflexionsgespräche. Vor allem eine Gruppe der Studierenden hebt diesen Aspekt besonders hervor.

#### ➤ Einbringen von Fachwissen

Der Mentor ist fachlich kompetent und bringt passende Hilfestellungen ein. Er gibt den Studierenden eine Rückmeldung aus seiner Perspektive. Bei Bedarf hilft der Mentor weiter und bringt sein Hintergrund- und Expertenwissen ein. So wird der Bezug zu den Fachwissenschaften vom Mentor hergestellt. Er agiert in der Rolle des fachlichen Experten, um inhaltliche Instruktionen in das

---

<sup>490</sup> Interview\_M\_2, Absatz 28.

<sup>491</sup> Die Stunden werden in der Art ausgeführt, wie diese von den Auszubildenden gefordert wird.

<sup>492</sup> Interview\_S1\_S2, Absatz 8.

Gespräch einzubringen. *„Aber wirklich, wieso es denn gut oder schlecht lief, finde ich alleine schwer herauszufinden, und dann finde ich, war es total hilfreich, was er für Tipps gegeben hat.“*<sup>493</sup> (...) Also wirklich als Expertenwissen hat er viel mit reingebracht.“<sup>494</sup>

- Einbringen von Wissen auf unterschiedlichen Ebenen und von eigenen Erfahrungen

Der Mentor vermittelt sowohl allgemeinpädagogisches als auch religionspädagogisches Wissen. So berichtet ein Student: *„Ich fand es gut, dass wir auf zwei verschiedenen Ebenen, sage ich mal, also mir konnte er auf zwei verschiedenen Ebenen helfen. Einmal für den Religionsunterricht durch viel Fachwissen, also jetzt auch, wir sind viel auf die Qualitätskriterien eingegangen von der Forschungswerkstatt.“*<sup>495</sup> Dabei bezieht sich der Mentor auf vorher vereinbarte Kriterien, sowohl im Hinblick auf Theologische Gespräche als auch im Bereich der Pädagogik und Didaktik.<sup>496</sup> Darüber hinaus kann der Mentor sich auf eigene Erfahrungen stützen und diese gewinnbringend in das Gespräch einbringen. Dadurch kann für die Studierenden eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis sichtbar werden, auch im Hinblick auf die Umsetzung der Qualitätskriterien. Das Einbringen eigener Erfahrungen erfordert jedoch ein angemessenes Vorgehen. So ist die eigene Erfahrung nicht als allgemeingültig darzustellen und mit Bedacht in den Gesprächsverlauf zu integrieren.<sup>497</sup>

---

<sup>493</sup> Interview\_S1\_S2, Absatz 8.

<sup>494</sup> Interview\_S1\_S2, Absatz 20

<sup>495</sup> Interview\_S1\_S2, Absatz 20.

<sup>496</sup> Beispielsweise können hier die zehn Merkmale von guten Unterricht nach Meyer herangezogen werden (Meyer 2018).

<sup>497</sup> Die Sinnhaftigkeit steht an erster Stelle. So sollte sich der Mentor folgende Fragen stellen: Was möchte ich den Studierenden mit dieser Erfahrung aufzeigen? Trägt diese Erfahrung zum weiteren Verlauf des Gesprächs bei?

➤ Bezug auf vereinbarte Kriterien

Grundsätzlich muss für alle Beteiligten ersichtlich sein, welche Kriterien gelten. Im Falle der Forschungswerkstatt stehen die Qualitätskriterien Theologischer Gespräche im Vordergrund.<sup>498</sup> Die eigenständige Reflexion kann so auf Grundlage vorher vereinbarter Kriterien angeregt werden.

## VI. Phase

Im Folgenden werden die drei Oberkategorien der Interviewanalyse in einen übergeordneten Zusammenhang im Hinblick auf die Reflexionsgespräche gebracht. Hierzu werden Überlegungen einbezogen, die aus der Perspektive eines „teilnehmenden Beobachters“<sup>499</sup>, insbesondere im Rahmen der Forschungswerkstatt im Wintersemester 2016/17, anhand von Memos festgehalten wurden.

Die Hospitation der Reflexionsgespräche und die Auswertung der Aufnahmen der Reflexionsgespräche am Ende der Forschungswerkstatt erbrachten facettenreiche Erkenntnisse. Jeder Mentor setzte eigene Schwerpunkte und entwickelte darüber hinaus selbstständig Strategien zur Durchführung der Reflexionsgespräche. Es gab Gemeinsamkeiten in der Art und Weise, wie reflektiert wurde, doch es gab auch erhebliche Unterschiede, obwohl alle Mentoren die Mentorenschulung mit den gleichen Inhalten durchlaufen haben. Neben den eigenen Potenzialen, die die Mentoren in die Reflexionsgespräche einbrachten, gingen sie auf die unterschiedlichen Haltungen der Studierenden ein. Sie fragten regelmäßig nach Feedback und Verbesserungsvorschlägen in den Reflexionsgesprächen, um diese kontinuierlich an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen.<sup>500</sup> Auf Grundlage der Interviews und

---

<sup>498</sup> Je nach Ausrichtung der jeweiligen Forschungswerkstatt können noch weitere Kriterien, wie beispielsweise fachdidaktische oder allgemeinpädagogische, hinzugezogen werden.

<sup>499</sup> Durch die unmittelbare Teilnahme an der Forschungswerkstatt, der Führung der Mentorenschulung sowie der Teilnahme an den Reflexionsgesprächen konnte eine „Insiderperspektive“ eingenommen werden.

<sup>500</sup> Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass die Mentoren sich an den eigenen Erfahrungen mit Reflexionsgesprächen orientierten. Sie setzten ähnliche oder gleiche Schwerpunkte wie der Mentor, der sie in ihrer Forschungswerkstatt begleitet hat. Die Bedeutung bzw. Beeinflussung von Mentoren als Vorbilder wird in diesem Rahmen nicht näher verfolgt.

der Überlegungen im Rahmen der Mentorenschulung konnten letztendlich die Kriterien kategorisiert werden. Daraus entstand folgende Erkenntnis:

Drei Kategorien müssen im Reflexionsgespräch berücksichtigt werden: wertschätzende Beziehungsgestaltung, konstruktivistische Lernprozessgestaltung und wissenschaftlicher Diskurs. Doch *wie* die Reflexionsgespräche gestaltet werden, können die Mentoren auf Basis ihrer Stärken sowie nach den Bedürfnissen der Studierenden ausrichten.

Ein Grundgedanke des reflexiven Praktikums ist, dass es *den* guten Unterricht nicht gibt.<sup>501</sup> Es können zwar Gütekriterien guten Unterrichts festgelegt werden, diese werden aber auch u.a. durch bestimmte Wertvorstellungen und Weltanschauungen geprägt.<sup>502</sup> Die eigene Subjektivität im Hinblick auf Unterricht muss jedem bewusst sein. Jegliche Reize, die wahrgenommen werden, unterliegen unserer subjektiven Wahrnehmung. Es gibt keine objektiven Wahrheiten, jeder konstruiert sich seine eigene Welt, sein eigenes Bild, auch von Unterricht. So gewinnt die subjektive Didaktik an Bedeutung, „die jeden in seinem Zugang zur Welt ernst nimmt und an Stelle des ‚Eintrichterns‘ eine Atmosphäre schafft, die zur gemeinsamen Verständigung über Welt führen kann.“<sup>503</sup> Teml und Klement fordern dazu auf, als Lehrender die eigenen Wahrheiten eingehend zu reflektieren und Wahrheitsansprüche anderer anzunehmen.<sup>504</sup> Dieses Bild wird nun auf die Reflexionsgespräche übertragen. Unter dieser Prämisse kann der Anspruch, es gäbe nur eine „richtige“ Art und Weise, Reflexionsgespräche zu führen, nicht gestellt werden. Es gibt nicht *das* gute Reflexionsgespräch, sondern es gibt mehrere Möglichkeiten, Reflexionsgespräche erfolgreich und effektiv zu führen.<sup>505</sup>

---

<sup>501</sup> Die Bedeutung subjektiver Theorien im Kontext des reflexiven Praktikums wird in Kap. 2.1 vertieft. Auch auf eine konstruktivistische Grundhaltung wird dort und ausführlicher in Kap. 5.1 eingegangen.

<sup>502</sup> Vgl. Klement/Teml 1996c, S. 111.

<sup>503</sup> Klement/Teml 1996c, S. 111.

<sup>504</sup> Vgl. Klement/Teml 1996c, S. 111.

<sup>505</sup> Dies schließt jedoch nicht aus, dass den studentischen Mentoren praktische Umsetzungsmöglichkeiten der Reflexionsgespräche angeboten werden. Praktische Anregungen für die Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen liefern beispielsweise Niggli, Teml/Teml oder Köhler/Weiß, die viele Methoden und praxisnahe Hinweise anschaulich darstellen (Niggli 2005; Teml/Teml 2011; Köhler/Weiß 2015).

Zusammenfassend gilt: Durch die Interviewanalysen konnten Kategorien für das Beratungskonzept aufgestellt werden, die auf den Erwartungen und Wertvorstellungen der Studierenden und Mentoren beruhen. So ergibt sich eine gemeinsame Basis für das Beratungskonzept, bestehend aus den drei Kategorien. Dies ist die Grundlage, auf der das Beratungskonzept fußt. Jeder Mentor kann die Reflexionsgespräche individuell gestalten und dadurch angemessen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden eingehen.



Abb. 21: Kategorien der Reflexionsgespräche

### 4.3 Einordnung in den bisherigen Forschungsstand

Ausgehend von dem Beratungskonzept aus Kap.3 konnten aus studentischer Sicht Kategorien für Reflexionsgespräche gebildet werden. Diese neu entwickelten Kategorien zeigen auf, welche Elemente den Studierenden und Mentoren wichtig sind. Grundsätzlich sind die Kategorien sowie das Beratungskonzept nicht als starre Konstrukte zu verstehen. Sie dienen als Orientierung, sodass jeder Mentor auch die Möglichkeit hat, seine eigenen viablen subjektiven Theorien zu konstruieren.

Während der Entwicklung der Mentorenschulung konnte immer wieder beobachtet werden, dass auf Begriffe aus dem Bereich der Theologischen Gespräche zurückgegriffen wird, sobald es zum inhaltlichen Austausch über Reflexionsgespräche kommt.<sup>506</sup> Einige Mentoren formulierten explizit, dass die Reflexionsgespräche Parallelen zu Theologischen Gesprächen aufweisen. Dieser Verweis ist zutreffend. Wird der Blick auf die Theologischen Gespräche gerichtet, gelten dieselben Kategorien als grundlegend und richtungsweisend. Eine wertschätzende Atmosphäre gehört zu den unabdingbaren Rahmenbedingungen Theologischer Gespräche. Dadurch können die Lernenden in ihrer Entwicklung zu eigenen tragfähigen Deutungsperspektiven im Hinblick auf existentielle Glaubensfragen unterstützt werden. Dieser Annahme liegt wiederum ein konstruktivistischer Lernbegriff zugrunde. Da Theologische Gespräche in einen wissenschaftlichen Kontext eingebettet sind, gehört ein enger wissenschaftlicher Bezug, u.a. zur Bibelwissenschaft und Systematischen Theologie, dazu. Auch im Konzept der Forschungswerkstatt gelten diese drei Kategorien. Eine Kongruenz der Kategorien wird auf allen drei Ebenen ersichtlich. Daraus kann folgende Schlussfolgerung formuliert werden: Die Kategorien des Beratungskonzepts sowie die Leitgedanken der Forschungswerkstatt erwachsen beide aus den Kerngedanken der Theologischen Gespräche. Sie ziehen sich wie ein roter Faden durch alle Ebenen. Die unterstehende Abb. 22 veranschaulicht diesen Sachverhalt.

---

<sup>506</sup> Vor allem aus den Bereichen der Gesprächsführung (Gesprächsförderer) und der Rolle der Lehrperson werden Begriffe übernommen (vgl. Kap. 1.3.2).



Abb. 22: Zusammenführung des bisherigen Forschungsstands

Doch haben Theologische Gespräche einen so prägenden Einfluss auf die Studierenden, dass sie deren Grundhaltung übernehmen? Wesentliche Merkmale für Theologische Gespräche sind: Schaffung von Freiräumen für die Konstruktion und Erweiterung von kognitiven Denkstrukturen, Festlegung von Kriterien für eine gemeinsame Diskussionsbasis und wertschätzende Lernumgebung für eine gewinnbringende Weiterentwicklung. Es stellt sich die Frage, ob diese Grundsätze von den Studierenden automatisch auf den Bereich „Reflexionsgespräche“ übertragen werden. Inwiefern dies zutrifft, kann in dieser Arbeit abschließend nicht geklärt werden. Womöglich wirkt sich die Grundhaltung, die in der Forschungswerkstatt bzw. in den Theologischen Gesprächen erlebt wird, auf die Wirklichkeitskonstruktionen der Studierenden aus. Diese entstandene Grundhaltung könnte so fest in die kognitiven, emotionalen und sozialen Strukturen der Studierenden und Mentoren eingebettet sein, dass sie diese auf den Kontext der Reflexionsgespräche beziehen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die drei Kategorien theoretisch verordnet (Kap. 5) und anhand praktischer Beispiele beleuchtet (Kap. 6). So wird untersucht, wie sie in den Reflexionsgesprächen umgesetzt werden. Aus dieser Analyse werden gelungene Sequenzen aufgezeigt, Herausforderungen

und Chancen thematisiert sowie Konsequenzen abgeleitet. Dadurch werden die Ergebnisse der empirischen Erkundung überprüft, nach Bedarf verdichtet und weiterentwickelt.

## 5. Theoretische Diskussion der Kategorien

Vor der Analyse der Reflexionsgespräche wird jede Kategorie (konstruktivistische Lernprozessgestaltung, wertschätzende Beziehungsgestaltung und wissenschaftlicher Diskurs) theoretisch dargelegt, begründet und ihre Relevanz für die Praxis herausgestellt.<sup>507</sup> Diese Erkenntnisse können im Anschluss mit den herausgearbeiteten Aspekten aus Kap. 4 (basierend auf den Aussagen der Studierenden und studentischen Mentoren) in Beziehung gesetzt werden. Durch die Verzahnung werden die Kategorien mit theoretischen Erkenntnissen begründet und modifiziert.

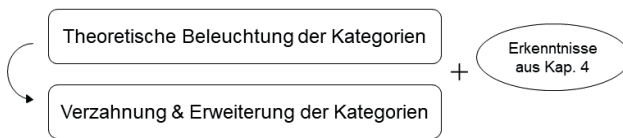


Abb. 23: Verzahnungs- und Erweiterungsprozess

### 5.1 Konstruktivistische Lernprozessgestaltung

Zunächst wird der Begriff des Konstruktivismus definiert, um darauf basierend den konstruktivistisch geprägten Lernbegriff zu beleuchten und Folgerungen für die praktische Umsetzung abzuleiten.<sup>508</sup> Anschließend werden konstruktivistisch orientierte Didaktiken vorgestellt, die gezielt auf die Gestaltung von Unterricht, Lehrerbildung, Unterrichtsnachbesprechung sowie schulpraktische Studien ausgerichtet sind. Danach wird eine Studie zur Umsetzung konstruktivistischer Elemente in der Lehrerbildung einbezogen. Die Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur werden letztlich mit den Ergebnissen der empirischen Studie aus Kap. 4 verknüpft und zusammengeführt.

<sup>507</sup> Die theoretische Diskussion möchte einen Überblick über die drei Themen verschaffen, um den Leser in diese Thematiken einzuführen. Daher ist das Kap. 5 von den Grundlagen her erarbeitet. So wird der Leser Schritt für Schritt in die Thematik eingeführt.

<sup>508</sup> Im Kap. 2.1 wurde bereits auf den Konstruktivismus als einer der Einflussfaktoren der Forschungswerkstatt eingegangen.

### 5.1.1 Der Konstruktivismus

Die Ursprünge des Konstruktivismus gehen bis in die griechische Antike zurück und weisen eine lange philosophische Tradition auf.<sup>509</sup> Verschiedene Disziplinen beteiligen sich an dem wissenschaftlichen Diskurs über den Konstruktivismus, wie z.B. die Systemtheorie, die Neurobiologie oder Pädagogik.<sup>510</sup> Da mehrere Disziplinen an der konstruktivistischen Diskussion beteiligt sind, lässt sich dem Konstruktivismus kein bestimmter Wissenschaftsbereich zuordnen.<sup>511</sup> „Bemerkenswert ist insbesondere die Verschränkung naturwissenschaftlicher (zum Beispiel biologischer)<sup>512</sup> und sozialwissenschaftlicher Wissensbestände.“<sup>513</sup> Horst Siebert spricht in diesem Zusammenhang von einer interdisziplinären Erkenntnistheorie.<sup>514</sup> Durch die vielen unterschiedlichen Strömungen gibt es kein einheitliches Konzept des Konstruktivismus.<sup>515</sup> Den kleinsten gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Bereiche definiert Hans Mendl folgendermaßen: „Die Konstruktion von Wirklichkeit ereignet sich im die Welt wahrnehmenden und verarbeitenden Subjekt.“<sup>516</sup> Der Konstruktivismus beruht demnach auf der Annahme, dass die Realität nicht objektiv abgebildet werden kann. Jedes Subjekt entwirft durch individuelle Wahrnehmung eigene Wirklichkeitsmodelle, die „aufgrund interner Kriterien konstruiert“<sup>517</sup> sind. „Die äußere Realität wird über die Sinneseindrücke wahrgenommen. Über verschiedene Filterprozesse und verbunden mit bereits zuvor in

---

<sup>509</sup> Vgl. Siebert 2005, S. 10.

<sup>510</sup> Vgl. Lindemann 2006, S. 13.

<sup>511</sup> Vgl. Siebert 1998, S. 18; vgl. Lindemann 2006, S. 13.

<sup>512</sup> Insbesondere die Forscher Huberto Maturana und Francisco Varela haben auf die „biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens“ aufmerksam gemacht (Maturana/Varela 1997). Die erschlossenen biologischen Grundlagen wurden durch Varela hinsichtlich der Kognitionspsychologie und einer Lerntheorie weiterentwickelt (vgl. Siebert 1998, S. 18).

<sup>513</sup> Siebert 1998, S. 18.

<sup>514</sup> Siebert gibt eine übersichtliche Zusammenfassung über die verschiedenen Bereiche und ihre Vertreter des Konstruktivismus (vgl. Siebert 1998, S. 20).

<sup>515</sup> In dieser Arbeit wird nicht näher auf die verschiedenen Strömungen des Konstruktivismus eingegangen, da diese für den Verlauf der Arbeit nicht relevant sind. Reich gibt einen Überblick über die wichtigsten konstruktivistischen Ansätze (vgl. Reich 2012, S. 85–93). Die umfangreiche Diskussion über den Konstruktivismus fasst Siebert in einigen Thesen zusammen (vgl. Siebert 1998, S. 15ff.). In dem Sammelwerk „Schlüsselwerke des Konstruktivismus“ von Bernhard Pörksen werden die Vorläufer und Einflussfaktoren sowie die unterschiedlichen Theoriestränge des Konstruktivismus umfassend dargestellt und erläutert. Daran anschließend werden relevante Anwendungsfelder vorgestellt (vgl. Pörksen 2011).

<sup>516</sup> Mendl 2015, S. 3.

<sup>517</sup> Lindemann 2006, S. 13.

der eigenen Biografie erarbeiteten Deutungskonstruktionen von der Wirklichkeit entsteht im Subjekt eine individuelle Weltkonstruktion, die intersubjektiv (begrenzt) kommunizierbar ist.<sup>518</sup> So ist der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie zu bezeichnen, die der Frage nach der Entstehung von Wissen und Erkenntnis im Menschen nachgeht.<sup>519</sup> Kersten Reich und Meike Kricke<sup>520</sup> verzeichnen in Bezug auf die Pädagogik eine hohe Dominanz des Konstruktivismus.<sup>521</sup> Im Rahmen der reformpädagogischen Wende in den 90er-Jahren konnte der Konstruktivismus an die immer offener werdenden sowie schülerorientierten Lernformen anschließen.<sup>522</sup> „Der Konstruktivismus erweist sich als ein brauchbares Denkkonstrukt für die lerntheoretische Fundierung eines Subjektansatzes und der darauf bezogenen religionsdidaktischen Prinzipien in der aktuellen Religionspädagogik.“<sup>523</sup> So kommt es durch den Konstruktivismus zu einer Bündelung subjektorientierter Strömungen, die in den letzten Jahren entstanden sind. Seit 2010 werden die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Konstruktivismus aus theologischer und religionsdidaktischer Sicht in der Reihe „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“ zusammengeführt.<sup>524</sup>

### 5.1.2 Lernbegriff aus konstruktivistischer Sicht

Aus den verschiedenen Strömungen des Konstruktivismus entwickelten sich unterschiedliche Lerntheorien.<sup>525</sup> Nach Mendl besteht deren Gemeinsamkeit

---

<sup>518</sup> Mendl 2015, S. 3.

<sup>519</sup> Vgl. Siebert 1998, S. 20; vgl. Lindemann 2006, S. 13.

<sup>520</sup> Kricke merkt an, dass es trotz der hohen Dominanz des Konstruktivismus auch kritische Diskurse über dessen Neuwertigkeit gibt. So zieht zum Beispiel auch Terhart enge Parallelen zur Reformpädagogik (vgl. Kricke 2014, S. 18).

<sup>521</sup> Vgl. Kricke 2014, S. 15; vgl. Reich 2014, S. 48.

<sup>522</sup> Vgl. Mendl 2013, S. 18.

<sup>523</sup> Mendl 2013, S. 19.

<sup>524</sup> Es stehen diejenigen konstruktivistischen Aspekte im Fokus, die für das Gelingen der Reflexionsgespräche und somit für eine gewinnbringende Professionalisierung der Studierenden relevant erscheinen. Generell ist festzuhalten, dass eine lerntheoretische Betrachtungsweise auf den Konstruktivismus und keine ontologische fokussiert wird. Das heißt, es werden die Lern- und Denkprozesse von handelnden Subjekten ins Zentrum gerückt.

<sup>525</sup> Terhart gibt einen Überblick verschiedener Ansätze aus unterschiedlichen Fachgebieten (vgl. Terhart 2002, S. 636ff).

darin, „dass sich Lernen als aktiver Prozess des lernenden Subjekts vollzieht.“<sup>526</sup> Dementsprechend fasst Siebert konstruktivistisches Lernen wie folgt zusammen:

*„Lernen – so der Konstruktivismus – ist ein autopoietischer<sup>527</sup>, selbst gesteuerter eigenwilliger und eigensinniger Prozess. Lernen benötigt zwar Informationen, Anregungen, Rückmeldungen, Lernhilfen, aber Lernen lässt sich nicht »von außen« determinieren. Das psychische »System« entscheidet, was es verarbeiten kann und will. Lernen ist kein Transport des Wissens von A nach B, »Bedeutungen« können nicht linear mitgeteilt werden, sondern das System konstruiert seine Welt des Bedeutungsvollen.“<sup>528</sup>*

Er betont den eigenständigen, individuell gelenkten Prozess des Lernens. Nur das vom Individuum als sinnvoll Erachtete werde in die eigene kognitive Lernlandschaft integriert.<sup>529</sup> Der Lerninhalt muss demnach als persönlich bedeutsam eingestuft werden und das Bestreben, ihn aufzunehmen, muss aus einer intrinsischen Motivation erfolgen.<sup>530</sup> Kognitive Strukturen müssen vom Subjekt selbst erlernt und können nicht von außen vorgegeben werden. Aber sie können bei diesem Aufbau unterstützt werden, indem anerkannt wird, dass die Lernenden eigenständig kognitive Landkarten entwerfen – nämlich aktiv, autopoietisch und selbstreferentiell.<sup>531</sup> Der Vorgang der eigenen Entwicklung der kognitiven Strukturen wird als „Emergenz“ beschrieben. Emergenz vernetzt Bekanntes und Unbekanntes. „Durch solche emergenten Leistungen wird ein Fachwissen zu einem Lerninhalt, erhält äußeres Wissen subjektiven Sinn, findet Selbstorganisation des Lernens statt.“<sup>532</sup> Der Lernende eignet sich aktiv neues Wissen an.<sup>533</sup> Oftmals entstehen dabei nicht beabsichtigte Lernwege, da Lernende Lernsituationen unterschiedlich wahrnehmen und ihre eigenen individuellen Lernwege gestalten.<sup>534</sup> Lernprozesse

---

<sup>526</sup> Mendl 2013, S. 23.

<sup>527</sup> Autopoiesis (griech.) bedeutet „Selbsterhaltung“ (Dudenredaktion o.J.a).

<sup>528</sup> Siebert 2005, S. 32.

<sup>529</sup> Vgl. Siebert 2005, S. 33; vgl. Siebert 2015, S. 92.

<sup>530</sup> Vgl. Siebert 2005, S. 35.

<sup>531</sup> Selbstreferenz meint die Fokussierung auf sich selbst. „Was neu oder interessant ist, gilt immer nur für uns und in Relation zu unserem Wissen.“ (vgl. Siebert 1998, S. 113).

<sup>532</sup> Siebert 1998, S. 39.

<sup>533</sup> vgl. Siebert 1998, S. 39.

<sup>534</sup> Vgl. Siebert 2015, S. 92.

verlaufen weder linear, noch können sie in ihrem Verlauf vorhergesehen werden.<sup>535</sup>

Nach Gerhard Büttner et al. ergeben sich aus einem konstruktivistischen Lernbegriff folgende Konsequenzen für eine konstruktivistisch ausgerichtete Praxis:<sup>536</sup>

(1) Aktive Rolleneinnahme der Lernenden: Durch das Verständnis des Lernens als aktiver, eigenverantwortlicher Prozess sind die Lernenden in der Pflicht, eine explorative Haltung einzunehmen sowie Verantwortung für ihren Lernerfolg zu übernehmen.<sup>537</sup> Die Autonomie der Lernenden gilt es anzuerkennen.

(2) Verändertes Rollenbild des Lehrenden: Die zentrale Aufgabe der Lehrperson besteht darin, die Schüler zum Lernen zu aktivieren. Der Lehrende unterstützt die Entfaltung der individuellen Ressourcen durch ein breites Angebot an Lernwegen. Kommt es zur Engführung von Lernwegen, werden diese aufgebrochen. Die Anregung zur Reflexion erhält einen wichtigen Stellenwert. Die Lernenden hinterfragen und prüfen ihre eigenen Lernwege und Lernstrategien. Darüber hinaus hat die Unterscheidung von entscheidbaren und unentscheidbaren Fragen entsprechende Auswirkungen auf die Rolle der Lehrperson. „Im Bereich der unentscheidbaren Fragen wird die Lehrkraft zum gleichberechtigten Mit-Forscher, der kein Monopol auf die richtige Antwort hat.“<sup>538</sup> Dennoch ist die Vermittlung von Fachwissen für die Beantwortung unentscheidbarer Fragen elementar und sollte in Phasen der Instruktion eingebettet werden.<sup>539</sup>

---

<sup>535</sup> Vgl. Siebert 1998, S. 17.

<sup>536</sup> Die folgende Gliederung ist an die Darstellung von Büttner et al. angelehnt (vgl. Büttner et al. 2010, S. 16). Büttner et al. fordern eine konstruktivistische Ausrichtung im Bereich der universitären Lehre und die Anpassung sowie praktische Umsetzung der von ihnen genannten Aspekte. Demnach soll die Möglichkeit geboten werden, sich Lerngegenstände im individuellen Lerntempo anzueignen sowie „gemeinsames Lernen der Studierenden als notwendige Bedingung für den Erkenntnisprozess“ (Büttner et al. 2010, S. 17) zu verstehen. Die Autoren merken an, dass sich die Umsetzung dieser Forderungen im universitären Kontext schwieriger gestaltet, nicht nur auf Grund der fehlenden didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden, „sondern weil die Bindung an den akademischen Diskurs und seine Ausrichtung auf den Wahrheitswert des wissenschaftlichen Wissens die Form des Lernens als vernachlässigbar verschleiert“ (vgl. Büttner et al. 2010, S. 17).

<sup>537</sup> Vgl. Büttner et al. 2010, S. 16.

<sup>538</sup> Büttner et al. 2010, S. 12.

<sup>539</sup> Vgl. Büttner et al. 2010, S. 16.

(3) Formulierung von Lernzielarealen: Um die individuellen Lernprozesse zu berücksichtigen und offen zu halten, ist es sinnvoller, anstelle von Lernzielen von Lernarealen zu sprechen. Es wird ein Bereich beschrieben, der unterschiedliche Lernziele in differenzierenden Varianten, aber dennoch zielgerichtet, ansiedelt.<sup>540</sup>

(4) Bewertungsmuster: Herkömmliche Bewertungsraster können genutzt werden, wenn eine Frage eindeutig, im Sinne von richtig oder falsch beantwortet werden kann. Im Hinblick auf die Lösungsfindung von unentscheidbaren Fragen ist eine stichhaltige und fundierte Begründung bei der Bewertung relevant und unverzichtbar.<sup>541</sup> Im Umgang mit falschen Lösungen oder unzureichenden Begründungsmustern plädiert von Glasersfeld für eine würdige Rückmeldung, um die Lernenden nicht zu demotivieren und ihnen nicht die Freude am Lernen zu nehmen.<sup>542</sup> Dies bekräftigen ebenso Klaus Konrad und Silke Traub, indem sie „Fehler als natürlichen Bestandteil des Lernens anerkennen und sie zum Gegenstand von Reflexionen machen.“<sup>543</sup>

(5) Gestaltung von Inhalten durch Lernumgebungen: Schon die Planung des Unterrichts verändert sich im konstruktivistischen Kontext. So „muss Planung immer im Spagat zwischen einer strukturierten Planung und einer Planungs-offenheit angesichts des Unverfügbaren individuellen Lernens vonstattengehen.“<sup>544</sup> Dementsprechend ist die Lernlandschaft durch einen gewissen Freiheitsgrad geprägt, der den Lernenden eigene Erfahrungen und individuelle Lernprozesse ermöglicht und den Raum zu einer eigenen Meinungsbildung zulässt, ohne eine vorgefertigte Antwort vorzugeben.<sup>545</sup> Die Lernlandschaft wird ausgehend von Wissensstand, Vorerfahrung und Interesse der Lernenden entwickelt.<sup>546</sup> Der Lehrende stellt die Möglichkeit für die Lernenden bereit, die neuen Inhalte mit ihrem vorhandenen Wissen in Beziehung zu setzen

---

<sup>540</sup> Vgl. Büttner et al. 2010, S. 16.

<sup>541</sup> Vgl. Büttner et al. 2010, S. 16.

<sup>542</sup> Vgl. von Glasfeld 2002, S. 221.

<sup>543</sup> Rosen 2012, S. 13.

<sup>544</sup> Mendl 2015, S. 6.

<sup>545</sup> Vgl. Büttner et al. 2010, S. 16.

<sup>546</sup> Vgl. Rosen 2012, S. 13.

und zu vernetzen. In die Lernlandschaften sind instruktivistische sowie konstruktivistische Elemente zu integrieren. Auf der einen Seite wird Wissen für die Lernenden aufbereitet und präsentiert, auf der anderen Seite werden individuelle Konstruktionen und Lernprozesse ermöglicht.<sup>547</sup> Es können provozierende Impulse eingebracht werden, die ggf. Perturbationen auslösen und gewinnbringend Lernprozesse anstoßen.<sup>548</sup> Das heißt, durch Differenzerfahrungen werden bestehende kognitive Strukturen irritiert und durch neue Eindrücke modifiziert. Impulse von außen können beispielsweise Auslöser sein, über bestehende kognitive Strukturen nachzudenken. Grundlegend gilt, Situationen zu schaffen, die den Lernenden verdeutlichen, „dass bewusste Reflexion das Geheimnis des Begreifens ist.“<sup>549</sup> Regelmäßige (Selbst-)Evaluations mittels Tagebucheinträgen, die die Prozesse der Metakognition fördern, stellen im konstruktivistischen Lernprozess ein wichtiges Instrument dar.

### 5.1.3 Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung

Erst in den 80er und 90er Jahren fand der Konstruktivismus in der deutschen Pädagogik und Erwachsenenbildung Einzug. Es erfolgte eine aktive Beteiligung an der Diskussion über eine konstruktivistische Lehre in der universitären Bildung. Im Zuge dessen kam es zu vielfältigen Veröffentlichungen im Hinblick auf eine konstruktivistisch geprägte Erwachsenenbildung.<sup>550</sup> Dieses Kapitel setzt sich mit der systemisch-konstruktivistischen Didaktik nach Kersten Reich auseinander, der einer der bekanntesten deutschen Vertreter einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung ist. Danach wird auf konstruktivistisch ausgerichtete Unterrichtsnachbesprechungen sowie konstruktivistisch orientierte schulpraktische Studien eingegangen. Im Anschluss werden die Ergebnisse einer empirischen Studie<sup>551</sup> dargestellt, die sich u.a. mit der praktischen Umsetzung konstruktivistischer Elemente in der deutschen Lehrerbildung auseinandersetzt.

---

<sup>547</sup> Vgl. Siebert 2004, S. 96.

<sup>548</sup> Vgl. Siebert 2015, S. 92.

<sup>549</sup> von Glasfeld 2002, S. 221.

<sup>550</sup> Siehe auch: Arnold/Siebert 2006; Schäffler 1985.

<sup>551</sup> Kricke 2014.

### 5.1.3.1 Systemisch-konstruktivistische Didaktik (Reich)

Auch Reich vertritt die grundlegende Annahme, dass Lernen aktiv und handelnd im Subjekt individuell stattfindet und Lernprozesse am besten in transparenten Lernumgebungen organisiert werden. Als konstruktivistische Lehre versteht Reich insbesondere eine enge Verbindung zwischen Inhalts- und Beziehungsebene sowie die Anwendung von systemischen Arbeitstechniken.<sup>552</sup> Seine systemisch-konstruktivistische Didaktik<sup>553</sup> zeichnet sich darüber hinaus durch demokratische Teilnahme, gegenseitige Wertschätzung, Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie den sozialen Austausch der Lernenden untereinander aus.<sup>554</sup> Die Lehrperson nimmt immer stärker die Rolle des Lernbegleiters und Moderators ein und richtet die Gestaltung des Unterrichts an den Lernenden aus. Gleichzeitig werden die Lernenden immer mehr zu ihren eigenen Didaktikern, indem sie ihre Lernprozesse in offenen Lernumgebungen zunehmend selbst gestalten und eigenverantwortlich handeln. Im Hinblick auf die Lehrerbildung skizziert Reich grundlegende Prinzipien, die auch im Konzept der Forschungswerkstatt ersichtlich werden:<sup>555</sup>

---

<sup>552</sup> Die systemischen Arbeitstechniken, die aus dem Bereich der Familientherapie stammen, lassen sich gut für Lernprozesse modifizieren. Insbesondere für die Einnahme von anderen Sichtweisen nennt Reich Techniken, wie zirkuläre Fragen, Skulpturen, „Reflecting Teams“ (vgl. Reich 1999, S. 90). Eine Sammlung konstruktivistischer Fragen lässt sich u.a. bei Teml/Teml oder auch bei Lahninger finden (vgl. Teml/Teml 2011, S. 162f; vgl. Lahninger 2018, S. 74ff).

<sup>553</sup> Die systemisch-konstruktivistische Didaktik ist durch drei offene Denk- und Handlungsmöglichkeiten geprägt: Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion. Das Motto der Konstruktion lautet: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.“ (Reich 1999, S. 83) Um Unterrichtsinhalte zu verstehen und anzuwenden, muss der Lernende diese eigenständig in sein Weltbild integrieren – er muss sie konstruieren. Der Lehrende ist für die Schaffung solcher konstruktiven Räume verantwortlich (vgl. Reich 1999, S. 84). Darüber hinaus ist auch die interaktive Seite ein wichtiger Bestandteil (vgl. Reich 2012, S. 138). Nur durch eine gelungene Beziehungsgestaltung sind Lernprozesse fruchtbar. Zusätzlich ist es wichtig, dass Handlungen der Lehrenden und Lernenden durch Selbstbestimmung und Selbstwert geprägt sind (vgl. Reich 2012, S. 138). Es ist jedoch zu bedenken, dass nicht alles von Grund auf neu gedacht bzw. erfunden werden muss. Viele Erfindungen bzw. Gedanken existieren bereits und müssen von den Subjekten nachvollzogen werden (vgl. Reich 1999, S. 84). So steht die Rekonstruktion unter dem Leitgedanken: „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit.“ (Reich 1999, S. 84) Die Dekonstruktion bezieht die Möglichkeit von weiteren bisher unbeachteten Konstruktionen ein, die noch nicht im Bewusstsein des Individuums waren. Dabei werden kritische Anfragen gestellt und sowohl eine Selbst- als auch eine Fremdbeobachterperspektive bewusst eingenommen, um wiederum in einen Zirkel von Konstruktion und Rekonstruktion hineinzuführen. Es ist eine spezielle Lernform, „die gezielt die Verfremdungen aufsucht und die bereit ist, sich auf störende Fragen einzulassen, anstatt sie vorschnell als unsinnig abzutun.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 262) Das Motto lautet hier: „Es könnte auch noch anders sein.“ (Reich 1999, S. 87) Für Reich gilt es, den Lernenden re-, de- und konstruktive Arbeitsweisen zu Wirklichkeitskonstruktionen zu eröffnen (vgl. Reich 1999, S. 88).

<sup>554</sup> Vgl. Kricke 2014, S. 20.

<sup>555</sup> Reich 2009, S. 51f.

- Lernen in wechselnden Sozialformen: Unterschiedliche Sozialformen werden erprobt und die jeweiligen Funktionen dieser erkannt.
- Weitgehend selbstständiges Lernen: Lernräume werden für Studierende bereitgestellt und die Studierenden werden in ihrer Entfaltung unterstützt.
- Anwendungs- und handlungsorientiertes Lernen: Lernen wird durch das Anwenden von Lerninhalten und durch aktive Handlungen nachhaltig gestaltet.
- Unterstützung durch diagnostische und fördernde Maßnahmen: Ein beratendes Angebot wird den Studierenden bereitgestellt, das sie bei Bedarf wahrnehmen können.
- Lernen an der Bearbeitung bedeutsamer und komplexer Aufgabenstellungen: Die selbst wahrgenommene Wirklichkeit wird in realistische Lernkontexte eingebracht, sodass ein ganzheitlicher und authentischer Zugang zu dem Lerninhalt ermöglicht wird.
- Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen: Bewertende und beratende Phasen werden klar voneinander getrennt. Unter einer konstruktivistischen Perspektive werden Lernumwege als Chance wahrgenommen und daran anknüpfend neue Einsichten gewonnen.
- Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis: Lerninhalte werden nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch vermittelt.

Reich fordert eine Veränderung der Lehrerbildung:

*„Nur wenn die Lehrerstudenten eine eigene konstruktivistisch orientierte Hochschuldidaktik – zumindest in einigen Studienabschnitten – erfahren und mitgestalten können, werden sie eine Einstellung und konkrete Verhaltensweisen sich aneignen, die überhaupt erst eine hinreichende methodische und mediale Umsetzung auf lange Sicht in die Schulpraxis wahrscheinlich werden lassen.“<sup>556</sup>*

Demnach begünstigen positive Erfahrungen konstruktivistischer Lehre die eigene, authentische und erfolgreiche Umsetzung dieser im späteren schulischen Umfeld.<sup>557</sup> Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Didaktik nach

---

<sup>556</sup> Reich 1999, S. 89.

<sup>557</sup> Vgl. Reich 1999, S. 89f.

Reich praxisnah in interdisziplinären Kontexten ausgerichtet ist und die Beziehungsebene in den Vordergrund stellt.<sup>558</sup>

### 5.1.3.2 Konstruktivistisch orientierte Unterrichtsnachbesprechung

Reich und Siebert<sup>559</sup> äußern sich explizit zu der Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen bzw. Beratungsprozessen aus konstruktivistischer Sicht.

Die Nachbesprechung soll nach Reich ressourcen- und lösungsorientiert gestaltet werden, sodass Möglichkeiten zur eigenen Reflexion und persönlichen Entwicklung bereitgestellt werden.<sup>560</sup> Eine der Schlüsselkompetenzen liegt in der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Nur durch sie kann ein Perspektivwechsel stattfinden und der eigene Unterricht aus einer Perspektive von außen betrachtet werden, um diesen zu hinterfragen und eventuell Rückschlüsse für seine Entwicklung voranzutreiben.<sup>561</sup> Die Fähigkeit zur Selbstreflexion kann durch zirkuläres Fragen in der Nachbesprechung geschult werden. Darüber hinaus können offene und anregende Fragen, eigene Sichtweisen hinsichtlich guten Unterrichts, der eigenen Lehrerpersönlichkeit und der Beziehungsgestaltung zu den Lernenden in die Nachbesprechung eingebunden werden.<sup>562</sup> Um die Person in den Fokus zu stellen, muss diese von der Sache getrennt betrachtet werden. Dazu empfiehlt Reich die Gesprächsstruktur der Themenzentrierten Interaktion (TZI)<sup>563</sup>, die vier Bereiche voneinander ab-

---

<sup>558</sup> Vgl. Siebert 2015, S. 34.

<sup>559</sup> Reich und Siebert können als bedeutende Vertreter einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung angesehen werden.

<sup>560</sup> Vgl. Reich 2009, S. 230.

<sup>561</sup> Vgl. Reich 2009, S. 240.

<sup>562</sup> Reich zählt an dieser Stelle Fragen und Möglichkeiten auf und verweist darüber hinaus auf seinen Methodenpool auf der Internetseite: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (vgl. Reich 2009, S. 234).

<sup>563</sup> Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) wurde von der amerikanischen Psychotherapeutin Ruth Cohn entwickelt (vgl. Langmaack 2017, S. 20). Dies ist eine gruppentherapeutische Technik, in der die Beziehung von Ich (einzelne Person), Wir (Gruppe) und Es (Thema) mit der Globe (äußere organisatorische, soziale etc. Bedingungen) im Fokus steht (vgl. Cohn 2018, S. 113f). Durch ihre Mehrdimensionalität vereint die TZI alle Komponenten und bringt sie in ein Gleichgewicht (vgl. Grafenstein 2008, S. 60). Cohn formuliert Hilfsregeln, die Anweisungen zur praktischen Durchführung geben (vgl. Cohn 2018, S. 123–128).

grenzt: Person, Unterrichtsgegenstand, Beziehung und äußere Rahmenbedingungen.<sup>564</sup> Dadurch kommt es zu einer Reduzierung des komplexen Unterrichtsgeschehens.

Siebert plädiert im Hinblick auf Beratungs- und Coachingprozesse auch für „eine selbstgesteuerte Suchbewegung und eine Selbstbeobachtung der eigenen Potentiale“.<sup>565</sup> Entgegen einer Mentalität des Ratschlag-Gebens sollte ein gemeinsames Nachdenken über Lösungsmöglichkeiten im Vordergrund stehen. Handlungen in Bewertungseinheiten von richtig und falsch einzustufen, sei aus systemischer Sicht fragwürdig. Jede Handlung müsse hinsichtlich ihrer Viabilität neu geprüft werden.<sup>566</sup>

### *5.1.3.3 Konstruktivistisch ausgerichtete schulpraktische Studien*

Schulpraktisches Lernen, im Sinne des Konstruktivismus, bedeutet durch Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen, zu neuen Handlungsalternativen zu gelangen. Reflexionsprozesse rekonstruieren die Unterrichtserfahrungen neu.<sup>567</sup> Die Studierenden werden als eigene Konstrukteure ihres Unterrichts verstanden. Lernen geschieht dann, wenn durch Handeln neue Erfahrungen gesammelt werden und diese durch Reflexion in neue Konstruktionen überführt werden können.<sup>568</sup> Um Perturbationen anzustoßen, sind Unterrichtserfahrungen unabdingbar. „Reflexion ist dabei nicht nur als kognitiver Akt, sondern als ganzheitliche Auseinandersetzung<sup>569</sup> mit der eigenen Person und der Entwicklung neuer ‚Konstruktionen‘ über Unterricht hin zu einer ‚subjektiven Didaktik‘ zu sehen.“<sup>570</sup> Klement empfiehlt für ein schulpraktisches Beratungskonzept, die Person in den Mittelpunkt zu stellen und diese zur ei-

---

<sup>564</sup> Vgl. Reich 2009, S. 234.

<sup>565</sup> Siebert 2015, S. 114.

<sup>566</sup> Vgl. Radatz 2013, S. 67.

<sup>567</sup> Vgl. Klement/Lobendanz/Teml 2002b, S. 63.

<sup>568</sup> Vgl. Klement/Lobendanz/Teml 2002b, S. 64.

<sup>569</sup> Ganzheitlichkeit ist für eine Weiterentwicklung unabdingbar. Es gilt seine eigenen Ansichtsweisen zu hinterfragen und ggf. aufzubrechen. Dies stellt einen herausfordernden Prozess dar. Diethelm Wahl untersuchte die Handlungsstrukturen bei Lehrenden und stellte eine enorme Resistenz im Hinblick auf das Aufbrechen dieser heraus (vgl. Wahl 1991).

<sup>570</sup> Klement/Lobendanz/Teml 2002b, S. 65.

genständigen Reflexion anzuregen, um die Problemlösungs- sowie die Handlungskompetenz zu fördern und zu erweitern. Die Schaffung eines Lernklimas wird angestrebt, „in dem das Fragen, Suchen und Forschen der Studierenden, also insgesamt eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen Praxis gedeihen kann“.<sup>571</sup> Da es keine fertigen universellen Unterrichtsrezepte gibt, kommt dem forschenden Lernen eine große Bedeutung zu. Eigene Wege müssen gefunden werden, die schließlich in subjektive Theorien münden.<sup>572</sup> Aus dem Zirkel von Aktion und Reflexion erwachsen neue Praxistheorien.<sup>573</sup> Theorien können in der Praxis aktiv überprüft werden, daraus entstehen praktische Theorien, die wiederum in eine Handlung führen können. „Dass dies über den Weg der ‚Widerständigkeit der Praxis‘ geschieht[,] bedeutet zwar vorübergehende ‚Destabilisierung‘, macht aber erst den reflexiven Erkenntnisbegriff aus.“<sup>574</sup> Ein solches Verständnis konstruktivistisch orientierter Schulpraktischer Studien wird bereits im dem Konzept der Forschungswerkstatt umgesetzt.<sup>575</sup>

#### *5.1.3.4 Empirische Studie zur Lehrerbildung*

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Studie „zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich“ von Kricke komprimiert vorgestellt, die sich u.a. mit der praktischen Umsetzung einer konstruktivistisch geprägten universitären Lehre auseinandersetzt.<sup>576</sup> Die Untersuchungen ergeben, dass eine konstruktivistische Ausrichtung der Lehrerbildung in Deutschland erst in Ansätzen vollzogen ist. In der universitären Ausbildung herrscht eine starke fachliche Ausrichtung vor – Lehramtsstudierende werden

---

<sup>571</sup> Klement 2002, S. 90.

<sup>572</sup> Vgl. Klement 2002, S. 90.

<sup>573</sup> Vgl. Klement 2002, S. 91.

<sup>574</sup> Klement 2002, S. 92.

<sup>575</sup> Vgl. Kap. 2.

<sup>576</sup> Im Rahmen ihrer Dissertation vergleicht Kricke anhand zentraler Handlungsfelder der konstruktivistischen Didaktik nach Reich das deutsche mit dem finnischen Schulsystem. Neben systematischen Untersuchungen gehen eigene Erfahrungen der Verfasserin in die Analyse ein. Die zentrale Forschungsfrage der Arbeit lautet: „Welche Elemente der konstruktivistischen Didaktik existieren in dem finnischen und in dem deutschen Schulmodell?“ (Kricke 2014, S. 13). Zur Beantwortung der Frage wurden die Handlungsfelder „Lehrer/innenrolle“, „Lernendenrolle“, „Didaktik und Methodik“, „Fördern und Inklusion“, „Beratung und Bewertung“ sowie „Lehramtsausbildung“ untersucht (vgl. Kricke 2014). Ausschließlich die Ergebnisse des Handlungsfelds „Lehramtsausbildung“ in Deutschland sind für die vorliegende Arbeit von Bedeutung.

zu „einzekämpfenden“ FachwissenschaftlerInnen schulformspezifisch ausgebildet.<sup>577</sup> Darüber hinaus gibt es nur bedingt eine klare und aufeinander abgestimmte Strukturierung der fachlichen Inhalte. Ein Großteil an der Lehrerbildung beteiligten Personen beschreiben die Absprache zwischen den verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung als mangelhaft. Sowohl Studierende als auch Referendare nehmen eine starke Leistungsorientierung wahr, in der die individuelle Entwicklung kaum Raum erhält.<sup>578</sup> Dies spiegelt sich u.a. in der Tatsache wider, dass die Einstellung von Lehrern durch Noten bestimmt wird. Studierende als Personen sollten im Vordergrund stehen, nicht der Leistungsgedanke.<sup>579</sup> Die von Kricke befragten Personen formulieren folgende Ansprüche an die Lehrerbildung:<sup>580</sup>

- Implementierung systemischer und beratender Elemente
- stärkere schulformübergreifende Vernetzung
- Ausweitung kooperativer Settings zwischen Peers und Lehrenden; Wunsch nach interdisziplinärer Ausbildung

Krickes Ergebnisse münden in Forderungen nach „Reformen“ für eine reflexive Gestaltung der Lehrerbildung. Generell sollten Lehrende als eigenverantwortliche Didaktiker<sup>581</sup> angesehen und in Entscheidungsprozesse elementarer Bildungsreformen einbezogen werden („bottom up“).<sup>582</sup> Im Zentrum der Ausbildung müssen die Lehramtsstudierenden stehen. Insbesondere eine intensive Arbeit an der eigenen Haltung sei ein wichtiges Kriterium für eine konstruktivistische Lehrerbildung. „So stellt die kontinuierliche Arbeit in lehramtsübergreifenden Teams, in denen die Studierenden sich reflexiv zu Inhalten und Praxiserfahrungen austauschen, einen ersten Vorschlag für eine reflexive Lehramtsausbildung dar.“<sup>583</sup> Die Studierenden würden sich demnach

---

<sup>577</sup> Kricke 2014, S. 403.

<sup>578</sup> Vgl. Kricke 2014, S. 410.

<sup>579</sup> Vgl. Kricke 2014, S. 410.

<sup>580</sup> Kricke 2014, S. 411.

<sup>581</sup> Diese Forderung würde einen sehr hohen Anspruch an die Lehrperson stellen. Ob sich dies in der Realität umsetzen lassen würde, ist fraglich.

<sup>582</sup> Vgl. Kricke 2014, S. 413.

<sup>583</sup> Kricke 2014, S. 414.

nicht als Konkurrenten begreifen, sondern die Zusammenarbeit als eine Bereicherung wahrnehmen. Eine kontinuierliche Betreuung der Studierenden sei im Zusammenhang mit einer funktionierenden Reflexionsarbeit unabdingbar. Demnach sollten Lehramtsausbilder „sich durch eine beziehungsorientierte Haltung auszeichnen und die individuelle Entwicklung der Studierenden durch Coaching- und Supervisions-Angebote individuell beraten.“<sup>584</sup> Eine engere Zusammenarbeit der Ausbildungsinstanzen ist wünschenswert für einen reibungslosen und aufeinander abgestimmten Ausbildungsablauf im Hinblick auf die Ausgestaltung von Theorie und Praxis. Als letzten Optimierungsaspekt wird auf das Auswahlverfahren der Lehramtsstudierenden eingegangen, das durch den Numerus Clausus beschränkt ist. Für eine reflexive Lehramtsausbildung sollten die Beziehungsebene sowie kommunikative und soziale Kompetenzen einbezogen werden, um schon von Anfang an eine Haltung zu fördern, die kompatibel ist mit den reflexiven Elementen einer konstruktivistischen Lehrerbildung.<sup>585</sup>

### 5.1.4 Zwischenfazit

Immer wieder kommt es zur Forderung<sup>586</sup> nach einer stärkeren Implementierung konstruktivistischer Grundsätze.<sup>587</sup> Die Studie von Kricke zeigt auf, dass die praktische Umsetzung einer konstruktivistischen Orientierung in der Lehrerbildung noch nicht gegeben ist. Wie sich jedoch zeigt, ist die Erfahrung der Studierenden mit konstruktivistischen Elementen in der Ausbildung wichtig für eine konstruktivistische Ausrichtung ihres Unterrichts.<sup>588</sup> Durch die obigen Ausführungen<sup>589</sup> ist deutlich geworden, dass die Forschungswerkstatt bereits eine Vielzahl an konstruktivistischen Elementen besitzt.<sup>590</sup> Demzufolge soll-

---

<sup>584</sup> Kricke 2014, S. 414.

<sup>585</sup> Vgl. Kricke 2014, S. 414.

<sup>586</sup> Vgl. Reich 1999; vgl. Büttner et al. 2010; vgl. Kricke 2014.

<sup>587</sup> So schreibt auch Freudenberger-Lötz, dass „das konsequente Einnehmen einer konstruktivistischen Perspektive für den Professionalisierungsprozess Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt unabdingbar geworden [ist].“ (vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 75).

<sup>588</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 66.

<sup>589</sup> Vgl. Kap. 5.1.

<sup>590</sup> Vgl. Kap. 2.

ten auch Reflexionsgespräche konstruktivistisch ausgerichtet sein. Die Studierenden können ihre Denkstrukturen durch die Praxiserfahrungen während der Forschungswerkstatt erweitern und sich somit zu konstruktivistischen Pädagogen heranwachsen. „Ein »konstruktivistischer« Pädagoge [wird] eine reflexive Haltung einnehmen, und zwar sich selbst, »seinem Fach«, den Lernenden und der Institution Schule gegenüber.“<sup>591</sup> Diese reflexive Haltung<sup>592</sup> wird von Reich als eine Schlüsselkompetenz hervorgehoben und ist für den Lehrerberuf unentbehrlich. So forderte bereits Reinders Duit: „Lehrer sollten insgesamt zu dem geführt werden, das SCHÖN (1983) als „reflective practitioner“ bezeichnet hat.“<sup>593</sup> Studierende als reflektierte Praktiker<sup>594</sup> anzusehen, ist ein grundlegendes Bestreben der Forschungswerkstatt und sollte demzufolge ein zentrales Anliegen der Reflexionsgespräche sein. In dieser Rolle werden die Studierenden dazu angeregt, eigene subjektive Didaktiken zu bilden. „Hierzu zählt ein eigener Unterrichtsstil, der in Korrespondenz zur religionspädagogischen Konzeptbildung und der Entwicklung eines je eigenen Rollenprofils ausgeformt werden muss.“<sup>595</sup> Demnach gibt es keinen Prototyp des „perfekten“ Lehrers. Jeder Lehramtsstudierende sollte die Möglichkeit erhalten, in einer konstruktivistisch angelegten Lernumgebung seine eigene individuelle Lehrerpersönlichkeit ausbilden zu können. Eine kompetenz- und ressourcenorientierte Ausrichtung und eine stärkere Verankerung konstruktivistischer Grundgedanken in der Lehrerbildung ist demnach wünschenswert.<sup>596</sup>

---

<sup>591</sup> Siebert 2002, S. 231.

<sup>592</sup> In Kap. 2.6 wurde bereits die Bedeutung der Reflexion für den Lehrerberuf aufgezeigt.

<sup>593</sup> Duit 1995, S. 919.

<sup>594</sup> Die Verzahnung von Aktion und Reflexion ist ein wichtiger Ausbildungsbestandteil in der Forschungswerkstatt. Die Gedanken von „The Reflective Practitioner“ gehen in das Konzept der Forschungswerkstatt ein und sind so auch in den Reflexionsgesprächen verankert.

<sup>595</sup> Mendl/Sitzberger 2005, S. 214.

<sup>596</sup> Diese Folgerungen werden durch die „SCHOLOASTIK“-Studie bekräftigt. Danach gibt es nicht den „perfekten“ Lehrer oder den „perfekten“ Lehrstil. Im Rahmen der Studie konnten keine übereinstimmenden Merkmale „erfolgreicher“ Lehrpersonen ausgemacht werden. Alle untersuchten Lehrer zeichneten sich durch unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten aus. Die einzige Übereinstimmung gab es bei dem Kriterium „Klarheit in der Darbietung“ (vgl. Lompscher 1997, S. 257).

### 5.1.5 Vernetzung mit den Aspekten der Kategorie I

Bevor die vorliegenden Erkenntnisse mit der empirischen Untersuchung in Beziehung gebracht werden, sind diese nun zusammenfassend dargestellt und auf den Kontext der Reflexionsgespräche bezogen:

(a.) Die Studierenden können in ihrer Entwicklung unterstützt werden, indem anerkannt wird, dass die Lernenden durch eine selbstgesteuerte Suchbewegung eigenständig kognitive Landkarten entwerfen. Daraus ergeben sich zwei Folgerungen:

- Studierende übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess. Sie sind in der Pflicht, eine aktive und explorative Haltung einzunehmen sowie den Prozess des Lernens mitzugestalten.
- Die Mentoren unterstützen die Studierenden in der Entfaltung ihrer individuellen Ressourcen:
  - Die Mentoren gehen flexibel auf die Bedürfnisse der Studierenden ein (individuelles Vorgehen) und halten nicht an vorstrukturierten Plänen fest.
  - Die Studierenden werden von ihrem Entwicklungsstand abgeholt (Anpassungsfähigkeit).

(b.) Die Beziehungsgestaltung ist Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse. Folglich zeichnen sich die Reflexionsgespräche durch eine wertschätzende und anerkennende Lernatmosphäre aus, um Lernprozesse zu ermöglichen.

(c.) Selbstreflexive Elemente und somit die Anregung zur Reflexion sind ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses. Es gilt, Selbstreflexion als Schlüsselkompetenz zu stärken. Nur durch sie kann ein Perspektivwechsel stattfinden und der eigene Unterricht aus einer Außenperspektive betrachtet werden, um diesen zu hinterfragen und Rückschlüsse für eine Entwicklung der Lehrkompetenz voranzutreiben.<sup>597</sup>

(d.) Die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit der Studierenden steht im Fokus. Folglich sind die Reflexionsgespräche ressourcen- und lösungsorientiert ausgerichtet.

---

<sup>597</sup> Vgl. Reich 2009, S. 240.

(e.) Durch einen Austausch unter den Studierenden und ihrem Mentor können neue Perturbationen angeregt werden. Die fremden Perspektiven erweitern den eigenen Horizont und es kommt zu einer differenzierteren Wahrnehmung.

(f.) Eine gelungene Feedbackkultur ist entscheidend für den Lernprozess. Der Mentor gibt konstruktive und würdigende Rückmeldungen, um die Studierenden nicht zu demotivieren, sondern sie in ihrer Entwicklung weiterzubringen.

(g.) Alle Beteiligten denken gemeinsam über unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten nach. Der Mentor sollte nicht als „Ratschlag-Geber“ angesehen werden, der universelle Lösungen bereitstellt.

(h.) Bei Bedarf vermittelt der Mentor Fachwissen, insbesondere bei entscheidbaren Fragen sowie offenen oder fragwürdigen Aspekten, die die Studierenden in die Reflexionsgespräche einbringen.<sup>598</sup>

(i.) In der Praxis gibt es viele mögliche Handlungsstrategien, die sich als viabel für eine bestimmte Situation erweisen können.<sup>599</sup>

(j.) Die Anregung zur Reflexion kann durch bestimmte Aspekte begünstigt werden. Diese können u.a. sein:

- Bezugnahme zur systemischen Beratung, z.B. durch die Methode TZI (klare Abgrenzung von Person und Sache) sowie Einbringen konstruktivistischer Fragen<sup>600</sup>
- strukturell und methodisch abwechslungsreiche Gestaltung der Reflexionsgespräche

(k.) Nachhaltiges Lernen wird in angelegten Lernlandschaften konstruktivistisch gefördert. Die Forschungswerkstatt stellt eine solche Lernlandschaft dar, in der die Studierenden den Raum erhalten, sich zu entfalten. Die Reflexionsgespräche sind Teil der Lernlandschaft Forschungswerkstatt.

---

<sup>598</sup> Vgl. Kap. 5.3.

<sup>599</sup> Das schließt jedoch nicht aus, dass sich nicht an pädagogischen Maßstäben orientiert werden muss (sachliche Richtigkeit). Didaktische Forderungen dürfen nicht außer Acht gelassen werden, da es auch pädagogisch „falsches“ Handeln gibt. Es muss sich also an objektiven Maßstäben orientiert werden.

<sup>600</sup> Siehe Fußnote 562.

Für eine theoretische Zusammenführung werden nachfolgend diejenigen Aspekte aufgezeigt, die von den Studierenden und Mentoren im Rahmen der empirischen Erkundung als bedeutsam für ihren Lernprozess erkannt wurden.

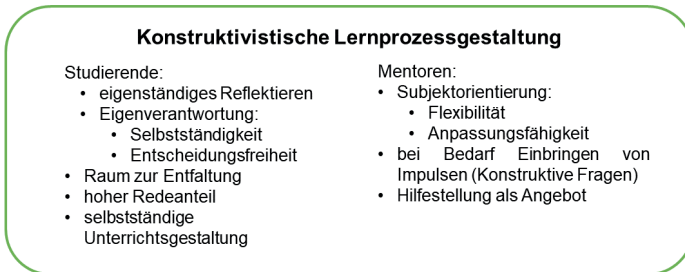


Abb. 24: Kategorie „Konstruktivistische Lernprozessgestaltung“

Bei der Betrachtung der theoretisch herausgearbeiteten Aspekte und der empirischen Ergebnisse ist es auffällig, dass die Studierenden einen stark konstruktivistischen Lernbegriff vertreten und sich daher viele Aspekte mit den theoretischen Grundlagen decken.<sup>601</sup> In der Folge wird auf die in der empirischen Erkundung nicht genannten Gesichtspunkte eingegangen sowie auf solche, bei denen sich eine Diskrepanz zwischen empirischer Erkundung und Theorie ergibt.<sup>602</sup> Dadurch wird eine Ergänzung der Kategorie I angestrebt, die sich möglicherweise auf der Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung als gewinnbringend erweist.

(c.) Die Selbstreflexion wird als Schlüsselkompetenz hervorgehoben. Eine Fokussierung auf die Selbstreflexion ist allein schon durch die Struktur der

<sup>601</sup> Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, könnte diese Grundhaltung durch die Theologischen Gespräche sowie durch die Forschungswerkstatt begünstigt sein. In der Forschungswerkstatt wird eine konstruktivistische Haltung vorgelebt. Diese schätzen die Studierenden und nehmen sie in ihre kognitiven Denkstrukturen auf. Für ihren späteren Lehrerberuf ist es von Vorteil, dass sie Lehre nach einer konstruktivistischen Ausrichtung selbst erlebt haben, um diese authentisch und überzeugt im späteren Berufsfeld anwenden zu können.

<sup>602</sup> Im Hinblick auf die Schaffung einer wertschätzenden Atmosphäre sowie das Einbringen von Fachwissen wird an dieser Stelle auf die beiden anderen Kategorien verwiesen. Die Kategorien können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern gehen fließend ineinander über, was u.a. an dieser Stelle deutlich wird. Es handelt sich um eine idealtypische Darstellungsweise.

Forschungswerkstatt gegeben. Bereits die Bezeichnung „Reflexionsgespräch“ weist darauf hin, dass der Reflexion eine große Bedeutung beigemessen wird. Ein Ziel der Reflexionsgespräche ist die Anregung zur Reflexion, um die Studierenden in ihrer Professionalisierung effektiv zu unterstützen. Der Aspekt der Selbstreflexion wurde nicht explizit genannt, ergibt sich aber aus den Äußerungen der Studierenden.<sup>603</sup>

(d.) Die Studierenden erwähnen nicht das ressourcen- und lösungsorientierte Vorgehen in der empirischen Erkundung. Dabei ist das Hervorheben der Stärken und nicht der Blick auf die Schwächen entscheidend für die Ausbildung einer tragfähigen Lehrerpersönlichkeit. Eine Defizitorientierung prägt unsere Gesellschaft.<sup>604</sup> Auch im universitären Kontext ist es nicht ungewöhnlich, Fehler ins Zentrum zu rücken.<sup>605</sup> So zeigen die Erfahrungen aus den Forschungswerkstätten, dass es den Studierenden leichter fällt, ihre Schwächen und vermeintlichen Fehler zu nennen als ihre Stärken hervorzuheben.<sup>606</sup> Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, ist eine Ressourcen- und Lösungsorientierung<sup>607</sup> in den Reflexionsgesprächen wichtig.

(e.) Ein auf den ersten Blick scheinbar unbeachteter Aspekt ist der Austausch unter den Studierenden. Das Konzept SbS sowie die Reflexionsgespräche begünstigen diesen Aspekt. Raum zum Austausch wird bereitgestellt. Durch die intensive Zeit können sich die Studierenden gegenseitig bereichern. Insbesondere wenn unterschiedliche Ansichten vorliegen, ergeben sich gewinn-

---

<sup>603</sup> Reflexion als Haltung ist eine der zentralen Merkmale einer Lehrkraft. Es gilt, sich und seinen Unterricht immer wieder zu hinterfragen (vgl. Kap. 2.6).

<sup>604</sup> Vgl. Kricke 2014, S. 414.

<sup>605</sup> Vgl. Kricke 2014, S. 414.

<sup>606</sup> Vgl. Kap. 6.3.2.

<sup>607</sup> Hier kann auf die lösungsorientierte Beratung verwiesen werden. Dieser Ansatz wurde von Steve de Shazer entwickelt und gründet auf der Idee des Psychiaters und Psychotherapeuten Milton E. Erickson (vgl. Shazer 2014, S. 22). Dieser geht davon aus, dass in jedem Menschen unbewusste Potentiale stecken und diese ihm „als eine unerschöpfliche Quelle für Vitalität und Anpassungsfähigkeit lebenslang zur Verfügung stehen“ (Bamberger 2014, S. 109). Die Lernfähigkeit stellt eine Meta-Ressource dar, die in der Lage ist, die unbewussten Fähigkeiten und Kompetenzen ins Bewusstsein zu rücken. Diese Neuorientierung vergessener Ressourcen ermöglicht eine neue Perspektive, die wiederum in neue Handlungsmöglichkeiten mündet. Es wird von einer Aufwärtsspirale gesprochen, „die Klienten in einen »Mehrbesitz ihres Vermögens« bringt“ (Bamberger 2014, S. 110). Es geht in der lösungsorientierten Beratung um die Vermittlung einer Lösungskompetenz. Der Berater steht den Klienten in der Neuentdeckung seiner Ressourcen unterstützend zur Seite und erkennt die Autonomie der Klienten bedingungslos an (vgl. Bamberger 2014, S. 133).

bringende Erkenntnisse. Die Reflexionsgespräche sollten demnach Perspektivübernahmen ermöglichen.

(g.) Eine der größten Diskrepanzen zwischen der Literatur und den Ergebnissen der empirischen Erkundung betrifft das „Ratschlag-Geben“. Viele Autoren, die über den Konstruktivismus im Bereich der Beratung schreiben, stellen immer wieder klar, dass Beratung nicht mit „Rat geben“ gleichgesetzt werden kann und das reine Einbringen von Ratschlägen vermieden werden sollte.<sup>608</sup> Doch die Studierenden fordern vom Mentor immer wieder das Einbringen von guten und brauchbaren Hilfestellungen.<sup>609</sup> Im Zuge der Verknüpfung soll es zu einer gemäßigten Verschränkung der beiden Positionen kommen, die beide Auffassungen berücksichtigt. So kommt es darauf an, wie Ratschläge eingebracht werden.<sup>610</sup> Das Nennen zu vieler Aspekte oder ein Aufdrängen gut gemeinter Ratschläge sind zu vermeiden. Es bietet sich an, die Idee des Mentors als Anregung zur Diskussion in das Gespräch einzubinden. Die Studierenden erhalten dadurch einen neuen Impuls, können frei ihre Meinung äußern und diese ggf. für ihre Zwecke modifizieren. So kommt es auf die Gesprächsführungskompetenz der Mentoren an – dem Gegenüber muss Raum gegeben werden, Ratschläge anzunehmen oder abzulehnen. Dagegen kann ein Input sinnvoll sein, wenn es um fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Informationen geht.

(i.) Der Grundsatz, eine Handlung nach ihrer Viabilität zu beurteilen, erscheint für die Nachbesprechung von Unterricht wichtig. Auf zwei Ebenen ist dieser Grundsatz zu betrachten: Zum einen hinsichtlich der Haltung der Mentoren gegenüber der Unterrichtsgestaltung der Studierenden, zum anderen gegenüber der Gestaltung der Reflexionsgespräche. Dieser Grundsatz ermöglicht

---

<sup>608</sup> Vgl. Radatz 2013, S. 67.

<sup>609</sup> Dies bekräftigt auch eine Studie von Schüpbach, in der er den hohen Stellenwert des Praxiswissens für den Studierenden herausstellt (vgl. Schüpbach 2011, S. 38).

<sup>610</sup> Väisänen spricht sich dafür aus, dass Ratschläge „pädagogisch legitimiert, theoretisch fundiert und empirisch abgesichert sein sollten“ (Väisänen 2003, S. 20). Diesem Anspruch gerecht zu werden, wäre durchaus erstrebenswert. Ob sich dies in der Praxis der Forschungswerkstatt realisieren lässt, ist unwahrscheinlich. Dennoch sollten die studentischen Mentoren dazu angeregt werden, ihr Erfahrungswissen dahingehend zu hinterfragen.

eine ganz neue Betrachtungsweise praktischer Handlungen und bricht veraltetes Schwarz-Weiß-Denken (richtig/falsch) auf.

(j.) Die Unterstützung einer Professionalisierung durch Nutzung systemischer Methoden wird unter Vorbehalt eingebracht. Die Mentoren können auf diese zurückgreifen, sind aber keinesfalls dazu verpflichtet. Dasselbe gilt für die strukturelle und methodische Gestaltung der Reflexionsgespräche. Diesbezüglich verbindliche Vorgaben widersprechen einer konstruktivistischen Orientierung. Die verschiedenen Elemente können als hilfreiche Werkzeuge betrachtet werden, aber nicht als Garant für eine gute Qualität der Reflexionsgespräche.

Die Abb. 25 visualisiert die Vernetzung der Aspekte aus der theoretischen Ausarbeitung zur Kategorie I mit denen aus der empirischen Erkundung:

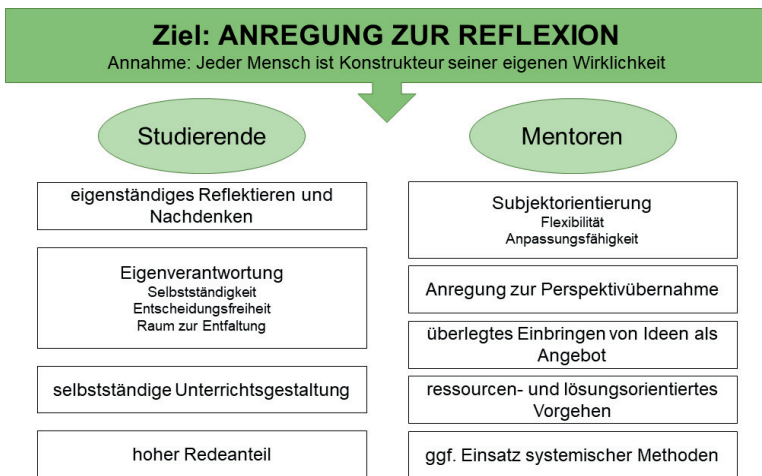


Abb. 25: Erweiterte Kategorie „Konstruktivistische Lernprozessgestaltung“

Die Studierenden konnten bewusst konstruktivistische Lernprozesse als gewinnbringend für sich erkennen. Sie nennen sie konkret und fordern sie als Bestandteil des universitären Alltags ein. Die Forschungswerkstatt und die damit verbundenen Reflexionsgespräche stellen einen Anfang dar.

## **5.2 Vertrauensvolle Beziehungsgestaltung**

In diesem Kapitel werden wissenschaftliche Erkenntnisse zu Bedeutung und Gestaltung einer wertschätzenden Beziehung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Zu Beginn werden Relevanz und Auswirkung von Beziehungen und Wertschätzung auf den Lernprozess aus neurodidaktischer Sicht betrachtet. Im Anschluss wird der psychotherapeutische Ansatz Carl Rogers, der in vielen Beratungsansätzen Berücksichtigung findet, vorgestellt, bevor auf eine wertschätzende Beziehungskultur im Kontext von Bildungseinrichtungen eingegangen wird. Hier werden die Ansätze „Positive Pädagogik“ und „Positive Leadership“ sowie eine Studie zur Beziehungsgestaltung im schulischen Kontext näher beschrieben. Daran anschließend werden diese Erkenntnisse mit den Aspekten der empirischen Erkundung aus Kap. 4 in Beziehung gesetzt.

### **5.2.1 Neurodidaktische Sicht**

Nach dem PISA-Schock im Jahr 2000 hat das öffentliche Interesse an der neurowissenschaftlichen Erforschung von Lernprozessen zugenommen. Darüber hinaus ermöglichen auch technische Fortschritte weitere Untersuchungen in diesem Bereich.<sup>611</sup> Auf Grundlage neurowissenschaftlicher Erkenntnisse werden daraus Konsequenzen für pädagogische Prozesse gezogen. Aus der Perspektive der Neurodidaktik konnten drei zentrale Aspekte herausgestellt werden:<sup>612</sup>

#### Soziale Interaktion

Der Mensch ist im Vergleich zu anderen Lebewesen auf soziale Beziehungen angewiesen. Über einen sehr langen Zeitraum sind Säuglinge und Kleinkinder von Erwachsenen abhängig. Ohne Zuwendung, Schutz und Fürsorge

---

<sup>611</sup> Vgl. Schumacher 2006, S. 87.

<sup>612</sup> Die komplexen Prozesse und Vorgänge im Gehirn werden nicht näher beleuchtet, sondern die Erkenntnisse der Hirnforschung für eine wertschätzende Beziehungsgestaltung dargelegt. An dieser Stelle kann auf andere Literatur verwiesen werden (vgl. Herrmann 2006; vgl. Caspary 2010).

wäre ein Überleben nicht möglich.<sup>613</sup> „Bei keiner anderen Art ist die Gehirnentwicklung in solch hohem Ausmaß von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz dieser erwachsenen Bezugspersonen abhängig wie beim Menschen.“<sup>614</sup> Jegliche Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen können als Resultat sozialer Interaktionen verstanden werden, indem „andere Menschen ihm bei der Benutzung und Ausformung seines Gehirns geholfen haben.“<sup>615</sup> „Die wichtigsten Erfahrungen, die einen heranwachsenden Menschen prägen und die in Form komplexer neuronaler Verknüpfungen und synaptischer Verschaltungen in seinem Gehirn verankert werden, sind Erfahrungen, die in lebendigen Beziehungen mit anderen Menschen gemacht werden.“<sup>616</sup> Demnach spielen Beziehungen einen entscheidenden Faktor im Bereich der Wissensaneignung.

### Positive Gefühle

Emotionen sind somatisch verankert und rufen Gefühle hervor, die wiederum kognitiv angelegt sind.<sup>617</sup> Dadurch können Gefühle kognitive Prozesse beeinflussen und sind somit verantwortlich dafür, ob „Lernen“ stattfinden kann. Die Kopplung von Kognition und Emotion ist eine wichtige Erkenntnis für die pädagogische Praxis.<sup>618</sup> Insbesondere positive Gefühle fördern effektives Lernen, hingegen begünstigen negativ konnotierte Gefühle Lernstörungen.<sup>619</sup> So erleichtern positive Emotionen die Speicherung der Inhalte, dienen als Abrufhinweise, indem die Inhalte mit emotionalen Aspekten verbunden sind, und aktivieren das Belohnungssystem, das eine Verhaltensstärkung hervorruft.<sup>620</sup> Lernprozesse, die in Verbindung mit positiven Emotionen entwickelt wurden, aktivieren Systeme, die kognitiv anspruchsvollere Funktionen zulassen.<sup>621</sup> Darüber hinaus „werden kognitive, psychologische, körperliche und soziale

---

<sup>613</sup> Vgl. Hüther 2004, S. 489.

<sup>614</sup> Hüther 2004, S. 489.

<sup>615</sup> Hüther 2004, S. 490.

<sup>616</sup> Hüther 2004, S. 489.

<sup>617</sup> Vgl. Siebert 2015, S. 54.

<sup>618</sup> Vgl. Siebert 2015, S. 56.

<sup>619</sup> Vgl. Siebert 2015, S. 54.

<sup>620</sup> Vgl. Brand/Markowitsch 2006, S. 74.

<sup>621</sup> Vgl. Bauer 2012, S. 47.

Ressourcen aufgebaut. Aufmerksamkeit und Konzentration nehmen zu, man verspürt einen höheren Sinn im Leben, fühlt sich gestärkt und gesundheitlich besser und baut vertrauensvolle Beziehungen auf.<sup>622</sup> Negative Emotionen schränken den Menschen dagegen ein, beeinträchtigen ihn in seiner kognitiven Entwicklung, belasten soziale Beziehungen und wirken sich negativ auf den physischen sowie psychischen Zustand aus.<sup>623</sup> Werden Gefühle wie Stress oder Angst ausgelöst, „schaltet das Gehirn auf Schreckreaktion und gibt automatisch kein differenziertes Wissen mehr von sich.“<sup>624</sup> Somit würden Offenheit, Neugierde und Entdeckerfreude verloren gehen.<sup>625</sup>

### Vertrauen

Um sich mit neuen Inhalten auseinanderzusetzen, braucht es sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen eine sichere Basis.<sup>626</sup> Vertrauen muss gegeben sein, um sich auf kognitive Prozesse einlassen und in einen explorativen Modus schalten zu können.<sup>627</sup> „Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugt in ihrem Gehirn eine sich ausbreitende Unruhe und Erregung.

---

<sup>622</sup> Krafft/Walker 2018, S. 32.

<sup>623</sup> Vgl. Krafft/Walker 2018, S. 32.

<sup>624</sup> Herrmann 2004, S. 473.

<sup>625</sup> Vgl. Hüther 2004, S. 492.

<sup>626</sup> Nicht nur neurodidaktische Erkenntnisse, sondern auch die Bindungsforschung stellt die zentrale Bedeutung von Vertrauen für den Aufbau von zwischenmenschlichen Beziehungen heraus. Die ersten auf Fakten gestützten Untersuchungen gehen auf Mary Ainsworth zurück. Sie entwickelte eine standardisierte Beobachtungssituation, „Fremde Situation“, um die Bindungsqualität bei Kleinkindern zu messen (vgl. Leuzinger-Bohleber 2009, S. 109). Aus ihren Untersuchungsergebnissen konnte Ainsworth vier unterschiedliche Bindungstypen herausstellen: sichere Bindung, unsicher-vermeidende Bindung, unsicher-ambivalente Bindung, unsicher-unorganisierte Bindung (vgl. Leuzinger-Bohleber 2009, S. 110f). Die Qualität der Bindung zwischen Mutter und Kind hat einen enormen Einfluss auf emotionale und soziale Entwicklungen. Die Bindungsqualität repräsentiert sich in einem inneren Arbeitsmodell als grundlegende Organisation von Erwartungen und Gefühlen, die lebenslang bedeutsam bleiben. So zeigt ein sicher gebundenes Kind ein adäquateres Sozialverhalten und einen besseren Umgang mit Konflikten. Hingegen ist ein unsicher gebundenes Kind ängstlicher, aggressiver, leichter verärgert und resigniert (vgl. Leuzinger-Bohleber 2009, S. 111f). Verschiedene Untersuchungen unterstützen die hohe Bedeutung der Bindungsqualität (vgl. Spangler/Grossmann 2002; vgl. Grossmann/Grossmann 2017, S. 83–100). Hechler gibt einen guten Literaturüberblick mit Werken, die sich mit Bindung im schulischen Kontext auseinandersetzen (vgl. Hechler (2017), S. 119). Das Kind benötigt den Aufbau von sozialen Beziehungen und emotionaler Sicherheit. Dadurch ist das Kind in der Lage, der Welt neugierig und offen zu begegnen. Gute Beziehungen zu einfühlsamen Lehrpersonen können positive Wirkungen erzeugen. Alternative Beziehungen für Kinder mit problematischen Bindungstypen sind lebensnotwendig. Die Schule kann hier einen Raum bieten (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, S. 329).

<sup>627</sup> Vgl. Hüther 2004, S. 491.

Unter diesen Bedingungen können die dort über die Sinneskanäle eintreffenden Wahrnehmungsmuster nicht mit den bereits abgespeicherten Erinnerungen abgeglichen werden.<sup>628</sup> Dies hat zur Folge, dass neue Inhalte weder aufgenommen noch kognitiv verankert werden können. „Vertrauen ist das Fundament, auf dem alle unsere Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse aufgebaut werden.“<sup>629</sup> Nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene benötigen dieses Vertrauen, um ihrer Umwelt offen begegnen und anspruchsvolle Aufgaben bewältigen zu können.<sup>630</sup> Lernende benötigen einen geschützten Raum, um sich auf den Weg des Entdeckens zu begeben. Dafür ist auch ein Lernbegleiter notwendig, der nicht selbst durch Unsicherheiten geprägt ist. Dies könnte sich ungünstig auf das Verhalten der Lernenden auswirken. Je sicherer der Lehrende, desto besser kann ein starkes Vertrauen aufgebaut werden und desto offener ist der Lernende gegenüber Neuem.<sup>631</sup>

Als bedeutsam für meine Arbeit erachte ich das neurowissenschaftliche Beziehungskonzept von Joachim Bauer.<sup>632</sup> Er geht davon aus, dass unser körperliches und geistiges Wohlbefinden von Botenstoffen unseres Motivationsystems bestimmt wird.<sup>633</sup> Beziehungserfahrungen, wie Anerkennung, Wertschätzung, Fairness und Vertrauen aktivieren diese Botenstoffe.<sup>634</sup> Bauer spricht von fünf Kriterien für eine praxisnahe Umsetzung beziehungskompetenten Handelns. Diese sind auf sämtliche pädagogische Kontexte übertragbar.<sup>635</sup>

---

<sup>628</sup> Hüther 2004, S. 491f.

<sup>629</sup> Hüther 2004, S. 492.

<sup>630</sup> Vgl. Hüther 2004, S. 492.

<sup>631</sup> Vgl. Hüther 2004, S. 492.

<sup>632</sup> Joachim Bauer ist Neurologe, der seine wissenschaftlichen Erkenntnisse stark auf das schulische Lernen bezieht und dazu viele Publikationen verfasst hat. So sind seine Erkenntnisse besonders aufschlussreich für das vorliegende Vorhaben (vgl. hierzu Bauer 2006; Bauer 2012).

<sup>633</sup> Wie neurobiologische Prozesse im Gehirn verlaufen und wie dadurch Lernprozesse angestoßen werden, wird an dieser Stelle nicht näher vertieft (vgl. hierzu Herrmann 2006).

<sup>634</sup> Vgl. Leitz 2017, S. 11.

<sup>635</sup> Vgl. Bauer 2006, S. 190ff.

1. Sehen und Gesehen werden: Lernende wollen als Person wahrgenommen werden. Dadurch kann Motivation erwachsen und Selbstwert sowie Selbstvertrauen aufgebaut werden. Die Bereitschaft und Offenheit muss jedoch vorhanden sein, andere wahrzunehmen und selbst wahrgenommen zu werden.
2. Gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem: Einer Sache Aufmerksamkeit zu schenken, die für eine andere Person wichtig ist, stärkt die zwischenmenschliche Beziehung. Dadurch können der emotionale Wert dieser Sache und somit die Motivation gesteigert werden. Die Person erfährt Anerkennung und Wertschätzung.
3. Emotionale Resonanz: Durch Spiegelneuronen ist es in einem gewissen Maß möglich, die Stimmung anderer Personen anzunehmen oder seine eigene Stimmung auf andere zu übertragen. Dies geschieht zu großen Teilen unbewusst. Emotionale Resonanz birgt große Chancen, da sie motivierend und verbindend wirkt.
4. Gemeinsames Handeln: Ein gemeinsames Ziel ermöglicht den Aufbau einer starken emotionalen Verbundenheit. Durch die Gemeinschaft fühlt man sich gestärkt und wertvoll. Außerdem erhöht gemeinsames Handeln die Chance auf einen Flow-Zustand, der eine hohe Leistungsfähigkeit mit sich bringen kann.<sup>636</sup>
5. Wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten: Die Perspektivübernahme des anderen ist ein wichtiger Schlüssel für eine gelungene Beziehungsgestaltung. Die Förderung des gegenseitigen Verstehens erleichtert, dessen Verhalten nachzuvollziehen und angemessen darauf einzugehen, ohne vorschnell zu urteilen.

### **5.2.2 Personenzentrierter Beratungsansatz**

Eines der bekanntesten und einflussreichsten Beratungskonzepte aus der humanistischen Psychologie<sup>637</sup> stellt die personenzentrierte Beratung von Carl

---

<sup>636</sup> Csikszentmihalyi ist der Entwickler der Flow-Theorie und beschäftigt sich mit Erklärungen intrinsisch motivierten Handelns (vgl. Csikszentmihalyi 2014).

<sup>637</sup> Die humanistische Psychologie bietet neben dem personenzentrierten Ansatz von Rogers noch andere Ansätze, wie beispielsweise das TZI oder Psychodrama, die für Bildungseinrichtungen genutzt

Rogers dar.<sup>638</sup> „Das personenzentrierte Vorgehen geht von der Grundannahme aus, dass jedem Menschen eine existentielle Tendenz angeboren ist, alle seine Kräfte und Fähigkeiten im jeweiligen sozialen Kontext zu entfalten.“<sup>639</sup> Dieser Drang der Selbstentfaltung zum Erhalt und Wachstum seiner Selbst wird auch als Aktualisierungstendenz bezeichnet.<sup>640</sup> Rogers geht von einem sehr positiv geprägten Menschenbild aus, das sich durch Eigenschaften wie „positiv, vorwärts gerichtet, konstruktiv, realistisch, vertrauenswürdig“<sup>641</sup> auszeichnet. Diese können sich besonders in einem lernförderlichen Klima entfalten.<sup>642</sup> „Das Problem wird im Sinne der Ganzheit als Teil der persönlichen Entwicklung gesehen und löst sich in Rogers Verständnis dadurch, dass die Entwicklungskräfte der Person gestärkt werden.“<sup>643</sup> Hilfe zur Selbsthilfe wird hier geboten.<sup>644</sup> Nicht die Lösung des Problems steht im Zentrum, sondern die Beziehung zum Klienten. Die drei Grundhaltungen Empathie, Wertschätzung und Authentizität sind dafür entscheidend.<sup>645</sup> Allen Formen der Beratung liegt diese Beziehungsgestaltung zu Grunde. „Sie [Empathie, Wertschätzung, Echtheit] sind somit auch die grundlegenden Bedingungen zur Gestaltung und zum Führen von Gesprächen, die persönliches Wachstum, persönliche Weiterentwicklung zum Ziel haben.“<sup>646</sup> Die drei Merkmale bedingen sich gegenseitig und sind nicht getrennt voneinander zu betrachten:

- Empathie befähigt den Berater, den Zustand des Klienten wahrzunehmen und zu erfassen. Dies geschieht durch sensibles und aktives Zuhören. Empathie drückt sich in einem umfassenden Verstehen und

---

werden können. Die pädagogische Anbindung „(...) hat vermutlich damit zu tun, dass die Grundannahmen dieser Richtung starke Parallelen zu Erziehungs- und Bildungszielen in der Schule aufweisen.“ (Schnebel 2012, S. 49).

<sup>638</sup> Der personenzentrierte Ansatz findet in vielen Bereichen Einzug (z.B.: Pädagogik, Sozialarbeit oder Management) und ist auch bekannt als nicht-direktive, non-direktive oder klientenzentrierte Beratung oder klientenzentrierte Psychotherapie (vgl. Schnebel 2012, S. 46).

<sup>639</sup> Breitenbach 2014, S. 35.

<sup>640</sup> Vgl. Breitenbach 2014, S. 36.

<sup>641</sup> Höger 2012, S. 25.

<sup>642</sup> Vgl. Breitenbach 2014, S. 37.

<sup>643</sup> Schnebel 2012, S. 47.

<sup>644</sup> Vgl. Schnebel 2012, S. 48.

<sup>645</sup> In der Literatur werden diese drei Begriffe teilweise unterschiedlich bezeichnet (Empathie / Verstehen, Wertschätzung / Akzeptanz, Echtheit / Kongruenz / Authentizität ( vgl. Rogers/Schmid 2004, S. 193; vgl. Teml/Teml 2011, S. 43).

<sup>646</sup> Breitenbach 2014, S. 38.

ernsthaften Bemühen aus, sich in die Lage des anderen zu versetzen.<sup>647</sup> Durch das entgegengebrachte Verstehen soll der Klient zu sich und seinen Möglichkeiten Vertrauen fassen.<sup>648</sup>

- Wertschätzung drückt sich in einem bewertungsfreien Angenommen-Sein aus.<sup>649</sup> Rogers nennt es auch „bedingungslose positive Zuwendung“<sup>650</sup>, in der es keine Bedingungen des Akzeptierens der anderen Personen gibt.<sup>651</sup> „Der Lehrer, der herzlich akzeptieren, sich bedingungslos positiv zuwenden und sich in die Empfindungen von Angst, Erwartung und Enttäuschung einfühlen kann, die in jeder Begegnung mit neuem Stoff enthalten sind, hat bereits eine Menge zu den Lernbedingungen beigetragen.“<sup>652</sup>
- Der Berater muss dem Klienten gegenüber authentisch auftreten, d.h. er darf sich als Person nicht verstellen. Ehrlichkeit ist immer dann konstruktiv, wenn dadurch drei Ziele verfolgt werden: Sicherheit, Lernchancen, Rückmeldungen.

„Wie seine Studien gezeigt haben, führt eine wertschätzende, den anderen in seinem Sosein akzeptierende, einfühlende und authentische Haltung dazu, dass das Gegenüber seinen Selbstwert erkennt, seine Selbstwirksamkeit erhöht und sich selber besser versteht. Eine wertschätzende Haltung führt demnach auch außerhalb therapeutischer Situationen zu einer entwicklungsförderlichen Kommunikation für alle Beteiligten.“<sup>653</sup>

### 5.2.3 Wertschätzung als Leitbegriff in Bildungseinrichtungen

„Auch für die Schule gilt: Neurobiologisch betrachtet kann es ohne Beziehungen keine Motivation geben.“<sup>654</sup> Auf Grundlage dieser Erkenntnis fordert

---

<sup>647</sup> Vgl. Breitenbach 2014, S. 38f.

<sup>648</sup> Vgl. Breitenbach 2014, S. 38.

<sup>649</sup> Vgl. Breitenbach 2014, S. 39.

<sup>650</sup> Rogers merkt an, dass eine vollkommen bedingungslose Zuwendung nur in der Theorie existiert. Jedoch können Momente dieser in jeder Beziehung aufkommen (vgl. Rogers/Schmid 2004, S. 174).

<sup>651</sup> Vgl. Rogers/Schmid 2004, S. 173.

<sup>652</sup> Rogers/Tausch 2016, S. 281.

<sup>653</sup> Burow 2016, S. 30.

<sup>654</sup> Bauer 2006, S. 210.

Bauer eine stärkere Fokussierung auf Beziehungen in Bildungseinrichtungen.<sup>655</sup> Einige Konzepte vor allem im schulischen Kontext legen bereits den Fokus auf eine veränderte Beziehungsgestaltung.<sup>656</sup> Dieses Kapitel zeigt konkret zwei Ansätze auf und verweist auf eine Studie, die den Einfluss der Beziehung auf die Lernmotivation untersucht.

### 5.2.3.1 Positive Pädagogik

Olaf-Axel Burow plädiert für eine Positive Pädagogik, in der ein neues Verständnis von Lernen und Lehren entwickelt wird. Eines der zentralen Prinzipien seiner Positiven Pädagogik ist die Kultur der Wertschätzung und Anerkennung.<sup>657</sup> „Wertschätzung ist gleichzeitig Grundlage für die Erfahrung von Glück und sozialem Wohlbefinden am Arbeitsplatz wie in der Schule, denn wer Anerkennung für seine Leistung durch die Gemeinschaft erhält, ist zufrieden und motiviert.“<sup>658</sup> Insbesondere Formen von kollektiver Zusammenarbeit ermöglichen neue Sichtweisen, gegenseitige Bereicherungen und den Zugriff auf ungeahntes Potenzial.<sup>659</sup> Ebenso plädiert er für eine Fokussierung auf Stärken und spricht sich gegen eine Defizitorientierung aus. „Pädagogen sollten sich also fragen, was sie wirklich gut können und auch gern tun, statt darauf zu schauen, was andere (möglicherweise) von ihnen erwarten.“<sup>660</sup> U.a. bezieht sich Burow auf die Studien von der amerikanischen Psychologin Barbara Fredrickson. Ihre Forschungsergebnisse zeigen auf, wie groß die Einflussnahme positiver Gefühle ist. Sie entwickelt die sogenannte Broaden-

---

<sup>655</sup> Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung ist der Pädagogik keinesfalls fremd. Olive Hechler gibt einen historischen Überblick auf verschiedene Pädagogen, die bereits diesen Ansatz stützen (vgl. Hechler 2017, S. 48–57).

<sup>656</sup> Auch wenn sich die vorgestellten Ansätze oder Studien auf den schulischen Kontext beziehen, lassen diese sich auf den universitären Kontext übertragen. Wie schon in Kap. 5.2 betont wurde, ist es vorteilhaft, wenn Lehrende selbst eine konstruktivistisch orientierte Lehre erlebt haben, um diese umsetzen zu können. Ebenso verhält es sich mit einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung.

<sup>657</sup> Neben diesem Prinzip nennt Burow eine Reihe weiterer Aspekte u.a. Kreativität, Gemeinschaft und Nachhaltigkeit (vgl. Burow 2011b, S. 234f).

<sup>658</sup> Burow 2011b, S. 97.

<sup>659</sup> Vgl. Burow 2011a, S. 38f.

<sup>660</sup> Bauer 2012, S. 48.

and-Build-Theorie, der zwei Kernthesen zu Grunde liegen: Eine positive Lebenseinstellung öffnet den Menschen.<sup>661</sup> „Positive Gefühle erweitern („broaden“) demnach unseren Horizont, unser Bewusstsein und ermöglichen uns einen größeren Denk- und Handlungsspielraum. (...) Darüber hinaus stärken sie unsere sozialen Ressourcen („build“) und bilden die Grundlage für Resilienz, eine Dimension, die entscheidend ist für die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen des Lehrerberufs.“<sup>662</sup> Ausgehend von seinen Erkenntnissen fordert Burow eine Veränderung in der Lehrerausbildung: „(...) nämlich eine, die Studierende nicht in kognitiver Verengung mit Faktenwissen und Zukunftsgestaltungskompetenzen ins Zentrum ihrer Bemühungen setzt. Statt auf Normierung und Selektion zu setzen, ginge es in einem zukunftsfähigen Schulsystem um Wertschätzung, individuelle Förderung und die Befähigung zu eingreifender Zukunftsgestaltung.“<sup>663</sup>

### 5.2.3.2 Positive Leadership

Begründet auf den Gedanken der „Positiven Psychologie“<sup>664</sup> können Bildungseinrichtungen eine neue Richtung einschlagen und einer defizitorientierten und auf Leistungsdruck ausgerichteten Schulkultur entgegenwirken.<sup>665</sup> Die Positive Psychologie „untersucht jene Faktoren, welche zur Stärkung positiver individueller und organisationaler Entwicklungen beitragen, und intendiert insbesondere die Stärkung des Wohlbefindens und somit auch der Leistungsstärke von Mensch und Organisation.“<sup>666</sup>

*„Glücklich sein stärkt, macht resilient gegen psychosoziale Anfeindungen und steigert die Arbeitsleistung wie auch die Lern- und Entwicklungsfreude. Letztendlich macht Wohlbefinden somit auch effektiver, denn egal, wie gut eine Organisation aufgestellt ist, letztendlich ist sie immer nur so gut wie die Menschen, die in ihr arbeiten.“*<sup>667</sup>

---

<sup>661</sup> Fredrickson 2011, S. 98f.

<sup>662</sup> Burow 2016, S. 37ff.

<sup>663</sup> Burow 2014, S. 5.

<sup>664</sup> Die Positive Psychologie ist eine wissenschaftliche Forschungsrichtung und beruht auf empirisch gesicherten Erkenntnissen (vgl. Rolfe 2019, S. 19).

<sup>665</sup> Sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen wird ein höherer Anstieg psychischer und physischer Erkrankungen verzeichnet (vgl. Bauer 2006, S. 208f; vgl. Brohm 2016, S. 4).

<sup>666</sup> Brohm 2016, S. 7.

<sup>667</sup> Brohm 2016, S. 6.

Insbesondere der Führungsstil ist für diesen Prozess entscheidend. Der Ansatz „Positive Leadership“ fördert die individuelle Entwicklung jedes Einzelnen in einer Organisation.<sup>668</sup> Der Blick wird auf Prozesse gerichtet, die sich durch positiv deviante Leistungen kennzeichnen. Von positiver Devianz wird im Sinne eines positiv abweichenden Verhaltens gesprochen.<sup>669</sup> Dabei steht das Wohlbefinden der Personen immer an oberster Stelle. Positive Leadership zeichnet sich durch vier Strategien aus: positives Klima, positive Beziehungen, positive Kommunikation und Sinn-Erleben.

### Positives Klima

Bestehende Grundannahmen, wie das Menschenbild, beeinflussen eine Organisationskultur. Im Kontext der Positiven Psychologie wird von einem humanistischen Menschenbild ausgegangen, wie es auch Rogers vertritt. Dabei stehen das Gute im Menschen und das innere Bedürfnis nach der Weiterentwicklung im Fokus.<sup>670</sup> Diese Grundannahme stellt im Hinblick auf die Leitungsaufgaben gewisse Ansprüche an Führungskräfte: Sie müssen in die Fähigkeiten und die Leistungsbereitschaft der Mitmenschen vertrauen und ein positives Organisationsklima fördern.<sup>671</sup> Ein positives Organisationsklima ist geprägt durch Dynamik, Freiheit für Selbstorganisation, Erarbeitungs- statt Anweisungskultur, Unkalkulierbarkeit und Freiheit, Freundlichkeit und Menschlichkeit, hohe Selbstverantwortung der Mitarbeiter, offene Prozesse, offene Kommunikation, Risikofreude und Chancenwahrnehmung.<sup>672</sup> Die Führungskräfte leben eine positive Grundhaltung vor.

### Positive Beziehungen

Soziale Beziehungen beeinflussen unser Verhalten. Emotional reagieren wir auf die Verhaltensweisen unserer Mitmenschen und übernehmen häufig ihre Verhaltensmuster. Daher ist die Beziehungsgestaltung möglichst fruchtbar

---

<sup>668</sup> Brohm 2016, S. 11.

<sup>669</sup> Vgl. Brohm 2016, S. 11.

<sup>670</sup> Vgl. Brohm 2016, S. 17.

<sup>671</sup> Brohm 2016, S. 18.

<sup>672</sup> Brohm 2016, S. 18.

und unterstützend zu gestalten.<sup>673</sup> Führungskräfte, die Energie ausstrahlen, Vertrauen stiften, Neugierde und Dankbarkeit zeigen, wirken sich positiv auf das Verhalten ihrer Mitarbeiter aus.<sup>674</sup>

### Positive Kommunikation

Unser Gehirn ist evolutionsbedingt darauf ausgerichtet, sich negative Erfahrungen besser zu merken als positive. Studien haben ergeben, dass einem negativen Gefühl mehrere positive Gefühle folgen müssen, um dieses ausgleichen zu können. Dieses Verhältnis wird auch als Positivitätsquotient bezeichnet.<sup>675</sup> Nach Fredrickson und Losada stellt das Verhältnis 3:1 einen idealen Positivitätsquotienten dar. Geht der Quotient höher als 11:1 werden die positiven Äußerungen nicht mehr als solche wahrgenommen.<sup>676</sup> Eine wertschätzende Kommunikation ist entscheidend für das Wohlbefinden der Person. Sie ist gekennzeichnet durch genaues und aktives Zuhören, nonverbale bestätigende Mimik und Gestik sowie anerkennendes Lob für nicht Selbstverständliches.<sup>677</sup>

### Sinn-Erleben

Menschen streben nach dem Sinn ihrer Aktivitäten und dem Suchen ihrer Existenz. Verliert eine Tätigkeit an Sinn, nimmt das Motivationsbestreben ab. „Daher scheint eine der wichtigsten Führungsaufgaben zu sein, unseren Mitarbeiter(innen) zu ermöglichen, ihre eigene Tätigkeit als sinnvoll zu erachten, Sinn zu stiften.“<sup>678</sup> Durch das Bewusstmachen des Sinns können die Motivation und das Bestreben nach Erfüllung befriedigt werden.

#### *5.2.3.3 Empirische Studie zur motivationalen Bedeutung von Beziehungen*

In ihrer Studie untersucht Iris Leitz, ob eine Leistungssteigerung durch die Qualität des Klimas, einer positiven Fehlerkultur oder durch Beziehungen begünstigt wird. Das Ergebnis ihrer Studie zeigt, dass die Beziehung zwischen

---

<sup>673</sup> Vgl. Brohm 2016, S. 25.

<sup>674</sup> Vgl. Brohm 2016, S. 28.

<sup>675</sup> Vgl. Brohm 2016, S. 31.

<sup>676</sup> Vgl. Fredrickson/Losada 2005; vgl. Brohm 2016, S. 31.

<sup>677</sup> Vgl. Brohm 2016, S. 32.

<sup>678</sup> Brohm 2016, S. 35.

Lehrenden und Lernenden einen größeren Einfluss hat auf Leistung, Fleiß und Ausdauer als ein lernförderliches Unterrichtsklima und eine positive Fehlerkultur.<sup>679</sup>

*„Die Befunde zeigen auf eindeutige Weise, dass die motivationsfördernde Wirkung der (wahrgenommenen) Beziehungskompetenz den beiden klimatischen Konstrukten (Positive Fehlerkultur, Unterrichtsklima) klar überlegen ist. Dies gilt gleichermaßen für die Aspekte Leistungsstreben wie Ausdauer & Fleiß. Wer als Lehrperson motivationale Energie freisetzen will, muss beziehungskompetent unterrichten, es genügt nicht ein lernförderliches Klima als solches bereitzustellen bzw. die Empfehlungen der Positiven Fehlerkultur zu realisieren.“<sup>680</sup>*

Leitz betrachtet auch die fünf Beziehungskomponenten nach Bauer<sup>681</sup> und stellt eine hohe Signifikanz in Bezug auf Leistungsstreben, Ausdauer und Fleiß fest, jedoch in sehr unterschiedlicher Ausprägung. Die fünf Aspekte haben unterschiedlich starke Einflüsse auf die Motivationskomponenten. *Sehen und Gesehen-Werden* weist die stärkste Wirkung auf die Lern- und Leistungsbereitschaft auf. Danach folgen *Verstehen von Motiven und Absichten* sowie *Gemeinsame Aufmerksamkeit*. Die Einflüsse *Emotionaler Resonanz* und *Gemeinsamen Handelns* sind gering.<sup>682</sup> Dies gilt es in der praktischen Umsetzung zu beachten. Leitz fordert aus ihren Ergebnissen, dass den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen in der Lehrerbildung mehr Beachtung geschenkt werden muss.<sup>683</sup>

#### 5.2.4 Zwischenfazit

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zeigt, dass Beziehungen einen sehr hohen Stellenwert im Lernprozess einnehmen. Die Relevanz zwischenmenschlicher Beziehungen bzw. der Beziehungsgestaltung im Bildungskontext muss daher berücksichtigt werden und im schulischen und universitären Alltag ihren Ausdruck finden. Bereits in

---

<sup>679</sup> Vgl. Leitz 2017, S. 14f.

<sup>680</sup> Leitz 2015, S. 213.

<sup>681</sup> Vgl. Kap. 5.2.1.

<sup>682</sup> Vgl. Leitz 2015, S. 213 Dieser Befund steht im Gegensatz zu der Aussage von Burow, der dem gemeinsamen Handeln einen hohen Stellenwert beimisst (vgl. Burow 2011a, S. 38f).

<sup>683</sup> Hierfür erstellt sie eine inhaltspezifische Materialsammlung zur Konzipierung eines Seminars zur Beziehungskompetenz von Lehramtsstudenten in der Primarstufe, die jedoch an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden (vgl. Leitz 2015, S. 225–286).

Kap. 1.3.2 wird die Beziehungsgestaltung im Bereich des Theologischen Gesprächs hervorgehoben und verweist auf die Bedeutung einer wertschätzenden Beziehungskultur. Die dort aufgeführten Aspekte können durch die beschriebenen wissenschaftlichen Erkenntnisse unterstützt und bekräftigt werden.

In einer Beziehung treffen Menschen aufeinander. Eine Beziehung geht von zwei Seiten aus und ist ein wechselseitiges Konstrukt.<sup>684</sup> Selbstverständlich ist der Lehrende sowohl im schulischen als auch universitären Kontext „verantwortlich“ für eine gelungene Beziehungsgestaltung. Doch ob diese Bemühungen in eine bereichernde Beziehung münden, ist sowohl vom Lehrenden als auch vom Lernenden abhängig. Das betont auch Bauer in dem Aspekt „Sehen und Gesehen-Werden“. Es besteht die Notwendigkeit der Bereitschaft des Anderen, gesehen zu werden und auch seine Fähigkeiten zu sehen.

Wie im Ansatz Positive Leadership gezeigt, wirken sich bestehende Grundannahmen auf das Beziehungsklima aus. Die aus dem jeweils vorherrschenden Menschenbild resultierende Haltung beeinflusst die Begegnung von Menschen. Für die Beziehungsgestaltung ist es demnach von großer Bedeutung, wie Menschen den anderen wahrnehmen und mit welcher Haltung sie ihm begegnen. Dem Ansatz Positive Leadership liegt ein humanistisches Menschenbild zu Grunde. Dementsprechend wird vom Guten im Menschen und dem Bedürfnis nach persönlicher Entwicklung ausgegangen. Darauf basierend wird ein positives Klima konstruiert.

Grundsätzlich darf nicht davon ausgegangen werden, dass ein definiertes allgemeingültiges Menschenbild vorherrscht. „Der Mensch findet sich in Bezügen vor und existiert nur in solchen konkreten Relationen.“<sup>685</sup> Demnach kann der Mensch immer nur kontextuell eingebunden betrachtet werden. Im Kontext der Verortung der Arbeit in die evangelische Religionspädagogik muss

---

<sup>684</sup> Der Duden beschreibt Beziehung als ein wechselseitiges Verhältnis (Dudenredaktion o.J.b).

<sup>685</sup> van Oorschot 2018, S. 263.

daher das Verständnis eines christlichen Menschenbildes näher betrachtet werden.

### 5.2.5 Das christliche Menschenbild

Aus theologischer Perspektive wird der Mensch in Relation zu Gott gesehen.<sup>686</sup> Aus diesem Blickwinkel treffen die verschiedenen theologischen Fachgebiete Aussagen zum Menschen.<sup>687</sup> Die wichtigste Bezugsnorm für ein christlich geprägtes Menschenbild ist die Bibel. Das Alte Testament gibt mit den beiden Schöpfungsberichten erste Kenntnisse, wie das christliche Verständnis des Menschen geprägt ist.<sup>688</sup> Aus beiden Schöpfungsberichten lassen sich folgende Aspekte ableiten: Der Mensch ist von Gott geschaffen und somit von Gott gewollt, die Erde stellt den Lebensraum von allen Geschöpfen dar. Der Mensch grenzt sich von den anderen Geschöpfen ab, indem er als Ebenbild Gottes geschaffen wird (Gen1,26ff). Diese Aussage hebt Wilfried Härle als „die entscheidende theologische Aussage über den Menschen“<sup>689</sup> hervor.

*„Gottes schöpferisches Handeln, so die theologischen Überlegungen, begründet die Personalität des Menschen und macht ihn zum Gegenüber, macht sie zur Dialogpartnerin Gottes. Dieses Handeln liegt allen menschlichen Bildungsprozessen voraus. Es gehört zur Subjektwerdung eines Menschen, daß [sic!] er oder sie diese Bezogenheit und die Möglichkeiten, die damit gegeben sind, wahrnimmt. So qualifiziert der Gedanke der Ebenbildlichkeit das Menschsein und ist darin zugleich als Bestimmung und Aufgabe zu erkennen.“<sup>690</sup>*

Diese Gottesebenbildlichkeit spiegelt sich nicht in Eigenschaften wider, sondern vielmehr in einer gegebenen und bestimmten Beziehung zu Gott.<sup>691</sup> „Diese für das Menschsein konstitutive Beziehung zu Gott, dem Schöpfer, setzt sich für die Priesterschrift konsequent in Beziehung zum Mitmenschen

---

<sup>686</sup> Vgl. van Oorschot 2018, S. 263.

<sup>687</sup> Es ist nicht der Anspruch dieser Ausführungen, alle theologischen Bereiche differenziert darzustellen, sondern im Kontext der Überlegungen (Welche Grundannahmen gehen von einem christlich geprägten Menschenbild aus?) ein christliches Menschenbild zu skizzieren.

<sup>688</sup> Auch im weiteren Verlauf des Alten Testaments wird mehr über die Geschichte Israels und somit auch über das Menschenbild berichtet (vgl. Henn et al. 2015, S. 55).

<sup>689</sup> Härle 2018, S. 445.

<sup>690</sup> Müller-Friese 1996, S. 150.

<sup>691</sup> Vgl. Härle 2018, S. 445.

fort, [sic!] und konkretisiert sich darin.“<sup>692</sup> Dem Menschsein liegt eine dialogische Bestimmung zu Grunde, in der jeder auf die Beziehungen mit anderen angewiesen ist.<sup>693</sup> Somit wird der Beziehungsgestaltung im christlichen Glauben eine wichtige Bedeutung beigemessen. Aus der Schöpfung durch Gott ist der Mensch zu zweit und somit auch in der Beziehung zu sehen. „Das christliche Menschenbild geht davon aus, dass der Mensch in einem Beziehungsgefüge existiert: zu Gott, zu seinen Mitmenschen und Mitgeschöpfen sowie zu sich selbst, und dass diese Relationalität für sein Dasein konstitutiv ist.“<sup>694</sup> Dies ist das Fundament, auf dem Beziehungen aufbauen können. Müller-Friese bezieht sich hier auf Buber und stellt den Satz in den Fokus: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“<sup>695</sup> Die Gottesebenenbildlichkeit wird mit dem Herrschaftsauftrag begründet.<sup>696</sup> „Der Mensch soll als Schöpfungspartner Gottes die Erde an seiner Stelle und in seinem Sinne bewahren und verantwortlich weiter entwickeln. Der Mensch wird also als Bindeglied zwischen Gott und der Welt verstanden.“<sup>697</sup> Gleichzeitig ist dem Menschen die Freiheit und Selbstbestimmung von Gott geschenkt worden.<sup>698</sup> „Diese Grundaussagen über das menschliche Dasein reichen bis ins Neue Testament hinein, werden in der Person Jesu konkret und zeigen Leitlinien für ein Leben nach christlichem Verständnis auf.“<sup>699</sup> Die Gottesebenenbildlichkeit wird im Neuen Testament in Beziehung zu Christus gesetzt.<sup>700</sup> Die Orientierung an Jesus liefert ein am christlichen Menschenbild ausgerichtetes Verhalten. „In Jesus ist der Mensch erschienen, in dem die geschöpfliche Bestimmung des Menschen, in antwortender Entsprechung »Ebenbild« Gottes zu sein, wahrgemacht ist.“<sup>701</sup> Dies bekräftigt auch Freudenberger-Lötz: „An ihm wird Gott an-

---

<sup>692</sup> Müller-Friese 1996, S. 151.

<sup>693</sup> Vgl. Müller-Friese 1996, S. 152.

<sup>694</sup> Härle 2011, S. 141.

<sup>695</sup> Buber 2017, S. 34; vgl. Müller-Friese 1996, 163f.

<sup>696</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2003, S. 52.

<sup>697</sup> Henn et al. 2015, S. 56f.

<sup>698</sup> Vgl. Henn et al. 2015, S. 60.

<sup>699</sup> Henn et al. 2015, S. 55.

<sup>700</sup> Vgl. Müller-Friese 1996, S. 153.

<sup>701</sup> Joest/Lüpke 2010, S. 215.

schaulich, durch ihn wirkt die Liebe Gottes am Menschen, und er schafft Versöhnung zwischen Gott und Mensch.<sup>702</sup> In diesem Kontext kann insbesondere auf das Gebot der Nächstenliebe<sup>703</sup> eingegangen werden.<sup>704</sup> Rainer Lachmann fordert ein von christlicher Nächstenliebe geprägten unterrichtlichen Umgang.<sup>705</sup> Dies kann Orientierung geben, wie Menschen begegnet werden kann.<sup>706</sup> Auch Härle spricht davon, dass „der Mensch als *geistesbegabtes* oder als *liebendes* Wesen ein Ebenbild Gottes ist.“<sup>707</sup> Er versteht die Ebenbildlichkeit Gottes, indem der Mensch in die Beziehung zu Gott und anderen Menschen tritt, „die ihrerseits dem Wesen Gottes entspricht, also den Charakter der *Liebe* hat.“<sup>708</sup> Gott schenkt uns bedingungslose Liebe. Diese Liebe wird am Handeln Christi erkennbar und eröffnet uns ein Leben in Wertschätzung, Anerkennung und Angenommensein. Durch diese Bedingungslosigkeit erfahren wir Liebe: Liebe zu Gott, Liebe zu uns selbst und somit Liebe zu anderen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die christlich orientierte Grundannahme auf der Schaffung des Menschen durch Gott und der ihm von Gott gegebenen Ebenbildlichkeit beruht. „Der Mensch ist zum *Ebenbild Gottes* geschaffen und hat daher eine unantastbare *Würde*, die in Gottes Beziehung zu ihm gründet.“<sup>709</sup> Aus diesem Verständnis erwächst eine besondere Beziehung zu Gott, zu anderen und zu uns selbst. Beziehung wird zu einem grundlegenden Pfeiler menschlichen Seins. Die Beziehungsgestaltung wird uns durch Jesus Christus verdeutlicht, insbesondere im Gebot der Nächstenliebe.

---

<sup>702</sup> Freudenberger-Lötz 2003, S. 53.

<sup>703</sup> Im Zuge dessen nennen Henn et al. noch zwei weitere Verhaltensweisen: Dienen und Leidensbereitschaft. Diese werden an dieser Stelle jedoch nicht näher vertieft (vgl. Henn et al. 2015, S. 61ff).

<sup>704</sup> Vgl. Henn et al. 2015, S. 61f.

<sup>705</sup> Vgl. Lachmann 1980, S. 158f.

<sup>706</sup> Henn et al. beziehen sich auf die zwei Gleichnisse, in denen die Nächstenliebe anschaulich wird: das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25-37) und das Gleichnis vom Weltgericht (Mt 25, 31-46) (vgl. Henn et al. 2015, S. 62).

<sup>707</sup> Härle 2018, S. 446.

<sup>708</sup> Härle 2018, S. 447.

<sup>709</sup> Härle 2011, S. 135.

Diese kurze Ausführung soll die Verortung der Arbeit im religionspädagogischen Rahmen und so die besondere Stellung der Beziehung sowie die Wertschätzung durch die Gottesebenenbildlichkeit in jedem Menschen bekräftigen. Die zwei skizzierten Menschenbilder schließen sich keinesfalls gegenseitig aus. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden Grundannahmen getroffen. Sowohl aus einem humanistischen als auch christlichen Menschenbild kann eine wertschätzende Beziehungsgestaltung begründet werden.

### 5.2.6 Vernetzung mit den Aspekten der Kategorie II

Um eine Vernetzung vorzunehmen, werden zunächst die Aspekte der wissenschaftlichen Einordnung zusammenfassend dargestellt:

- (a.) Beziehung ist elementarer Bestandteil menschlichen Seins. Soziale Beziehungen ermöglichen uns Lernprozesse. Vor allem gemeinsames Handeln stärkt die Motivation dazu.
- (b.) Positive Gefühle ermöglichen uns emotionale Öffnung und ebnen den Weg für positive Veränderungen.
- (c.) Vertrauen gibt uns eine sichere Basis, um unsere Welt zu erkunden.
- (d.) Die Aspekte *Sehen und Gesehen-Werden*, *gemeinsame Aufmerksamkeit*, *emotionale Resonanz*, *gemeinsames Handeln* und *wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten* sind von Bauer definierte Elemente eines Beziehungskonzepts.
- (d.) Der personenzentrierte Ansatz von Rogers ist subjektorientiert und konstruktivistisch ausgerichtet und bestärkt die hohe Bedeutung der Beziehungsgestaltung für einen lernförderlichen Kontext. Entscheidende Beziehungsvariablen sind: Wertschätzung, Echtheit, Authentizität.<sup>710</sup>
- (e.) Über die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen kann nicht gesprochen werden, wenn nicht das zugrundeliegende Menschenbild definiert ist. Das der Positiven Psychologie und dem personenzentrierten Ansatz zugrundeliegende humanistische Menschenbild geht vom Guten im Menschen aus und dem Bestreben der Selbstentfaltung. Durch diese positive

---

<sup>710</sup> Vgl. Rogers/Schmid 2004, S. 193; vgl. Leitz 2017, S. 12.

Grundannahme kann ein positives Klima entstehen, in dem anderen Menschen mit dieser Grundannahme begegnet wird. Die Beschäftigung mit dem christlichen Menschenbild stellt die Gottesebenenbildlichkeit heraus und bekräftigt die daraus resultierende Stellung von Beziehungen. Die Gottesebenenbildlichkeit gilt es im Menschen zu erkennen und jedem Menschen die von Gott gegebene Würde und die bedingungslose Liebe entgegenzubringen, die sich durch Jesus Christus zeigt. Das Handlungsprinzip der Nächstenliebe kann als Orientierung dienen. Jedem Menschen wird somit ein besonderer Wert beigemessen. Jeder trägt die Ebenbildlichkeit Gottes in sich und ist somit ganz und gar einzigartig.

(g.) Eine positive Kommunikation trägt maßgeblich zu einer positiven Beziehungsgestaltung bei. Da dem Menschen evolutionär bedingt negative Erfahrungen stärker im Gedächtnis bleiben, ist es wichtig darauf zu achten, dass der Positivitätsquotient 3:1 eingehalten wird.

(h.) Der Mensch ist ein Sinnwesen. Er sucht nach dem Sinn. Dieser muss transparent sein. Nur so kann ein positiver Effekt erzielt werden und die Motivation erhalten bleiben.

Für eine theoretische Zusammenführung werden nachfolgend diejenigen Aspekte aufgezeigt, die von den Studierenden und Mentoren als bedeutsam für die Beziehungsgestaltung aufgezählt wurden.

#### **Wertschätzende Beziehungsgestaltung**

- angenehme lernförderliche Atmosphäre
- echtes Interesse / Engagement
- Empathie
- Authentizität
- Anerkennung der Person
- gleichwertiger Gesprächspartner (auf Augenhöhe)
- respektvoller Umgang
- offene Gesprächskultur
- konstruktives Feedback (keine Bewertung)
- Fehler als Chance
- Gemeinsamer Prozess (Mentor als Mitforschender)

Abb. 26: Kategorie „Wertschätzende Beziehungsgestaltung“

Es herrscht eine große Übereinstimmung zwischen den Aspekten der empirischen Erkundung und der wissenschaftlichen Verortung. Die Studierenden

sprechen der Beziehungsgestaltung einen hohen Stellenwert zu, die wissenschaftliche Einordnung der verschiedenen Disziplinen unterstützen dies. Nachfolgend möchte ich ein Modell zur wertschätzenden Beziehungsgestaltung aus den angeführten Aspekten entwerfen. In diesem werden die Aspekte zusammengeführt, geordnet und zueinander in Beziehung gesetzt.

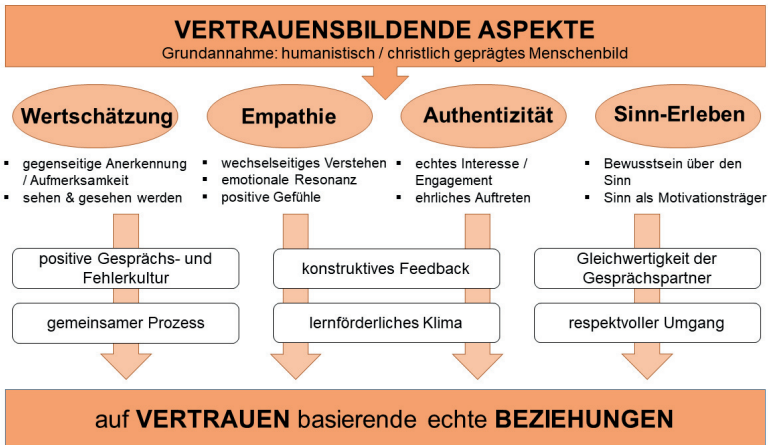


Abb. 27: Erweiterte Kategorie "Vertrauensvolle Beziehungsgestaltung"

Der Aufbau einer echten Beziehung ist das angestrebte Ziel in den Reflexionsgesprächen. Ausgehend von einem humanistischen und christlichen Menschenbild gründet sich die Beziehung auf gegenseitiges Vertrauen. Die vier Basiselemente Wertschätzung, Empathie, Authentizität und Sinn-Erleben können als Grundpfeiler einer tragfähigen Beziehung verstanden werden:

- *Wertschätzung* umfasst die gegenseitige Anerkennung sowie die Aufmerksamkeit dem anderen gegenüber.
- *Empathie* umfasst das wechselseitige Verstehen sowie die emotionale Resonanz, d.h. die gegenseitige Bereicherung durch positive Gefühle (z.B. Wecken von Begeisterung).
- *Authentizität* umfasst das Zeigen von echtem Interesse und Engagement sowie ein ehrliches Auftreten der eigenen Person.

- *Sinn-Erleben* umfasst die Transparenz über die Zielverfolgung der Reflexionsgespräche sowie die Vergegenwärtigung der gewinnbringenden Unterstützung des Mentors.

Daraus erwachsen weitere gewinnbringende Faktoren, die jedoch alle auf die vier Basiselemente zurückzuführen sind. Die vier Basiselemente werden als gleichwertig betrachtet, sodass die Überschrift „wertschätzende Beziehungsgestaltung“ modifiziert wird zu „vertrauensvolle Beziehungsgestaltung“.

### **5.3 Fachwissenschaftlicher Diskurs**

In dem schulpraktischen Studium bzw. in der Forschungswerkstatt wird das praktische Handeln in den Vordergrund gestellt. Doch zur Professionalität gehört neben Handlungskompetenz die wissenschaftliche Denk- und Urteilsfähigkeit.<sup>711</sup>

*„Die Entwicklung der wissenschaftlichen Denk- und Urteilsfähigkeit erfordert eine fundierte berufsbezogene wissenschaftliche Ausbildung. Handlungskompetenz oder Können ist indessen durch Belehrung allein nicht zu erreichen, sondern bedarf immer der praktischen Übung und Erfahrung. Es geht in der Ausbildung primär nicht darum, die sogenannte »Kluft zwischen Wissen und Handeln« direkt zu überbrücken, [...], sondern beide Seiten zu pflegen und zu entwickeln – professionellen Wissensaufbau und praktisches Können.“<sup>712</sup>*

Professionalität erwächst nicht nur durch ein erfahrungsbasiertes Handeln, sondern durch die gegenseitige Anerkennung und Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis. „Erst in Verbindung mit bewusster Planung und Reflexion wird das berufliche Handeln professionell.“<sup>713</sup> Wissenschaftliches Wissen schafft tiefes Verständnis, tragfähige Begründungsmuster und kritisches Hinterfragen in Bezug auf die praktische Umsetzung.<sup>714</sup> „Es liefert ferner Gesichtspunkte für die Planung und die Entwicklung innovativer didaktischer oder pädagogischer Handlungsmöglichkeiten.“<sup>715</sup> Durch die Systematisie-

---

<sup>711</sup> Vgl. Messner 2007, S. 371.

<sup>712</sup> Messner 2007, S. 371.

<sup>713</sup> Messner 2007, S. 375.

<sup>714</sup> Vgl. Messner 2007, S. 374.

<sup>715</sup> Messner 2007, S. 374.

nung und Abgrenzung des Inhalts verhilft Fachwissen zu einer Sprachfähigkeit.<sup>716</sup> „Der Professionelle kann sein Handeln begründen und darüber sprechen.“<sup>717</sup> Es kann ein Dialog stattfinden bezüglich der Viabilität und Begründbarkeit, indem sich Lehrpersonen nicht ausschließlich auf ihre subjektive Wahrnehmung stützen.<sup>718</sup> Vor allem der Religionsunterricht sieht sich immer wieder unter dem Druck der Rechtfertigung und Begründung als ordentliches Lehrfach. Deshalb betont Manfred L. Pirner die Bedeutsamkeit des theoretischen Hintergrundwissens für das Fach.<sup>719</sup> Auch Georg H. Neuweg hebt die Bedeutung des Fachwissens für den Unterricht hervor.<sup>720</sup> Wird die wissenschaftliche Perspektive vernachlässigt, kann es zu einer „Ideologisierung oder Erstarrung beruflichen Handelns“<sup>721</sup> kommen. Jürgen Baumert und Meike Kunter beschreiben das Fachwissen als „die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann.“<sup>722</sup> Angelehnt an Immanuel Kant formuliert Helmut Messner: „Theoretisches Wissen ohne Erfahrung bleibt leere Worthülse, praktische Erfahrung ohne theoretische Fundierung blind.“<sup>723</sup>

Die Nachbesprechung des Unterrichts beschreibt Schüpbach als ein Fachgespräch, in dem „mittels eines bestimmten Instrumentariums und auf der Grundlage von verschiedenen Wissensbeständen miteinander über den Unterricht im Praktikum diskutiert [wird].“<sup>724</sup> Ein Austausch über Unterrichtserfahrungen in fachlicher Sprache kann erfolgen und Bezug auf das im Studium erlernte Wissen genommen werden. Solch ein Verständnis schließt die Verbindung zwischen Erfahrungswissen und fachlichem Wissen mit ein.<sup>725</sup> Doch in seinen Untersuchungen fand Schüpbach heraus, dass fachliches Wissen

---

<sup>716</sup> Vgl. Jank/Meyer 2018, S. 147.

<sup>717</sup> Messner 2007, S. 370.

<sup>718</sup> Vgl. Lenhard 2012, S. 245.

<sup>719</sup> Vgl. Pirner 2012a, S. 22.

<sup>720</sup> Vgl. Neuweg 2018, S. 22.

<sup>721</sup> Messner 2007, S. 370.

<sup>722</sup> Baumert/Kunter 2006, S. 496.

<sup>723</sup> Messner 2007, S. 370.

<sup>724</sup> Schüpbach 2011, S. 36.

<sup>725</sup> Vgl. Schüpbach 2011, S. 36.

in den Unterrichtsnachbesprechungen kaum Einzug findet.<sup>726</sup> „Das Herstellen expliziter Bezüge zwischen erlebter Praxis und wissenschaftlicher Theorie ist keineswegs ein gesichertes Element der Praktika. (...) Die wissenschaftliche Theorie hat in den Praktika höchstens marginale Bedeutung.“<sup>727</sup> Doch um der Vielschichtigkeit des Unterrichts gerecht zu werden und angemessen agieren zu können, bedarf es eines tieferen fachlichen Verständnisses und der Verbindung von Wissenschaft und Praxis.

Die Wichtigkeit des „wissenschaftlichen Diskurses“ ist unumstritten. Praxis und Theorie bereichern und bedingen sich gegenseitig. „Lehrerbildung ist daher auf eine doppelte Professionalisierung angewiesen, auf Professionalisierung in der und durch die Praxis und auf die Professionalisierung durch Einsozialisierung in den wissenschaftlichen Diskurs.“<sup>728</sup> Aus der praktischen Ausrichtung der Forschungswerkstatt sowie aus dem Verständnis der Unterrichtsnachbesprechung als Fachgespräch ergibt sich die Notwendigkeit des Kriteriums des fachwissenschaftlichen Diskurses.

Im Folgenden soll nicht weiter auf die offenkundige Begründung und Relevanz dieses Kriteriums eingegangen, sondern das Verständnis von Wissen konkretisiert werden. Daran anschließend wird das Verhältnis zwischen Wissen und Können bestimmt und konkret aufgezeigt, welches Wissen für die Studierenden der Forschungswerkstatt relevant ist und auf welche wissenschaftlichen Kriterien sie sich im Rahmen der Reflexionsgespräche beziehen können.

### **5.3.1 Dimensionen des Lehrerwissens**

Es gibt keine einheitliche Unterteilung von Strukturen und Topologien professionellen Wissens und Könnens. Baumert und Kunter begründen dies durch unterschiedliche theoretische Perspektiven sowie durch fehlende empirisch gesicherte Befunde, insbesondere quantitativer Studien. Im Rahmen des

---

<sup>726</sup> Vgl. Kap. 4.1.2.

<sup>727</sup> Schüpbach 2011, S. 37.

<sup>728</sup> Neuweg 2018, S. 234.

COACTIV-Forschungsprogramms<sup>729</sup> entwickelten sie ein generisches Kompetenzmodell für den Lehrerberuf basierend auf den Überlegungen zur lehrerspezifischen Profession<sup>730</sup> und unter Einbezug von Literatur zur professionellen Kompetenz und Kompetenzdiagnostik.<sup>731</sup> „COACTIV möchte einen theoretischen und empirischen Beitrag zur Klärung zentraler Konzepte und zur Diskussion über die Professionalisierung von Lehrkräften leisten.“<sup>732</sup> Das Kompetenzmodell wurde im Kontext des Mathematikunterrichts durch Längsschnittstudien erprobt und konkretisiert. Wie auch Pirner schreibt, wird das Modell wegen seiner „überfachlichen Bedeutung und strukturellen Klarheit“<sup>733</sup> herangezogen und auf den Religionsunterricht bezogen.<sup>734</sup> Kompetenz wird hierbei als kognitiver Aspekt verstanden, der erlernbar sowie veränderbar ist und für eine bestimmte Anforderung benötigt wird.<sup>735</sup> Nach Baumert und Kunter setzt sich professionelles Handeln zusammen aus:

- „spezifischem, erfahrungsgesättigte[m] deklarative[m] und prozedurale[m] Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation.“<sup>736</sup>

Im Hinblick auf die hier zu beleuchtende Kategorie „wissenschaftlicher Diskurs“ wird lediglich das Professionswissen näher betrachtet. Ausgehend von

---

<sup>729</sup> Das COACTIV-Forschungsprogramm wurde im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität in Deutschland“ von der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) gefördert und ist eine Kooperation des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin sowie anderen deutschen Hochschulen, u.a. der Universitäten Kassel und Oldenburg (vgl. Baumert et al. 2011, S. 7).

<sup>730</sup> Vgl. Shulman 1986, 1987; vgl. Bromme 1992, 1997.

<sup>731</sup> Vgl. Weinert 2001, 2002.

<sup>732</sup> Baumert/Kunter 2011, S. 29.

<sup>733</sup> Pirner 2012a, S. 21.

<sup>734</sup> Wünschenswert wäre es aus religionspädagogischer Sicht, allgemeine Modelle oder – wie hier – Modelle aus dem Mathematikunterricht, kritisch zu prüfen und ihre Relevanz und Wirksamkeit für den Religionsunterricht empirisch zu erforschen. Das dargestellte Modell wurde nicht empirisch erfasst und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll lediglich Anknüpfungspunkte sowie Orientierung bieten.

<sup>735</sup> Vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 31f.

<sup>736</sup> Baumert/Kunter 2011, S. 33.

Shulmans Überlegungen wurden die drei Dimensionen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie pädagogisch-psychologisches Wissen von Baumert und Kunter übernommen und durch zwei weitere Dimensionen, Beratungs- und das Organisationswissen, erweitert.<sup>737</sup> Aus forschungsökonomischen Gründen beschränken sie sich allerdings auf die drei erst genannten Wissensdimensionen, die einen engeren Bezug zum unterrichtlichen Geschehen aufweisen.<sup>738</sup> Deshalb werden Organisations- und Beratungswissen lediglich mit aufgeführt, aber nicht näher betrachtet.<sup>739</sup> Die nachstehende Abb. 28 konkretisiert die Wissensdimensionen und bezieht sie auf den Bereich Religionsunterricht.

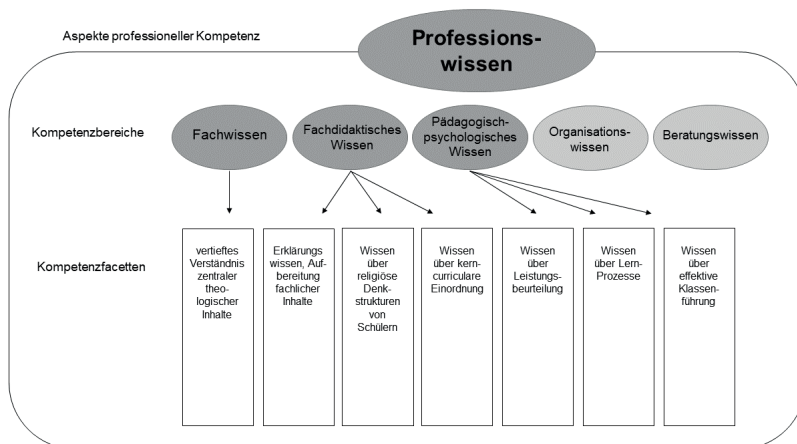


Abb. 28: Kompetenzmodell COACTIV (angepasst an den Religionsunterricht)<sup>740</sup>

Die empirischen Ergebnisse von Baumert und Kunter bekräftigen, dass sowohl das Fachwissen als auch das fachdidaktische Wissen entscheidend

<sup>737</sup> Unter dem Beratungswissen werden vor allem Beratungssituationen zwischen Schülern oder Eltern verstanden. Im Rahmen dieser Arbeit ist die kollegiale Beratung hervorzuheben. Wichtige Aspekte für Beratungssituationen sind in Kap. 4 veranschaulicht.

<sup>738</sup> Vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 40f.

<sup>739</sup> Diese Darstellung des Professionswissens hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, ordnet jedoch das facettenreiche Wissen in übergeordnete Kategorien ein und verschafft somit Klarheit. Ebenso verdeutlicht es die Vielschichtigkeit der verschiedenen Wissensdomänen von Lehrern.

<sup>740</sup> Baumert/Kunter 2011, S. 32.

sind für den Lernerfolg der Schüler. Das fachdidaktische Wissen wird benötigt, um das Fachwissen greifbar zu machen.<sup>741</sup> Unter Fachwissen wird jegliches notwendige Wissen verstanden, das die unterrichtlichen Themen aus unterschiedlichen Perspektiven (bibelwissenschaftlich, systematisch, kirchengeschichtlich) beleuchtet und in einen größeren Kontext stellt (Herstellung von Wissenszusammenhängen). Das fachdidaktische Wissen umfasst zum einen das „Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten“<sup>742</sup> und zum anderen das Wissen über religiöse Denkstrukturen der Schüler. Darüber hinaus bedarf es des Wissens über die Einordnung der Themen in das übergeordnete Kerncurriculum und des Wissens über allgemeine Lehr- und Lernprozesse zu dem Professionswissen einer Lernperson.<sup>743</sup> Neben der diagnostischen Kompetenz steht vor allem das Wissen über die Konzeption von Lernumgebungen und die Unterrichtsführung im Fokus des pädagogischen Wissens.<sup>744</sup> Pirner betont, dass die Wirksamkeit des Lehrerhandelns begrenzt ist. „Grundsätzlich ist das, was Kinder und Jugendlichen [sic!] lernen, in einem erheblichen Ausmaß von zahlreichen Faktoren außerhalb von Schule und Unterricht bestimmt.“<sup>745</sup>

Nach Baumert und Kunter umfasst das Professionswissen sowohl das deklarative als auch das prozedurale Wissen. In Anlehnung an Dewe et al. setzt Monika Rapold diese beiden Wissensformen in Beziehung zueinander.<sup>746</sup> Theoretisches und praktisches Wissen bereichern sich gegenseitig und ergeben das Professionswissen.<sup>747</sup> Die unten stehende Abb. 29 verdeutlicht das Zusammenspiel der beiden Wissensformen.

---

<sup>741</sup> Vgl. Pirner 2012a, S. 22.

<sup>742</sup> Baumert/Kunter 2011, S. 38.

<sup>743</sup> Vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 38.

<sup>744</sup> Baumert und Kunter systematisieren in ihrem Beitrag die Facetten generischen pädagogischen Wissens (vgl. hierzu Baumert/Kunter 2011, S. 39).

<sup>745</sup> Pirner 2012a, S. 23.

<sup>746</sup> Vgl. Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried/Radtke 1990, S. 306; vgl. Rapold 2012, S. 23.

<sup>747</sup> Vgl. Rapold 2012, S. 22f.

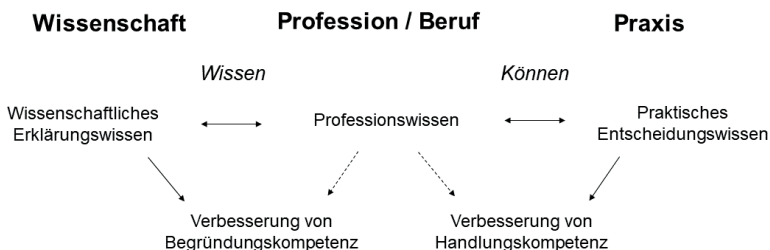


Abb. 29: Verschiedene Wissensformen<sup>748</sup>

Der Religionsunterricht beschäftigt sich nicht nur mit reinem Faktenwissen und sachlichen Informationen, sondern mit „lebensbedeutsame[n] Fragen und befreiende[n], rettende[n] Botschaften.“<sup>749</sup> Nicht nur die Sache, sondern auch und vor allem die Person steht im Fokus des Religionsunterrichts. „Religionslehrerinnen und Religionslehrer bieten mit inhaltlichen-theologischen Themen, Texten und Deutungen daher immer auch – weit über die jeweilige Unterrichtssituation hinausgehende – Anschlussmöglichkeiten für die spätere (nicht nur kognitive) religiöse Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schüler.“<sup>750</sup> Ein ausgewogenes Zusammenspiel zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-psychologischem Wissen ermöglicht lebensweltliche Anknüpfungspunkte für Schüler. Die Forschungswerkstatt bietet Raum für solch eine fachliche Vernetzung.

### 5.3.2 Verbindung von Wissen und Praxis

Das Wissen über zentrale fachliche Inhalte, fachdidaktische Modelle sowie pädagogische und psychologische Kenntnisse ist Grundlage für die Gestaltung von Unterricht. Doch dieses Wissen reicht nicht aus, um der Komplexität unterrichtlicher Strukturen gerecht zu werden. Unterricht ist ein überaus dynamisches Geschehen, welches durch vielfältige Faktoren beeinflusst wird. „Theoretisches Regelwissen sichert demzufolge noch kein praktisches Geschick.“<sup>751</sup> Neuweg spricht von tragem Wissen und blinden Routinen, wenn

<sup>748</sup> Vgl. Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried/Radtke 1990, S. 306; vgl. Rapold 2012, S. 23.

<sup>749</sup> Burrichter 2012a, S. 74.

<sup>750</sup> Burrichter 2012a, S. 75.

<sup>751</sup> Messner 2007, S. 370.

die Verbindung von Wissen und Können nicht gelingt.<sup>752</sup> Berufserfahrene Lehrer verfügen über methodisches Geschick, was „routiniertes, zügiges und bei Bedarf auch kreatives Handeln im Unterrichtsalltag ermöglicht.“<sup>753</sup> Das Praxiswissen ist eine vom Praktiker selbst entwickelte Wissensform zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen.<sup>754</sup> Studierende verfügen über Praxiswissen aus ihren Erfahrungen als Schüler und aus eigenen schulischen Praktika. Dieses Praxiswissen lässt sich bei angehenden Lehrkräften wesentlich flexibler durch neue Eindrücke und Erkenntnisse verändern als bei berufserfahrenen Lehrpersonen.<sup>755</sup> Werner Jank und Hilbert Meyer fordern, Theorie- und Praxiswissen „in ein Spannungsverhältnis zu bringen, um dadurch die Theoriefragen praxisbezogener und reicher, das Praxiswissen tiefer und selbstkritischer zu machen.“<sup>756</sup> Die praktische Anwendung des im Studium erworbenen Wissens ist nicht nur von Erfahrungen, sondern „von systematischer, reflektierter Praxis über einen langen Zeitraum hinweg abhängig.“<sup>757</sup> Konzepte der Praxisreflexion, wie die reflexiven Praktika, schaffen einen Rahmen, in dem die beiden Pfeiler Wissen und Praxis miteinander in Beziehung treten können.<sup>758</sup> Auch die Kasseler Forschungswerkstatt ist ein solcher Ort.

In ihren Untersuchungen betrachtet Schmidl die Bedeutung des Fachwissens im Kontext der Forschungswerkstatt. In einem Reflexionsgespräch formulieren Studierende zunächst ihren Mangel an Fachwissen. Durch das Führen der Theologischen Gespräche wurde den Studierenden deutlich, dass bei ihnen inhaltliche Wissenslücken bestehen. Die Studierenden geben an, dass sie mehr Wissen benötigen. Ihr Wissen sei zu bereichsspezifisch. Das Studium behandle zu wenig Themen, die im Unterricht relevant sind.<sup>759</sup> Das dort erworbene Wissen scheint irrelevant für den späteren Unterricht zu sein. Das

---

<sup>752</sup> Vgl. Neuweg 2007, S. 8.

<sup>753</sup> Jank/Meyer 2018, S. 148.

<sup>754</sup> Vgl. Jank/Meyer 2018, S. 148. Jank und Meyer zeigen sehr übersichtlich die Merkmale des Praxiswissens auf (vgl. Jank/Meyer 2018, S. 148f).

<sup>755</sup> Vgl. Jank/Meyer 2018, S. 150.

<sup>756</sup> Jank/Meyer 2018, S. 150.

<sup>757</sup> Lenhard 2012, S. 244.

<sup>758</sup> Vgl. auch Kap. 3.1.

<sup>759</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 64.

Fachwissen steht für die Studierenden im engen Verhältnis zu ihrer Glaubwürdigkeit als Lehrperson.<sup>760</sup> Aus ihrer Analyse heraus formuliert Schmidl ein Paradoxon: Auf der einen Seite fehlt den Studierenden im Unterricht Wissen, auf der anderen Seite wird das im Studium erworbene vorhandene Wissen als unbedeutend eingestuft.<sup>761</sup> Die Analyse des Gesprächs zeigt, dass die Herstellung von Anknüpfungspunkten an fachwissenschaftliche Themen für die Studierenden bedeutsam ist. „Theologische Gehalte lassen sich nicht vermitteln ohne ihren Bedeutungsgehalt für die jeweilige lernende Person.“<sup>762</sup> Ein entscheidender Faktor ist die Integration von Fachwissen in die eigenen Glaubensvorstellungen und Erfahrungen.<sup>763</sup> „Entsteht im Verlauf des Studiums der Eindruck, die Fachwissenschaft sei ein unumstößliches Gebäude, dem die eigenen Glaubensauffassungen als unzugänglich gegenüber stehen, dann kann es den Studierenden nicht gelingen, eine Verbindung zwischen beiden Bereichen herzustellen.“<sup>764</sup> Aber nicht nur die fehlende Vernetzung, sondern auch die Entwicklung eigener Interessen und die Neugierde am Erkunden theologischer Fragen werden eingeschränkt. Aus der Analyse des Reflexionsgesprächs stellt Schmidl drei notwendige Bedingungen hinsichtlich des Erwerbs von Fachwissen heraus:<sup>765</sup>

1. Herstellen interdisziplinärer Zusammenhänge
2. Aufzeigen fachwissenschaftlicher Relevanz für den Religionsunterricht
3. Verknüpfung des Fachwissens mit eigenen Glaubensvorstellungen

In der Forschungswerkstatt kommt es zu einer Verschränkung von fachlichem Wissen und Erfahrungswissen. In der Vorbereitung auf die unterrichtliche Praxis muss das Fachwissen so aufbereitet werden, dass es die drei genannten Aspekte erfüllt. Theoretisches Wissen bedarf einer Kontextualisierung, „d.h. es [ist] im konkreten Einzelfall in seiner problemschließenden

---

<sup>760</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 66.

<sup>761</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 75.

<sup>762</sup> Kunstmann 2010, S. 133.

<sup>763</sup> Vgl. Kunstmann 2010, S. 165; vgl. Schmidl 2012, S. 76.

<sup>764</sup> Schmidl 2012, S. 78.

<sup>765</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 77f.

Potenz fruchtbar zu machen.“<sup>766</sup> Das bedeutet jedoch auch, dass sich die universitäre Lehrerbildung generell hinterfragen muss und überprüfen sollte, ob sie den Studierenden nachhaltiges Wissen mit auf den Weg gibt.

### 5.3.3 Fachliche Kriterien für die Forschungswerkstatt

„Grundlage für praktische Expertise dürfte ein reichhaltiges, miteinander vernetztes *wissenschaftliches Wissen* sein, das allerdings auf das spezifische Handlungsfeld einer Lehrkraft bezogen sein muss.“<sup>767</sup> Die zentrale wissenschaftliche Bezugsdisziplin des Religionsunterrichts ist die Religionspädagogik. Darüber hinaus sind andere Fachdisziplinen bedeutsam, wie z.B. die Theologie, die Religionswissenschaft und die Religionsphilosophie<sup>768</sup> auf der einen und die Pädagogik, Humanwissenschaften und Soziologie auf der anderen Seite.<sup>769</sup> Die primäre Bezugsdisziplin für den konfessionellen Religionsunterricht stellt die Theologie dar. Diese kann in folgende Teildisziplinen gegliedert werden: Bibelwissenschaften, Systematische Theologie, Kirchengeschichte und Praktische Theologie. Im Bereich der bildungswissenschaftlichen Bezugsnormen sind besonders die Allgemeine Didaktik, andere Fachdidaktiken sowie die pädagogische Psychologie und die Entwicklungspsychologie interessant.<sup>770</sup> Die Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik sind komplex und vielschichtig. Studierende müssen sich dieser Vielschichtigkeit bewusst sein. Für die ersten praktischen Erfahrungen ist es jedoch auch entscheidend, die Studierenden nicht zu überfordern. Eine Reduzierung bzw. eine Fokussierung auf bestimmte Bezugsdisziplinen ist an dieser Stelle sinnvoll und wird in der Forschungswerkstatt angestrebt.

---

<sup>766</sup> Lenhard 2012, S. 243.

<sup>767</sup> Lenhard 2012, S. 244.

<sup>768</sup> Insbesondere für den konfessionellen Religionsunterricht ist die Theologie entscheidend. Für die immer größere Bedeutung der Interreligiösität in der pluralen Gesellschaft ist jedoch auch die Religionswissenschaft eine wichtige Bezugsdisziplin. Dagegen ist die Religionsphilosophie für den schulischen Kontext kaum relevant (vgl. Rothgangel 2014, S. 36f).

<sup>769</sup> Vgl. Rothgangel 2014, S. 36.

<sup>770</sup> Vgl. Rothgangel 2014, S. 39.

### Bibelwissenschaft – Systematische Theologie – Kirchengeschichte

Die Vorbereitungszeit der Forschungswerkstatt dient der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema. Dieses wird je nach Themenfeld und Schwerpunkt bibelwissenschaftlich, systematisch und kirchengeschichtlich betrachtet und ausgearbeitet. Nicht nur für die Planung der Unterrichtseinheit, sondern auch für die Rolle des begleitenden Experten ist eine fachliche Vertiefung der Inhalte unabdingbar. Hierbei ist es wichtig, die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen nicht zu vernachlässigen und in einen wechselseitigen Erschließungsprozess im Hinblick auf die fachliche Perspektive und die Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu treten.<sup>771</sup> Für die fachliche Durchdringung der Inhalte kann sich auch an dem Elementarisierungsansatz orientiert werden.<sup>772</sup>

Eine Herausforderung in der Forschungswerkstatt stellt u.a. die starke Subjektorientierung und damit einhergehende Offenheit im Theologischen Gespräch dar. Es können sich im Gespräch mit den Schülern inhaltliche Weggabelungen ergeben, die die Studierenden in ihrer Planung nicht berücksichtigt haben. Ein flexibler und fachlich korrekter Umgang mit solchen Weggabelungen ist äußerst anspruchsvoll und herausfordernd. Geht der Studierende situativ auf eine aufkommende Frage im Unterricht ein, sollte dieser Einsatz anerkannt werden. Natürlich muss im Nachhinein die Sinnhaftigkeit des Vorgehens reflektiert und ggf. eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema vorgenommen werden.

### Religionspädagogischer Ansatz „Theologische Gespräche“ – Religionsdidaktik

„Die Religionspädagogik bezieht sich nach heutigem Verständnis in Lehre und Forschung auf alle Bereiche der religiösen Erziehung, Bildung, Entwicklung und Sozialisation in Schule, Kirche (Religionsgemeinschaften) und Gesellschaft beziehungsweise in globalen Zusammenhängen.“<sup>773</sup> Sie ist eine

---

<sup>771</sup> Vgl. Pemsel-Maier 2011, S. 80; vgl. Kap. 2.3.2.

<sup>772</sup> Vgl. Schweitzer 2011; vgl. Kap. 2.3.2.

<sup>773</sup> Schweitzer 2016, S. 1f.

Teildisziplin der Praktischen Theologie und lässt sich in weitere Teildisziplinen gliedern. Die Religionsdidaktik bezieht sich vornehmlich auf den schulischen Religionsunterricht und religiöse Lehr- und Lernprozesse.<sup>774</sup> Nach wechselnden Leitvorstellungen der Religionsdidaktik im 20. Jahrhundert<sup>775</sup> kommt es im 21. Jahrhundert zu vielen verschiedenen, nebeneinander bestehenden Strömungen, die sich vor allem durch eine schüler- und kindorientierte Didaktik auszeichnen.<sup>776</sup> Auch die Kinder- und Jugendtheologie zählt zu solch einem Ansatz.

Im Rahmen der Forschungswerkstatt steht das religionspädagogische Konzept der Theologischen Gespräche im Mittelpunkt. Die in Kap. 1 aufgezeigten Qualitätskriterien Theologischer Gespräche dienen den Studierenden als Bezugsnorm.<sup>777</sup> Das Ziel der Forschungswerkstatt ist die Professionalisierung der Studierenden im Theologischen Gespräch. Deshalb werden in den Reflexionsgesprächen vorrangig die Gesprächsausschnitte der Theologischen Gespräche mit Hilfe der Qualitätskriterien ausgewertet.<sup>778</sup> „Die Vernetzung von Praxiserfahrung, Reflexion und Bezug zum wissenschaftlichen Diskurs soll in der Forschungswerkstatt geschaffen und dadurch elaboriertes Handlungswissen aufgebaut werden.“<sup>779</sup> Freudenberger-Lötz betont die Wichtigkeit der Rückbindung an den wissenschaftlichen Diskurs während der Planung und Reflexion des Unterrichts und verdeutlicht diesen als wichtigen Teil des Zirkels von Aktion und Reflexion.<sup>780</sup> Auch „das äußere Umfeld, in dem das Theologisieren mit Kindern stattfindet, beeinflusst in hohem Maße den Verlauf eines solchen Geschehens.“<sup>781</sup> Nach Freudenberger-Lötz sollten Theologische Gespräche in Lernlandschaften oder auch Lernumgebungen

---

<sup>774</sup> Vgl. Schweitzer 2016, S. 6.

<sup>775</sup> Vgl. Rothgangel 2013, S. 73–91.

<sup>776</sup> Vgl. Schweitzer 2016, S. 7.

<sup>777</sup> Vgl. Kap. 1.4.

<sup>778</sup> Vgl. Kap. 1.4.

<sup>779</sup> Freudenberger-Lötz 2015, S. 96.

<sup>780</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 96.

<sup>781</sup> Zimmermann 2012, S. 206.

eingebunden sein. Die Gestaltungskriterien solcher Lernlandschaften sind in Kap. 2.3.2 dargestellt und bilden ebenso eine Bezugsnorm.<sup>782</sup>

### 5.3.4 Zwischenfazit

Es wurde deutlich, dass sich Praxis und Theorie gegenseitig bedingen und bereichern. Die Forschungswerkstatt kann als Schnittstelle von Wissen und Können verstanden werden. Fachwissenschaftliche Kriterien liefern Anhaltspunkte für die Planung und Durchführung des Unterrichts. Die Planung des Unterrichts beeinflusst stark den Verlauf eines Theologischen Gesprächs. Die fachliche Durchdringung ermöglicht es den Studierenden, ihre Erfahrungen in einen größeren Kontext einordnen zu können. In der Reflexion mit dem fachwissenschaftlichen Diskurs können die praktischen Erfahrungen und Handlungen in tragfähige subjektive Theorien überführt werden.

Die Relevanz von Theoriewissen für die Lehrerbildung bzw. den Religionsunterricht wird insbesondere beim Führen Theologischer Gespräche deutlich. Den Studierenden werden schnell ihre Wissenslücken bewusst, da Theologische Gespräche sie als begleitende Experten herausfordern und das „Uni-Wissen“ auf die Lebenswelt der Schüler übertragen werden muss – eine Transformation des Wissens ist notwendig. Erst wenn das „Uni-Wissen“ in die eigenen Denkkonstruktionen integriert werden konnte, ist von brauchbarem Wissen zu sprechen. Die Studierenden müssen die Inhalte selbst durchdrungen haben, um sie schließlich für die Schüler begreifbar und lebensnah darstellen zu können. So kommt es auch zu einer innerfachlichen Vernetzung, die außerordentlich wichtig für den Religionsunterricht ist.

In der Forschungswerkstatt sowie in den Reflexionsgesprächen steht das Konzept der Theologischen Gespräche im Fokus. Die Qualitätskriterien The-

---

<sup>782</sup> Für die Planung des Unterrichts kann sich auch an den zehn Thesen von Hilbert Meyer (vgl. Meyer 2018) oder den zwölf Kriterien für den Religionsunterricht von Bahr orientiert werden (vgl. Bahr 2015). Wichtig ist die vorherige Vereinbarung. Neben Kriterien guten Religionsunterrichts müssen religionspädagogische Erkenntnisse sowie entwicklungspsychologische Befunde über das Thema berücksichtigt werden.

ologischer Gespräche stellen somit die wichtigste wissenschaftliche Bezugsnorm dar. Die Studierenden führen nicht nur Theologische Gespräche, sondern sind auch für die Gestaltung des Unterrichts zuständig. So ist es auch notwendig, Kriterien für die Gestaltung der Lernlandschaften zu berücksichtigen.<sup>783</sup> Für das Führen Theologischer Gespräche und die Konzeption von Lernlandschaften ist die Orientierung an fachlichen Kriterien eine grundlegende Bedingung. So wird das Thema einer Forschungswerkstatt in den Vorbereitungssitzungen aus unterschiedlichen Perspektiven aufbereitet. Die Offenheit des Theologisierens lässt Weggablungen zu, die sich auf andere inhaltliche Themen beziehen können. An dieser Stelle wird es sehr anspruchsvoll für die Studierenden, da sie sich fachlich nicht auf jegliche Themengebiete vorbereiten können.

Die Reflexionsgespräche sind als Fachgespräche zu verstehen. Die Aussagen des Mentors sind durch wissenschaftliche Kriterien fundiert und schaffen so einen legitimen Rahmen für ihre Anwendung. „Wissenschaft sollte helfen, implizites Wissen kritisch zu prüfen, in Begriffe zu fassen und auf diese Weise weiter vermittelbar zu machen, um es in öffentliche Diskurse einfüttern zu können.“<sup>784</sup> Darüber hinaus schaffen wissenschaftliche Bezüge Glaubwürdigkeit. Die theoretische Untermauerung verdeutlicht den Studierenden die Sinnhaftigkeit bestimmter Gestaltungs- oder Begründungsstrukturen von Unterricht. Fachwissenschaftliche Bezüge in den Reflexionsgesprächen herzustellen, ist unabdingbar.

### **5.3.5 Vernetzung mit den Aspekten der Kategorie III**

Aus der empirischen Erhebung wird erkennbar, dass der fachwissenschaftliche Bezug den Studierenden und Mentoren wichtig ist und sie den wissenschaftlichen Diskurs als etwas Notwendiges ansehen. Folgende Punkte brachten die Studierenden zur Sprache:

---

<sup>783</sup> Vgl. Kap. 1.3.2.

<sup>784</sup> Seel 2014, S. 224.

### **Wissenschaftlicher Diskurs**

- Einbringen von fachlichem Wissen (Fachkompetenz des Mentors / vertiefte Einarbeitung des Mentors in die Thematik)
- Fachwissen auf unterschiedlichen Ebenen
- Bezug auf vereinbarte Kriterien (Qualitätskriterien Theologischer Gespräche)
- Einbringen reflektierter Erfahrungen

Abb. 30: Kategorie „Wissenschaftlicher Diskurs“

Um die unterschiedlichen Aspekte der Kategorie wissenschaftlicher Diskurs noch differenzierter darzustellen, werden die Aussagen der Studierenden mit den Erkenntnissen aus der Literatur ergänzt und zueinander in Beziehung gestellt.

Eine intensive inhaltliche Vorbereitung im Hinblick auf die unterschiedlichen Wissensdomänen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen und eigene Erfahrungen) stellt die Basis dar. Neben dem Fachwissen (Bibelwissenschaft, Systematische Theologie, Kirchengeschichte, Theologische Gespräche) kommt dem fachdidaktischen Wissen eine große Bedeutung zu. Neben allgemeinpädagogischen und psychologischen Erkenntnissen, die wichtig für die Planung und Durchführung von Unterricht sind, kann sich der Mentor auf Erfahrungen stützen, die er vorher kritisch reflektiert und in seine eigenen kognitiven Strukturen integriert hat.<sup>785</sup> Es handelt sich hierbei um subjektive Theorien, die der Mentor als werdende Lehrperson einbringt. Die eigenen Erfahrungen können den Studierenden sehr anschaulich die praktische Umsetzung bestimmter Qualitätskriterien verdeutlichen. Studierende und Mentoren empfinden das Einbringen von Erfahrungen als sehr bereichernd und plädieren für den Einbezug reflektierter Praxiserfahrungen. Dieser Wunsch deckt sich mit den Befunden von Schüpbach. In seinen Untersuchungen sprechen die Studierenden dem Praxiswissen einen hohen Stellenwert zu.<sup>786</sup> Studierende und Mentoren der For-

---

<sup>785</sup> Reflektierte Erfahrungen und pädagogisch-psychologisches Wissen ist hellblau hinterlegt, da diesbezüglich keine konkreten Kriterien in diesem Kontext erstellt werden. Im Zentrum der Reflexionsgespräche stehen das Fachwissen sowie das fachdidaktische Wissen.

<sup>786</sup> Vgl. Schüpbach 2011, S. 38.

schungswerkstatt heben insbesondere die hohe Glaubwürdigkeit und Viabilität durch die persönlichen Erfahrungen hervor. Eine reflektierte Erfahrung als wissenschaftliches Kriterium zu deklarieren, wäre jedoch nicht angebracht. Mentoren können sich aber auf eigene Erfahrungen beziehen, sofern sie diese reflektiert einbringen und kritisch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verbinden.<sup>787</sup>

Daraus resultieren vier Aufgaben, die der Mentor im Reflexionsgespräch verfolgt. Generell sollte der Mentor sich den verschiedenen Wissens Ebenen bewusst sein und die Bedeutung des wissenschaftlichen Bezugs in den Reflexionsgesprächen verdeutlichen. Der Mentor regt die Studierenden immer wieder an, sich auf die wissenschaftlichen Kriterien zu beziehen und eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Für studentische Mentoren sind dies hohe Anforderungen. Aus diesem Grund ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Mentoren und Dozent vorgesehen, sodass sich die Mentoren bei Bedarf jederzeit mit dem Dozenten austauschen können.

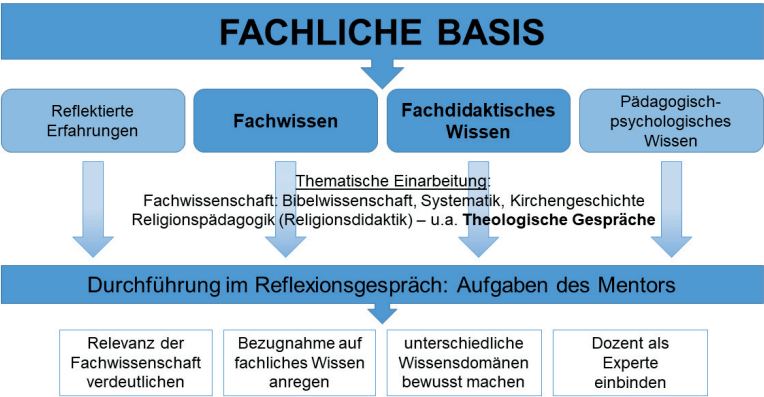


Abb. 31: Erweiterte Kategorie „Wissenschaftlicher Diskurs“

<sup>787</sup> Vgl. hierzu auch Kap. 4.3.2 „Ratschlag geben“.

Das Kriterium „wissenschaftlicher Diskurs“ setzt eine inhaltliche und fachliche Auseinandersetzung im Vorfeld voraus. Im Bereich der Theologischen Gespräche wird sich auf die vereinbarten Qualitätskriterien bezogen. Diese bieten sowohl den Mentoren als auch Studierenden Orientierung. An dieser Stelle ist zu betonen, dass fachlich verkürzte oder fragwürdige Aussagen und ungünstige Vorgehensweisen der Studierenden besprochen werden müssen. Grundsätzlich kann der Mentor nicht mit dem Dozenten gleichgesetzt werden. Es wäre unangemessen im Rahmen dieses Konzepts davon auszugehen, dass der Mentor jegliche fachliche Bezüge kennen müsste. Der Mentor muss sich darüber bewusst sein, dass die Praxis ohne wissenschaftliche Bezüge „blind“ ist und er unreflektiertes Erfahrungswissen nicht in die Reflexionsgespräche einbringen kann. Die Verbindung von Theorie und Praxis ist unumgänglich.

## **Zusammenfassung Teil B: Bedingungen für Reflexionsgespräche**

Die empirische Erhebung identifizierte die Vorstellungen der Studierenden und Mentoren hinsichtlich wichtiger Aspekte eines gelungenen Reflexionsgesprächs. Die daraus resultierenden Ergebnisse ermöglichten, die literaturbasierten Überlegungen eines Beratungskonzepts weiterzuführen.

Studierende wirkten an der Entstehung des Konzepts „Studierende beraten Studierende“ (SbS) mit und sind ein wesentlicher Teil dieses Konzepts. Aus diesem Grund ist es ein besonderes Anliegen, die Gedanken der Studierenden und Mentoren aufzugreifen und in das Beratungskonzept zu integrieren. So werden Studierende und Mentoren als Mitforscher verstanden, die maßgeblich an Forschungsprozessen beteiligt sind. Die empirische Untersuchung verfolgte die Forschungsfrage: Welche Kriterien zeichnen ein gelungenes Reflexionsgespräch aus?

Um Kriterien für die Reflexionsgespräche aufzustellen, führte ich Interviews mit Studierenden und Mentoren und verfolgte auf Grundlage dieser eine induktive Kategorienbildung. Im Forschungsprozess bündelte ich die Aussagen der Studierenden und Mentoren und fasste diese in Oberkategorien zusammen. Darüber hinaus half die Beobachterperspektive, die Kategorien weiter zu verdichten. Es entstanden die drei Kategorien *konstruktivistische Lernprozessgestaltung*, *wertschätzende Beziehungsgestaltung* und *wissenschaftlicher Diskurs*, die jeweils durch Unterkategorien spezifiziert wurden. Entscheidend bei der Umsetzung der Kategorien ist jedoch, dass sich diese nach den Stärken des Mentors und den Bedürfnissen der Studierenden ausrichten. Ein Festlegen von bestimmten Vorgehensweisen der Beratung würde den drei entwickelten Kategorien und dem Grundgedanken der Forschungswerkstatt widersprechen. Somit stellt das entwickelte Beratungskonzept eher einen Rahmen dar, welcher den Mentoren eine Orientierungshilfe bietet. Weder die Entfaltung ihrer Beratungstätigkeit noch ein studierendenorientiertes Vorgehen sollten eingeschränkt werden. Die Prüfung der drei Kategorien mit wissenschaftlichen Erkenntnissen bekräftigt die erstellte Kategorienbildung und führte zu einer Präzisierung dieser. Im Zuge dessen wurde die Kategorie *wertschätzende Beziehungsgestaltung* zu *vertrauensvolle Beziehungsgestaltung* modifiziert und die Teilaspekte aller Kategorien erweitert. Zusammenfassend berücksichtigt die Kategorienbildung die Sicht der Studierenden und Mentoren, die Beobachterperspektive durch mich als Forscherin sowie wissenschaftliche Erkenntnisse und bildet somit die Grundlage für die Untersuchung der Reflexionsgespräche aus praktischen Gesichtspunkten in Teil C.

# **TEIL C**

## **PRAKTISCHE UMSETZUNG**

## 6. Reflexionsgespräche im Praxiseinsatz

In den beiden vorangegangenen Kapiteln entstanden die drei Kategorien konstruktivistische Lernprozessgestaltung (I.), vertrauensvolle Beziehungsgestaltung (II.) und wissenschaftlicher Diskurs (III.), die für das Durchführen von Reflexionsgesprächen entscheidend sind. Um diese empirisch zu validieren, wird nun untersucht, ob und inwieweit diese Kategorien bereits in der Praxis Anwendung finden. Zum einen können aus der Analyse der Reflexionsgespräche Rückschlüsse gezogen werden, ob die Kategorien für die Praxis geeignet sind und welche Konsequenzen sich für das Kategoriensystem bzw. für die Mentorenschulung ergeben. Zum anderen kann dadurch beispielhaft aufgezeigt werden, wie eine Umsetzung realisiert werden kann. Somit ergeben sich folgende Untersuchungsfragen:

1. Wie sieht die praktische Umsetzung der Reflexionsgespräche durch die studentischen Mentoren in der Kasseler Forschungswerkstatt aus?
  - Welche Umsetzungsmöglichkeiten führen zu einer eigenständigen Reflexion der Studierenden?
  - Welche Umsetzungsmöglichkeiten scheinen hinderlich für die eigenständige Reflexion der Studierenden zu sein?
  - Welche Konsequenzen ergeben sich daraus hinsichtlich der Kategorien bzw. der Mentorenschulung?
2. Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich für Studierende und Mentoren in dieser praktischen Realisierung?

Im nächsten Abschnitt wird das methodische Vorgehen des Analyseprozesses aufgezeigt. Daran anschließend wird die Realisierung der Kategorien anhand von gelungenen sowie fragwürdigen Beispielen veranschaulicht. Zuletzt werden Chancen und Herausforderungen des Konzepts aufgegriffen, die im Analyseprozess deutlich wurden.

### 6.1 Methodisches Vorgehen des Analyseprozesses

Der Analyseprozess der Reflexionsgespräche besteht aus drei Phasen und

ist an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angelehnt.<sup>788</sup> Basierend auf den ersten beiden Phasen der Datenerhebung und Datenaufbereitung erfolgt die Datenauswertung.<sup>789</sup>

### (1) Datenerhebung

Als Datengrundlage dienen die Reflexionsgespräche, die innerhalb der Forschungswerkstatt „Meine großen Fragen“ im Wintersemester 2016/17 durchgeführt wurden. Im Zentrum der Analyse stehen nicht die in den Reflexionsgesprächen thematisierten Theologischen Gespräche, sondern die Durchführung der Reflexionsgespräche. Auf die Inhalte der Theologischen Gespräche wird nicht näher eingegangen. Dies würde zum einen von der Fragestellung wegführen und zum anderen den Umfang dieser Arbeit überschreiten. Wird sich in den Gesprächsausschnitten sehr stark auf die Theologischen Gespräche bezogen, werden die jeweiligen Transkripte der Theologischen Gespräche für eine bessere Nachvollziehbarkeit in den Anhang gestellt.

An der damaligen Forschungswerkstatt, geleitet von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, nahmen acht Studierende und vier studentische Mentoren teil. Sie fand in einer achten Klasse der Integrierten Gesamtschule (IGS) Kaufungen statt. Vor Beginn der Forschungswerkstatt teilte sich jeder Schüler einem der vier verschiedenen Themenkomplexe „Wunder“, „Glaube – Naturwissenschaft“, „Leben nach dem Tod“ und „Schicksal und Leid“ interessenorientiert

---

<sup>788</sup> Vgl. Mayring 2015, S. 52–58.

<sup>789</sup> Bei einer genauen Durchsicht der vorherigen Kapitel und einer bereits vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema werden die aus meiner Analyse herausgearbeiteten Aspekte möglicherweise bereits beim Durchlesen der Transkripte deutlich. Dies veranschaulicht, dass die Einarbeitung in das Thema und die Kenntnis über die Beobachtungsschwerpunkte, eine gute Beurteilung in der Praxis über Entwicklungsmöglichkeiten zulassen. Das hier angewandte Analyseverfahren erscheint womöglich in Anbetracht der deutlichen Erkenntnisse als aufwändig. Dennoch ist zu betonen, wie wichtig eine eingehende Analyse und die detaillierte Durchsicht des Materials ist. Durch das deduktive Vorgehen können systematisch die Kategorien auf das Material angewandt und untersucht werden. Die inhaltliche Verdichtung und kriteriengeleitete Auswertung ermöglicht eine enge Arbeit am Text und kann dadurch die Umsetzung der Kriterien detailliert aufzeigen.

zu.<sup>790</sup> Jeweils zwei Studierende unterrichteten zusammen eine der so entstandenen vier Kleingruppen.<sup>791</sup> Alle Reflexionsgespräche dieser Forschungswerkstatt wurden mit Tonband aufgenommen. Die Reflexionsgespräche fanden zeitlich gesehen vor den Interviews mit den Mentoren und Studierenden statt, die als Datengrundlage der Kategorienbildung in Kap. 4 fungierten.<sup>792</sup> Diese lagen zu diesem Zeitpunkt noch nicht vor. In der Mentorenschulung setzte ich das von mir entwickelte Beratungskonzept ein. So konnten die Mentoren noch nicht auf die drei Kategorien zurückgreifen, wurden aber im Hinblick auf das in Kap. 3 entwickelte Beratungskonzept geschult.<sup>793</sup>

## (2) Datenaufbereitung und (3) Datenauswertung

In dieser Phase kommt es zu einer Datensatzreduzierung, in der nur für das Forschungsvorhaben relevante Sequenzen transkribiert werden. Die daraus entstandenen Transkripte werden in der zweiten Phase anhand der drei Kategorien und mit Hilfe des Analyseprogramms „f4analyse“ kodiert. In der dritten Phase werden beispielhaft konkrete Beratungssituationen aufgezeigt und in der vierten Phase Chancen und Herausforderungen thematisiert.

---

<sup>790</sup> Im Fokus der Analyse stehen nicht die Theologischen Gespräche, somit erfolgt an dieser Stelle keine inhaltliche Analyse der Themenkomplexe. Die Analyse beleuchtet ausschließlich die Reflexionsgespräche.

<sup>791</sup> Die Kleingruppen bestanden aus sechs bis acht Schülern.

<sup>792</sup> Vgl. Kap. 4.

<sup>793</sup> Vgl. Kap. 3.

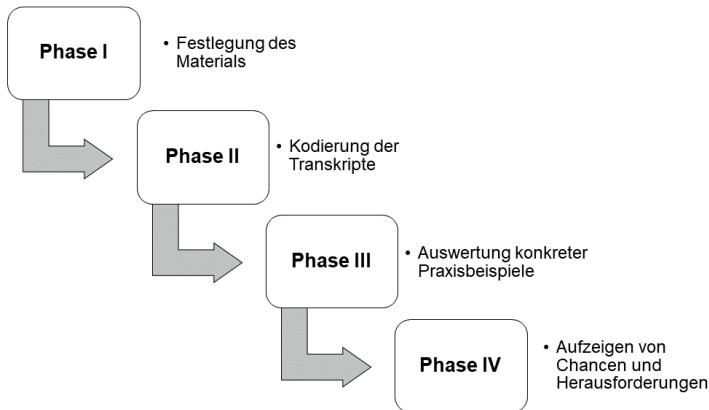


Abb. 32: Auswertungsphasen

### **Phase I: Festlegung des Materials**

Im ersten Schritt werden alle Audiodateien unter Berücksichtigung der Untersuchungsfragen gesichtet. Sie weisen einen Gesprächsumfang von ca. 30 Stunden auf. Anschließend werden entsprechend der Empfehlung von Mayring nur die die Fragestellung betreffenden Datensätze ausgewählt.<sup>794</sup> Dadurch können gezielt Gesprächssequenzen bereitgestellt werden, die sich für eine weitergehende Analyse eignen. Dieser reduzierte Datensatz wird unter Berücksichtigung von zuvor festgelegten Regeln transkribiert.<sup>795</sup> Das abschließende Material für die weitere Analyse umfasst 185 Seiten Transkriptionen.<sup>796</sup> Aus Gründen der Datentriangulation und einer höheren Validität der Forschungsergebnisse werden diese um die entsprechenden schriftlichen

<sup>794</sup> Vgl. Mayring 2015, S. 54.

<sup>795</sup> Die ausgewählten Gesprächssequenzen werden nach dem in Kap. 4.1.2 erläuterten Vorgehen transkribiert. Die Transkripte haben alle eine Kennzeichnung. Mit Hilfe dieser können sie den jeweiligen Reflexionsgesprächen zugeordnet werden. Die ersten zwei Zeichen geben den jeweiligen Mentor an. Die anschließende Zahl verweist auf die Nummer des jeweiligen Gesprächs. Auch wird die konkrete Zeit der Audioaufnahme angegeben. Alle Transkripte sind anonymisiert.

<sup>796</sup> Die vollständigen Transkripte können bei der Verfasserin eingesehen werden.

Reflexionen der Studierenden bzw. um die Auswertungsergebnisse der Fragebögen<sup>797</sup> für die Analyse erweitert.<sup>798</sup>

## **Phase II: Kodierung der Transkripte mit dem Analyseprogramm f4analyse**

In Anlehnung an Mayring führe ich eine strukturierte Inhaltsanalyse durch. Die qualitative Technik „Strukturierung“ ist eine Grundform des Interpretierens. „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“<sup>799</sup> Diese deduktive Kategorienanwendung eignet sich, um das Material im Hinblick auf das entwickelte Kategoriensystem aus Kap. 4 und 5 auszuwerten. „Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert.“<sup>800</sup> Die Gesprächsausschnitte kodierte ich mit Hilfe des Analyseprogramms „f4analyse“<sup>801</sup> nach dem erstellten Kategoriensystem. Durch die Möglichkeit der Setzung sogenannter Codes<sup>802</sup> und das Hinzufügen von Memos<sup>803</sup> bringt das Analyseprogramm viele Vorteile mit sich, wie beispielsweise die sehr strukturierte und übersichtliche Darstellungsform sowie das nahe Arbeiten an den transkribierten Reflexionsgesprächen. In dieser Phase der Untersuchung

---

<sup>797</sup> Nach jedem Semester wurden an die Studierenden und Mentoren Fragebögen ausgeteilt. Es handelt sich hierbei um Fragebögen mit offenen Fragen (die Fragebögen können bei der Autorin eingesehen werden). In der Analyse werden nur die Fragebögen aus dem WS 2016/17 berücksichtigt.

<sup>798</sup> Die schriftlichen Reflexionen werden von den Studierenden wöchentlich zu jedem Reflexionsgespräch angefertigt und sind Teil der Semestermappe, die die Abschlussarbeit der Forschungswerkstatt darstellt. Die Semestermappen können bei der Autorin angefragt werden.

<sup>799</sup> Mayring 2015, S. 65.

<sup>800</sup> Mayring 2015, S. 92.

<sup>801</sup> F4analyse ist ein Programm zur textbasierten Auswertung. RFT-Dateien können wiedergegeben und mit Hilfe von bestimmten Funktionen strukturiert werden. Durch die Erstellung eines Codierungssystems können die Texte systematisiert werden. Den verschiedenen Codes können Textstellen und Memos zugewiesen werden. Auch können codierte Textstellen angezeigt, gefiltert und verglichen werden. Grundsätzlich können Memos und Zusammenfassungen angefertigt sowie Zitate extrahiert werden.

<sup>802</sup> Das Codesystem dient der Textstrukturierung. Es können unterschiedlich farbige Codes für bestimmte Kategorien erstellt werden, die hierarchisch angeordnet sind.

<sup>803</sup> Um Gedanken und Überlegungen zur Auswertung festzuhalten, können Anmerkungen zu bestimmten Textabschnitten in Form von Memos in den Text eingefügt werden.

werden die Transkripte im Hinblick auf die drei Kategorien ausgewertet.<sup>804</sup> Abb. 33 verdeutlicht den zweiten Analyseschritt.<sup>805</sup>

Studentin2 Genau, also wie wir da am besten vorgehen sollen?

Studentin2 fragt nach einem passenden Vorgehen.

#00:15:13-4#

Mentorin1 Ähm Mhm (bejahend). Wir können ja mal besprechen, welche Vorteile es haben könnte das Theologische Gespräch alleine zu führen oder zu zweit. Und dann gucken wir mal, was dann vielleicht dann sinnvoller ist.

Mentorin greift das Anliegen von Studentin2 auf. Mentorin schlägt ein GEMEINSAMES Vorgehen vor. Das gemeinschaftliche Vorgehen wird betont, Mentorin redet von "wir", das signalisiert die enge Zusammenarbeit zwischen Mentoren und Studierenden.

Also was wäre denn ein Vorteil oder was wäre Positiv, wenn man ein Theologisches Gespräch alleine führt?

Mentorin gibt an dieser Stelle nichts vor, sondern gibt den Studierenden die Möglichkeit, ihren eigenen Weg zu finden. Ein guter Impuls für eine gemeinsame Lösungsfindung.

#00:15:37-4#

Studentin1 Man muss sich nur auf sich konzentrieren. #00:15:38-5#

Abb. 33: Gesprächsausschnitt dargestellt mit 4fanalyse-Programm

Die Codierung anhand der Kategorien ermöglicht eine Auswertung des Datenmaterials und die Nutzung der extrahierten Textstellen für die dritte und vierte Phase.

### Phase III: Auswertung konkreter Praxisbeispiele

Durch die zweite Phase kommt es zu einer Sammlung von Sequenzen, an denen die Kategorien deutlich werden. Die kodierten Sequenzen, die für die Ausprägung einer jeweiligen Kategorie wichtig sind und „besonders eindeutige Zuordnungen“<sup>806</sup> aufweisen, werden als sogenannte Ankerbeispiele aufgenommen. Unter Ankerbeispielen sind „typische Materialstellen für die Kodierung der jeweiligen Ausprägung“<sup>807</sup> zu verstehen. In dieser Phase werden

<sup>804</sup> Die jeweiligen Passagen werden betreffend der Kategorien unterschiedlich farbigen Codes zugeordnet. Die farbigen Markierungen wurden wie folgt zugeordnet: konstruktivistische Lernprozessgestaltung = grün, vertrauensvolle Beziehungsgestaltung = orange, wissenschaftlicher Diskurs = blau. Chancen und Herausforderungen werden anhand von Memos dokumentiert.

<sup>805</sup> Auch an dieser Stelle möchte ich noch keinen inhaltlichen Einstieg in die Analyse anbringen, sondern verweise auf den späteren Verlauf des Kapitels.

<sup>806</sup> Mayring 2015, S. 103.

<sup>807</sup> Mayring 2015, S. 104.

entsprechend dem Dreischritt aus Kap. 3 gelungene Sequenzen aufgezeigt, daran anschließend fragwürdige Aspekte thematisiert und letztlich Konsequenzen für die zukünftige Gestaltung der Kategorien abgeleitet.<sup>808</sup> Nach dem Prinzip des Positivitätsquotienten (3:1) werden drei gelungene und eine fragwürdige Sequenz zu jeder Kategorie ausgewählt.<sup>809</sup> Diese stehen jeweils stellvertretend für den Aspekt, der mit dieser Sequenz verdeutlicht wird und der in dem Datenmaterial häufiger vorkommt. Die folgende Abb. 34 systematisiert das Vorgehen des Analyseprozesses.

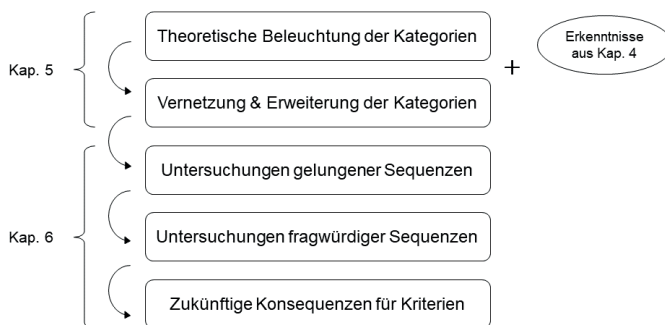


Abb. 34: Vorgehen des Analyseprogrammes

Die Auswahl der Transkripte orientiert sich an den Ergebnissen der Phase II. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit und höhere Transparenz werden Auszüge aus den Transkripten abgebildet, um an diesen die Analyse exemplarisch durchzuführen.<sup>810</sup> Vor Beginn der Auswertung wird jeweils der Kontext des Gesprächsausschnitts kurz dargestellt. Nach dem dargestellten Transkript kommt es zu einer Zusammenfassung, die das Material reduziert und die wesentlichen Punkte festhält. Daran anschließend erfolgt eine kategoriengeleitete Auswertung. So wird das Material anhand der in Kap. 4 und 5 entwickelten Kategorien bewertet. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es in

<sup>808</sup> In Kap. 3 wurde ausführlich geschildert, wie die Reflexionsgespräche mit Hilfe des Dreischritts strukturiert werden (vgl. Kap. 3.1.1). Da sich diese Struktur für Reflexionsprozesse als sehr gewinnbringend herausstellte, möchte ich diese für die Analyse übernehmen.

<sup>809</sup> Vgl. Fredrickson/Losada 2005; vgl. Brohm 2016, S. 31.

<sup>810</sup> So erhält der Leser die Möglichkeit, die Ausschnitte der Reflexionsgespräche ohne Unterbrechung zu lesen und einen eigenen Eindruck zu erhalten, bevor es zu einer eingehenderen Analyse kommt.

der praktischen Umsetzung häufig zu kategorialen Überschneidungen kommt. Um bestimmte Aspekte zu fokussieren, erfolgte eine idealtypische Zuordnung.

#### **Phase IV:** Aufzeigen von Chancen und Herausforderungen

Die während der Analyseprozesse deutlich werdenden Chancen und Herausforderungen für die Studierenden und Mentoren werde ich ebenfalls anhand von Transkripten beispielhaft darstellen.<sup>811</sup> Anfangs erläutere ich kurz den Kontext der jeweiligen Sequenz, bevor das jeweilige Transkript ausgewertet wird. Aus der Phase IV können wichtige Erkenntnisse für die Fortführung des Konzepts gezogen werden.

### **6.2 Konstruktivistische Lernprozessgestaltung im Praxiseinsatz**

In diesem Kapitel wird untersucht, inwieweit die konstruktivistischen Aspekte in den Reflexionsgesprächen bereits berücksichtigt werden. Im Anschluss werden Konsequenzen für diese Kategorie abgeleitet und Folgerungen für die Mentorenschulung formuliert.

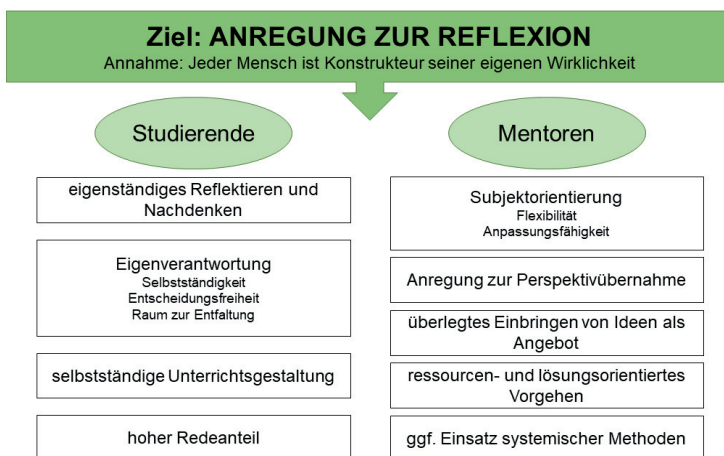


Abb. 35: Kategorie I

<sup>811</sup> Die Auswahl der Chancen und Herausforderungen basiert auf der Häufigkeit und Bedeutsamkeit dieser für die Lernprozesse.

## 6.2.1 Gelungenes

Nachfolgend werden drei verschiedene Transkripte vorgestellt. Alle Gesprächsausschnitte zeigen unterschiedliche Aspekte gelungener Sequenzen im Hinblick auf Kategorie I auf.<sup>812</sup>

### 6.2.1.1 Konstruktive Fragen

Die Mentorin bittet die Studierenden, auf Karteikarten Aspekte zu dem Schritt „Fragwürdiges“ zu notieren. Daran anschließend beginnt Studentin2, ihre Beobachtungen auszuführen.<sup>813</sup>

1. **Studentin2:** Also, ich habe aufgeschrieben, dass wir zu wenig Methoden verwendet haben. Also dass es wirklich ausschließlich dieses Gespräch war, was wir auch wollten, was aber zu viel des Guten war, weil dadurch wird es einfach langatmig und irgendwann braucht man auch Abwechslung. Das war nicht ganz so gut.
2. **Mentorin:** Gibt es da was, woran du das gerade festmachst, dass genau das?
3. **Studentin2:** Ja, also, man hat es den Schülern angemerkt, dass die irgendwann so in ihren Stühlen hingen. Aber einem selber, also mir ist es auch irgendwann aufgefallen. Mir ging es ähnlich. Man saß da und klar, man wollte noch weiterreden, aber irgendwie ging es gar nicht mehr so gut, weil man auch irgendwie kaputt war. Also ja, man hat es an den Schülern gemerkt und an einem selbst auch ein bisschen. Es war einfach zu lang. Und ja, dass wir dann zu der christlichen Vorstellung keinen Informationstext reingegeben haben oder irgendeine Informationsquelle, das war dann auch ein bisschen schwierig, das so vorauszusetzen, dass da was von denen kommt. Weil woher, wenn sie es noch nicht wirklich behandelt haben? Das war nicht so gut durchdacht (*lachend*).
4. **Mentorin:** Gab es da auch Knackpunkte, woran du das festmachen kannst?
5. **Studentin2:** Mhm (*überlegend*). Ja, dass von den Schülern, außer von Lukas kam nicht so viel. Auch von den Zitaten, die wir da reingelegt hatten. Und dann war so ein Schweigen und dann hat man Nachfragen gestellt und da wurde auch nicht so richtig geantwortet, weil sie es einfach nicht wussten. Und das war so ein bisschen schwierig. Da hatten wir ja zum Glück Lukas, aber das ist ja auch nicht Sinn der Sache, dass ein Schüler einen da immer rettet (*lachend*).
6. **Mentorin:** Wie ging es euch denn mit den Zitaten-Reingegeben? Wie war es da? Würdet ihr das so, wie ihr es gemacht habt, noch mal machen?
7. **Studentin1:** Ich fand es jetzt gar nicht so schlimm, sage ich jetzt mal. Aber was ich jetzt so im Nachhinein gedacht habe, vielleicht haben sie einfach... Also ich weiß nicht, ob ihnen irgendwie... Also ich glaube, das war ein schlechter Zeitpunkt. Fange ich damit mal an. Also ich glaube, es war spät und es war das Ende der Stunde. Ich glaube, das war das Problem. Weil eigentlich haben sie bisher, wenn man irgendwie Thesen oder so gestellt hat oder irgendwas gesagt hat, haben sie es immer gut aufgefasst. Aber irgendwie hat das mit dem Schalter gefehlt. So, was will mir dieses Zitat sagen und was ist das Ziel von dem Ganzen? Aber wir haben uns halt echt für die Zitate entschieden, weil sie nicht so eingrenzend waren, weil man da mehr interpretieren konnte. Und zu den christlichen Informationen, die Klassenlehrerin hatte bei unserer Stationsarbeit in der letzten Stunde, also vor dieser hatte sie uns das gesagt, ja sie wundert das, dass die Schüler so wenig wissen. Die müssten das eigentlich schon alle wissen, die haben die Weltreligionen schon behandelt.

<sup>812</sup> Es wird nicht der Anspruch erhoben, dass die vorgestellten Transkripte eine perfekte Beratungssituation darstellen. Es steht immer ein bestimmter gelungener Aspekt im Fokus.

<sup>813</sup> Sequenz M2\_3 (00:13:23-1 bis 00:18:11-6).

Und deswegen dachten wir auch, ok, gut, bei den anderen Religionen, da kann man ein bisschen was fallen lassen. Aber ich hätte gedacht, muss ich ganz ehrlich sagen, die wissen viel mehr beim Christlichen. Gerade weil alle außer, ich weiß gar nicht, einer geht nicht zum Konfer, ich weiß nicht, vielleicht ist es Emil? Ne, ich weiß nicht. Auf jeden Fall, einer geht nicht zum Konfer und der Rest geht einfach zum Konfer. Und da haben sie auch die Auferstehung gemacht, das hat ja Tim auch erzählt. Und da meinte ich auch so, oh, ist halt nicht so viel hängen geblieben. Also, ich hatte echt gedacht, dass die da viel mehr wissen und mit viel mehr da beitragen können. Das waren meine Punkte dazu.

8. **Studentin2:** Ja.
9. **Mentorin:** Noch mal ganz kurz zu den Zitaten. Du hast gesagt, ein schlechter Zeitpunkt, würdet ihr denn noch was, oder wenn ihr überlegt, ob ihr noch was daran verändern würdet, oder einfach nur den Zeitpunkt verändern?
10. **Studentin2:** Ja, und ich würde auch sagen, den Kontext verändern. Weil wir keinen Informationstext hatten oder irgendwas, woraus man das dann entnimmt oder übertragen kann oder umdeuten kann. Es war einfach reingelegt und wir haben vorausgesetzt, sie wissen was darüber. Also es war... Also der Kontext hat gefehlt.
11. **Studentin1:** Aber genau das wollten wir auch testen. Also es war so ein bisschen, dass man so herausfinden wollte, wie springen sie auf die verschiedenen Sachen an. Also wir haben jetzt, wir hatten ja letztes Mal diese Sprechblasen, wo wir was draufgeschrieben haben und einfach mal was reingeben, um dann zu gucken, was denken die überhaupt. Also was ist der erste Gedanke, den sie echt dazu haben und das hat gefehlt. Also da kam nichts, wenig. Es kam nicht nichts, aber es kam wenig.
12. **Mentorin:** Ja, vielleicht hätte auch noch mal geholfen, wenn man gesagt hätte, ok, denkt noch mal einen Moment darüber nach oder wir fassen erst mal das Zitat so ein bisschen zusammen oder tauscht euch danach noch mal kurz mit eurem Nachbar darüber aus. Also dieses Think-Pair-Share, sagt euch das was? Also vielleicht hätte das auch noch mal geholfen, um da in dem Moment die Zitate zu würdigen, auch dass sie dazu kommen.
13. **Studentin2:** Wollen wir das hier ergänzen?
14. **Mentorin:** Schreib ich dahin. Sehr gut.

### Inhaltliche Verdichtung

Den ersten Aspekt „Methodenvielfalt“ bringt Studentin2 in das Gespräch ein (1). Die Mentorin bezieht sich auf den genannten Punkt und fordert die Studentin auf, diesen zu konkretisieren bzw. zu erläutern, wie sie zu dieser Annahme kommt (2). Diese Nachfrage regt die Studentin dazu an, ihre Gedanken detaillierter darzulegen und ihre Sichtweise zu begründen. Sie führt die Reaktionen und das Verhalten der Schüler an und beschreibt ihr eigenes Empfinden in der Situation. Darüber hinaus nennt sie den zeitlichen Faktor sowie das fehlende Hintergrundwissen und die damit einhergehende nicht anschlussfähige Planung des Unterrichts als Ursachen für die mangelnde Mitarbeit der Schüler im Unterricht (3). Auch hier erkundigt sich die Mentorin nach Beobachtungen, auf denen diese Ausführungen beruhen (4). Die Studierenden führen die träge Beteiligung sowie die fast gänzlich fehlende Reaktion auf die Zitate (5) zurück. Durch die Nachfrage, wie sie die Arbeit mit

den Zitaten erlebt haben, regt die Mentorin die Studierenden noch stärker zum Reflektieren an (6). Sie sollen begründen, ob sie die Situation noch einmal in der gleichen Art und Weise gestalten würden. Studentin1 legt ihre Überlegungen zu dieser Frage ausführlich dar. Als möglichen Grund des Nicht-Gelingens nennt sie den Zeitpunkt des Einsatzes der Zitate und begründet diese Entscheidung. Außerdem wird das nicht vorhandene Wissen der Schüler thematisiert und die diesbezügliche Fehleinschätzung der Lehrkraft (7). Die Mentorin hebt den zeitlichen Aspekt hervor und fordert die Studierenden auf, das Gesagte konkreter auf die vorher gestellte Frage (6) zu beziehen. Sie lenkt den Fokus auf ihre gestellte Frage (6), um Konsequenzen aus der Stunde ziehen zu können (9). Daraufhin führt die Studentin weitere Überlegungen hinsichtlich einer stärkeren inhaltlichen Fokussierung des Unterrichts aus (10). Studentin1 legt ebenso ihre Gedanken dar und geht auf die fehlenden Wortbeiträge der Schüler ein (11). Zum Schluss zeigt die Mentorin weitere Methoden zur Aktivierung der Schüler auf (12).

#### *Kategoriengeleitete Auswertung unter Einbezug der schriftlichen Reflexion*

Die Sequenz zeichnet sich vor allem durch einen *hohen Redeanteil* der Studierenden aus. Während des Gesprächs verwendet die Mentorin fast ausschließlich kurze Fragen (4/6/9). Dabei nutzt sie offene sowie konstruktive Fragen (*systemische Beratungsmethoden*). Dies führt zu konkreteren Ausführungen und zur Benennung von Ursachen für das Schülerverhalten. Die Präzisierungsfragen differenzieren die Äußerungen der Studierenden und unterstützen sie dabei, Gründe für den Unterrichtsverlauf zu erkennen (4/6). Die letzte Frage (9) animiert die Studierenden dazu, sich alternative Handlungsmöglichkeiten zu überlegen, um ggf. in zukünftigen Situationen angemessener reagieren zu können bzw. bereits in der Planung alternative Unterrichtsmöglichkeiten zu bedenken. Somit regen die Fragen die Studierenden zum *eigenständigen Nachdenken* an. Am Ende bringt die Mentorin eigene Ideen in die Überlegungen ein, um den Studierenden weiterführende Handlungsmöglichkeiten für eine stärkere Schüleraktivierung aufzuzeigen (*überlegtes Einbringen von Ideen als Angebot*). Studentin2 greift die Inhalte des

Reflexionsgesprächs in ihrer schriftlichen Reflexion auf:

*„Anschließend folgte eine thematische Überleitung zum Christentum. Ziel war es, die Tabelle auf dem Boden um das Christentum zu erweitern. Als Impuls wurde das Kinderbuch „Wo die Toten zu Hause sind“ vorgelesen. Allerdings nur die ersten Seiten, da wir auf die Auferstehungshoffnung im christlichen Glauben hinaus wollten. Fragwürdig war in diesem Zusammenhang, dass wir bereits Vorwissen bei den SuS voraussetzten, welches nur gering vorhanden war. Dadurch verlief das Gespräch nur schleppend. Hier wäre es sinnvoller gewesen, eine Erarbeitungsphase einzubauen, in der sich die SuS mithilfe von uns reingereichten Materialien die christliche Vorstellung vom Tod selbstständig erarbeiten. Auch die von uns in die Mitte gelegten Zitate aus der Bibel hätten methodisch vielfältiger bearbeitet werden können. Wir haben sie nur mit den SuS gemeinsam gelesen und besprochen, was nicht allzu motivierend wirkte. Stattdessen hätte bspw. die Think-pair-share-Methode angewendet werden können, die den SuS die Möglichkeit geboten hätte, sich zunächst selbst kurz Gedanken zu machen und diese dann erstmal mit einem Mitschüler statt gleich der ganzen Gruppe zu teilen. Dadurch hätten sie Sicherheit gewonnen und sich selbstsicherer im Gespräch beteiligen können. Insgesamt bauten wir in die Unterrichtsstunde wenig Abwechslung bzw. keine Methodenvielfalt ein, wodurch sie sehr demotivierend auf die SuS wirkte. Im Verlauf der Stunde fiel auf, dass das dauerhafte Sitzen im Sitzkreis und Miteinandersprechen die SuS, aber auch uns anstrengte. Somit nehmen wir uns für die zukünftigen Stunden vor, mehr Abwechslung und Auflockerungen durch verschiedene Methoden einzubauen. Wir wollen eine angenehme Balance zwischen Erarbeitungsphasen und Phasen des Gesprächs schaffen.“*

Studentin2 lässt die im Reflexionsgespräch angebrachten Überlegungen in ihre schriftliche Reflexion einfließen. Umfassend legt sie die im Gespräch besprochenen Aspekte dar und leitet daraus Konsequenzen für zukünftige Stunden ab. Das *eigenständige Reflektieren und Nachdenken* wird an dieser Stelle deutlich.

#### 6.2.1.2 Gemeinsame Antwortsuche

Nachdem der Schritt „Gelungenes präzisieren“ abgeschlossen wurde, leitet die Mentorin den nächsten Schritt „Fragwürdiges konkretisieren“ ein.<sup>814</sup>

1. **Mentorin:** Gut, wollen wir zu dem Fragwürdigen kommen? Was ist vielleicht für euch noch offengeblieben? Was war fragwürdig?
2. **Studentin1:** Ich glaube, ich habe als fragwürdig tatsächlich nur aufgeschrieben, noch tiefer ins Gespräch zu kommen und ne, das war es schon zu Zukünftigem. Ja.

---

<sup>814</sup> Sequenz M1\_2 (00:14:05-0 bis 00:18:44-3).

3. **Studentin2:** Ok. Ich habe, Theologisches Gespräch im Tandem führen oder miteinander? Und das habe ich noch mal ein bisschen konkretisiert. Inwieweit darf sich die andere Lehrkraft in das Gespräch einbringen? Am Anfang hatte ich Angst, etwas zu sagen, weil ich dachte, wenn ich jetzt S1 ins Wort falle, dann wird sie erst mal durcheinandergebracht, weil ich habe dann nur ganz leise hinübergeflüstert: „Dedede, das müssen wir noch sagen.“ Und ich wusste nicht, ob ich mich noch einbringen soll oder nicht. Oder ob wir das erst mal so machen, ok, der eine fragt das, dann ist nur erst mal der eine dran. Dann wieder nur der andere. Was da die beste Lösung bei einem Theologischen Gespräch vor allem ist. Ich finde, das ist ganz wichtig, um auch schon so die Aufmerksamkeit von den Schülern zu haben.
4. **Studentin1:** Oder ob wir einfach auf die Uhr gucken sollen, keine Ahnung, wenn wir zwanzig Minuten ein Theologisches Gespräch führen. Der eine macht die ersten zehn, der andere die letzten zehn.
5. **Studentin2:** Genau, also wie wir da am besten vorgehen sollen?
6. **Mentorin:** Mhm (*bejahend*). Wir können ja mal besprechen, welche Vorteile es haben könnte, das Theologische Gespräch alleine zu führen oder zu zweit. Und dann gucken wir mal, was vielleicht sinnvoller ist. Also was wäre denn, ein Vorteil oder was wäre positiv, wenn man ein Theologisches Gespräch alleine führt?
7. **Studentin1:** Man muss sich nur auf sich konzentrieren.
8. **Mentorin:** Mhm (*bejahend*). Ok.
9. **Studentin2:** Genau, die Schüler konzentrieren sich nur auf eine Person.
10. **Mentorin:** Ja, ok. Also eine Person, auf die sie sich konzentrieren sollen. Ja.
11. **Studentin2:** Genau.
12. **Studentin1:** Wobei ich jetzt nicht schlimm finde, wenn das zwei Menschen machen.
13. **Studentin2:** Nur wie die Aufteilung ist, ob man dann wirklich die ganze Zeit parallel redet.
14. **Studentin1:** Dass wir für uns so eine Struktur irgendwie dann...
15. **Mentorin:** Da müsst ihr euch auf jeden Fall vorher bewusst sein, wie ihr das Theologische Gespräch gestalten wollt. Ob ihr von vornherein das beide machen wollt. Ob ihr sagt, der, dem gerade was einfällt, der spricht. Dann ist das auch völlig in Ordnung. Oder ob ihr sagt, das macht heute nur einer oder ob ihr sagt, erst der eine und dann der andere. Wobei ich denke, wenn erst der eine und dann der andere, ich glaube, das ist schwierig. Also entweder macht ihr das wirklich komplett gemischt, dann besteht die Gefahr, dass du vielleicht woanders hingehen willst als S1. Also jeder hat seine eigenen Gedanken zu den Aussagen von den Schülern und verbindet schon Dinge oder Fragen damit. Und dann kann es natürlich sein, dass die Frage von eurem Partner kommt und ihr denkt, oh Gott, ich wollte jetzt eigentlich total in eine andere Richtung. Also da muss man sich vorher bewusst sein und miteinander besprechen, ob es in Ordnung ist, wenn ihr das zusammenführt. Wenn ihr euch beide damit wohlfühlt. Ach, wir haben eh meist die gleichen Gedanken und das wäre sinnvoll, wenn wir das zu zweit machen, dann ist das völlig in Ordnung. Wenn ihr aber sagt, wir probieren das, also das ist ja auch eine Probephase. Ihr könnt auch sagen, nächste Woche probiere ich mal alleine das Theologische Gespräch zu führen, danach der andere und dann gucken wir. Da müsst ihr für euch einen guten Weg finden, wo ihr euch am wohlsten fühlt. Also ich habe zum Beispiel das mit Jasmin so gemacht, wir haben das immer einzeln gemacht, außer ich stand jetzt total auf dem Schlauch und wusste nicht mehr weiter. Da ist Jasmin eingesprungen oder es war irgendwas total Wichtiges, was Jasmin noch fragen wollte, dann konnte sie natürlich auch das machen. Aber sonst haben wir das so gemacht, dass wir das getrennt gemacht haben. Aber es spricht nichts dagegen, das auch zusammen zu machen. (*lacht*)
16. **Studentin1:** Zumal wir ja auch oft so Impulse haben, dass wir das weiterführen können.
17. **Studentin2:** Ja, genau. Wir hatten uns ja vorher unsere Fragen aufgeschrieben. Die hatten wir uns zusammen überlegt, wie wir diese Leiter abarbeiten, sage ich jetzt mal. Am Anfang hatten wir jetzt besprochen, dass ich vorher so einen größeren Redeanteil... Dass S1 dann in das Theologische Gespräch einsteigt, dass wir dann so einen Übergang haben, dass das so ein bisschen ausgeglichen ist. Und deswegen hatte ich gedacht, naja ok, ich halte mich am Anfang ein bisschen zurück und stelle dann nur mittendrin einfach so ein

paar Fragen, die dann aber auch wieder, die ihren Bezug haben und dann wieder angeknüpft an S1 Sachen, aber auch an die der Schüler. Nur ich hatte mich in dem Moment, da dachte ich so, oh Gott, mach ich das, kann ich das so fragen? Da habe ich erstmal so rüber geguckt und da meinte S1 dann nur so, ja (*lachend*). Weil ich wollte dir wirklich nicht ins Wort fallen und da das so gut geklappt hat und das war alles so stimmig und deswegen wollte ich jetzt lieber noch mal fragen, aber wenn das so in Ordnung ist.

**18. Studentin1:** Das ist gut, dass es... Weil dann können wir das nach Gefühl machen.

### Inhaltliche Verdichtung

Die Mentorin eröffnet den Schritt „Fragwürdiges thematisieren“ mit einer offenen Fragestellung (1). Daraufhin nennt Studentin1 die „inhaltliche Vertiefung“ im Gespräch (2). Studentin2 bringt den Aspekt „Gestaltung der Führung eines Theologischen Gesprächs / Teamteaching“ ein. Dabei verbalisiert sie ihre Gedanken während des Theologischen Gesprächs in Bezug auf den ausgewählten Punkt (3). Studentin2 ist sich unsicher, wie die gemeinsame Gesprächsführung am sinnvollsten gestaltet werden kann. Es kommt zu einer konkreten Frage an die Mentorin (5). Die Mentorin geht direkt auf die Frage der Studierenden ein und fordert sie auf, Vor- und Nachteile der verschiedenen Vorgehensweisen abzuwägen (6). Angeregt durch diese Impulsfrage bringen die Studierenden verschiedene Handlungsalternativen ein und beginnen, sich darüber auszutauschen (7-14). Es folgt ein längerer Beitrag der Mentorin (15). Sie fasst alle Vorgehensweisen zusammen und spricht die damit einhergehenden Möglichkeiten und Schwierigkeiten an.<sup>815</sup> Die Mentorin merkt ausdrücklich an, dass die Entscheidung über die Gestaltung bei den Studierenden liegt. Dies betont sie an mehreren Stellen ihres Beitrags. Aus Sicht der Mentorin gibt es keinen allgemeingültigen richtigen Weg. Die Studierenden müssen den für sie geeigneten Weg finden. Sie spricht von „Probephase“ und gibt den Studierenden konkret die Möglichkeit, sich in ihrem Unterricht auszuprobieren. Am Ende berichtet die Mentorin von eigenen Erfahrungen und erläutert ihr Vorgehen in ihrer damaligen Forschungswerkstatt. Sie kennzeichnet dies als persönliche Erfahrung und betont nochmals die eigenständige Entscheidungsfreiheit der Studierenden. Studentin2 reflek-

---

<sup>815</sup> An dieser Stelle wäre eine noch stärkere Einbindung der Studierenden zur Erörterung der verschiedenen Möglichkeiten denkbar und sinnvoll gewesen.

tiert ihr Verhalten im Theologischen Gespräch und zieht für sich Konsequenzen aus diesem Gespräch (17). Für sie ist eine klare Absprache wichtig, so dass im nächsten Theologischen Gespräch diesbezüglich keine weiteren Unsicherheiten auftreten.

### Kategoriengeleitete Auswertung unter Einbezug der schriftlichen Reflexion

Zu Beginn der Sequenz können die Studierenden frei ihre Aspekte anbringen. Das Vorgehen ist somit sehr offen gestaltet und ermöglicht der Mentorin, die Inhalte des Gesprächs nach den Interessen der Studierenden auszurichten. Im Zuge dessen ist die Mentorin flexibel und greift die aufkommende Frage der Studierenden auf (*Subjektorientierung: Flexibilität/Anpassungsfähigkeit*). Anstatt eine vorgefertigte Antwort auf die Frage zu geben, gibt die Mentorin die Frage zurück und fragt nach Vor- und Nachteilen der gemeinsamen Gesprächsführung. Die konstruktive Fragestellung regt die Studierenden dazu an, über die verschiedenen Möglichkeiten nachzudenken (*systemische Beratungsmethoden*). Die Studierenden können durch die gemeinsame Lösungsfindung die verschiedenen Möglichkeiten rekapitulieren und für sich ein passendes Vorgehen auswählen (*Anregung des eigenständigen Denkens*). Die Mentorin geht nicht auf die daraus entstandenen fragwürdigen Aspekte in dem Theologischen Gespräch ein, sondern fokussiert eine für die Studierenden passende Klärung der aufkommenden Frage bzw. Unsicherheit. Das Abwägen der Vor- und Nachteile unterschiedlicher Handlungsalternativen zeigt den Studierenden einen Weg der Antwortsuche auf, der für zukünftige Situationen genutzt werden kann. Die Lösungsorientierung steht im Vordergrund (*lösungsorientiertes Vorgehen*). Neben einer hohen Offenheit gegenüber den Anliegen der Studierenden wird ihnen *Entscheidungsfreiheit* zugesprochen. Die Mentorin sieht Studierende als autonome Persönlichkeiten an, die ihren Unterricht eigenverantwortlich gestalten (*selbstständige Unterrichtsgestaltung*). Sie betont mehrere Male, dass die Entscheidung über die Vorgehensweise bei den Studierenden liegt. Sie akzeptiert die Autonomie der Studierenden und möchte ihnen größtmögliche Freiheit gewähren. Als Lehrpersonen sollen die Studierenden die Möglichkeit erhalten, die für sie passende

Vorgehensweise zu finden. In einem geschützten Rahmen können die Studierenden sich ausprobieren, ohne befürchten zu müssen, etwas „falsch“ zu machen und dadurch eine schlechte Bewertung zu erhalten (*Eigenverantwortung: Entscheidungsfreiheit / Raum zur Entfaltung*). Durch ihren Beitrag (15) bringt die Mentorin Handlungsmöglichkeiten in das Gespräch ein und berichtet von eigenen Erfahrungen (*Einbringen eigener Erfahrungen*). So setzt sie neue Impulse, ist aber dennoch offen für die Entscheidung der Studierenden. Die Sequenz zeigt auf, dass die Mentorin nicht in den Kategorien richtig/falsch denkt. Für sie gibt es in dieser Situation kein passendes Vorgehen, sondern verschiedene Handlungsoptionen, aus denen die Studierenden die für sie passende Möglichkeit aussuchen können. Durch den längeren Redebeitrag bringt sich die Mentorin zum Ende sehr stark ein. An dieser Stelle wäre eine noch stärkere Beteiligung der Studierenden zur Erörterung der verschiedenen Möglichkeiten und ein Zurücknehmen der Mentorin wünschenswert gewesen.<sup>816</sup> Nichtsdestotrotz können die Studierenden durch das Vorgehen der Mentorin ihre Unsicherheit überwinden und legen sich letztlich auf ein für sie passendes Vorgehen fest. Insbesondere für Studentin2 war es wichtig, den Aspekt des Teamteachings zu besprechen und in Absprache mit Mentorin und Partnerin zu klären. So schreibt sie in ihrer schriftlichen Reflexion:

*„Als fragwürdig zu thematisieren war für uns die Rolle, die wir im Theologischen Gespräch einnehmen wollen. Obwohl es diesmal viel besser als in den beiden Stunden zuvor klappte, sind wir uns bezüglich der Rollenverteilung noch etwas unsicher. Sollte eine von uns die „Hauptrolle“ im Gespräch übernehmen? Wir haben uns dann noch einmal im Reflexionsgespräch darüber unterhalten und sind uns einig geworden, dass wir auch die kommenden Theologischen Gespräche im Tandem führen möchten, da S1 und ich ein gutes Team bilden. Wenn die eine etwas sagen bzw. anmerken möchte, ist dies problemlos möglich, ohne dass die andere dadurch aus dem Konzept gebracht wird. Wir ergänzen uns in den Gesprächen immer sehr gut und denken, dass auch die Schülerinnen kein Problem damit haben, uns beide als vollwertige Ansprechpartner zu akzeptieren, und dass das Gespräch auf diese Weise auch lebendig bleibt. Zudem würden wir uns nicht wohl fühlen,*

---

<sup>816</sup> Durch den inhaltlich doch sehr lenkenden Redebeitrag nimmt die Mentorin den Studierenden ggf. die Möglichkeit, selbstständig ihre Gedanken zu entwickeln.

*wenn wir uns in „festgelegte“ Rollen und Parts einteilen würden. Deswegen haben wir uns entschlossen, unsere „Tandemstunden“ auch weiterhin so offen fortzuführen, auch wenn dies bedeutet, dass sich mal die eine, mal die andere von uns stärker einbringt.“*

Das gemeinsame Besprechen und das Festlegen der Vorgehensweise konnten zu mehr Sicherheit und Klarheit führen.

### 6.2.1.3 Zielleitende Fragen

Gemeinsam bearbeiten Mentor und Studierende das Transkript<sup>817</sup>, um das Theologische Gespräch genauer zu analysieren.<sup>818</sup>

1. **Mentor:** Wenn wir uns jetzt mal das [Transkript] angucken, wann sagst du was und wann sagen die Schüler was und wie ist so der Redeanteil?
2. **Student2:** Von uns beiden oder von den Schülern zueinander?
3. **Mentor:** Von den Schülern zu S1?
4. **Studentin1:** Ja, ich habe hier so in der Mitte diesen längeren [Abschnitt], wo ich mit Marvin hauptsächlich geredet habe. Also ich habe versucht, dass für alle zu sagen, aber das war ja im Grund ein Gespräch zwischen uns beiden die meiste Zeit.  
(S2 geht das Transkript durch und schaut, wie oft S1 etwas sagt.)
5. **Student2:** Ja, es ist schon so, dass hier S1 steht, oder was meinst du? Also hier und auf der letzten [Seite]...
6. **Mentor:** Gut manchmal ist es ja einfach nur „Mhm“.
7. **Studentin1:** Ja, aber ich hätte vielleicht auch die anderen noch mal mehr miteinbeziehen können, die zu fragen: „Ja, wie seht ihr das, auch so?“, oder so.
8. **Mentor:** Ist es denn (...) Wir hatten uns ja das letzte Mal angeguckt, dass die Schüler miteinander ins Gespräch kommen sollen, hat das geklappt? Ist das passiert?
9. **Studentin1:** Ne.  
(Im letzten Reflexionsgespräch wurden zwei Beobachtungspunkte, Theologische Fragestellung, Schüler kommen untereinander ins Gespräch, festgehalten, auf diese bezieht sich nun der Mentor.)
10. **Mentor:** Also das Thema ist auf jeden Fall schon mal theologisch. Das passt schon mal. Das ist schon mal ein Haken von den beiden Sachen, die wir machen wollten. Jetzt gucken wir uns noch mal den anderen Haken an. Hat das denn funktioniert?
11. **Studentin1:** Ne, wie gesagt, es läuft alles über uns bzw. über mich, dass ich Schüler drannehme. Wobei es im Grund auch nur ein Gespräch zwischen mir und Marvin war. Und die anderen sich dann nicht beteiligt haben, aus Gründen //M: Aus Gründen (lachend)//. Als ob sie es nicht interessiert hat oder ob sie es nicht verstanden haben oder ob sie sich nicht angesprochen gefühlt haben, kann ich nicht beurteilen.
12. **Mentor:** Nein, ich weiß. Es war nur so witzig, „aus Gründen“, das war so...
13. **Studentin1:** Ach so. Ich rede immer so flapsig (lachend). Das habe ich letzte Stunde auch gemerkt, davor habe ich mich immer so voll versucht, am Riemen zu reißen, aber ich rede echt auch so mega flapsig und das ist mir auch wieder in der Stunde total aufgefallen.
14. **Mentor:** Aber vielleicht kannst du das auch mal probieren, bewusst zu reden. Also nicht weil das andere mega schlecht ist, aber kann manchmal vielleicht schon helfen.
15. **Studentin1:** Ja.

<sup>817</sup> Das Transkript des Theologischen Gesprächs befindet sich für eine bessere Nachvollziehbarkeit im Anhang.

<sup>818</sup> Sequenz M3\_2 (00:53:42-8 bis 00:56:15-9).

- 16. Student2:** Ich glaube, wenn wir jetzt hier hinten noch ein paar Minuten gehabt hätten, nachdem ich die Frage gestellt hatte: „Was ist denn, wenn man die Bibel wegnimmt, was bleibt von dem Glauben noch übrig?“ und dann fängt es ja an und dann ist es ein bisschen Hin und Her. Und dann sagt Leo: „Ich finde, wenn man jetzt mal fair..., also der Glaube an die Bibel, man hat immer noch den Glauben an sich“. Und ich glaube diese Frage alleine: „Hat man einen Glauben an sich, wenn die Bibel nicht da ist?“, da hätte man die anderen Schüler noch gut mit einbinden können. Also wie gesagt, um diese Bibel-frage: „Ja, was denkt ihr denn? Seht ihr das denn auch so? Was wäre, wenn ihr keine Bibel hättet oder sowas?“ Ich glaube, darüber wären die Schüler vielleicht auch untereinander noch gut ins Gespräch gekommen. Über diese letzte Frage mit dem, was ist Bibel-Glaube, kann das eine ohne das andere sein? Oder was ist, wenn ich eins von beiden wegnehme?

### Inhaltliche Verdichtung

Der Mentor leitet einen neuen Schwerpunkt mit einer geschlossenen Frage in das Gespräch ein (1). Studentin1 beantwortet die Frage, indem sie den Redeanteil von Lehrkraft und Schülern betrachtet und darüber hinaus bereits ihr Verhalten bewertet (4). Sie hat in der Situation versucht, das Gespräch für alle Schüler zu öffnen, allerdings entstand nur ein Dialog zwischen ihr und einem Schüler. Daraufhin weist Student2 ebenso auf den hohen Redeanteil von Studentin1 hin. Er möchte sich jedoch beim Mentor durch eine Frage vergewissern, ob dies auch der „richtige“ Aspekt ist, den der Mentor hören will (5). Studentin1 reflektiert ihr Verhalten und folgert für sich, dass sie die anderen Schüler durch offene Fragen oder Impulse stärker in das Gespräch hätte einbeziehen sollen (7). Der Mentor bezieht Überlegungen aus der vergangenen Reflexion ein und fragt die Studierenden nach der Umsetzung in Form von einer Ja-/Nein-Frage (8). Auf diese geschlossene Frage erfolgt eine kurze Antwort (9). Durch die Wiederholung des Aspekts „Schüler untereinander ins Gespräch kommen“ versucht der Mentor, diesen erneut in den Fokus der Betrachtung zu stellen und verwendet wieder eine geschlossene Fragestellung (10). Studentin1 beantwortet die Frage nun etwas ausführlicher und nennt mögliche Ursachen (11). Sie thematisiert ihren „flapsigen“ Ton und legt offen, dass sie sich dessen bewusst ist (13). Der Mentor gibt den Hinweis, demnächst bewusster auf die Ausdrucksweise zu achten (14). Die Aufmerksamkeit auf die eigentliche Frage und den Aspekt „Miteinander ins Gespräch kommen“ wird von Student2 wieder aufgegriffen. Er nennt eine konkrete

Stelle im Transkript und eine Möglichkeit, wie sie die Schüler zu einem aktiveren Austausch im Gespräch hätten anregen können (16).

*Kategoriegeleitete Auswertung unter Einbezug der schriftlichen Reflexion*

Der Mentor prägt insbesondere am Anfang das Gespräch durch geschlossene Fragen. Die Studierenden versuchen, auf die Fragen des Mentors eine zufriedenstellende Antwort zu geben. Dies wird vor allem in der Anfrage von Student2 deutlich: „Oder was meinst du?“ (5). Der Mentor spricht das „flapsige“ Reden der Studentin an, welches als fragwürdiges Verhalten im Theologischen Gespräch bzw. im Unterricht bewertet werden kann. Sprache ist das zentrale Medium im Theologischen Gespräch. Aus diesem Grund muss Sprache bewusst und zielorientiert eingesetzt werden. Die Studentin thematisiert ihr ungünstiges Verhalten und der Mentor empfiehlt einen sorgfältigeren Sprachgebrauch (14). Im nächsten Reflexionsgespräch besteht die Möglichkeit, dass der Mentor auf diese Zielsetzung Bezug nehmen kann. Am Ende der Sequenz analysiert Student2 eingehend das vorliegende Transkript (16). Er entdeckt eine verpasste Weggabelung und formuliert Fragen, die die anderen Schüler hätten aktivieren können (*eigenständiges Reflektieren und Nachdenken*). Das persönliche Interesse des Studenten, sich mit dem geführten Theologischen Gespräch auseinanderzusetzen, wird an dieser Stelle deutlich. Auch im Hinblick auf zukünftig zu beachtende Aspekte ist dieses Verhalten positiv zu bewerten. Trotz der sehr fragend-entwickelnden Gesprächsführung nehmen die Studierenden den vom Mentor vorgegebenen Aspekt auf und befassen sich intensiv mit diesem.

Am Anfang und in der Mitte des Gesprächs stellt der Mentor zwei sehr geschlossene Fragen. Die Studierenden merken, dass er einen bestimmten Aspekt forciert. Die Gesprächsführung des Mentors ist an dieser Stelle wenig gewinnbringend und effektiv im Hinblick auf die Entwicklung eigener Gedan-

ken und Lösungswege. Seine sehr geschlossenen Fragen scheinen die Studierenden allerdings nicht zu stören.<sup>819</sup> Die Sequenz zeigt dennoch fruchtbare Stellen auf. Das übergeordnete Ziel, die Studierenden zum Reflektieren anzuregen, wird erfüllt. Sie formulieren alternative Handlungsmöglichkeiten. Dies wird auch in der schriftlichen Reflexion erkennbar:

*„Auch bleibt weiterhin fraglich, dass die Gespräche zumeist von uns als Lehrenden koordiniert werden und die Schüler nur selten direkt miteinander ins Gespräch treten, was wenig gesprächsförderlich ist. Ich sollte also darauf achten, mich selbst noch mehr zurückzunehmen und meine Exkurse einzuschränken, da diese die Gefahr des Abschweifens und der Lehrerzentrierung begünstigen. (...) Daraus resultieren die Handlungsziele, dass die Schüler das Gespräch eigenständiger führen und der Fokus auf ihnen liegt, sowie das Bemühen darum, nicht zu nachsichtig aufzutreten. Außerdem wurde erkennbar, dass mein Mitstudent häufig als Impulsgeber und Gesprächsstrukturierer fungierte, während ich meist vor allem durch Einbringen von Exkursen tätig war. Daher habe ich mir vorgenommen, ebenfalls zu versuchen, mich mehr in das Führen des Gesprächs im Sinne der Nutzung von Gesprächsförderern einzubringen, da wir in realen Unterrichtssituationen alle Funktionen alleine bewerkstelligen können müssen.“*

An dieser Sequenz wird deutlich, dass trotz einer dirigierenden Gesprächsführung eine sehr gute Dynamik und Offenheit in der Gruppe vorhanden ist. Ungünstiges Verhalten kann der Mentor ohne Probleme ansprechen, die Studierenden denken weitgehend eigenständig über die vom Mentor eingebrachten Aspekte nach und werden sich ihrer eigenen Verhaltensweise bewusst. Der Mentor regt trotz manch ungeeigneter Fragestellung die Studierenden dazu an, eigenverantwortlich zu handeln.<sup>820</sup>

## 6.2.2 Fragwürdiges

In diesem Teilkapitel steht ein Transkript im Fokus, welches stellvertretend für einen fragwürdigen Aspekt steht. Häufig betitelten die Studierenden den

---

<sup>819</sup> Auf der Metaebene äußerten sich die Studierenden immer sehr positiv über ihren Mentor und betonten die gute und gewinnbringende Zusammenarbeit mit ihm.

<sup>820</sup> Die gelungene Beziehungsgestaltung zwischen Mentor und Studierenden ermöglicht es möglicherweise erst, dass die Studierenden aus dieser Sequenz die Kritik des Mentors annehmen können. An diesem Transkript wird die Überschneidung der drei Kategorien deutlich. In der Praxis gehen die drei Kategorien fließend ineinander über.

Aspekt mit „Ostereiersuche“. Gemeint ist das Stellen von geschlossenen Fragen, mit denen der Mentor auf einen bestimmten Aspekt hinaus möchte. Dies wurde von den Studierenden häufig als unangenehm und nicht zielführend bewertet.

### 6.2.2.1 „Ostereiersuche“

Zu Beginn des Reflexionsgesprächs stellt der Mentor zwei Schwerpunkte in den Fokus, zum einen „Struktur und Ablauf des Unterrichts im Verhältnis zur Planung“ und zum anderen „das Theologische Gespräch“. Der Mentor sucht einzelne Szenen heraus, um sie im Hinblick auf diese Aspekte mit den Studierenden zu besprechen. Da an diesem Tag das Video aus technischen Gründen nicht abgespielt werden kann, liest der Mentor die Sequenzen vor. Die Studierenden werden aufgefordert zu den Fragen „Wie wirkt das auf euch? / Was hast du damit beabsichtigt?“ Stellung zu beziehen.<sup>821</sup> Student2 war krankheitsbedingt in der zu besprechenden Unterrichtsstunde nicht anwesend.

1. **Mentor** Da sagst du nämlich: „Ich würde sagen, wir besprechen das noch kurz. Ich würde sagen, wir gehen das mal zusammen durch. Jeder von uns liest immer einen Satz und wenn was unklar ist oder ihr nicht einverstanden seid, dann sagt einfach mal kurz Stopp oder so.“
2. **Studentin1:** Mhm.
3. **Mentor** Wie nimmst du das, als derjenige, der nicht da war, von der Verbindlichkeit her wahr?
4. **Student2:** Das: „Jeder liest mal einen Satz und wir gucken mal, wenn ihr was dagegen habt, können wir was ändern.“, oder was?
5. **Mentor:** Ich lese es noch mal vor und du überlegst mal, was das mit dir macht: „Ich würde sagen, wir besprechen das noch kurz. Ich würde sagen, wir gehen das mal zusammen durch. Jeder von uns liest immer einen Satz und wenn was unklar ist oder ihr nicht einverstanden seid, dann sagt einfach mal kurz Stopp oder so.“
6. **Student2:** Also hätte ich den Arbeitsauftrag in der achten Klasse bekommen, hätte ich einen Satz vorgelesen (*alle lachen*).
7. **Mentor:** Also, das ist... (*lachend*).
8. **Student2:** Aber... Ja durch, dass... Ich weiß nicht, worauf du hinauswillst (*lacht*).
9. **Mentor:** Ja, nein. Ich will ja gar nicht groß auf was hinaus. Ich wollte...
10. **Studentin1:** Dass es einfach nicht so verbindlich ist, ihr könnt das anzweifeln bzw. kritisieren.
11. **Mentor:** Nicht mal unbedingt das... Für den Teil vielleicht, ja. Quasi dieses... Das ergibt sich ja daraus, wenn du sagst, das ist das von euch, dann können sie es natürlich anzweifeln. Wenn du sagst, das sind die festen Definitionen, kannst du sie nicht anzweifeln. Kannst sagen, das verstehe ich nicht oder so. Aber mir geht es eher um diese Verbindlichkeit in dem einen Anfang: „Also ich würde sagen, wir besprechen das noch kurz. Ich würde sagen, wir gehen das mal zusammen durch. Jeder von uns liest immer einen Satz und wenn was unklar ist oder ihr nicht einverstanden seid, dann sagt ihr Stopp oder

<sup>821</sup> Sequenz M3\_1 (00:10:57-4 bis 00:15:14-1).

- so.“
12. **Student2:** Also es ist keine feste Vorgabe oder so.
13. **Mentor:** Genau. Es ist so ein bisschen wischiwaschi.
14. **Studentin1:** Aber ist es nicht egal, ob sie „Stopp“ oder „Halt“ sagen?
15. **Mentor:** Nein. Es geht nicht um das Stopp oder Halt. Sondern um nicht so... kannst ja auch sagen: „So wir besprechen das jetzt kurz. Jeder liest mal bitte einen Satz vor und dann klären wir am Ende noch offene Fragen“.
16. **Studentin1:** Ok.
17. **Mentor:** Das ist das eine. Und du sagst: „Ich würde jetzt vorschlagen, dass wir das lesen und vielleicht könnt ihr dann Stopp sagen.“ und weißt du?
18. **Studentin1:** Ja. Ok.
19. **Mentor:** Also das macht so einen kleinen Unterschied, finde ich, und von dem, wie du darauf reagierst. Es ist super freundlich und es zeigt den Schülern, hey, wir sind mit daran beteiligt und dürfen mitentscheiden. Aber es lässt einen so ein bisschen rundumpeln.
20. **Studentin1:** Mhm (*bejahend*).
21. **Mentor:** Weißt du, was ich meine?
22. **Studentin1:** Ja.
23. **Student2:** Wenn ich keine Lust habe, muss ich nicht mitmachen.
24. **Mentor:** So ungefähr. Ja, und das habe ich gedacht, könnte vielleicht auch ein Grund dafür sein, dass sich eins, zwei später rausnehmen und irgendwann kein Bock mehr darauf haben oder so. Und gucken sich das so an und ich guck mal an die Decke. Also weißt du?
25. **Studentin1:** Mhm (*bejahend*). Ja.

### Inhaltliche Verdichtung

Der Mentor liest zu Beginn eine konkrete Äußerung der Studentin1 vor und fragt Student2, wie er diese Äußerung hinsichtlich der Verbindlichkeit wahrnimmt (3). Die zwei anschließenden Fragen von Student2 lassen erkennen, dass er nach der Antwort sucht, die der Mentor hören möchte (4). Der Mentor wiederholt die Aussage, um den Satz auf Student2 wirken zu lassen.<sup>822</sup> Er lässt den Studierenden dafür Zeit. Allerdings scheint es, als hätte der Mentor einen bestimmten Aspekt im Sinn, den er hören möchte (5). Dem Studenten ist der Aspekt allerdings nicht klar. Dies verbalisiert Student2 (8). Zwar widerspricht der Mentor diesbezüglich (9), doch nachdem der „richtige“ Aspekt nicht genannt wird, führt der Mentor seine Überlegungen aus (11). Dies hinterfragt Studentin1 (14), sodass der Mentor seinen Impuls wiederholt (15-19). Nach der Darstellung der eigenen Einschätzung (19) nennt der Mentor die unverbindliche Aufgabenstellung als möglichen Grund für das Verhalten der Schüler in der Stunde (24).

### Kategoriengeleitete Auswertung unter Einbezug der schriftlichen Reflexion

Der Mentor hat ein konkretes Anliegen, welches er zur Sprache bringen

---

<sup>822</sup> Grundsätzlich kann dies eine sinnvolle Methode sein, um die Wirkung eines Satzes zu erkennen.

möchte. Doch anstatt den Aspekt selbst in das Gespräch einzubringen, möchte er, dass die Studierenden diesen nennen. Er stellt geschlossene Fragen, mit denen er die Studierenden in die von ihm gedachte Richtung lenken möchte. Die vermeintlich zielgerichteten Fragen verunsichern die Studierenden und sie können den Gedankengängen des Mentors nicht folgen. Die Studierenden merken, dass sie einen bestimmten Aspekt nennen sollen. Student2 spricht dies explizit an (8). Der Mentor verneint dies (9). Seine Intention ist dennoch ersichtlich, da er kurze Zeit später selbst die Aspekte nennt und somit das „Ratespiel“ auflöst. Insgesamt dauert die Sequenz fast fünf Minuten. Effizienter wäre es gewesen, die fehlende Verbindlichkeit des Arbeitsauftrages direkt anzusprechen. Interessant ist jedoch, dass beide Studenten die Anmerkungen des Mentors in ihrer schriftlichen Reflexion aufgegriffen und sich mit diesem Aspekt auseinandergesetzt haben.

*„Ein diesbezüglich deutlich gewordener Kritikpunkt besteht in der fraglichen Verbindlichkeit der Aufgabenstellungen seitens der Lehrenden; denn wenn gleich es erfreulicherweise gelang, dass die Aufgabenstellung durch eine Trennung von Handlung und Auftrag verständlicher wurde, ist die Verbindlichkeit der jeweiligen Aufgabenstellung nicht immer klar, was durch Nachfragen der Schüler und falsch bearbeitete Aufgaben erkennbar wird. Ich neige oft dazu zu übersehen, wie jung die Schüler erst sind und vergesse ferner, dass sie in ihrem Alter auf gewisse Strukturen und Vorgaben angewiesen sind, weshalb ich dazu tendiere, sehr offen formulierte Aufgabenstellungen zu erteilen, die einen metakognitiven Umgang des Schülers mit dem Lernstoff voraussetzen, der in ihrem Alter noch nicht zu erwarten ist (z.B. beim lauten Vorlesen: „Lies soweit du willst, dann ist der Nächste dran“). Auch ist auffällig, dass ich in meinem Sprachgebrauch zum Konjunktiv neige, was ebenfalls an der Verbindlichkeit der Aufgabe zweifeln lässt (Wer könnte mal anfangen? Ich schlage vor, wir könnten jetzt den Text besprechen?: MOV00B 00:00:30 – 00:00:459. Ein solcher Sprachgebrauch kann dazu beitragen, dass die Schüler sich nicht aktiv angesprochen fühlen und die Handlungsaufträge nicht deutlich als solche wahrnehmen.“*

*„Obwohl ich an der Stunde nicht teilnehmen konnte, war das Reflexionsgespräch sehr aufschlussreich. Im Mittelpunkt der Reflexion standen die Struktur der letzten Stunden und die von uns gewählten Aufgabenstellungen. Es ist immer wieder deutlich geworden, dass die Schüler die genannten Aufgaben nicht verstanden haben und es dadurch oft zu Nachfragen kam. Um den Schülern die Aufgaben verständlicher mitzuteilen und Unklarheiten zu vermeiden, wollen wir künftig die Aufgabenstellungen vor dem Unterricht formulieren und notieren. Auf diese Weise wollen wir einen strukturierteren Ablauf*

*erreichen. Als weitere Verbesserung haben wir herausgestellt, dass die Aufgabenstellungen oft unverbindlich formuliert sind. Ein Grund dafür ist der häufig verwendende Konjunktiv bei Bekanntgabe der Aufgaben („Wir würden euch bitten, dass...“, „danach können wir...“; MOV00B 16.11.2016 00:00:30 - 00:00:45). Durch die Verwendung des Konjunktivs kann den Schülern der Anschein vermittelt werden, dass es den Schülern freigestellt ist, ob sie mitarbeiten, und es in Ordnung ist, wenn sie nicht am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Diesen Anschein wollen wir jedoch nicht vermitteln und somit künftig vermeiden. Durch eine vorgefertigte Aufgabenstellung und das Benutzen des Indikativs sollen die künftigen Stunden besser strukturiert werden, ohne dass wir respektlos oder befehlend mit den Schülern interagieren.“*

Die Studierenden können die Einschätzung des Mentors nachvollziehen und ziehen für sich Konsequenzen. Es herrschte eine sehr offene Atmosphäre, in der der Mentor ohne Probleme Kritik äußern konnte, die Studierenden diese Kritik aber auch hinterfragen konnten. Das anfängliche Ratespiel scheint die Studierenden nicht zu stören, ein zielführendes Vorgehen wäre dennoch von Vorteil gewesen.<sup>823</sup> Zum Beispiel hätte der Mentor den Aspekt, den er für das Gelingen des Unterrichts als wichtig erachtet, konkret ansprechen und objektiv die Situation beschreiben können, um dann zunächst rückzufragen, bevor rückgemeldet wird („Die Aufgabenstellung wurde von dir so angeleitet: „...“ Welches Schülerverhalten habt ihr wahrgenommen? Welche Gründe könnte es für dieses Schülerverhalten geben?“). So wird die „Ostereiersuche“ vermieden und eine effizientere Reflexion angeregt.

### 6.2.3 Zukünftiges

Die vorgestellten Sequenzen geben aufschlussreiche Einblicke in die praktische Umsetzung der Reflexionsgespräche. Im Hinblick auf Kategorie I kann festgehalten werden, dass deren Merkmale bereits facettenreich in der Praxis umgesetzt werden. Auf Grundlage der analysierten Sequenzen können folgende weiterführende Punkte für Zukünftiges erfasst werden:

(1) Besprechung von Vor- und Nachteilen: Das gemeinsame Besprechen von

---

<sup>823</sup> Dies bestätigten die Studierenden in einer späteren Besprechung. Es war sehr aufschlussreich, mit ihnen über die Sequenz zu sprechen und ihre Sichtweise zu erfahren. Die Studierenden empfanden die Sequenz nicht als unangenehm. Als sie das Transkript lasen, lachten sie und erinnerten sich an die Situation.

Vor- und Nachteilen stellt eine gewinnbringende Möglichkeit dar, um den Studierenden eine selbstständige Entscheidungsfindung zu ermöglichen. Studierende können so die für sie passende Vorgehensweise auswählen.

(2) Einbringen konstruktiver Fragen: Insbesondere offene und konstruktive Fragen können dazu verhelfen, praktische Handlungen systematisch aufzuschlüsseln und die Gründe für bestimmte Handlungsverläufe herauszufinden. Diese Bewusstmachung ist hilfreich, um Verhalten gezielt zu verändern.<sup>824</sup>

(3) Bewusstmachung der Gesprächsführung und Sensibilisierung für einen angemessenen Sprachgebrauch: Der Mentor sollte sich seines Vorgehens und seiner Fragetechnik stets bewusst sein und mögliche Herausforderungen bedenken. Jeder Mentor kann die Reflexionsgespräche individuell und entsprechend den Bedürfnissen der Studierenden führen. Eine Festlegung auf *eine* konkrete Vorgehensweise im Reflexionsgespräch kann es nicht geben. Eine fragend-entwickelnde Gesprächsgestaltung kann Reflexionsprozesse durchaus begünstigen, birgt aber auch die Gefahr einer Engführung. Falls dennoch eine fragend-entwickelnde Gesprächsführung verwendet wird, ist eine gelungene Beziehungsgestaltung zwischen Mentor und Studierenden sowie eine konstruktivistisch orientierte Grundhaltung des Mentors wichtig. Den Studierenden müssen eigenständige Reflexionsprozesse zugetraut und sie dürfen in ihrer Eigenverantwortung nicht eingeschränkt werden. Darüber hinaus sollten die Mentoren ein Bewusstsein für ihren eigenen Sprachgebrauch im Reflexionsgespräch entwickeln.<sup>825</sup> Eine präzise Ausdrucksweise trägt zu einer höheren Verständlichkeit sowie zu einer klareren Struktur bei. Dies kann beispielsweise methodisch durch vorbereitete Karteikarten mit Schlüsselbegriffen unterstützt werden, die der Mentor im Reflexionsgespräch ansprechen will. Der Mentor sollte sich stets darüber bewusst sein, dass er als eine Art Vorbild agiert, an dessen Verhalten sich die Studierenden orientieren können.

(5) Vermeidung der Ostereierpädagogik: Die so genannte „Ostereiersuche“

---

<sup>824</sup> Eine Auflistung konstruktiver Fragen findet man u.a. bei Teml/Teml oder Lahninger (vgl. Teml/Teml 2011, S. 162f; vgl. Lahninger 2018, S. 74ff).

<sup>825</sup> Über die Bedeutung der Sprache im Lehrerberuf siehe Eikenbusch 2013.

sollte vermieden werden, da diese nicht zielführend ist. Falls der Mentor einen aus seiner Sicht fragwürdigen Aspekt in das Gespräch einbringen will, ist es effizienter, diesen konkret anzusprechen. So kann folgendes Vorgehen durchgeführt werden: Anfangs beschreibt der Mentor die Situation möglichst objektiv. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sich zu der Darstellung zu äußern (Rückfragen). Werden keine Anmerkungen gegeben, legt der Mentor den Studierenden seine Sicht dar (Rückmelden).<sup>826</sup> Die Studierenden geraten somit nicht in die Situation, etwas „suchen“ zu müssen. Darüber hinaus wird oftmals Zeit gespart.

Für die Mentorenschulung ergeben sich folgende Konsequenzen:

Von großer Bedeutung ist es, den Studierenden Freiräume zur individuellen Entfaltung zu ermöglichen. Wie durch die verschiedenen Gesprächssequenzen anschaulich dargestellt wurde, können Reflexionsprozesse auf unterschiedliche Weise angestoßen werden. Für die Mentorenschulung gilt, den Mentoren Raum für die Entwicklung eigener subjektiver Theorien zu schaffen. Die Mentoren können so ihren eigenen Weg finden, Reflexionsgespräche zu führen. Dieser sollte ihrer Person entsprechen, um authentisch auftreten zu können. Darüber hinaus müssen Aussagen über fragwürdiges Verhalten eingeübt werden. Gegenüber Kommilitonen fragwürdige Aspekte zu äußern, kann für manche Mentoren anfangs unangenehm sein. Es fällt ihnen zu Beginn schwer, Kritik zu üben. Sich durch ihre Äußerung nicht über die anderen Studierenden zu stellen, ist ihnen wichtig. So sollte die Besprechung von Fragwürdigem in der Mentorenschulung explizit aufgegriffen und ein passendes Vorgehen eingeübt werden. Wichtig ist hierbei, dass nur solche Aspekte angesprochen werden, die vom Mentor als wirklich bedeutsam im Hinblick auf das Gelingen Theologischer Gespräche bzw. als weiterführend für die Professionalisierung der Studierenden eingestuft werden. Der Mentor sollte

---

<sup>826</sup> Eine neutrale Beschreibung einer Situation bereitet oftmals Schwierigkeiten, da jede Wahrnehmung durch die eigene Subjektivität beeinflusst wird. Über die eigene Subjektivität sollte sich der Mentor stets bewusst sein (vgl. Teml/Teml 2011, S. 145).

versuchen, nicht zu viele Aspekte zu nennen. Generell kann empfohlen werden, die Situation anfangs objektiv zu beschreiben und darüber mit den Studierenden in einen Dialog zu treten („erst Rückfragen, dann Rückmelden“).<sup>827</sup> Ebenso müssen Suggestivfragen sowie die Ostereierpädagogik in der Mentorenschulung thematisiert werden. Oft kennen Lehramtsstudierende die so genannte Ostereierpädagogik aus der Schule oder auch aus der Universität. In den Reflexionsgesprächen sollte dieses Vorgehen vermieden werden, da es nicht den Ansprüchen eines konstruktivistischen Konzepts entspricht. Daher ist es grundlegend, dies in der Mentorenschulung anzusprechen und ins Bewusstsein der angehenden Mentoren zu rücken.

### **6.3 Vertrauensvolle Beziehungsgestaltung im Praxiseinsatz**

Die Gesprächsausschnitte werden nun unter der Perspektive der Kategorie II untersucht. Nach der Vorstellung von drei gelungenen Sequenzen wird auf eine fragwürdige Sequenz eingegangen. Daran anschließend werden zukünftige Konsequenzen abgeleitet. Generell ist anzumerken, dass die Auswahl der Transkripte zu dieser Kategorie schwerfiel. Eine Beziehungsgestaltung anhand eines Transkripts aufzuzeigen, scheint fast unmöglich. Neben der sichtbaren verbalen Ebene beeinflussen weiterer nonverbale Faktoren die Beziehungsebene,<sup>828</sup> die durch ein Transkript nicht erkennbar werden.<sup>829</sup> Die ausgewählten Transkripte können die Gestaltung der Beziehungsebene nur umreißen.

---

<sup>827</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 144f.

<sup>828</sup> Z.B. Mimik, Gestik oder Tonlage.

<sup>829</sup> Z.B. ist der Aspekt des authentischen Auftretens anhand eines Transkripts nur schwer aufzuzeigen.

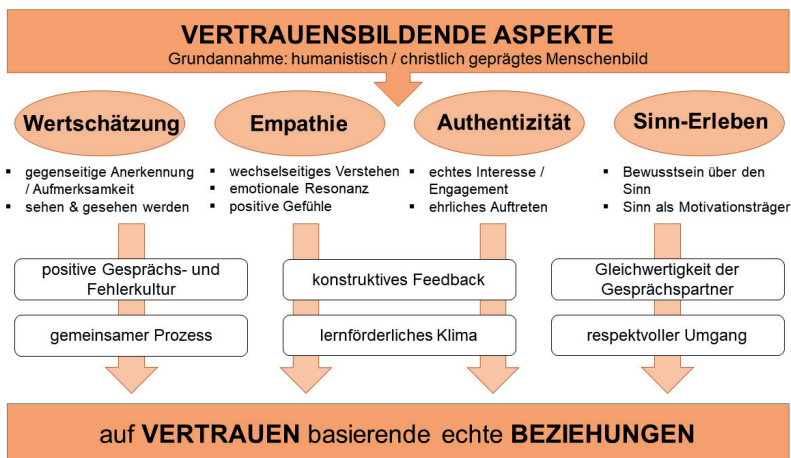


Abb. 36: Kategorie II

### 6.3.1 Gelungenes

Die drei ausgewählten Transkripte verdeutlichen Aspekte einer gelungenen Gesprächssequenz im Hinblick auf Kategorie II.<sup>830</sup>

#### 6.3.1.1 Wertschätzender Umgang unter den Studierenden

Die Studierenden werten mit dem Mentor das Transkript der vergangenen Unterrichtsstunde aus.<sup>831</sup> Nachdem diskutiert wurde, wie die Schüler das Verhältnis zwischen Bibel und Glaube verstehen, bringt der Mentor einen neuen Schwerpunkt (Rollen der Lehrperson) ein.<sup>832</sup>

1. **Mentor:** Wie stellst du dich dar? Und welche Rolle nimmst du ein (*weist auf S1*) und welche Rolle nimmst du ein (*weist auf S2*)?
2. **Studentin1:** Jetzt generell oder wie?
3. **Mentor:** In dem Gespräch (...). Wenn ich mir jetzt die Aussage angucke, die S2 [macht]. Gut, eigentlich ist es nur eine und dann zwei [Aussagen].
4. **Student2:** Eigentlich mache ich hier oben und genau hier am Anfang noch [eine Aussage].
5. **Mentor:** Mhm, sind sogar mehrere. Also du bist quasi auf der zweiten Seite, bist du oben, dann auf der vierten Seite. Ja.
6. **Studentin1:** Ich finde, du stellst immer die klugen Fragen, die das Gespräch dann noch mal weiterbringen und du sorgst dafür, dass das Gespräch so am Laufen bleibt. Und ich sage dazu dann immer noch irgendwie gerade, was mir dazu

<sup>830</sup> Auch in diesem Kapitel gilt, dass die vorgestellten Transkripte immer nur bestimmte gelungene Aspekte aufzeigen und keine allgemeingültigen Vorgehensweisen beschreiben, wie ein Reflexionsgespräch gestaltet werden muss.

<sup>831</sup> Das Transkript des Theologischen Gesprächs befindet sich für eine bessere Nachvollziehbarkeit im Anhang.

<sup>832</sup> Sequenz M3\_2 (00:48:25-7 bis 00:52:44-4).

- einfällt (*lachend*). Was ich noch wichtig finde. Also jetzt mal runtergebrochen. Also mir ist auch aufgefallen, dass ich wenig Fragen stelle, auch wirklich eher immer so „mhm, mhm“ oder „ok, ich erzähle euch irgendwas, was mir gerade dazu einfällt“.
7. **Student2:** Also ich finde, man merkt, dass diese Phase wirklich von S1 mehr geleitet wurde, dass ich wirklich eher so im Hintergrund war und das, was mir aufgefallen ist, dass ich das halt nur gesagt habe und sonst...
8. **Mentor:** Aber findest du, dass die Phase mehr von S1 geleitet wird? Oder warum denkst du [das]?
9. **Student2:** Mhm, ja. Dass S1 ein bisschen mehr Struktur reinbringt, dass sie mehr sagt. Also das...
10. **Mentor:** Sie sagt mehr, ja, ok. Das stimmt.
11. **Studentin1:** Ich finde, du strukturierst mehr, weil du auf der Seite, auf der letzten Seite? Auf der vorletzten Seite unten zum Beispiel, ja, nochmal die Frage stellt, also noch mal diese weiterführende Frage, weißt du? Also ich finde, das führt immer noch mal das Gespräch weiter. Was ich zu wenig mache. Also meiner Meinung nach, weil ich glaube, wenn ich allein wäre, würde ich auch irgendwie immer viel dazu zu sagen haben und das dann auch rausbauen. Aber ich glaube, ich hätte Probleme, das Gespräch immer so am Laufen zu halten oder ich würde die Schüler gnadenlos zulabern (*lachend*). Man weiß es nicht. [...] (*Kurze Unterbrechung durch fehlende Seite des Transkripts.*)
12. **Student2** Ja, dadurch, dass S1 immer wieder was sagt und das Ganze so ein bisschen auf sich konzentriert, habe ich mehr die Möglichkeit, gerade in dem Gespräch auch gemerkt, nachzudenken, was ich sagen will. Das ist wirklich so, gerade auch bei dem Letzten, wo ich selber überlegt habe, wie ist es mit Glaube ohne Bibel. Das ist was, da habe ich mir noch nie Gedanken darüber gemacht in meinem Leben. Ich musste das erstmal zwei Minuten vorher reflektieren, ob das überhaupt eine sinnvolle Frage ist, wenn ich das jetzt stelle. Und das hätte ich vielleicht gar nicht machen können, wenn ICH jetzt die ganze Zeit noch geredet hätte. Dann hätte ich das vielleicht gleich schon wieder verworfen.

### Inhaltliche Verdichtung

Der Mentor setzt einen neuen Schwerpunkt und fragt nach der Rollenmodulation im Theologischen Gespräch (1). Daraufhin nennt Studentin1 die geschickte Fragetechnik ihres Partners und reflektiert ihr eigenes Verhalten. Sie stellt fest, dass sie selten Fragen stellt und häufig spontane Aussagen ins Gespräch einbringt, die ihr passend erscheinen (6). Hingegen spricht Student2 seine eher passivere Rolle und die leitende Funktion von Studentin1 im Gespräch an (7). Der Mentor hinterfragt diese Aussage und möchte gerne Gründe für diese Sicht erfahren (8). Student2 nennt die Strukturierung des Gesprächs durch Studentin1 sowie ihren höheren Redeanteil (9). Studentin1 bezieht sich nun konkret auf das vorliegende Transkript und betont nochmals das gelungene Einbringen der Fragen durch Student2 und die daraus resultierende Bereicherung für den Verlauf des Gesprächs (11). Daraufhin reflektiert Student2 sein Verhalten. Durch das Leiten des Gesprächs durch Studentin1 hatte er genügend Zeit, passende Fragen zu formulieren und zu stellen.

Die Zeit zum Nachdenken war für ihn in diesem Moment sehr wichtig, da er den im Gespräch aufkommenden neuen inhaltlichen Schwerpunkt für sich erst gedanklich klären musste (12).

### Kategoriengeleitete Auswertung

Die Studierenden reflektieren ihr Verhalten im Theologischen Gespräch und geben sich gegenseitig positive Rückmeldungen (*konstruktives Feedback*). Die *gegenseitige Wertschätzung* und *Anerkennung* werden dadurch ersichtlich. Insbesondere Studentin1 hebt die passenden Fragen von Student2 hervor. Das Einbeziehen des Transkripts belegt die Aussage von Studentin1 (11). Sie kann ihr eigenes Agieren retrospektiv beschreiben und Rückschlüsse auf die Rollenverteilung ziehen. Erst dadurch wird sich Student2 seines Verhaltens bewusst und er verbalisiert seine Überlegungen im Theologischen Gespräch (12). Wenn die Studierenden eine Fremdperspektive einnehmen, hilft es ihnen, Verhaltensweisen wahrzunehmen, die ihnen ansonsten verschlossen bleiben. Insbesondere das Aufzeigen gelungener Handlungen kann für die Professionalisierung sehr gewinnbringend sein. So kann an die eigenen Stärken angeknüpft und diese weiter ausgebaut werden. Es herrscht ein *respektvoller Umgang* unter den Studierenden und sie erkennen die Leistungen des anderen an (*gegenseitige Anerkennung*). Die *positive Gesprächskultur* kann *positive Gefühle* begünstigen, die wiederum ein *lernförderliches Klima* ermöglichen.

Es wird deutlich, wie gewinnbringend ein Teamteaching sein kann, gerade in Bezug auf die Komplexität, die ein Theologisches Gespräch mit sich bringt. Durch die Rollenaufteilung können die Studierenden den verschiedenen Aufgaben im Gespräch gerecht werden. Studentin1 leitet das Gespräch, dadurch bietet sie Student2 die Möglichkeit, weiterführende Fragen in das Gespräch einzubringen. Die Studierenden können sich im Theologischen Gespräch gut ergänzen.

### 6.3.1.2 Gemeinsamer Prozess

Gemeinsam wird die Videoaufnahme des Theologischen Gesprächs betrachtet. Immer wieder wird die Aufnahme angehalten und die Studierenden erhalten die Möglichkeit, zu der jeweiligen Situation Stellung zu beziehen und die Handlung zu reflektieren.<sup>833</sup>

1. **Student2:** Ja, aber ich fand, der hat das so komisch gesagt. Selbst beim Lesen ist es mir nicht so direkt klar geworden und...
2. **Studentin1:** Ich fand das aber eigentlich gut, weil du hast ja auch gefragt: „Hängt das immer zusammen?“ Und dann fand ich eigentlich ganz gut zu sagen: „Verallgemeinern kann man das nie.“ Also das fand ich, war keine dumme Aussage. Aber er [der Schüler] formuliert das total umständlich, er übertreibt es halt.
3. **Student2:** Genau. Das ist genau das, was wir letztes Mal schon hatten.
4. **Mentor:** Er denkt halt nicht vorher nach.
5. **Student2:** Genau. Er denkt nicht und fasst das zusammen, sondern er sagt es einfach und dann später sagt er, also hier auf der rechten Seite, wenn man es auf DinA5 hat: „Also ich habe jetzt so allgemein nicht so einen echten Glauben mit Gott und alles.“ Kann man ohne Gott glauben, also glaubt man ohne Gott?
6. **Studentin1:** Horoskope, Zufall, Schicksal, dann, dass nach dem Tod irgendwas kommt, da braucht man keinen Gott für. //S2 und M. reden durcheinander//.
7. **Mentor:** ...er erläuterte es ja dann.
8. **Student2:** Aber später kommt er wieder auf den christlichen Glauben, dass er ja doch dran glaubt.
9. **Studentin1:** Ja, ich glaube, die sind sich noch alle gar nicht sicher.
10. **Student2:** Und dann kommt es ja eher raus. Er glaubt jetzt nicht so an die Bibel und dass man, wenn man komplett nicht an die Bibel glauben kann, ohne die Bindung zu Gott zu schwächen. Und das sehe ich persönlich nicht so. Also dass man sagen kann, die Bibel ist komplett Bullshit und brauche ich nicht und denselben Glauben zu Gott zu haben, wie jemand der sagt, die Bibel ist...
11. **Mentor:** Mein Gott vergibt sowieso. Das ist das typische Argument. Was vergibt er denn?
12. **Student2:** Ja, das habe ich mir am Ende auch angemarkert. Er vergibt dir, dass du nicht an die Bibel glaubst, oder?
13. **Studentin1:** Aber die Bibel ist ja egal. Also wenn die Bibel egal wäre, wäre es ja auch nicht schlimm, an sie zu glauben, ne.
14. **Student2:** Ja, das ist... Ja, keine Ahnung.
15. **Studentin1:** Ja, aber ich glaube das ist wirklich, weil die alle noch gar nicht so genau wissen, was sie glauben. Was ja auch ok ist in dem Alter. Ich will ja auch nicht, dass... So waren wir in der achten Klasse auch nicht, dass wir jetzt wahrscheinlich die Hardcore-Christen waren und total systematisch top waren. So waren wir auch nicht.
16. **Mentor:** Darum geht es auch nicht, sie müssen nur deutlich formulieren können, was sie glauben. Das ist ja das Ziel.
17. **Studentin1:** Ja, ich glaube sie sind sich selbst aber noch nicht sicher, das ist ja die Sache.
18. **Mentor:** Naja, aber.
19. **Studentin1:** Weil ich meine, Alex meinte ja auch irgendwann schon mal: „Ich glaube an irgendwas, aber so ein richtiger Gott ist das auch nicht.“ Dann finde ich, ist es auch schwer zu sagen, kann man da an Gott glauben, wenn sie selber noch nicht mal genau wissen, was ist denn Gott? Wie stelle ich mir das vor? Da finde ich es dann schwer zu sagen, kann ich an Gott glauben ohne Bibel, wenn ich nicht mal genau weiß, was Gott ist? Also ich will sie jetzt auch nicht in Schutz nehmen und die müssen ja auch Fragen beantworten können, aber

<sup>833</sup> Sequenz M3\_2 (00:37:55-0 bis 00:41:45-5).

- ich finde es schwer, wenn man keinen Plan davon hat.
20. **Mentor:** Ja, klar.
21. **Studentin1:** Also.
22. **Mentor:** Aber zum Beispiel Alex, ich meine Marvin. Glaube ich jetzt nicht, dass er denkt, dass er auf der Suche ist und ich glaube, er denkt, er hat seins. Aber eigentlich merkt man in jeder Formulierung, die er trifft, dass es irgendwie alles überhaupt nicht passt.
23. **Studentin1** Ja, genau. Es widerspricht sich eben so voll viel. Und was ich finde, was aus dem Transkript so ein bisschen rausgekommen ist, ist so die Frage: „So mehr ich an die Bibel glaube, um so gläubiger bin ich?“ Das ist so eine Aussage, die irgendwie im Raum stand, auf die wir auch nicht so richtig eingegangen sind. Aber irgendwie ist es so, es kommt immer wieder, „richtige Christen“, die glauben fest an die Bibel und andere glauben nicht so fest an die Bibel. Also je mehr ich an die Bibel glaube, umso mehr glaube ich an Gott?

### Inhaltliche Verdichtung

Student2 greift eine Aussage aus dem Transkript auf, die für ihn nicht verständlich ist. Dies wird zum Anlass genommen, über die Vorstellung des Schülers zu sprechen (1). Gemeinsam wird überlegt, wie die Aussagen des Schülers verstanden werden können und welche Glaubensvorstellung er vertritt (1-14). Studentin1 führt mögliche Gründe auf, warum die Aussagen des Schülers nicht stimmig erscheinen. Zum einen nennt sie die allgemeine Unsicherheit bei den Schülern im Hinblick auf Glaubensfragen und zum anderen nimmt sie Bezug auf ihre eigene Glaubensentwicklung und erkennt Parallelen zum Verhalten der Schüler (15). Der Mentor erhebt dennoch den Anspruch an die Schüler, dass diese ihre Vorstellungen verständlich verbalisieren können (16). Studentin1 überlegt weiterhin, welche Gründe es für die unpräzisen Aussagen der Schüler geben könnte. Als möglichen Grund nennt sie die noch fehlende Auseinandersetzung der Schüler mit Glaubensfragen (19). Außerdem stellt sie fest, dass die Schüler eine immer wiederkehrende Vorstellung vertreten – je mehr eine Person an die Bibel glaubt, desto größer ist ihr Glaube an Gott (23).

### Kategoriengeleitete Auswertung

Gemeinsam reflektieren die Studierenden und der studentische Mentor das Gespräch der letzten Stunde (*gemeinsamer Prozess*). Dabei beziehen sie sich auf das Transkript und überlegen miteinander, welche Vorstellungen die Schüler besitzen und wie diese zu verstehen sind. Auf Seiten der Studieren-

den wird ein hohes Interesse und Engagement deutlich, die Schüler zu verstehen (*Echtes Interesse/Engagement*). Sie begeben sich zusammen auf die Suche, um die Aussagen der Schüler und deren Vorstellung nachzuvollziehen. Dabei fällt auf, dass der Redeanteil der Studierenden und des Mentors sehr ausgewogen ist (*gleichwertige Gesprächspartner*). Auch wenn der Mentor und Studentin<sup>1</sup> sich nicht einig zu sein scheinen, herrscht dennoch ein *respektvoller Umgang* (15-19). Der gemeinsame und offene Dialog scheint sehr fruchtbar für den Reflexionsprozess zu sein. Durch den Gedankenaustausch hinterfragen die Studierenden gemeinsam mit dem Mentor die Aussagen der Schüler und versuchen so, die Ansichten der Lernenden zu verstehen. Dadurch können sie ihre eigene Perspektive stärken oder ihre Sicht durch neue Impulse erweitern. Für die weitere Planung des Unterrichts ist es wichtig, an die Vorstellungen der Schüler anzuknüpfen und diese in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen.

### 6.3.1.3 Positives Ansprechen

Das Transkript wird anhand der „Stopp“-Methode besprochen. Gemeinsam wird die Sequenz vorgelesen. Währenddessen besteht die Möglichkeit, mit einem Stopp-Signal zu unterbrechen und bestimmte Sequenzen zu diskutieren.<sup>834</sup>

1. **Mentorin:** Stopp, also ich fand insgesamt diesen Abschnitt, total schön, weil man merkt hat, dass die Frage, die du gestellt hast, einfach dazu angeregt hat, dass sie über die verschiedenen Sachen wirklich so nachdenken konnten. Weil es kam mir so vor, als wenn ihr das schon vorher wolltet, dass sie das bei der Auswertung von alleine hinbekommen.
2. **Studentin1:** Mhm (*bejahend*), das stimmt. Ja.
3. **Mentorin:** Und das war ja nicht so der Fall und dadurch, dass du einfach nur die Frage gestellt hast oder das auch so formuliert hast und ihr dann darauf eingegangen seid, konnte das dann im Gespräch passieren. Also das fand ich schön und auch wie Tim dann das in Beziehung zu sich selber gesetzt hat. Also wir haben ja da eben schon drüber gesprochen, aber da habe ich gedacht, schön. Schön, dass er das so einfach in Beziehung setzt, dass er das mit sich selber vergleicht oder mit dem, was ihr mit ihm gemacht habt.
4. **Studentin1:** Ja, auch so kritisch reflektiert, das finde ich auch gut.
5. **Studentin2:** Ja.
6. **Mentorin:** Und auch wie du das dann auch weitermachst mit, „Woran kann das liegen?“, also noch mal so ein bisschen vertiefend jetzt darauf einzugehen. Fand ich einfach gelungen in dem Fall.

---

<sup>834</sup> Sequenz M2\_7 (00:42:44-7 bis 00:43:54-3).

### Inhaltliche Verdichtung

Die Mentorin nimmt die Möglichkeit wahr, das Lesen zu unterbrechen (1). Sie hebt die Frage der Studierenden hervor und betont die positive Wirkung dieser auf den Gesprächsverlauf. Durch die Frage konnten die Schüler zum eigenständigen Nachdenken angeregt werden. Die Mentorin nennt einen Schüler, an dem dies deutlich wurde, und beschreibt sehr konkret das Agieren der Studierenden (3). Den besprochenen Gesprächsabschnitt bewertet sie als gelungen.

### Kategoriengeleitete Auswertung

Die Mentorin hebt die positive Handlung der Studierenden hervor (*Wertschätzung und Anerkennung*). Durch das Hervorheben dieses gelungenen Aspekts trägt die Mentorin zu einer *positiven Gesprächskultur* und einem *lernförderlichen Klima* bei. Es scheint ihr ein wichtiges Anliegen zu sein, den Studierenden diese positive Entwicklung mitzuteilen. Es ist wichtig, dass die Mentorin die Stärken der Studierenden immer wieder hervorhebt und auch positive Entwicklungen der Studierenden nennt und anerkennt (*ressourcenorientiertes Vorgehen*). An dieser positiven Handlung können die Studierenden anknüpfen und diese gelungene Handlungsstrategie in ihre subjektiven Theorien integrieren.<sup>835</sup>

## **6.3.2 Fragwürdiges**

Das ausgewählte Transkript zeigt kein konkretes Verhalten, sondern thematisiert eine Grundhaltung, die bei vielen Studierenden vorherrscht. Diese Einstellung wurde häufiger in den Forschungswerkstätten beobachtet. Demnach ist nicht die dargestellte Sequenz an sich als fragwürdig einzustufen, sondern der von den Studierenden verbalisierte Inhalt. Das vorliegende Transkript wird auf der Metaebene ausgewertet.

---

<sup>835</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 89.

### 6.3.2.1 Defizitorientiertes Denken

Am Ende der Forschungswerkstatt kommen die Studierenden mit der Mentorin über ihren Professionalisierungsprozess und über ihren Zugewinn für ihren späteren Beruf ins Gespräch.<sup>836</sup>

1. **Mentorin:** Aber würdet ihr sagen, dass ihr diese Art zu reflektieren, dass man sagt: „Ok, das ist euch gelungen, das ist fragwürdig, das will ich zukünftig machen.“, dass ihr das vielleicht irgendwie mitnehmt?
2. **Studentin2:** Das ist, glaube ich, ganz wichtig.
3. **Studentin1:** Ja, das definitiv. Also das auf jeden Fall. Weil also, ich denke man sollte schon gucken, was einfach gelungen ist und was für die Zukunft wichtig ist. Ja, dass man da so ein bisschen auch diese Waage hat, dass man sieht, ok, es ist nicht alles doof gelaufen, wie wir das ja am Anfang auch zwischenzeitlich hatten, sondern es ist auch einfach was gut gelaufen. Und ich glaube, das sollte man sich echt beibehalten.
4. **Studentin2:** Ja, und dadurch bleibt man ja trotzdem positiv gestimmt. Als wenn man das immer nur reingedrückt bekommt, was nicht so gut lief oder sich selber das reindrückt, was nicht so gut lief, dann kann man sich auch selber mal sagen: „Ok, das ist aber auch gelungen und daran kann ich mich hochziehen“.
5. **Mentorin:** Also würdet ihr sagen, dafür ist schon ein Grundstein hiermit gelegt, dass man das für sich oder für seine Professionalisierung später weiter mitnehmen kann.
6. **Studentin2:** Denke ich schon.
7. **Studentin1:** Ich glaube auch gerade für die Reflexionsgespräche im Referendariat. Auch wenn man oft nicht so viel Zeit nach dem Unterricht hat zur Reflexion. Aber du hast ja diesen Moment, wo du erst mal selber reflektieren musst [nach einem Unterrichtsbesuch]. Und ich denke, das ist ganz angenehm, wenn du dich so [an dem Dreischritt] ein bisschen entlanghangelst.
8. **Studentin2:** Mhm, und es fällt einem dann, glaube ich, einfach leicht. Es ist auch schwierig, so selber positive Dinge über sich zu sagen. Also das ist auch immer so eine Sache, man kritisiert ja immer lieber, anstatt irgendwas Positives zu sagen. Und ich glaube, wenn man das schon so intensiv geübt hat, einfach auch mal die positiven Dinge anzusprechen und auszusprechen, dann fällt es einem später leichter, das einfach positiver zu sehen.
9. **Mentorin:** Ja, das glaube ich auch, das ist eine Übungssache, ne?
10. **Studentin2:** Ja, also ich finde das immer. Also ich mag das nicht.
11. **Studentin1:** Ich mag das auch nicht.
12. **Studentin2:** Selber immer so positiv über sich zu reden. Also ist schon gut, wenn man das macht, weil es ist ja nicht immer alles schlecht (*lachend*).
13. **Mentorin:** Ne, ich kann das absolut nachvollziehen. Ich bin auch eher der Typ. Aber ich fand das dann trotzdem immer am Ende schön, wenn man das so gesehen hat oder...
14. **Studentin2:** Ja, das ist sehr aufbauend.

#### Inhaltliche Verdichtung

Die Mentorin fragt, ob die Studierenden die Art zu reflektieren als hilfreich erachten und die Struktur des Dreischritts auch zur Reflexion ihres späteren Unterrichts anwenden würden (1). Um sowohl Gelingenes als auch Fragwürdiges zu beachten, bietet sich die Struktur der Reflexionsgespräche für Studentin1 sehr gut an. Für sie ist es wichtig, das Gelingene hervorzuheben,

<sup>836</sup> Sequenz M2\_8 (00:37:42-6 bis 00:39:50-1).

sodass nicht ausschließlich negative Aspekte fokussiert werden (3). Diesem stimmt auch Studentin2 zu und hebt die Wichtigkeit, die eigene Person wertzuschätzen, dadurch hervor. Durch das Ansprechen der gelungenen Aspekte stellt sich ein positives Gefühl ein, auf das das weitere Vorgehen aufbauen kann (4). Die Mentorin möchte wissen, ob dieses Vorgehen sich für die weitere Professionalisierung der Studierenden eignet (5). Für Studentin1 scheint die Struktur für die Reflexionsgespräche im Referendariat sehr passend. Der Dreischritt bietet besonders in Anbetracht eines möglichen Zeitmangels Orientierung für die Reflexion (7).<sup>837</sup> Dieses Vorgehen regt Studentin2 an, gelungene Aspekte zu benennen, was ihr immer wieder schwerfällt. Dennoch entwickelte sich bei ihr eine gewisse Routine, von der sie sich einen positiven Nutzen für ihren späteren Professionalisierungsprozess erhofft (3). Alle Gesprächspartner sind sich darüber einig, dass sie es als unangenehm empfinden, gelungene Aspekte anzusprechen. Sie stimmen jedoch darüber überein, dass es notwendig und bereichernd ist, positives Verhalten explizit hervorzuheben (10-14).

### Kategoriengeleitete Auswertung

An dieser Sequenz kann als fragwürdig angesehen werden, dass es den Studierenden offenbar schwerfällt, Gelungenes anzusprechen, dieses zu verbalisieren und das eigene Können anzuerkennen (8-13). Es scheint ihnen leichter zu fallen, Fehler und Schwächen zu nennen. Es ist ihnen sogar unangenehm, ihre Stärken offenzulegen. An dieser Stelle wird ein doch eher defizitorientiertes Denken der Studierenden sichtbar, dass sich auf die eigenen Schwächen konzentriert. So ist es wichtig, Studierende dazu anzuhalten, insbesondere am Anfang der ersten Unterrichtserfahrungen, gelungene Aspekte herauszustellen. Dadurch können positive Gefühle entstehen, die sich wiederum auf den weiteren Professionalisierungsverlauf auswirken können. Die Studierenden werden nicht demotiviert, sondern in ihrem Handeln bestärkt.

---

<sup>837</sup> Der Dreischritt nach Teml wird in Kap. 3.1.1 ausführlich dargestellt und ist ein wichtiger Bestandteil der Reflexionsgespräche.

Die Reflexionsgespräche regen die Studierenden an, die gelungenen Aspekte hervorzuheben und daran anzuknüpfen.<sup>838</sup> Es wird aber nicht erwartet, dass sie die Aspekte nur nennen, sondern dass sie die gelungenen Punkte auch begründen. Diese Begründung ist wichtig, um die gelungenen Handlungen in die eigenen subjektiven Theorien integrieren zu können. Auch für den späteren Lehrerberuf sehen die Studierenden in den Reflexionsgesprächen einen hohen Nutzen. Durch vielfältige Erfahrungen entwickelt sich eine gewisse Routine, auf die in zukünftigen Unterrichtssituationen zurückgegriffen werden kann.

Festzuhalten ist, dass die Reflexionsgespräche die Studierenden dazu anregen, ihre Stärken hervorzuheben und sich ihres eigenen Könnens bewusst zu werden. Dies gilt es unbedingt als einen positiven Aspekt in dem vorliegenden Transkript herauszustellen.

### 6.3.3 Zukünftiges

Es ist äußerst schwierig, eine Beziehungsgestaltung anhand eines Transkripts aufzuzeigen. Dennoch können anhand der aufgezeigten Gesprächsausschnitte einige Kriterien der Kategorie II verdeutlicht werden.<sup>839</sup>

(1) Bewusstwerden eigener positiver Handlungsweisen: Eine gegenseitige Anerkennung ermöglicht es, die Stärken des anderen hervorzuheben. Vorher unbewusste, gelungene Handlungen können durch die Wahrnehmung des anderen sichtbar gemacht werden.

(2) Förderung einer engen Zusammenarbeit: Die Reflexionsgespräche regen dazu an, in einen gemeinsamen Prozess zu treten und Flow-Erlebnisse zu generieren.<sup>840</sup> In Folge dessen erwächst ein tiefes Vertrauen, welches sich zum einen in einer größeren Offenheit im Gespräch und zum anderen in einem besseren Miteinander auswirken kann.

---

<sup>838</sup> Dies kann durchaus als positiv an der dargestellten Sequenz gewertet werden.

<sup>839</sup> Vgl. hierzu Abb. 37.

<sup>840</sup> Insbesondere Burow hebt das Potential von gemeinsamen Prozessen hervor (vgl. Burow 2011b, S. 38f).

(3) Erweiterung der Perspektive durch den gemeinsamen Austausch: Die Haltung, die anderen als gleichwertige Gesprächspartner anzuerkennen, führt zu einem produktiven und bereichernden Austausch untereinander. Aussagen und Handlungen können aus einer neuen Perspektive betrachtet und somit die eigene Sicht erweitert werden.

(4) Positive Aspekte ansprechen: Durch das Ansprechen positiver Aspekte drückt der Mentor Wertschätzung aus, aber auch Anerkennung in Bezug auf die Leistung der Studierenden.<sup>841</sup> Die positive Gesprächskultur kann die Beziehung zwischen Studierenden und Mentor festigen und so die Herstellung eines lernförderlichen Klimas begünstigen. Es gilt, den Positivitätsquotienten zu berücksichtigen.<sup>842</sup> Nur noch Gelungenes herauszustellen, hätte den Verlust der Glaubwürdigkeit zur Folge.

(5) Ressourcenorientierung: Kricke stellt in ihrer Studie fest, dass eine hohe Defizitorientierung das universitäre Bewertungssystem prägt.<sup>843</sup> Diese Haltung wird auch in den Reflexionsgesprächen deutlich. Eigene Stärken anzuerkennen und hervorzuheben, wird als schwierig erachtet. Umso wichtiger ist es, Positives anzusprechen und die Stärken der Studierenden herauszustellen. So können positive Gefühle aktiviert werden und Studierende sich ressourcenorientiert weiterentwickeln.

Für die Mentorenschulung ergeben sich folgende Konsequenzen:

Eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung stellt die Grundlage für das Gelingen der Reflexionsgespräche dar. Die Mentoren müssen sich über die Wirkung der Beziehungsgestaltung bewusst sein. Es gilt, dies in der Mentorenschulung zu verdeutlichen. Auch sollten die Mentoren dazu ermutigt werden, Gelungenes im Reflexionsgespräch anzusprechen. Wichtig ist hierbei, die gelungenen Situationen nicht nur darzustellen, sondern auch zu begründen. Das Hervorheben der Stärken kann positive Gefühle bei den Studierenden

---

<sup>841</sup> Auch die Studierenden können angeregt werden sich gegenseitig positives Feedback zu geben.

<sup>842</sup> Vgl. Kap. 5.3.3; vgl. Fredrickson/Losada 2005; vgl. Brohm 2016, S. 31.

<sup>843</sup> Vgl. Kap. 5.1.4.4; vgl. Kricke 2014, S. 410.

aktivieren und auf Basis eines vertrauensvollen Umgangs können gemeinsame Prozesse entstehen. Darüber hinaus ist es wichtig, die Studierenden immer wieder zu ermutigen, positive Handlungsweisen aufzuzeigen und auch die eigenen Stärken zu entdecken. Somit sind die Reflexionsgespräche ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert auszurichten. Die Mentorenschulung hat zum Ziel, eine entsprechende Haltung bei den Mentoren aufzubauen, die die Stärken der Studierenden in den Fokus stellt. Daraus ergibt sich die Folgerung, dass analog der Vorgaben für die Reflexionsgespräche auch die Mentorenschulung durch eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung geprägt sein sollte, die auf einem christlich orientierten Menschenbild beruht:

- Den Mentoren wird anerkennend und wertschätzend begegnet.
- Den Mentoren wird emotionales Verständnis entgegengebracht.
- Unter den Mentoren und dem Dozenten herrscht ein offener und ehrlicher Umgang.
- Das Vorgehen der Mentorenschulung wird transparent dargestellt, so dass die Mentoren die einzelnen Schritte und die jeweiligen Intentionen nachvollziehen können.
- Die Mentoren werden als gleichwertige Partner angesehen, die einen wertvollen Teil zum Gelingen der Forschungswerkstatt beitragen.

#### ***6.4 Wissenschaftlicher Diskurs im Praxiseinsatz***

Als letztes werden nun Praxisbeispiele aufgezeigt, die verschiedene Aspekte der Kategorie III veranschaulichen. Auch hier werden zunächst gelungene Sequenzen und im Anschluss eine fragwürdige Sequenz dargestellt und analysiert. Die Aspekte dieser Kategorie sind in untenstehender Abb. 37 abgebildet:

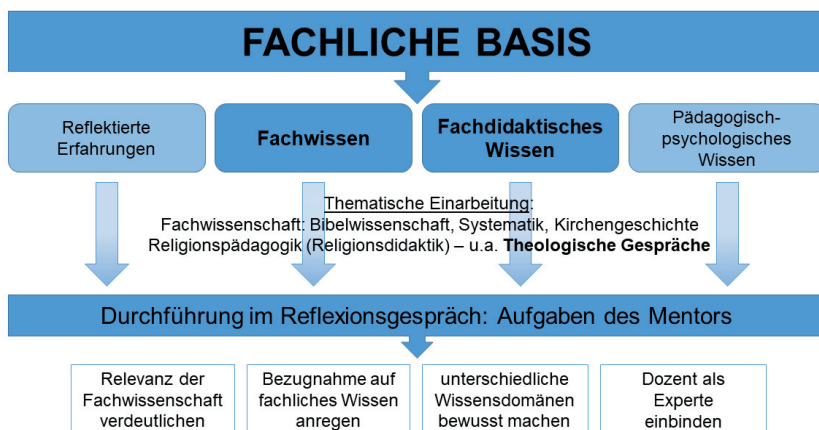


Abb. 37: Kategorie III

### 6.4.1 Gelungenes

Nachfolgend sind drei Transkripte dargestellt, die gelungene Aspekte der Kategorie III aufzeigen.

#### 6.4.1.1 Bezug zu den Qualitätskriterien

Als bedeutsamen Aspekt schreibt eine Studentin den Punkt „tiefer ins Gespräch kommen“ auf. Diesen Punkt greift die Mentorin auf.<sup>844</sup>

1. **Mentorin:** Ah, ok. Genau. Dann können wir doch mal besprechen, wie könnte das denn geschehen, noch tiefer in die Gespräche zu kommen? Wie könnte man das praktisch umsetzen in den Gesprächen?
2. **Studentin1:** Vielleicht noch mal nachhaken bei gewissen Aussagen?
3. **Mentorin:** Mhm (*bejahend*). Ja, noch mal nachhaken bei gewissen Aussagen...
4. **Studentin2:** Ja, oder vielleicht so ein bisschen provozieren, das hatte S1 auch gemacht. Die hatte Beispiele genannt, hatte es so versucht, rauszukitzeln, so ein bisschen durch Provokation.
5. **Mentorin:** Ja, das stimmt. Provozieren, nachhaken (...) Was auch meistens sinnvoll ist, wenn man die Aussagen der Schüler noch mal mit eigenen Worten wiederholt und sagt: „Ja, was sagen die anderen dazu?“ Also dann hören die einfach noch mal diese Aussage, weil Aussagen sind so flüchtig, ne. Die sind so schnell weg aus den Köpfen der Kinder. Wenn ihr einfach noch mal sagt: „Marie hat gerade das und das erklärt, seht ihr das genauso?“ oder einfach nur noch mal kurz die Aussagen wiederholen. Ich glaube, da festigt sich das auch noch mal in den Köpfen und da kommen sie auch noch mal ins Überlegen. Also wenn ihr fragt: „Was sagen die anderen dazu?“
6. **Studentin2:** Genau, wenn wir die erste Aussage wiederholen, kann es ja auch sein, dass sich bei uns Fehler einschleichen und die sagen: „Ne, ne, ich meinte das aber so und so“.
7. **Mentorin:** Genau, oder auch Verbindungen ziehen: „Die und die hat gerade das gesagt,

<sup>844</sup> Sequenz M1\_2 (00:21:56-6 bis 00:23:52-3).

davor hat sie das und das gesagt, stimmt das jetzt überein? Oder widerspricht sich das?“ oder auch Verbindung zwischen Aussagen ziehen. Also dazu könntet ihr euch auch noch mal die Gesprächsförderer angucken, die waren auch unter den Qualitätskriterien (...), da sind immer ganz gute Tipps und Anleitungen, wie man das noch mal machen könnte.

### Inhaltliche Verdichtung

Die Mentorin geht auf den aufgeschriebenen, fragwürdigen Punkt „tiefer ins Gespräch kommen“ ein. Sie fragt nach den Möglichkeiten einer praktischen Umsetzung (1). Die Studierenden nennen mögliche Vorgehensweisen, wie das Nachhaken und Provozieren (2+4). Die Mentorin bestätigt diese beiden Möglichkeiten. Daraufhin bringt sie die beiden Gesprächsförderer „Aussagen verstehend spiegeln“ und „Aussagen in Beziehung setzen“ ein und erläutert diese (5). Studentin2 äußert ihre eigenen Überlegungen zu dem Aspekt „Aussagen verstehend spiegeln“ und stimmt der Mentorin zu (6). Die Mentorin verweist explizit auf die Gesprächsförderer im Theologischen Gespräch und empfiehlt den Studierenden, sich diese anzuschauen, um weitere Anregungen für Handlungsoptionen zu erhalten (7).

### Kategoriengeleitete Auswertung

Die Mentorin eröffnet den Studierenden weitere Möglichkeiten, im Theologisieren tiefgründiger ins Gespräch zu kommen. Sie nennt Beispiele, um den Studierenden neue Anregungen zu liefern. Darüber hinaus bezieht sie sich auf die Qualitätskriterien Theologischer Gespräche und greift die Gesprächsförderer auf.<sup>845</sup> Dabei wird nicht ersichtlich, ob sie von eigenen Erfahrungen berichtet. Doch es scheint, als hätte sie bereits Erfahrungen in diesem Bereich sammeln können (*Bezugnahme auf reflektierte Praxiserfahrungen*). Entsprechende Empfehlungen gibt sie nun an die Studierenden weiter, bezieht sich aber sogleich auf die wissenschaftlichen Kriterien der Theologischen Gespräche. Somit bestärkt sie die Studierenden, sich auf die Gesprächsförderer zu beziehen (*Bezugnahme auf fachdidaktische Kriterien*).<sup>846</sup>

---

<sup>845</sup> Es hat sich die Nutzung der Karteikarten „Qualitätskriterien - Theologische Gespräche“ in den Reflexionsgesprächen als sinnvoll erwiesen. Durch die übersichtliche Darstellung der Qualitätskriterien Theologischer Gespräche fanden die Karteikarten in den Reflexionsgesprächen immer wieder Anwendung.

<sup>846</sup> Siehe hierzu Gesprächsförderer, Kap. 1.3.2.3.

### 6.4.1.2 Fachlicher Input

Gemeinsam werden verschiedene Unterrichtsausschnitte betrachtet. Die Mentorin hat in dieser Sequenz einen konkreten Abschnitt ausgewählt, den sie gemeinsam mit den Studierenden besprechen möchte. In diesem Reflexionsgespräch ist auch die Dozentin anwesend, die sich im Verlauf des Gesprächs mit einbringt.<sup>847</sup>

1. **Mentorin:** Dann der nächste inhaltliche Punkt wäre jetzt einmal... Da geht es um den Himmel. Also wo ist der Himmel für uns? Und genau.
2. **Student1:** Ja, die haben immer dieses Wort, was war es? Paralleluniversum oder so-was, bringen die ganz schnell. Da weiß ich nicht immer, was ich davon halten soll.
3. **Mentorin:** Genau. Ja, gucken wir uns einfach die Szene erst mal an und dann... (*Sequenz wird abgespielt*). (...) Ich würde hier nur mal ganz kurz Stopp machen, es geht da gleich weiter. Genau, also würdest du das noch mal so formulieren? Also hier „...ist es [der Himmel] also schon mal nicht auf unserem Planeten“. Bist du davon überzeugt, oder? Also das...
4. **Student1:** Naja, nicht als Ort, wo man hingehen kann.
5. **Mentorin:** Ok.
6. **Student1:** Der ist schon, also, ja, die Formulierung, die war vielleicht nicht ganz so glücklich. Das stimmt. Aber er ist nicht hier auf unserem Planeten, so wie Duisburg hier auf unserem Planeten ist. Es ist kein geographisch erreichbarer Ort.
7. **Mentorin:** Mhm (*bejahend*). Vielleicht wäre da hilfreich, noch mal zu definieren, was verstehen wir eigentlich unter Himmel. Also das mit Reich Gottes eben. Vielleicht hilft es den Schülern, das ein bisschen besser zu verstehen. So habe ich mir das überlegt. Das wäre vielleicht ganz gut.
8. **Student1:** Wir hatten das ja im Prinzip, als das dran war auch (...) Dass der auch hier sein kann, dass er auch bei uns ist, aber irgendwie doch nicht und eben kein real greifbarer Ort, sondern irgendwie... Ja, da kamen die mit dem Paralleluniversum oder Parallelwelt, aber ist irgendwie was anderes.
9. **Dozentin:** Ich denke, die meinen, also ich habe jetzt nur so einen kleinen Ausschnitt mit Himmel. Also wenn man auf ein Leben nach dem Tod hofft, diesen Himmel meinen sie //S1: Ja, den Ort, wo die Seelen hinkommen// Aber Himmel im Reich Gottes, da ist ja die Spannung von schon und noch nicht, Jesus hat das Reich Gottes auf die Erde gebracht. Er sagt ja auch: „Siehe das Reich Gottes ist mitten unter euch.“ Also die Spannung zwischen dem schon, es ist schon da und im Grund auch erlebbar, aber noch nicht vollendet, meint was anderes, was sie gemeint haben, aber dann sollte man es ganz klar [sagen]. Denn so ist es theologisch ganz schön haarsträubend, wenn man es sich so anhört. Wenn man weiß, was sie meinen, versteht man es natürlich, aber so wäre es nicht richtig.
10. **Student1:** Ist denn der Ort, wo die Seelen der Verstorbenen hinkommen, derselbe Ort, wie der, an dem Gott ist, oder? Also meine Seele kommt doch zu Gott, wenn ich sterbe?
11. **Dozentin:** Naja. Oder auch der ganze Körper. Wir denken ja an eine leibliche Auferstehung. Ja, ja, durchaus, also so ist auf jeden Fall die Hoffnung oder der Glaube.
12. **Student1:** Ja, ja, also ich wollte das jetzt nicht als Faktum ausgedrückt haben. Ich bin da...
13. **Mentorin:** Genau, also dass ein bisschen Sensibilisierung für die Formulierung oder genau. Aber ich finde das ganz schön, was anfangs...
14. **Dozentin:** Also das ist ja auch ein komplexes Thema.

<sup>847</sup> Sequenz M4\_5 (00:22:00-3 bis 00:33:52-8).

15. **Mentorin:** Ja. Definitiv.  
 16. **Student1:** Ja, also es ist ganz schön schwierig. Es sind ja im Prinzip in der Stunde die ganzen Themen wieder aufgetaucht, die wir hatten, und da jedes Mal das in der Kürze der Würze zu formulieren, wenn man das alles noch mal durchkaut.  
 17. **Dozentin:** Also man merkt, dass in kurzer Zeit theologisch ganz schön knifflige Dinge zur Sprache kommen.

### Inhaltliche Verdichtung

Die Mentorin bringt einen neuen Schwerpunkt in das Gespräch ein (1) und spielt den Studierenden eine ausgewählte Videosequenz vor (3). Nachdem die Videosequenz angehalten wurde, fragt die Mentorin Student1, ob er noch einmal diese Formulierung verwenden würde. Student1 bezieht Stellung zu seiner Äußerung und stimmt der indirekt angesprochenen Kritik der Mentorin über die ungünstige Formulierung zu (6). Die Mentorin gibt Anregungen und schlägt eine vorherige Definition von Himmel für eine bessere Gesprächsgrundlage auf Seiten der Schüler vor (7). Student1 verweist auf eine vermeintlich vorhandene Lernausgangssituation zu dem Begriff und zeigt seine Verunsicherung über die Bezeichnung, die die Schüler ins Gespräch einführen (8). Daraufhin bringt sich die Dozentin in das Gespräch ein und geht genauer auf das Reich Gottes ein. Sie zeigt zwar Verständnis, stellt jedoch auch klar heraus, wie wichtig ein präziser und richtiger Gebrauch bei fachlichen Begriffen ist (9). Student1 stellt eine inhaltliche Frage im Hinblick auf den Verbleib der Seele nach dem Tod (10). Nachdem die Dozentin die Frage des Studierenden beantwortet hat, greift die Mentorin wieder die Ausgangssituation auf und verweist auf die Sorgfältigkeit bei theologischen Formulierungen und Begriffen. Die Dozentin spricht die Komplexität des Themas an (14). Daraufhin äußert sich Student1, dass sehr viele Themen in kurzer Zeit angesprochen wurden und es eine Herausforderung darstellt, diesen sachlich gerecht zu werden (16). Die Dozentin zeigt Verständnis für die damit verbundene Herausforderung (17).

### Kategoriengeleitete Auswertung

In dieser Sequenz spricht die Mentorin einen fachlichen Aspekt an, den sie als fragwürdig bewertet. Sie spricht den Punkt offen an. Bevor die Mentorin

ihre Sicht darlegt, gibt sie den Studierenden die Möglichkeit, Stellung zu beziehen.<sup>848</sup> Die Dozentin bringt sich als fachliche Expertin ein und erläutert den fachlichen Aspekt (*Dozent als Experte*). Aus systematischer Sicht verwendete der Student den Begriff des Himmels fachlich inkorrekt (*Bezugnahme auf fachliches Wissen*). Dem Studierenden wird verdeutlicht, dass eine fachlich korrekte Verwendung theologischer Begriffe unabdingbar für das Führen Theologischer Gespräche ist (*Relevanz der Fachwissenschaften*).

Insbesondere im Hinblick auf den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kriterienbezug kommt dem Dozenten eine große Bedeutung zu. Es ist wichtig, dass auch dieser an einigen Reflexionsgesprächen teilnimmt, um diesen Aspekt abzudecken. Zwar sollten die Mentoren sich in das Thema eingearbeitet haben, dennoch kann nicht von ihnen erwartet werden, dass sie in allen Bereichen über ein breites theologisches Wissen verfügen. Diese Erwartung darf keinesfalls an die Mentoren gestellt werden. Während der Forschungswerkstatt ist der Dozent Ansprechpartner für die Mentoren in fachlichen Anliegen, sodass er sie diesbezüglich unterstützt.

Das Ansprechen fachlich fragwürdiger Aspekte ist eine wichtige Aufgabe und muss von den Mentoren oder von dem Dozenten wahrgenommen werden. Dies führt jedoch nicht zu einer defizitorientierten Ausrichtung der Reflexionsgespräche, sondern zu einer fachlichen Weiterentwicklung der Studierenden. Diesen Aspekt greift eine Studentin in ihrer schriftlichen Abschlussreflexion auf:

*„Wie zuvor angesprochen, taten sich während unserer Arbeit immer wieder Mängel und Entwicklungsfelder auf. Der Umgang mit diesen wich jedoch signifikant von der Art ab, wie in anderen universitären Veranstaltungen mit ihnen umgegangen wird. Während oftmals gelungene Abläufe vorausgesetzt und fragwürdige Aspekte stark bemängelt werden, wurde während unserer Zeit in der Forschungswerkstatt geradezu vorausgesetzt, dass Fehler unterlaufen werden und es selbstverständlich ist, dass nicht alles wie erwartet funktionieren wird. Diese Haltung führte dazu, dass ich keine Hemmungen hatte, auch über Misslungenes und Probleme zu reden und diese Aspekte*

---

<sup>848</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 144f.

*sogar ansprechen wollte, da ich wusste, dass konstruktiv mit ihnen umgegangen wird. Zu keinem Zeitpunkt hatte ich diesbezüglich Bedenken, dass dies sich negativ auf meine Benotung oder das Bild, das die Verantwortlichen von mir hatten, auswirken wird, was wirklich nicht selbstverständlich ist, weshalb ich es an dieser Stelle noch einmal positiv hervorheben möchte. Dies führte ferner dazu, dass ich Unsicherheiten schnell abbauen konnte und ich mich selbst während „Unterrichtsbesuchen“ nur wenig Druck ausgesetzt sah.“<sup>849</sup>*

#### 6.4.1.3 Mentor als Experte

Die Studierenden und die Mentorin besprechen das vorliegende Transkript. Mit einer neuen Impulsfrage nimmt die Mentorin Bezug auf die Rolle des begleitenden Experten.<sup>850</sup> In der Unterrichtsstunde kam eine fragwürdige Aussage eines Schülers auf, auf diese sich Studentin1 bezieht.<sup>851</sup>

1. **Mentorin:** Und bei den Expertenmeinungen, wie geht es euch da? Wenn ihr als Experte dann auch wirklich agieren sollt?
2. **Studentin1:** Ich bin manchmal so: „Wie sehr will ich denen was mitteilen? Wie sehr wird es dann aufgenommen?“ Also zum Beispiel bei dem Himmel und Hölle, da war ich so, ich finde es jetzt doof, wenn ich sage, wir haben da jetzt zwei Stunden dran gearbeitet und dann sage ich in einem Moment: „Stopp, das ist anders.“ Und dann habe ich aber nichts dazu vorbereitet. Also ich hätte einfach nur sagen können: „Ok, das und das weiß ich darüber und Punkt.“ Da hätten wir vielleicht vorher drüber nachdenken sollen, aber deswegen habe ich es auch nicht gesagt, weil ich so war, die denken die ganze Zeit, es ist so und dann kommt jemand und sagt: „Nein, das ist komplett gar nicht so.“ Ich meine, ich kann ja ihre Gedanken verstehen, die sie hatten mit dem Himmel und der Hölle. Aber da bin ich noch so: „Wie sehr drücke ich ihnen was auf, wenn ich was Wissenschaftliches mitteile?“ Also ich habe diesen Grad dazwischen noch nicht so gefunden. Das war mein Problem.
3. **Studentin2:** Das fällt mir auch noch schwer, in diese Expertenrolle einfach reinzuschlüpfen. Ich fand, da waren wir eher nochmal zurückhaltend und fragen lieber noch mal drum herum, anstatt da jetzt wirklich eine Antwort klipp und klar zu sagen. Wir weichen dem Ganzen so aus.
4. **Mentorin:** Wie hättet ihr euch denn gewünscht, in der Situation reagieren zu können?
5. **Studentin1:** Naja perfekt. Also perfekt wäre es gewesen, wenn man zu dem Thema was vorbereitet hätte und sagen können: „Das haben wir dazu.“ Und nicht denen zu sagen so: „Ne, es ist anders.“, sondern die das selber so ein bisschen erarbeiten lassen. Das wäre, glaube ich, optimal gewesen in dem Moment, aber da waren wir nicht für gewappnet.
6. **Studentin2:** Ja, man wusste ja auch nicht, inwiefern darf man das dann einfach? Also soll man einfach sagen: „Ne, das habt ihr jetzt falsch verstanden, es gibt theoretisch eine Hölle im Christlichen?“ Also das ist halt... Inwiefern darf man das auf den Tisch knallen und das direkt sagen? Also das ist, da war ich mir auch nicht sicher, ob das gut ist.
7. **Mentorin:** Also, es ist schon so, wenn etwas Falsches im Raum steht, dann bilden sich diese Fehlvorstellungen, ihr kennt das ja auch bestimmt aus Mathe, und die ziehen sich ja dann einfach immer weiter durch. Also muss schon, wenn eine

<sup>849</sup> Auszug aus der Semestermappe, WS 16/17.

<sup>850</sup> Sequenz M2\_3 (00:22:06-5 bis 00:24:47-6).

<sup>851</sup> Das Transkript des Theologischen Gesprächs befindet sich für eine bessere Nachvollziehbarkeit im Anhang.

falsche Aussage kommt, das muss schon thematisiert werden und auch richtiggestellt werden. Bei einfachen Sachen: „In der Bibel gibt es nur sechs Bücher Mose.“, dann müsstet ihr auch sagen: „Ne, Moment mal, es sind keine sechs Bücher, sondern das sind nur fünf Bücher.“ und das ist schon so, dass Fehlvorstellungen aufgelöst werden müssten.

8. **Studentin1:** Ok.

10. **Mentorin:** Das ist mir bei Himmel und Hölle auch besonders aufgefallen.

### Inhaltliche Verdichtung

Die Mentorin fragt die Studierenden nach der Umsetzung der Rolle des begleitenden Experten (1). Studentin1 zeigt auf, dass ihr die Umsetzung nicht immer leicht fällt. Sie bezieht sich auf eine konkrete Situation im Unterricht. Auf der einen Seite will sie fachlich falsche Vorstellungen nicht ohne Kommentar stehen lassen, auf der anderen Seite fällt es ihr schwer, die Richtigstellung einzubringen, ohne den Schülern ein „schlechtes“ Gefühl zu vermitteln (2). Studentin2 stimmt ihr zu und findet ebenso das angemessene Einbringen fachlich stimmiger Inhalte schwierig. Beide Studierende wollen nicht den Eindruck vermitteln, den Schülern bestimmte Ansichten aufzuzwingen. Studentin2 reflektiert ihr Verhalten und beschreibt es in Bezug auf die Rolle des begleitenden Experten als zurückhaltend (3). Die Mentorin fragt die Studierenden, wie sie in der Unterrichtssituation gerne agiert hätten (4). Für Studentin1 wäre eine intensive Vorbereitung des Themas im Vorhinein wünschenswert gewesen, sodass sich die Schüler selbstständig den Inhalt hätten erarbeiten können und ihnen die Studierenden die Inhalte nicht hätten vorgeben müssen (5). Studentin2 ist sich nicht sicher, wie sie in einer solchen Situation vorgehen soll. Sie stellt drei Fragen hintereinander, die sich alle darauf beziehen, ob sie im Theologischen Gespräch fachlich falsche Aussagen direkt korrigieren darf (6). Die Mentorin bezieht Stellung zu diesen Fragen und findet die Richtigstellung falscher Aussagen notwendig, da sich dadurch ansonsten Fehlvorstellungen entwickeln können (7). Auch die Aussage des Schülers über eine Nicht-Existenz der Hölle im Christentum ist der Mentorin aufgefallen (9).

### Kategoriengeleitete Auswertung

Die Studierenden zeigen eine gewisse Unsicherheit, wie sie mit fragwürdigen Vorstellungen im Theologischen Gespräch umgehen sollen. Anlass liefert die

Aussage eines Schülers, der die Nicht-Existenz der Hölle im Christentum im Theologischen Gespräch einbringt. Der sensible Umgang mit der Thematisierung fragwürdiger Aussagen fällt den Studierenden schwer.<sup>852</sup> Sie sind sich allerdings auch unsicher, ob im Theologischen Gespräch überhaupt eine solche Aussage direkt richtiggestellt werden soll. Die Mentorin nimmt konkret Stellung und betont die Wichtigkeit, fragwürdige Aussagen der Schüler zu thematisieren. Die Mentorin agiert in diesem Fall als Expertin und bietet den Studierenden direkte Handlungsanweisungen (*Mentorin als Expertin*).<sup>853</sup>

Eine Aufgabe der Mentoren ist es, fachliche Fragen der Studierenden zu beantworten. Falls etwas nicht beantwortet werden kann, kann der Dozent einbezogen werden. Bei Unsicherheiten ist er jederzeit Ansprechpartner. Darüber hinaus ist es auch durchaus möglich, in dem Reflexionsgespräch direkt mit den Studierenden zusammen nach Antwortmöglichkeiten zu recherchieren. Grundsätzlich liefern hierfür wissenschaftliche Quellen eine erste Anlaufstelle.<sup>854</sup>

#### 6.4.2 Fragwürdiges

Nachfolgendes Transkript greift einen fragwürdigen Aspekt der Kategorie III auf und thematisiert diesen.

---

<sup>852</sup> Inwiefern die Aussage des Schülers fragwürdig ist, wird an dieser Stelle nicht näher thematisiert. Die Studierenden sprechen von einer theoretischen Existenz der Hölle im Christentum, was sie damit meinen, führen sie nicht genauer aus. Die Mentorin hätte aus fachlicher Perspektive durchaus diese Äußerungen der Studierenden kritisch hinterfragen können. Schwarz stellt sehr übersichtlich das Thema „Hölle“ aus bibelwissenschaftlicher, systematischer und religionspädagogischer Sicht dar (vgl. Schwarz 2014, S. 288–294).

<sup>853</sup> Die Mentorin spricht von „Fehlvorstellungen“ der Schüler. Ob im Kontext des Religionsunterrichts „Fehlvorstellungen“ existieren, wie es im Mathematikunterricht der Fall ist, ist fragwürdig. Es kann von unterschiedlichen Glaubensvorstellungen bzw. auch unzureichenden oder fehlerhaften Begründungsstrategien ausgegangen werden, den Begriff der „Fehlvorstellung“ würde ich in diesem Kontext jedoch vermeiden.

<sup>854</sup> Die Reflexionsgespräche finden häufig in der Studienwerkstatt Evangelische Theologie an der Kasseler Universität statt, dort befindet sich eine Bestandsbibliothek, in der es umfangreiche Rahmenwerke gibt, die sich mit vielen religionspädagogischen Themenfeldern beschäftigen (vgl. hierzu Zimmermann 2013; Büttner et al. 2014; Büttner/Dieterich 2016). Darüber hinaus ist auch Literatur aus den anderen Fachgebieten vorhanden, wie Bibelwissenschaften und Systematische Theologie (vgl. hierzu Rothgangel/Simojoki/Körtner 2019). Auch wissenschaftlich fundierte Internetseiten können herangezogen werden (z.B. <https://www.bibelwissenschaft.de/startseite/>). Anregungen zur Informationsbeschaffung bieten auch Zimmermann und Lenhard (vgl. Zimmermann/Lenhard 2015, S. 71–78).

### 6.4.2.1 Unterschiedliche Glaubensvorstellungen

Die nächste Sequenz zeigt einen Dialog zwischen einem Studierenden und seiner Mentorin. Es geht um die Bedeutung des Wortes „glauben“. Beide vertreten unterschiedliche Definitionen dieses Begriffs.<sup>855</sup>

1. **Student1:** Ich finde den (...) Unterschied gar nicht so riesig. Weil du immer sagst, das ist ein Unterschied. Ich finde den Unterschied gar nicht so groß.
2. **Mentorin:** Ich finde aber, wenn man das so parallel sieht oder sogar synonym nimmt, dann geht ja was verloren, weil für uns ist Glauben auch Hoffnung und Vertrauen und Sich-verlassen auf jemanden. Und das andere ist eben eine Vermutung, das ist...
3. **Student1:** Aber ich glaube, für mich ist der Glaube, Gott oder Jesus ist Hoffnung und alles, was du gesagt hast. Aber der Glaube ist für mich die Voraussetzung, dass er das für mich sein kann. Aber das Grundprinzip des Glaubens ist eigentlich hüben wie drüben dasselbe für mich.
4. **Mentorin:** Ok. Also eine wissenschaftliche Annahme sozusagen, wie der Glaube an Gott.
5. **Student1:** Nein, Gott ist ja auch nur eine Annahme, du hast ihn ja nicht bewiesen. Da hängt ganz viel dran, aber es ist trotzdem nur eine Annahme.
6. **Dozentin:** Ich glaube, er meint, Gott löst für ihn nur etwas anderes aus, der Glaube ist oder das...
7. **Student1:** Woran ich glaube, macht den Unterschied. Aber das Glauben an sich, erst mal zu sagen: „Ich weiß es nicht und ich lasse mich darauf ein.“, ist einfach parallel für mich.
8. **Mentorin:** Ok, diese Bereitschaft zu zeigen.
9. **Student1:** Genau. Nichts anderes ist ja Glauben, was zu glauben, was du nicht weißt, sonst müsstest du es nicht glauben. Alles, was du weißt, brauchst du nicht mehr glauben.
10. **Mentorin:** Ja, das ist für mich ein Schritt, aber dann einen Schritt weiterzugehen, um dieses eben zu differenzieren, weil das ja zwei unterschiedliche Disziplinen sind. So...
11. **Student1:** Aber das Grundproblem, das wir hatten, oder das, was wir damit erreichen wollten, war, dass die das nicht mehr als Konfliktsituation sehen und das hast du geschafft, oder das haben wir geschafft. Und wenn man jetzt anfängt, denen die Verschiedenheit aus der Nase ziehen zu wollen, glaube ich, dass es nicht so klar ist, dass das einfach ok ist, dass es zusammenpasst.  
(Kurz wird auf die unterschiedlichen Perspektiven der Wissenschaften eingegangen, Theologie fragt nach dem „Warum“, Naturwissenschaften nach dem „Wie“, und Bezug zur letzten Unterrichtsstunde genommen, bevor das Video abgespielt wird.)
12. **Mentorin:** Ja, also vielleicht wird mir noch mal klarer, was du gemeint hast, also die Bereitschaft zu zeigen.
13. **Student1:** Er hat vollkommen recht mit dem, was er sagt (S1 bezieht sich auf eine Schüleraussage). Das ist bis heute nicht, noch nicht bewiesen und felsenfest und die mussten irgendwann sagen, ok, wir glauben, dass das so passiert sein kann und von da aus wurden ganz viele Sachen und Theorien und Experimente berechnet und ausprobiert und geguckt und bisher sagen alle, ja, könnte passen.
14. **Mentorin:** Genau, die glauben dran. Also das einfach so ohne den Kontext drum herum zu betrachten, ja. Die glauben eben, dass es die gibt und dann wird es bewiesen oder auch nicht und genau. Aber wenn man das in dem Kontext betrachtet, Wissenschaft und Glaube so. Also die Bereitschaft muss man schon zeigen. Also ich habe das schon nachvollziehen können. Aber ich weiß nicht, ob du es auch nachvollziehen konntest, was ich eben gemeint habe.
15. **Student1:** Ich verstehe, dass du meinst, dass der Glaube an den Urknall und der Glaube an Gott was Grundverschiedenes ist für dich.

---

<sup>855</sup> Sequenz M4\_5 (00:12:00-1 bis 00:17:58-9).

16. **Mentorin:** Ja. Also noch mal tiefergehender der Glaube an Gott. Genau.  
 17. **Student1:** Ja, ist er für mich nicht.

### Inhaltliche Verdichtung

Student1 spricht von dem Unterschied zwischen „glauben“ (theologischer Sicht) und „glauben“ (im Sinne „vermuten“). Die Mentorin bringt ihr eigenes Verständnis darüber ein (2). Student1 sieht in dem Wort „glauben“ keinen Differenzierungsbedarf. Für ihn ist der christliche Glaube gleichbedeutend mit einer Vermutung (3). Die Mentorin versichert sich, ob sie die Aussage des Studierenden richtig verstanden hat (4). Student1 präzisiert seine Aussage. Für ihn basiert der Glaube an Gott nur auf einer Annahme, jedoch auf keinem Beweis, wie es in Naturwissenschaften häufig der Fall ist (5). Nachdem die Dozentin versucht die Aussagen von Student1 in ihren Worten darzulegen (6), konkretisiert er seine Vorstellung erneut (7). Die Mentorin ist sehr bemüht, die Vorstellung des Studierenden nachzuvollziehen. Für die Mentorin ist der Glaube aus christlicher Perspektive differenzierter zu betrachten (10). Für Student1 scheint diese Unterscheidung, auch in Bezug auf den Unterricht, von keiner großen Relevanz zu sein. Für ihn wäre es eher verwirrend, die Definition des Wortes „glauben“ noch einmal für die Schüler zu behandeln (11). Nachdem die Videosequenz abgespielt wurde, kann die Mentorin die Aussagen von Student1 besser nachvollziehen (12), fragt jedoch auch Student1, ob er ihre Sicht verstehen kann (14). Diese scheint für Student1 klar, jedoch betont er ausdrücklich, dass er nicht mit ihr übereinstimmt (17).

### Kategoriengeleitete Auswertung

In dieser Sequenz geht es um die unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs „glauben“. Die Mentorin und der Student gehen von unterschiedlichen Definitionen aus. In dieser Situation kommen die Mentorin und der Student nicht überein, respektieren jedoch die Meinung des anderen. Es wird deutlich, dass es verschiedene Definitionsansätze bzw. auch unterschiedliche Sichtweisen geben kann. Durchaus kann es vorkommen, dass studentische Mentoren und Studierende nicht der gleichen Meinung sind. So steht der Gesprächsausschnitt nicht für eine fragwürdige Sequenz an sich, soll aber für

die möglichen Herausforderungen sensibilisieren, die sich daraus ergeben können. Grundsätzlich muss gegenseitiger Respekt und Akzeptanz zwischen den Gesprächspartner vorliegen. Es kann natürlich auch vorkommen, dass zu starke Differenzen das Gelingen eines Reflexionsgesprächs beeinträchtigen. An dieser Stelle muss der Dozent ggf. stärker intervenieren und Klärung schaffen. Durch eine Versachlichung des Gegenstandes kann eine gemeinsame Basis gefunden werden. In der vorliegenden Sequenz wäre es zum Beispiel sinnvoll gewesen, mit Hilfe von Fachliteratur die Bedeutung des Wortes „glauben“ im christlichen Kontext zu klären und eine Definition festzulegen, auf die sich bezogen werden kann.

### 6.4.3 Zukünftiges

Die aufgezeigten Praxisbeispiele geben Einblicke in die Umsetzung der Kategorie III, sodass folgende Punkte festgehalten werden können:

(1) Rückbindung an fachliche Kriterien: Für die Studierenden ist es gewinnbringend, wenn der Mentor im Reflexionsgespräch fachliche Bezüge einbringt, wie die Kriterien Theologischer Gespräche. Dadurch können Erfahrungen mit der fachlichen Ebene verknüpft werden und die Studierenden können darauf basierend neue kognitive Strukturen konstruieren. So kommt es zu einer Vernetzung von Praxiserfahrung, Reflexion und wissenschaftlichem Diskurs, wie es auch Freudenberger-Lötz fordert.<sup>856</sup>

(2) Richtigstellung fragwürdiger Aussagen der Studierenden: Für die Theologischen Gespräche, aber auch für den Religionsunterricht im Allgemeinen, müssen fachlich nicht korrekte Aussagen der Studierenden thematisiert werden. Der Mentor oder auch der Dozent sind dafür verantwortlich, dass inhaltliche Klarheit geschaffen wird.

(3) Beantwortung fachlicher Fragen: Bringen Studierende konkrete Fragen in das Reflexionsgespräch ein, sollte der Mentor diese, wenn möglich, beantworten. Der Dozent kann selbstverständlich in fachliche Fragen einbezogen werden. So entsteht bei den Mentoren nicht der Druck, auf alle Fragen der

---

<sup>856</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 96

Studierenden eine passende Antwort haben zu müssen. Falls der Dozent in den Reflexionsgesprächen anwesend ist, kann er sich durchaus in fachliche Fragen einbringen. Wichtig ist hierbei, dass die fachliche Kompetenz des Mentors nicht in Frage gestellt wird. Darüber hinaus besteht natürlich die Möglichkeit, dass sich mit den Studierenden gemeinsam auf eine Antwortsuche im Reflexionsgespräch begeben wird. Je nach Möglichkeiten kann auf wissenschaftlich fundierte Internetseiten oder Literatur zurückgegriffen werden.

(4) Sensibler Umgang mit unterschiedlichen Glaubensvorstellungen: Insbesondere in Bezug auf Glaubensfragen kann davon ausgegangen werden, dass die beteiligten Akteure unterschiedliche Auffassungen vertreten. Es ist wichtig, sich im Vorhinein auf eine Definition theologischer Begriffe festzulegen und ggf. den Inhalt zu versachlichen. Hierzu können die Vorbereitungs-sitzungen der Forschungswerkstatt verhelfen.

Für die Mentorenschulung ergeben sich folgende Konsequenzen:

Es ist erforderlich, dass die angemessene Integration fragwürdiger Aspekte in die Reflexionsgespräche eingeübt wird. Außerdem sollte den Mentoren der Relevanz des fachlichen Bezuges bewusst sein, sodass sie fachliche Kriterien immer wieder miteinbeziehen. Wichtig ist hierbei, dass die Mentoren die Grenzen ihres Wissens kennen. Ohne detailliert in der Auswertung der Transkripte auf die einzelnen Inhalte einzugehen, zeigen die unterschiedlichen Auffassungen und fachlichen Unsicherheiten eine Herausforderung auf. Die Mentorenschulung muss dieser begegnen, indem sie den Mentoren Strategien einer schnellen und effektiven Informationsbeschaffung bereitstellt. Je nach Situation kann dies vor, während oder nach dem Reflexionsgespräch erfolgen. Darüber hinaus wird den Mentoren während der Forschungswerkstatt immer wieder die Möglichkeit geboten, über offene Fragen ins Gespräch zu kommen (Entwicklungsgespräche, Zwischenfazit der Mentorenschulung). Bei Bedarf können sie sich jederzeit an den Dozenten wenden, der ihnen

Unterstützung bietet, z.B. im Umgang mit aufkommenden Konfliktsituationen.<sup>857</sup>

## 6.5 Chancen und Herausforderungen

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus Phase IV des Analyseprozesses vorgestellt. Das vorliegende Kapitel soll ausgewählte Chancen und Herausforderungen des Konzepts SbS aufzeigen.

### 6.5.1 Chancen

Die Auswertung der Reflexionsgespräche verdeutlicht Chancen, die durch das Konzept entstehen können. Exemplarisch werden drei Transkripte ausgewählt, die unterschiedliche Chancen aufgreifen. Die erste Sequenz bezieht sich auf den Professionalisierungsprozess der Studierenden, den die Reflexionsgespräche begünstigen können. Im zweiten Gesprächsausschnitt wird auf die Gestaltungsmöglichkeiten eines Reflexionsgesprächs bzw. auf den positiven Einsatz kreativer Methoden eingegangen. Das letzte Beispiel beschäftigt sich mit einer Sequenz, in der die Studierenden untereinander ins Theologisieren kommen.

#### 6.5.1.1 Professionalisierung durch Reflexionsgespräche

Am Ende der Forschungswerkstatt tauscht sich die Mentorin mit den Studierenden über die Reflexionsgespräche aus. Sie fragt die Studierenden, inwieweit sie die Reflexionsgespräche für ihre Professionalisierung als hilfreich ansehen würden.<sup>858</sup>

- |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Mentorin</b>   | Würdet ihr denn [sagen], dass euch das Reflexionsgespräch bei der Professionalisierung, das hast du ja eigentlich gesagt, dass du dich oder dass ihr beide euch im Laufe der Zeit immer mehr professionalisiert habt, dass das Reflektieren dabei geholfen [hat]?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>2. Studentin1</b> | Definitiv, gerade weil man sich echt noch mal bewusstgemacht hat, was ist gelungen bzw. mehr worauf muss ich achten? Und darauf haben wir echt geachtet. Am Anfang haben wir gedacht, dass wir die Fragen brauchen, das haben wir umgesetzt. Dann haben wir gemerkt, ok es klappt doch nicht mehr, dann haben wir es wieder geändert. Also man arbeitet auch so ein bisschen reflektierend daran oder an dem, was man sagt. Wir hatten ja am Anfang diese Fragenkultur besprochen, daran haben wir gearbeitet und ich würde sagen, dass es echt viel gebracht hat. Und ich glaube, am hilfreichsten, auch wenn es super anstrengend und nervig ist, ist das Transkript. Weil du Wort |

<sup>857</sup> Zum Umgang mit Konfliktsituationen vgl. auch Teml/Teml 2011, S. 174–177.

<sup>858</sup> Sequenz M2\_8 (00:33:19-2 bis 00:37:25-6).

- für Wort einfach [transkribierst]. Wie mit den Okays, das ist niemandem aufgefallen, aber du liest es und denkst dir so... Also wir sind ja oft dieses Transkript einfach durchgegangen und haben gesagt: „Oh Gott, was?“, als ob man nicht in dieser Stunde dabei gewesen wäre. Und dann denke ich später an den Unterricht und denke so: „Schade, dass man nicht so jemanden, einen Assistenten hat, der das dann einem immer alles so aufschreibt.“
- 3. Studentin2** Weil sonst geht man so aus dem Unterricht raus und klar macht man sich Gedanken, aber man schließt sofort damit ab. Man geht nach Hause, hat andere Sorgen und geht dann am nächsten Tag wieder in den Unterricht und hat wieder was Neues. Und wenn man sich nie wirklich hinsetzt... So wird man gezwungen, sich wirklich hinzusetzen und über diese Stunde einfach nachzudenken. Klar, da ist nicht immer Zeit zu, aber es ist echt hilfreich, wenn man da noch mal über die ganzen Schüler nachdenkt und sich auch viel intensiver Gedanken macht: „Wie kann man denen mehr gerecht werden? Was kann man selber tun? Wie kann man an sich arbeiten?“ Also, es ist auf jeden Fall sehr hilfreich.
- 4. Mentorin** Das Transkript jetzt oder auch der Dreischritt, das durchzugehen?
- 5. Studentin2** Alles.
- 6. Studentin1** Ich glaube im Zusammenspiel alles.
- 7. Studentin2** Ja.
- 8. Studentin1** Du hast das Transkript, an dem du dich entlanghangeln kannst, um diesen Dreischritt zu machen und auch gerade auf dieser sprachlichen Ebene, einfach noch mal dieses Zukünftige zu konkretisieren, weil klar kannst du das auch alles so machen, auch sagen: „Das war nicht so gut, das war vielleicht besser, hin und her.“ Aber wenn man es einfach nicht hat, dann kann man es auch einfach nicht reflektieren und deswegen glaube ich, dass es einfach, ja, dieses Zusammenspiel gemacht hat.
- 9. Studentin2** Ja, und es ist auch echt gut, dass man sich das Zukünftige noch mal hervorholen kann und gucken kann, wie wir das auch gerade gemacht haben: „Habe ich das wirklich umgesetzt?“ Und wenn man sich das nicht wirklich aufschreibt, also ich hätte jetzt schon wieder vergessen, was beim letzten Mal unsere zukünftigen Sachen waren //S1: Haben wir ja// ja eben, und deshalb ist es auch gut, dass man es so deutlich aufschreibt, weil man vergisst einfach so schnell Sachen (*lachend*). Das ist dann echt gut.

Der Gesprächsausschnitt gibt einen Einblick, wie die Studierenden die Reflexionsgespräche am Ende ihrer Forschungswerkstatt im Hinblick auf ihre eigene Professionalisierung bewerten. Trotz des sehr hohen zeitlichen Aufwands stehen die Studierenden den Reflexionsgesprächen sehr positiv gegenüber. Die kontinuierlichen Reflexionsgespräche ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln (3). Es können Lernprozesse angeregt werden, die die als Prozess wahrgenommene eigene Professionalisierung voranbringen. Zeit und Raum werden zur Verfügung gestellt, um unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. Hierbei wird das Transkript als sehr hilfreich bewertet trotz des hohen zeitlichen Aufwands, der mit der Erstellung einhergeht (2). Es ermöglicht eine detaillierte Auswertung des gesamten Theologischen Gesprächs sowie eine intensive Auseinandersetzung mit der sprachlichen Ebene. Die klare Struktur und die zeitliche Vorgabe geben der Reflexion einen organisatorischen Rahmen. Die

Studierenden können den Mehrwert des kontinuierlichen Reflektierens für sich erfahren und in einen begleiteten Professionalisierungsprozess einsteigen. Neben dem Transkript wird der Dreischritt als sehr wertvoll betrachtet (8). Das schriftliche Festhalten der besprochenen Punkte unterstützt das Arbeiten an festgelegten Entwicklungsaufgaben. Diese Sicherung ermöglicht eine Orientierungsstütze, auf die die Studierenden zurückgreifen können (9).

Auch die Auswertung der Fragebögen ergibt, dass die Studierenden die Reflexionsgespräche am Ende der Forschungswerkstatt als sehr positiv bewerten.<sup>859</sup> Es werden viele weitere positive Effekte genannt, die die Studierenden mit den Reflexionsgesprächen verbinden:

- Durch den studentischen Mentor findet eine Beratungssituation auf Augenhöhe statt.<sup>860</sup> Das Gefühl einer Bewertung wird vermieden, wie es möglicherweise beim Dozenten entstehen könnte. Es herrscht ein offener und ehrlicher Umgang miteinander. Darüber hinaus kann durch die wöchentliche Begleitung eine andere Beziehungsgestaltung entstehen.

*„Die Begleitung des Mentors war wirklich hilfreich, da unser Mentor durch die wöchentliche Anwesenheit in unseren Stunden uns viel besser einschätzen konnte als außenstehende Personen. Somit konnten wir diverse Tipps in verschiedenen Situationen bekommen, die jemand anderes uns in diesem Maße nicht hätte geben können.“*<sup>861</sup>

- Neben konstruktivem Feedback, Rat und Austausch von Anregungen kann durch die Perspektive des Mentors die eigene Sicht auf den Unterricht erweitert werden. Der Mentor kann positive Aspekte nennen, wenn die eigene Sicht defizitorientiert ist.

*„Für mich war es (fast) das hilfreichste, einen Mentor zu haben. Man hat immer Feedback und Rat bekommen und konnte Ideen, Anregungen austauschen. Auch „negatives Feedback“ wurde konstruktiv rübergebracht und die*

---

<sup>859</sup> An dieser Stelle werden nur die Fragebögen aus dem WS 2016/17 verwendet, aus denen auch die ausgewählten Transkripte stammen. Die Auswertung der Fragebögen können bei der Autorin angefragt werden.

<sup>860</sup> Das bedeutet nicht, dass eine Beratung auf Augenhöhe zwischen Dozenten und Studierenden nicht möglich ist. Doch lässt sich durch die institutionelle Struktur eine symmetrische Ebene nicht in dem Maße herstellen, wie es unter Studierenden der Fall ist.

<sup>861</sup> Auszug aus den Fragebögen WS 16/17.

*Gegenwart des Mentors hat mich beruhigt, weil er immer etwas Positives gefunden hat, auch wenn ich selbst etwas eher schlecht gefunden habe.*<sup>862</sup>

- Durch das lernförderliche Klima können die Studierenden an ihren persönlichen Zielen arbeiten. Die positive und zielgerichtete Grundhaltung begünstigt das Einlassen auf die persönliche Entwicklung.

*„Wie die wöchentlichen Reflexionen schon angedeutet haben, funktionierte vieles in unserer Gruppe, wie wir es uns erhofft haben, aber es blieben immer auch fragwürdige Aspekte, an denen wir weiterhin arbeiteten und dies auch in Zukunft tun wollen. Das stetige Lob motivierte mich dazu, mein Möglichstes zu tun, um zum Gelingen einer schönen Zeit beizutragen. Gleichsam hatte ich niemals das Gefühl, als Person kritisiert zu werden, wenngleich Kritik am Lehrhandeln die eigene Person nicht unwesentlich tangiert, denn obwohl es sich während der gesamten Zeit in der Forschungswerkstatt um einen Prozess der ständigen Selbstreflexion handelte und die stetige Verbesserung des eigenen Handelns im Vordergrund stand, war die Blickrichtung stets produktiv und zielführend.*<sup>863</sup>

- Der Mentor kann durch die Fremdwahrnehmung noch weitere Aspekte ins Gespräch einbringen, die dem Studierenden nicht bewusst sind.

*„Ja, [die Reflexionsgespräche waren] sehr hilfreich. Wir haben so viele neue Herangehensweisen und Aspekte in unserem Unterricht gefunden. Mir persönlich hat es auch in meiner Entwicklung als Lehrperson sehr viel gebracht. Durch die Reflexionsgespräche und das Analysieren deckt man viele Dinge auf, an die man sonst gar nicht denken würde → viele Hilfestellungen → Fragestellungen → Lehrerrolle → Auftreten vor der Klasse etc.*<sup>864</sup>

### 6.5.1.2 Methodenvielfalt

Die Mentorin verwendet in dem Reflexionsgespräch Impulsbilder mit unterschiedlichen Motiven. Die Studierenden erhalten den Arbeitsauftrag, das Transkript in Abschnitte zu unterteilen. Für jeden Abschnitt sollen sie sich ein Bild aussuchen, das den Abschnitt am besten visualisiert.<sup>865</sup>

- |                      |                                                                                                                                                              |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Mentorin</b>   | Und was für ein Bild würdest du jetzt dem Abschnitt geben?                                                                                                   |
| <b>2. Studentin2</b> | Mhm ( <i>überlegend</i> ) (...), würde ich eigentlich so einen Weg nehmen, dass sich so ein Weg da entwickelt hat, glaube ich.                               |
| <b>3. Mentorin</b>   | Was würdest du [nehmen]? Ihr könntet auch dasselbe Bild nehmen, ich habe genügend [Bilder].                                                                  |
| <b>4. Studentin1</b> | Ne, kann ich mich eigentlich anschließen, dass die so ein bisschen gemeinsam den Weg gehen. Also dass sie so ein bisschen... ( <i>lacht</i> ) also, dass die |

<sup>862</sup> Auszug aus den Fragebögen WS 16/17.

<sup>863</sup> Auszug aus der Semestermappe, WS 16/17.

<sup>864</sup> Auszug aus dem Fragebogen WS 2016/17.

<sup>865</sup> Sequenz M2\_5 (00:38:13-5 bis 00:52:05-5).

- sich so in zwei Wege spalten, also das ist so ein bisschen, dass es dann so von zwei Wegen auf einen kommt.
5. **Studentin2** Also nach hier weitergehen?
6. **Studentin1** Ja, ja, genau. Das fand ich ganz interessant und danach geht er ja noch mal drauf ein, dass Gott einem ein bisschen Motivation und Halt und Kraft gibt und dafür finde ich das Bild ganz geeignet und schön, weil es ist so ein bisschen ein freier Moment, finde ich, aber trotzdem so diese Kraft... Also, weiß nicht, finde ich irgendwie ausdrucksstark. Also, dass man so die Freiheit hat, aber dass es einem die Kraft ein bisschen gibt. Und klar, er spricht natürlich auch an, was falsch gelaufen sein muss im Leben und spricht sogar den Suizid an. Also da war ich auch beeindruckt, dass er das wieder rausgeholt hat. Aber ich fand einfach schön, dass er sagt, dass Gott die Motivation gibt und das ist ein freudiges Bild, was so kraftvoll ist. Könnte man auch das daneben vielleicht nehmen, diese Motivation, die Sonne am Ende. Ja.  
*(Die Studierenden besprechen weiterhin das Transkript mit der Mentorin.)*
7. **Mentorin** Wie hat euch das denn gefallen mit den Bildern zu dem Transkript? War das schwierig? War das nicht so...
8. **Studentin1** Ich fand es eigentlich voll, also was heißt witzig, aber ich fand das voll die schöne Methode eigentlich. Wo man frei interpretieren kann und...
9. **Studentin2** Ja. Dadurch kommt man auch immer mehr auf andere Gedanken zu dem Transkript, weil in Bilder kann man ja viel reininterpretieren und wenn man das dann auf das Transkript bezieht, also da kommen einem immer wieder neue Gedanken.
10. **Mentorin** Würdet ihr jetzt sagen, ihr habt die Schüler noch mal von einer anderen Seite, von einer anderen Art und Weise gelesen oder das Transkript jetzt noch mal auf eine andere Art und Weise gelesen?
11. **Studentin2** Wir haben noch mal stärker analysiert. Alles noch mal unter die Lupe genommen, jedes Wort. Ja.
12. **Studentin2** Ja, definitiv. So Zusammenhänge erkannt durch die einzelnen Aussagen und die Abschnitte.

Dieses Transkript gibt einen Einblick in die konkrete Gestaltung der Reflexionsgespräche im Hinblick auf unterschiedliche Methoden. Die Bilder, verbunden mit einem bestimmten Gesprächsausschnitt, können die Studierenden dazu anregen, sich vertieft mit der Situation auseinanderzusetzen (11,12). Sie können neue Verknüpfungen herstellen und weitere Aspekte entdecken (8,9). Die Studierenden sehen die Methode als Bereicherung an, die ihnen einen neuen Zugang zu dem Transkript ermöglicht. In den Reflexionsgesprächen können die Mentoren mit unterschiedlichen Methoden arbeiten. Die Mentoren sind in ihrer methodischen Gestaltung nicht an Vorgaben gebunden. Sie können situations- und studierendenorientierte Methoden in das Reflexionsgespräch integrieren. Der Einsatz von Methoden in Reflexionsgesprächen kann zum einen zu einer vertieften Reflexion der Studierenden führen. Zum anderen stellt der Einsatz von Methoden eine Bereicherung hinsichtlich der Methodenvielfalt der Mentoren und Studierenden dar. Sie erproben neue Methoden und erweitern ihr Methodenrepertoire.

Oftmals etabliert sich in den Reflexionsgesprächen ein kurzes Einstiegs- und Abschlussritual. Hierfür können unterschiedliche Smileys oder Bildkarten verwendet werden, um mit diesen den allgemeinen Eindruck der letzten Unterrichtsstunde zu visualisieren. Dies ermöglicht den Studierenden einen einfachen Einstieg ins Gespräch und Anknüpfungspunkte für den weiteren Verlauf. Am Ende kann mittels einer erneuten Auswahl der Symbole oder Bilder beobachtet werden, ob das Reflexionsgespräch den Blick der Studierenden auf ihren Unterricht verändern und ihnen zu einer differenzierteren Sicht auf ihren Unterricht verhelfen konnte. Zur Durchführung des Dreischritts werden häufig Karteikarten verwendet. Die visuelle Darstellung verhilft zu mehr Struktur innerhalb der Gespräche. Der Mentor oder die Studierenden schreiben oftmals die genannten Punkte während des Gesprächs auf. Alternativ dazu werden die Studierenden zu Beginn gebeten, ihre Gedanken zu den drei Punkten zu verschriftlichen, um daran anschließend ins Gespräch zu kommen.

Die Mentoren verwenden unterschiedliche Methoden, um die Transkripte bzw. Videoaufnahmen zu besprechen und zu analysieren.<sup>866</sup> Nachfolgend werden einige Methoden kurz aufgelistet, die in den Reflexionsgesprächen zur Anwendung kamen:<sup>867</sup>

Bearbeitung des Transkripts und der Videoaufnahme:

- Methode des lauten Denkens (Video): Das Video wird gemeinsam angeschaut, der Mentor hält das Video an Schlüsselstellen an und erkundigt sich nach den Gedanken der Studierenden in der jeweiligen Situation. Nicht nur Gedanken, sondern auch Wahrnehmungen, Gefühle und Empfindungen können angesprochen werden. Die Studierenden haben auch die Möglichkeit, bei Bedarf „Stopp“ zu sagen, um gewisse Situationen näher zu besprechen.

---

<sup>866</sup> Die unterschiedlichen Methoden werden in der Mentorenschulung vorgestellt.

<sup>867</sup> Einige Methoden sind an die Methodenauflistung von Teml/Teml angelehnt (vgl. Teml/Teml 2011, S. 181).

- Methode des lauten Denkens (Transkript): Dem gleichen Prinzip folgend wird das Transkript gemeinsam gelesen und an Schlüsselstellen angehalten.
- Vorlesen des Transkripts mit verteilten Rollen: Im Vergleich zur Videoanalyse birgt das Vorlesen in aufgeteilten Rollen den Vorteil einer intensiveren und bedachteren inhaltlichen Auseinandersetzung und ermöglicht dadurch eine differenziertere Betrachtung der unterschiedlichen Perspektiven.
- Anschauen ausgewählter Ausschnitte: Der Mentor wählt im Vorhinein bestimmte Sequenzen aus, die er gemeinsam mit den Studierenden bespricht. Dazu kann er im Vorfeld Leitfragen anfertigen, um konkrete Aspekte zu thematisieren und anzusprechen.
- Stimmungsbilder: Mit Hilfe von Smileys, Bildern oder Stimmungsskalen können die jeweiligen Empfindungen und Gedanken der Studierenden in der Situation dargestellt werden. Dies bietet Anknüpfungspunkte und ermöglicht einen neuen Zugang zu den jeweiligen Situationen.
- Erfassung von Beziehungszusammenhängen: Mit Hilfe unterschiedlicher Gegenstände (Münzen, Figuren usw.) können Beziehungskonstellationen abgebildet werden.
- Setz-Dich-Methode: Der Stuhlkreis wird auf einem Papier dargestellt. Ein Stuhlbild kann flexibel auf dem Blatt verschoben werden. Es können unterschiedliche Sichtweisen der Schüler sowie der Studierenden im Stuhlkreis eingenommen werden. So können die Gefühle und Gedanken besser nachvollzogen werden.

Die aufgezeigten Methoden verfolgen unterschiedliche Intentionen. Generell bieten sie die Möglichkeit, unterschiedliche Schwerpunkte bei der Betrachtung und Auswertung der Theologischen Gespräche zu setzen. Darüber hinaus schaffen sie Distanz zu den Gesprächsverläufen und eröffnen dadurch neue Sichtweisen. Die obenstehende Aufzählung ist nur als ein kurzer Ein-

blick in die Methodenvielfalt in Beratungssituationen zu verstehen. Die Mentoren können eigenständig entscheiden, ob und inwieweit sie verschiedene Methoden in ihre Reflexionsgespräche integrieren.

Allerdings wurde im Austausch mit den Mentoren immer wieder angemerkt, dass sich nicht jede Methode für alle Studierenden eignet. Einige Studierende fühlen sich unwohl und können sich nicht auf die Methoden einlassen.<sup>868</sup> Für eine effektive Nutzung der Methoden müssen Bereitschaft und Offenheit bei den Studierenden vorhanden sein. Seitens der Mentoren war die Hemmschwelle in Bezug auf das Ausprobieren kreativerer Beratungsmethoden hoch. Beim Einsatz der Methoden ist es grundlegend, dass sich der Mentor mit der Methode identifizieren kann. Die Methodenwahl ist abhängig von den Personen, die an dem Gespräch beteiligt sind sowie von den Besprechungspunkten und der übergeordneten Zielsetzung. Deshalb muss der Einsatz der Methoden sorgsam bedacht werden.

#### 6.5.1.3 Theologische Gespräche unter Studierenden

Der Mentor diskutiert mit Studentin1, wie Wundergeschichten verstanden werden können.<sup>869</sup> In dem über einstündigen Reflexionsgespräch wurde immer wieder die Auslegung der Wunder diskutiert.

- |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Mentor</b>     | Ja, aber was ich mich, also das ist einfach mein persönliches Denken, aber ich frag mich, wo du das auch gesagt hast mit der Sturmstillung. Es macht doch einen Unterschied in meinem Glauben, ob ich sage: „Das ist eine Beispielgeschichte, jemand hat das aufgeschrieben, um zu zeigen, Gott könnte das oder ob er es tatsächlich getan hat.“ Also für mich ist das ein großer Unterschied und ich würde sagen, dass es meinen Glauben schon sehr beeinträchtigen würde, wenn ich sage, dass das nur eine Geschichte ist, die jemand aufgeschrieben hat, um zu zeigen, Gott könnte das tun. Also das würde für mich ein komplett anderes Bild von Jesus vermitteln und dementsprechend auch ein komplett anderes Bild von der ganzen Christologie ( <i>lachend</i> ). |
| <b>2. Studentin1</b> | Ich finde aber auch, das ist jetzt wahrscheinlich echt nur unsere private Meinung //M: Ja, ja, klar// Ich finde auch, ich würde Gott nicht darauf festnageln, festnageln wow ( <i>alle lachen</i> ).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>3. Mentor</b>     | Dedü, dedü, dedü ( <i>alle lachen</i> ).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>4. Studentin1</b> | Festmachen wollen, dass er irgendwelche gewissen Dinge kann. Also Gott ist ja nicht Gott, weil er über Wasser laufen kann oder weil er Leute heilen kann.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>5. Mentor</b>     | Ne, das nicht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>6. Studentin1</b> | Also. Ich finde das total unwichtig, ob er das theoretisch könnte oder nicht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

<sup>868</sup> In den Abschlussreflexionen mit den Mentoren wurde dies immer wieder deutlich.

<sup>869</sup> Sequenz M3\_3 (00:32:27-6 bis 00:36:20-0).

- Ich sage ja nicht: „Ok, Gott ist nicht Gott, wenn er nicht über Wasser laufen kann und so.“ Und ich finde das, dass man das dann total auf seine menschlichen Maßstäbe reduziert, wenn ich das sage. Also ich finde, das ist voll viel Projektion, dass ich sage ok, als Mensch kann ich nicht auf Wasser laufen, deswegen muss mein Gott das können. Also ich finde nicht, dass Gott das können muss, nur um Gott zu sein.
7. **Mentor** Ne, aber wenn Jesus keine Wunder getan hat, sondern einfach nur irgendwas gemacht hat und als Mensch gelebt hat, dann ist er für mich nicht der Sohn Gottes, der am Kreuz für die Menschen stirbt. //S1: Nein, ja, natürlich, so meinte ich das auch nicht// und deswegen meine ich, dann würde mein kompletter Glauben zusammenbrechen, weil das ja der Inhalt des christlichen Glaubens ist. Deswegen ist das für mich schon gravierend, meiner Meinung nach, wenn man das... Also natürlich ist das ein Unterschied, wenn ich sage: „Die Schöpfungsgeschichte stimmt nicht so, die eins zu eins da drin steht.“ Da gehe ich auch völlig mit, ne. Das ist für mich tatsächlich kein großer Unterschied. Und es ist vielleicht auch kein großer Unterschied, ob ich sage. „Er hat wirklich an dem Tag die Tochter des Jairus geheilt.“ Aber sowas wie, er hat den Sturm tatsächlich gestillt oder so was. das finde ich, macht schon einen großen Unterschied.
8. **Studentin1** Ja, aber gerade bei der Geschichte finde ich es ja extrem schwer. Weil gerade bei der Geschichte weißt du ja, ok, die ist nur drin, weil Jona das auch gemacht hat und man wollte AT-Leute, man wollte Juden anwerben. Also ich finde das immer...
9. **Mentor** Aber dann kannst du ja auch sagen: „Die Sintflutgeschichte gab es ja auch schon vor Jona.“ Dann wäre ja quasi Jona mit Sturm und so weiter und Menschen auch nur eine Wiederholung.
10. **Studentin1** Ja, aber das ist ja jetzt wieder was ganz anderes. Es geht doch, ich meine, du kannst ja dann natürlich bei jeder Geschichte sagen: „Das hat was mit Wasser zu tun.“ Aber ich finde, es ist ja genau dieselbe Wortwahl, dass Jesus und Jona genau dieselben Sachen machen in derselben Wortwahl, dass die beiden schlafen und so. Also das meinte ich damit. Also natürlich kann das sein, dass das nachträglich noch reininterpretiert wurde und er wirklich den Sturm gestillt hat. Ich war nicht dabei, aber ich finde, dass irgendwie //M: Ne, noch nicht (*lachend*)// Ne (*lacht*). Also ich finde das deshalb total schwer. Also ich würde mich jetzt, glaub ich, nicht verbürgen wollen, dass sowas gestimmt hat. Also ich glaube, das wäre für meinen Glauben jetzt auch nicht so, also ich finde, auch ein Gott muss schon Sachen gemacht haben, weil wenn jetzt Jesus nur ein normaler Mensch gewesen wäre, dann, ach ja, super, ne.
11. **Mentor** Mhm (*bejahend*). Ja, aber wo ziehst du da deine Grenze? Also das ist das, was ich mich frage.
12. **Studentin1** Ich finde das Wichtige, was Gott gemacht haben muss... Also ich finde, das, was Jesus zu Christus macht, ist ja die Auferstehung und das ist ja das, was oder zumindest wirkt. Also ja, das ist das, was wichtig ist für den Menschen. Und ich kann mir schon gut vorstellen, also das ist für mich auch unumstößlich wahr, dass das stimmt. Aber ich finde, dass dadurch vielleicht die Menschen im Nachhinein gesehen haben, ok, Jesus muss in seinem Leben auch so tolle Sachen gemacht haben. Hat er bestimmt auch. Aber bestimmt nicht alles, was in der Bibel steht und dass sie dann auch vielleicht einfach gesagt haben, ok, in der Auferstehung wird uns gezeigt, dass es ein Leben nach dem Tod gibt, dass wir wichtig für Gott sind. Wie kann man denn noch zeigen, dass wir wichtig für Gott sind. Ach, und dann guckt man natürlich in menschlichen Kategorien, wie kann man zeigen, dass man wichtig ist und dann schreibt man vielleicht, ok, Jesus hat Leute integriert. Jesus hat Wunder gemacht. Also auch darüber hinaus, was vielleicht passiert ist, vielleicht auch, um das in menschlichen Worten auszudrücken, diese Gemeinschaft und diese Liebe und so. Deswegen finde ich das jetzt gar nicht relevant, ob jetzt die Wunder passiert sind oder nicht. Also schon, dass irgendwas davon passiert ist, natürlich. Ich fände das aber irgendwie schwierig.
13. **Mentor** Schwierig ist das auf jeden Fall, das stimmt.

Die Sequenz ist geprägt von einem offenen und wertschätzenden Klima. Die Studierenden tauschen sich ohne Bedenken aus und respektieren die Meinung des anderen. Studentin1 greift diesen Aspekt in ihrer schriftlichen Reflexion auf:

*„Das Thema Wunder hat mich persönlich schon seit längerem sehr interessiert, weshalb ich erfreut darüber war, an diesem Thema arbeiten zu können. Im Vorfeld zur Einheit hatte ich eine sehr starre Meinung zum Thema und fühlte mich in meiner Position sehr sicher. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive mag dies auch der Wahrheit entsprechen, da ich mich in der Tat bereits mit dem Thema auseinandergesetzt habe. Allerdings hat sich meine Position im Laufe der Einheit sehr verändert und unterliegt auch jetzt noch Veränderungen, was ich zuvor nicht für möglich gehalten hätte. Durch die Gespräche mit den Schülern und vor allem auch mit unserem Mentor habe ich neue Facetten des Themas kennengelernt und so meine Perspektive erweitern können.“*<sup>870</sup>

Inhaltlich soll an dieser Stelle nicht weiter auf das Transkript eingegangen werden. Viel bedeutsamer scheint die Chance zu sein, die durch das Transkript aufgezeigt wird. Das Konzept SbS begünstigt, dass die Studierenden untereinander ins Theologisieren kommen und sich im hohen Maße bemühen, ihre eigenen Fragen zu klären. Nicht nur das echte Interesse am Austausch theologischer Grundfragen, sondern auch eine große Offenheit und Bereitschaft, sich mit anderen Positionen auseinanderzusetzen, wird deutlich. Fachwissenschaftliche Aspekte, religionspädagogische Fragestellungen und die persönlichen Glaubenseinstellungen kommen zur Sprache und werden zueinander in Beziehung gebracht. In ihrer Habilitationsschrift spricht Freudenberger-Lötz genau diesen Aspekt an.<sup>871</sup> Ihrer Meinung nach sei es wichtig, eine Vernetzung fachwissenschaftlicher und schülerorientierter Zugänge in den Lehrveranstaltungen zu fördern. Genau dies wird mit dem Konzept SbS umgesetzt: die eigene Meinung, der fachliche Blickwinkel, aber auch die Perspektive der Schüler werden zusammengeführt. Für die Entwicklung einer eigenen Position, so Freudenberger-Lötz, könne das Theologisieren der Studierenden untereinander sehr hilfreich sein. Es können für den

---

<sup>870</sup> Auszug aus der Semestermappe, WS 16/17.

<sup>871</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2007, S. 24.

Unterricht wichtige hermeneutische Kompetenzen gefördert werden.<sup>872</sup> Die Reflexionsgespräche bieten im Studium einen geschützten Rahmen für den Austausch persönlicher Glaubensfragen, wie das Transkript sowie der Auszug aus der schriftlichen Reflexion zeigen. Die persönliche und vertraute Atmosphäre der Reflexionsgespräche ermöglicht, dem Bedürfnis der persönlichen Auseinandersetzung über Glaubensfragen nachzugehen.

### 6.5.2 Herausforderungen

Es werden drei Herausforderungen des Konzepts aufgegriffen, die für zukünftige Mentorenschulungen bedeutsam sind und beispielhaft an drei Sequenzen aufgezeigt. Die erste Sequenz setzt sich mit erhöhtem Reflexionsdruck und dessen handlungshemmender Wirkung auseinander. In der zweiten Sequenz wird fehlendes Wissen auf Seiten der Mentoren thematisiert. Der letzte Gesprächsausschnitt behandelt die Unsicherheit der Studierenden im Hinblick auf den Umgang mit Glaubensfragen.

#### 6.5.2.1 Das Tausendfüßersyndrom

Nach dem Reflexionsgespräch kommt die Mentorin mit den Studierenden ins Gespräch. Student1 hat Schwierigkeiten, sich auf das Reflektieren einzulassen. Es wird nach möglichen Ursachen gesucht und gemeinsam überlegt, wie die Reflexionsgespräche für den Studierenden gewinnbringender gestaltet werden können.<sup>873</sup> Dabei nennt er folgenden Aspekt:

1. **Student1** Hast du mal was gespielt? Videospiel? Kennst du das, dass du irgendwie eine bestimmte Punktzahl erreichen musst? So wie, du willst 10.000 Punkte schaffen und es hat schon zehnmal nicht geklappt und dann bist du voll gut dabei und dann merkst du, du bist bei 9.900 und dann passiert Scheiße. Oder dann denkst du, jetzt gerade, jetzt bin ich voll gut. Und dann konzentrierst du dich nicht mehr und wenn du in diese Metaebene gehst, dann verlierst du die Ebene, in der du dich befindest. Das heißt, die Ebene, auf der du arbeitest.
2. **Mentorin** Mhm (*bejahend*), ich weiß, glaube ich, was du meinst, ja.
3. **Student1** Oder es gibt in einem Rap-Text so eine schöne Stelle, auf Beziehungen, in denen man drinsteckt, sollte man besser nicht von draußen schauen. Finde ich auch einen sehr tollen Satz. Manchmal ist es zwar gut, irgendwie den Überblick über was zu haben, aber in dem Fall geht es mir darum, dass ich irgendwie, ich bin mit meinem Kopf in der Klasse und bei den Schülern und bei dem Thema, und wenn ich da so von oben drauf gucken muss, dann

<sup>872</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2007, S. 24.

<sup>873</sup> Sequenz M4\_3 (01:06:01-5 bis 01:07:23-6).

verliert sich auf der anderen Ebene was bei mir. Zum Beispiel manche Sachen kann ich, mache ich unbewusst besser, als wenn ich sie mir bewusst klarmachen würde. Oder das ist, ach, ganz schwierig... Ist auch wirklich ein schwieriges Thema, weil da, allein wie der Mensch und wie das Gehirn funktioniert, ganz schwierig ist. Bewusstsein, Unterbewusstsein, Reflexe, Instinkte, was da alles zusammenkommt.

Student1 spricht seine Schwierigkeit an, sich auf die Reflexionsprozesse einzulassen. Für ihn birgt die Reflexion die Gefahr, dass sie ihn in der Handlungssituation hemmt. Das simultane Ausführen von Reflexion und Handlung im Unterricht löst bei ihm eine Verunsicherung auf der Handlungsebene aus. Diese Herausforderung der Reflexion thematisiert auch Neuweg:

*„Reflexionsdruck nämlich vermag Lernen zur intuitiven Seite hin zu verkürzen. Als Tausendfüßersyndrom kennt immerhin schon der Alltagssprachgebrauch das Problem der Performanzverschlechterung durch Interferenzen zwischen Denken und Tun, und als Dienst nach Vorschrift schließlich ist die Verdrängung lebendiger Flexibilität durch Regeln und Rezepte bekannt.“<sup>874</sup>*

Neuweg unterscheidet die nach innen und die nach außen gerichtete Aufmerksamkeit. Erstes fokussiert die eigenen Denkprozesse, Letzteres konzentriert sich auf die Sache oder Handlung. Für ihn zeichnet sich der „Könnner“ darin aus, dass seine Aufmerksamkeit nach außen gerichtet ist und sich daran sein weiteres Vorgehen orientiert.<sup>875</sup> „Diese Gerichtetheit macht Wahrnehmung, nicht Denken, zum Schlüssel des Könnens. Die Aufmerksamkeit gilt den Handlungsaufforderungen in der Situation und den Effekten unseres Tuns, nicht unseren Handlungen selbst.“<sup>876</sup> Die Fokussierung auf kognitive Prozesse bzw. „eine Fehlzentrierung der Aufmerksamkeit“<sup>877</sup> führt zum Misslingen der Handlung.<sup>878</sup> Besteht bereits Erfahrungswissen, kann auf eine Reflexion in der Handlung verzichtet und auf das implizite Wissen vertraut werden. Ein zu starkes Hinterfragen von bereits funktionierenden Handlungsmustern ist nicht weiterführend, sondern in der Handlung hemmend. Neuweg plädiert dennoch für die Verbindung von Intuition und Reflexion, um Blindheit in der Praxis zu vermeiden. Starre Verhaltensmuster können mittels Reflexion

---

<sup>874</sup> Neuweg 2007, S. 11.

<sup>875</sup> Vgl. Neuweg 2017, S. 91.

<sup>876</sup> Neuweg 2017, S. 92.

<sup>877</sup> Neuweg 2017, S. 92.

<sup>878</sup> Vgl. Neuweg 2017, S. 92.

aufgebrochen werden.<sup>879</sup> Das Wechselspiel der beiden Komponenten Denken und Handeln, oder wie Schön es mit „reflection-in-action“<sup>880</sup> beschreibt, ist an dieser Stelle wichtig. Es gilt, eine Balance zwischen Aktion und Reflexion zu finden, um das Tausendfüßersyndrom nicht zu begünstigen.<sup>881</sup>

Diesem Aspekt Beachtung zukommen zu lassen, ist für die Mentorenschulung von großer Bedeutung. Das Konzept der Forschungswerkstatt trägt viele Elemente in sich, welche die Studierenden zur Reflexion anregen (Kurzreflexion, Reflexionsgespräche, schriftliche Reflexion). Eine Übersättigung an Reflexionsprozessen kann Studierende in der Flexibilität ihres unterrichtlichen Handelns einschränken. Situationsangemessen muss sensibel mit dem Empfinden eines Reflexionsdrucks in den Reflexionsgesprächen umgegangen werden. Möglichkeiten wären beispielsweise die Reduktion der angesprochenen Aspekte bzw. des zeitlichen Umfangs der Reflexion. Der Aufbau eines Reflexionsdrucks ist zu vermeiden, da dieser sich negativ auf die Praxis auswirkt. Dies würde dem Konzept der Forschungswerkstatt und der Idee des Zirkels von Reflexion und Aktion nicht gerecht werden.

#### 6.5.2.2 Inhaltlicher Diskussionsbedarf

In der vorherigen Schulstunde kommt die Frage auf, wie die Bibel entstanden ist bzw. ob und inwiefern die Bibel göttlichen Einfluss besitzt. Eine Äußerung von Studentin1 im Theologischen Gespräch liefert den Ausgangspunkt der nachfolgenden Diskussion.<sup>882</sup>

1. **Mentor:** In dem Moment, wo du das so formulierst, die haben einfach nur geguckt, die Passagen sind schön, die helfen mir im Leben, die nehmen wir mal in die Bibel rein (...). Das ist ja nicht, wovon wir ausgehen, was die Bibel sein soll.
2. **Studentin1:** Nein, natürlich nicht. Aber so war es, geschichtlich gesehen passiert. Also klar kann man jetzt sagen: „Die haben die Geschichten genommen, die denen damals wirklich geholfen haben durch eine göttliche Macht etc.“
3. **Mentor:** Aber haben die das danach entschieden? Welche Geschichten am besten geholfen haben?

---

<sup>879</sup> Vgl. Neuweg 2017, S. 98.

<sup>880</sup> Vgl. Kap.2.1.

<sup>881</sup> Das Tausendfüßersyndrom erhält seinen Namen aufgrund einer Fabel. In dieser Geschichte wird ein Tausendfüßer gefragt, wie er trotz all seiner Füße so gut tanzen kann. In diesem Moment fängt der Tausendfüßer an, über sein Tun bzw. über die Schrittfolge des Tanzes und die damit einhergehende Positionierung seiner Füße nachzudenken. Diese kognitive Fokussierung lässt ihn dabei stolpern und verhindert seine Fähigkeit zu tanzen.

<sup>882</sup> Sequenz M3\_2 (00:43:11-3 bis 00:46:09-1).

4. **Studentin1:** Ja. Also das haben wir zumindest so in der Einführung gelernt, in der Systematik. War ja auch, das AT wurde ja auch gerade geschlossen, wo das NT angefangen wurde, geschrieben zu werden, und da war es auch so, dass diese ganzen Menschen, diese 400 Priester oder was das waren, sich zusammengesetzt haben und geguckt haben, welche Geschichten in den Gemeinden geholfen haben, wie die Geschichten noch gut anfangen, von den Juden noch und so. Also das war ja schon so. Das waren ja auch Ausschlusskriterien für das Thomasevangelium und so weiter und so fort, dass das den Menschen in den Gemeinden aber nicht wirklich was gebracht hat.
5. **Mentor:** Ja, weil es ja auch inhaltlich widersprüchlich ist zu dem Rest. Also das steht ja nicht in einer Linie, quasi, wenn man sich das anguckt. Zum Teil von den Apokryphen inhaltlich.
6. **Studentin1:** Jaja. Ja, aber ich meine nur, ich habe das zumindest so gelernt, also.
7. **Mentor:** Aber sagt man nicht auch immer so, dass es ein bisschen göttlich beeinflusst war, quasi, was sie an Bibelbüchern mit reingenommen haben und was nicht? Also dass sie quasi schon im Geist eingegeben, das ausgewählt haben. Weil sonst würde ja die Bibel tatsächlich nur ein Buch sein, wo sich irgendwelche Menschen gedacht haben: „Ja, die haben das damals gelesen, dann nehmen wir das doch mal.“
8. **Studentin1:** Ja, weiß nicht, wenn man aber sieht, das hilft in der Gemeinde, wenn keine Ahnung, wenn die Geschichte immer hilft, weil die Leute sich dadurch besser fühlen. Also die fühlen sich ja nicht besser, weil sie die Geschichte hören, also ich glaub, dass so was...
9. **Mentor:** Also die Intouch kann mir auch helfen, mich besser zu fühlen, oder hat mir auch geholfen.
10. **Studentin1:** Nein, aber ich glaub ja schon daran, dass diese Bibeltexte auch wirkmächtig sind. Aber man muss ja auch erst mal ausprobieren, welche wirkmächtig sind und welche eben nicht, mit welchen die Leute was anfangen können und mit welchen nicht. Also ich finde nur, weil ich sage: „Die haben halt geguckt, was geholfen hat“, schließt das ja nicht aus, dass Gott geholfen hat. Weißt du, was ich meine? //M: Mhm (bejahend)//. Also (...) also ja, ich merke jetzt auch, dass da Gott etwas außen vor ist bei der Ausführung. Da stimme ich dir auch zu. Aber (...) weiß nicht, ich wollte ja auch nicht in dem Moment klarstellen, Gott kann Leuten helfen, sondern wie die Bibel zusammengefügt wurde, weißt du?
11. **Mentor:** Ich weiß, was dein Ziel war oder was du damit sagen wolltest. Aber so, wenn man sich das so anguckt. Ich war ernüchtert, dass das ganze irgendwie...
12. **Studentin1:** Ja, aber auf der anderen Seite, das andere Extrem wäre zu sagen: „Die Bibel ist ein Buch, was wir komplett so von Gott empfangen haben.“ Und das wäre ja geschichtlich gesehen auch schwierig so zuzusagen. Also, so diesen Scheideweg dazwischen zu finden. Das ist das Problem, dass man für so eine Aussage im Unterricht zwei Sekunden Zeit hat, zu überlegen.

Der Mentor geht auf die Formulierung von Studentin1 im Theologischen Gespräch ein. Seiner Ansicht nach ist die im Theologischen Gespräch getroffene Aussage von Studentin1 nicht zufriedenstellend. Er spricht der Auswahl der Bibeltexte einen größeren „göttlichen Einfluss“ zu und hätte diesen Aspekt stärker im Unterricht betont. Durch die unterschiedlichen Ansichten entsteht eine rege Diskussion. Sowohl der Mentor als auch Studentin1 begründen zwar ihre Ansichten, doch scheinen die Begründungen an einigen Stellen etwas unsicher und lückenhaft (4,5). Weiter fällt auf, dass beide die Fragestellung aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Hat Studentin1 die Aussage im Hinblick auf die geschichtliche Entstehung der Bibel getroffen,

geht der Mentor von seinem persönlichen Glauben aus und betrachtet die Aussage aus systematischer Sicht. Zwei unterschiedliche Herangehensweisen treffen hier aufeinander. Die Aussagen des Mentors scheinen emotional stark besetzt zu sein (11). Aus seiner persönlichen Überzeugung kann er der Äußerung von Studentin1 nicht zustimmen.<sup>883</sup>

Die Reflexionsgespräche finden größtenteils ohne Dozent statt. Auf der einen Seite bietet das Reflektieren ohne Dozent große Chancen, insbesondere im Hinblick auf die Unbefangenheit der Studierenden. Die Studierenden können ihre Glaubensansichten und vielleicht auch Unsicherheiten ohne den Druck einer möglichen Bewertung äußern. Auf der anderen Seite kann ein Dozent mit seiner fachlichen Expertise bestimmte Aspekte aufzeigen, insbesondere wenn sich die Studierenden und der Mentor, wie in dem obigen Beispiel, unsicher sind. Die fachlich präzise Erläuterung von Sachverhalten als zentrales Kriterium aus der Kategorie fachwissenschaftlicher Diskurs muss gewährleistet sein.<sup>884</sup> Bleiben Fragestellungen offen, sollte es Aufgabe des Mentors sein, diese für das nächste Zusammentreffen zu klären und sich Hilfe vom Dozenten<sup>885</sup> oder nötige Informationen aus der entsprechenden Literatur zu beschaffen. Die Bewältigung dieser Herausforderung ist für das Konzept SbS entscheidend. Die Mentoren ersetzen nicht den Dozenten. Daher wird auch keinesfalls der Anspruch erhoben, dass der Mentor den fachlichen Anforderungen einer solchen Aufgabe (Praktikumsbetreuung) gerecht werden muss. Der Mentor besitzt die fachliche Expertise insbesondere im Bereich der Theologischen Gespräche, hier kann er als Experte agieren und den Studierenden fachlich zur Seite stehen. Selbstverständlich ist der Mentor auch in das Thema der jeweiligen Forschungswerkstatt eingearbeitet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass er unweigerlich alle fachlichen Fragen oder Unklarheiten, die

---

<sup>883</sup> An dieser Stelle wird inhaltlich nicht auf den Gesprächsausschnitt eingegangen. Eine inhaltliche Auseinandersetzung würde zu weit führen und der Fokus auf die Reflexionsgespräche würde verloren gehen.

<sup>884</sup> Vgl. auch hierzu Kap. 6.4.2.1.

<sup>885</sup> Bei Bedarf kann der Dozent die Reflexionsgespräche jederzeit begleiten und notwendigen fachlichen Input geben.

sich aus dem Unterricht ergeben, beantworten bzw. lösen kann. Darüber hinaus sollte jedem Beteiligten klar sein, auf welcher Ebene er eine Fragestellung betrachtet. Unterschiedliche Blickwinkel ermöglichen unterschiedliche Sichtweisen auf dieselbe Thematik. Es ist auf jeden Fall erwünscht, dass auch die persönlichen Glaubenseinstellungen Raum im Reflexionsgespräch erhalten, doch dürfen die fachwissenschaftlichen Perspektiven dadurch nicht vernachlässigt werden. Dessen müssen sich Mentoren und Studierenden bewusst sein.

Die Studierenden bewerten den regen Diskussionsaustausch als gewinnbringend. Die unterschiedlichen Ansichten regen zur kritischen Reflexion der eigenen Meinung an und erweitern die eigene Weltsicht. So schreibt Studentin1:

*„Insbesondere die Arbeit mit unserem Mentor war für mich sehr hilfreich und relevant. Zuvor hatte ich große Sorge, dass die Reflexionsgespräche eher oberflächlicher Natur sein würden und nur wenig Mehrwert für uns aufweisen. Dies erwies sich jedoch als Irrtum, da ich die Reflexionsgespräche rückblickend als einen der wichtigsten Aspekte der gesamten Zeit bezeichnen würde. Mein Mentor und ich waren, gerade auch was fachliche Aspekte anging, nicht immer einer Meinung, da unsere theologischen Grundansätze doch sehr gegensätzlich sind. Dies betrachte ich aber als sehr positiv, da ich dadurch meinen Blickwinkel erweitern konnte und neue Zugänge kennengelernt habe. Die Atmosphäre in den Reflexionsgesprächen war immer sehr positiv und dadurch, dass unser Mentor ebenfalls ein Student war, herrschte kein Autoritätsgefälle, wie es etwa zwischen Studierenden und Dozenten oft herrscht.“<sup>886</sup>*

### 6.5.2.3 Die Frage nach der Wahrheit

Während der Besprechung des Transkripts entsteht unter den Studierenden und dem Mentor eine Diskussion über die Auslegung und das Verständnis von Wundergeschichten.<sup>887</sup> Daraus entsteht die Frage, ob Gott heute noch aktiv in die Schöpfung eingreift.

1. **Studentin1** Also das ist jetzt genau der Punkt, der mich schon wieder irgendwie stört. Mache ich dann nicht Gottes Macht oder Kraft oder seine Glaubwürdigkeit davon abhängig, ob ich jetzt als Mensch nachvollziehen kann, dass [ein Wunder] möglich ist theoretisch. Weil ich dann ja...

---

<sup>886</sup> Auszug aus der Semestermappe, WS 16/17.

<sup>887</sup> Sequenz M3\_3 (00:44:50-4 bis 00:49:14-3).

2. **Mentor** Nein, aber du wunderst dich doch schon, wenn du sagst: „Ok, Gott hat vor 2000 Jahren Menschen geheilt. Ok, heute macht er es nicht mehr.“
3. **Studentin1** Naja, ich wundere mich da nicht, weil ich auch nicht daran glaube, dass Gott heutzutage noch eingreift. Also aus systematischer Sicht. Meine Privatmeinung ist wieder was ganz Anderes, aber als Vertreterin der Kirche darf ich ja auch gar nicht sagen: „Gott greift heute noch ein.“
4. **Mentor** Noch bist du ja nicht Vertreter der Kirche (*lachend*).
5. **Studentin1** Ja, ne, aber gesetzt den Fall, ich werde eines Tages mal Lehrerin, ne. Also als Privatmensch glaube ich das auch, aber das ist ja wieder was Anderes.
6. **Mentor** Aber dann wäre ja Kirche Quatsch, wenn du sagst, Gott macht heutzutage gar nichts mehr, dann brauchst du nicht mehr beten.
7. **Studentin1** Ne, aber. Ne, finde ich nicht. Ich finde, es ist ja ein Unterschied, ob ich Beistand bekomme und ob alles, was ich tue, einem höheren Sinn dient, den ich vielleicht nicht begreife, oder ob Gott materiell eingreift und meine Krankheit heilt. Ich finde, das ist ein großer Unterschied.
8. **Mentor** Aber wenn ich bete und Fürbitten halte, bete ich ja für etwas und dann muss er ja eingreifen, sonst...
9. **Studentin1** Ja, muss er ja nicht. Er kann ja auch sagen, nö.
10. **Mentor** Aber dann kann ich ja auch das Gebet lassen.
11. **Student2** Dann muss ich, wenn ich... Ich versteh das schon wieder...
12. **Studentin1** Wieso? Ich bete doch nicht nur, damit was passiert, was ich gerne hätte.
13. **Mentor** Wir beten für alle Menschen, dass es denen gut geht.
14. **Studentin1** Gott ist doch keine Wunscherfüllungsmaschine und wenn er meine Wünsche nicht erfüllt, ist er unnötig?
15. **Mentor** Nein, natürlich nicht.
16. **Student2** Aber für was bete ich denn, wenn ich nicht für etwas Positives bete?
17. **Studentin1** Ja, aber ich glaube als Privatmensch Frau S1 glaube ich ja auch, dass es schon möglich ist, und wenn mir was Gutes passiert. Dann denke ich auch: „Oh Gott, danke.“ Und wo ich meinen Autounfall hatte, dachte ich zum Beispiel auch, Gott hat mich jetzt gerettet. Aber ich kann das ja als Kirchenmensch und als Lehrerin nicht vertreten.
18. **Student2** Warum nicht?
19. **Studentin1** Naja, weil es systematisch so festgelegt ist, dass Gott das heutzutage nicht mehr tut, weil ich diese Meinung vertreten muss, weil es die Landeskirche ist, die mein Geld bezahlt und weil...
20. **Mentor** Aber die sagen doch heutzutage nicht, dass keine Heilung mehr stattfindet.
21. **Studentin1** Man sagt doch aber, systematisch ist das doch schon so festgelegt, dass Gott sich in der Schöpfung zurückzieht, den Menschen Freiraum gibt und nicht mehr eingreift, weil das die Theodizeefrage total fraglich stellen würde, wieso er meinen Krebs heilt und den vom Nachbar nicht.
22. **Student2** Ja, aber wenn er sich schon bei der Schöpfung zurückgezogen hat...
23. **Studentin1** Das ist ja das, irgendwie...
24. **Mentor** Aber das ist doch Jesus...
25. **Studentin1** Ja, und Jesus bricht ein und das, was von Gott noch übrig ist, ist der Heilige Geist. Also das ist doch nicht meine Meinung.
26. **Mentor** Aber durch den können doch auch Sachen passieren.
27. **Studentin1** Ja, das ist nicht meine Meinung. Das kannst du dir bei Joest durchlesen. Das ist doch nicht meine Meinung.

Die Sequenz zeigt eine große Herausforderung der Theologischen Gespräche, aber auch des Religionsunterrichts im Allgemeinen. In den Theologischen Gesprächen stehen Glaubensfragen im Fokus, auf die es keine allgemeingültigen Antworten gibt. Diese Sequenz wirft folgende Fragen auf:

- Welche Meinung darf/soll/muss im Religionsunterricht vertreten werden?

- Inwieweit darf die eigene Meinung im Religionsunterricht eingebracht werden?
- Inwieweit ist der Religionslehrer verpflichtet, die Position der Kirche zu vertreten?
- Gibt es überhaupt DIE Position der Kirche?
- Was sagen die Fachwissenschaften zu dem jeweiligen Thema?

Jeder Mensch muss sich eigenständig auf die Antwortsuche begeben und kann Antworten nur ausgehend von seiner Perspektive entwickeln. Die Antwortversuche dürfen allerdings nicht in Beliebigkeit münden. Eine begründete Antwort kann durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Deutungsangeboten gewonnen werden.<sup>888</sup> „Im christlichen Religionsunterricht werden wir vorwiegend auf Angebote zurückgreifen, die die christliche Perspektive ins Zentrum rücken.“<sup>889</sup> Angestrebt wird der Aufbau einer theologischen Kompetenz, die die Schüler dazu befähigt, eigenständig Glaubensfragen im Spannungsfeld verschiedener Positionen für sich zu beantworten.

Die Studierenden diskutieren über die Auslegung von Wundergeschichten und das Eingreifen bzw. Nicht-Eingreifen Gottes in das heutige Weltgeschehen. Es stellt sich die Frage, welche Position nun „wahr“ und somit vor der Klasse vertretbar ist.<sup>890</sup>

*„Wahrheit im biblischen Kontext ist ein Beziehungsbegriff, der mit Treue, Zuverlässigkeit und Vertrauen in engem Zusammenhang steht. Die biblischen Texte sind nicht nach ihrer Übereinstimmung mit der wissenschaftlichen messbaren Wirklichkeit zu befragen, sondern danach, ob und wie sie menschliche Wirklichkeit deuten bzw. ob und wie sie mein Leben in seiner Vielfalt widerspiegeln und auslegen.“*<sup>891</sup>

Freudenberger-Lötz zeigt drei Grundsteine auf, die für eine religiöse Entwicklung in Bezug auf die Wahrheitsfrage gelegt werden müssen:<sup>892</sup>

---

<sup>888</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2012a, S. 8.

<sup>889</sup> Freudenberger-Lötz 2012a, S. 8.

<sup>890</sup> Nipkow erweitert die Definition von „wahr/unwahr“ im Sinne von „richtig/falsch“ mit anderen Formen der Wirklichkeitswahrnehmung und liefert dadurch einen differenzierten Blick auf die Wahrheitsfrage (vgl. Nipkow 2011, S. 135–155).

<sup>891</sup> Freudenberger-Lötz 2012a, S. 7.

<sup>892</sup> Freudenberger-Lötz 2012a, S. 9.

- Anregung mehrperspektivischer Wirklichkeitsdeutung (religiöse Wahrheit ist nicht mit historischer Richtigkeit gleichzusetzen)
- Vermittlung eines facettenreichen Gottesbildes
- Aushalten schwieriger Fragen und eine dynamisch entwickelnde Antwortsuche

Folglich müssen auch die Studierenden ihren Unterricht unter Berücksichtigung verschiedener Positionen gestalten. Das Spannungsfeld der verschiedenen Perspektiven, wie es auch Studentin1 anspricht (Fachwissenschaft, Position der Kirche und eigener Glaube), wird nachfolgend genauer betrachtet.

### Fachwissenschaften

In den Fachwissenschaften gibt es unterschiedliche Ansätze und Positionen. Allgemeingültige Antworten lassen sich nicht finden. Die Studierenden müssen die verschiedenen fachwissenschaftlichen Positionen anschaulich und angemessen darstellen können, um den Schülern ein breites Angebot bereitzustellen. Ebenso müssen sich die Studierenden der Nicht-Greifbarkeit und der Offenheit der Glaubensfragen bewusst sein. Der Elementarisierungsansatz nach Schweitzer lässt sich für die Bereitstellung der fachlichen Inhalte nutzen.<sup>893</sup>

### Kirche

Der Religionsunterricht steht in einem besonderen Verhältnis zur Kirche. Dies wird von Studentin1 mehrmals angesprochen, die sich als Vertreterin der Kirche sieht und sich deshalb verpflichtet fühlt, vor den Schülern die Position der Kirche zu vertreten.

---

<sup>893</sup> Vgl. Schweitzer/Haen/Krimmer 2019; vgl. Kap. 1.3.2.

Die Religionsgemeinschaften haben das Recht, über Inhalte und Gestaltung des Religionsunterrichts mitzuentcheiden.<sup>894</sup> Darüber hinaus benötigen Religionslehrer eine Bevollmächtigung der Religionsgemeinschaft<sup>895</sup>, um das jeweilige Fach unterrichten zu dürfen.<sup>896</sup> Der Religionsunterricht ist aber auch ein staatliches Schulfach und unterliegt den staatlichen Bestimmungen. Somit kommt dem Religionsunterricht eine doppelte Verantwortung zu.<sup>897</sup> Er dient in erster Linie dem Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung und wird nicht als „Instrument kirchlicher Bestandssicherung“<sup>898</sup> verstanden.<sup>899</sup> Dennoch muss er „aber in seiner evangelischen Ausrichtung [...] zugleich theologisch und kirchlich verantwortlich werden.“<sup>900</sup> Die Aufbereitung des Themas muss den wissenschaftlichen Standards sowie den jeweiligen kirchlichen Grundsätzen entsprechen. Aus einem reformatorisch-theologischen Kirchenverständnis gilt es, jeglichen Absolutheitsanspruch der eigenen Glaubensgemeinde zu vermeiden.<sup>901</sup>

Darüber hinaus sollte sich die Lehrperson mit der eigenen Person in den Unterricht einbringen. Die christliche Tradition und die Herstellung lebensweltlicher Bezüge gilt es zu verbinden. Die Lehrperson ist demnach fähig, über die kirchliche Lehre sowie christliche und nicht-christliche Konfessionen Auskunft zu geben, aber auch als Person ein Vorbild für die Schüler darzustellen.<sup>902</sup>

### Eigener Glaube

Der Religionsunterricht grenzt sich von anderen Fächern ab, da hier der Lehrer als Person – im Hinblick auf seinen eigenen Glauben und seine Spiritualität – sehr stark herausgefordert wird. Dies bedarf einer intensiven Auseinandersetzung und Reflexion des eigenen Glaubens und einer hohen religionspädagogischen Sensibilität im Umgang mit religiösen Fragen und spiritueller

---

<sup>894</sup> Vgl. Adam 2013, S. 300.

<sup>895</sup> Katholisch: Missio Canonica, Evangelisch: Vocatio.

<sup>896</sup> Vgl. Burrichter 2012b, S. 53.

<sup>897</sup> Vgl. Kirchenamt der EKD 2014, S. 41f.

<sup>898</sup> Kirchenamt der EKD 1994, S. 4.

<sup>899</sup> Vgl. Kirchenamt der EKD 1994, S. 11.

<sup>900</sup> Kirchenamt der EKD 2014, S. 34.

<sup>901</sup> Vgl. Kirchenamt der EKD 2014, S. 47.

<sup>902</sup> Vgl. Burrichter 2012b, S. 60.

Praxis in der Schule.<sup>903</sup> „Dabei bewegt sich Religiosität im Spannungsfeld zwischen den Polen traditioneller institutionalisierter Religion (objektiver Pol) einerseits und dem im Menschen angelegten Über-sich-selbst-hinaus-Fragen (anthropologische Transzendenzoffenheit; subjektiver Pol) andererseits.“<sup>904</sup> Die Vermittlung tendiert in den letzten Jahren zum zweiten Pol und einer stärkeren Ausrichtung eines individuellen Glaubens. Eine Lehrperson sollte sich bewusst sein, dass *„jeglicher christlicher Glaube immer – ob direkt oder indirekt – auf die Kommunikations- und Traditionsgemeinschaft der Kirche angewiesen ist.“*<sup>905</sup> Pirner spricht von einer Haltung der „kritischen Solidarität“<sup>906</sup>, die eine Lehrperson gegenüber der Kirche einnehmen sollte. Eine grundlegende Verbundenheit zur Kirche ist Ausgangspunkt für kritische Anfragen an die Kirche. Kirche sollte als Institution verstanden werden, die durchaus bereit ist, sich einer kritischen Auseinandersetzung zu stellen.<sup>907</sup>

Um den Schülern im Theologischen Gespräch authentisch begegnen zu können, ist das Einbringen des eigenen Glaubens grundlegend. Die Lehrperson sollte sich ihrer eigenen Glaubensentwicklung bewusst sein und diese als lebenslangen Prozess verstehen, zu dem Zweifel und Fragen gehören. Als suchender und zweifelnder Glaubender tritt sie den Schülern gegenüber. Theologische Gespräche können die Studierenden dazu anregen, ihren eigenen Glauben zu hinterfragen. So schreibt Studentin1 in ihrer schriftlichen Reflexion:

*„Dies (die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven (Schüler, Mentor)) hat für mich selbst viele Fragen aufgeworfen, die noch immer nicht abschließend geklärt werden konnten. Gerade dies ist aber ein Aspekt, den ich an der Theologie sehr faszinierend finde: Sie unterliegt ständigen Veränderungsprozessen und wächst mit dem eigenen Leben mit, so wie sich auch die eigenen Erfahrungen und Einstellungen weiterentwickeln. Dies ist meines Erachtens ein wichtiger Aspekt, den ich durch die Forschungswerkstatt gelernt habe, denn wenn ich zuvor nur wenig mit der Vorstellung einer fragenden/suchenden Haltung des Lehrenden anfangen konnte, so kann ich es nun*

---

<sup>903</sup> Vgl. Pirner 2012b, S. 108.

<sup>904</sup> Pirner 2012b, S. 108.

<sup>905</sup> Pirner 2012b, S. 111.

<sup>906</sup> Pirner 2012b, S. 111.

<sup>907</sup> Vgl. Pirner 2012b, S. 112.

*umso mehr und habe erkannt, dass Unsicherheit nicht mit Unwissenheit gleichzusetzen ist. Vielmehr zeugt sie von einer ehrlichen Auseinandersetzung mit dem schwierigen Thema Glauben, die notwendig auch mit Zweifeln und kritischen Fragen verbunden ist.*<sup>908</sup>

Die Studierenden befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen dem eigenen Glauben, den Fachwissenschaften und den Positionen unterschiedlicher Kirchengemeinden. Den Schülern müssen die unterschiedlichen Ansichten dargelegt werden. „Damit werden an die Religionslehrerinnen und -lehrer nicht nur sehr hohe fachliche und didaktische, sondern ebenso erhebliche persönliche Anforderungen gestellt.“<sup>909</sup> Die Theologischen Gespräche verfolgen das Ziel, die Schüler zu befähigen, in einen Diskurs über Weltanschauungs- und Glaubensfragen zu treten. Die Begleitung der Antwortsuche steht im Zentrum des Interesses. Eine Einengung auf eine bestimmte Sichtweise würde dem Ziel mehrperspektivischen Denkens und somit dem Konzept der Theologischen Gespräche widersprechen. Die Lehrperson soll die Schüler ermutigen, sich auf den Weg einer Antwortsuche zu begeben.

Bezogen auf das obige Transkript ergibt sich, dass den Studierenden und Mentoren das Spannungsfeld der drei unterschiedlichen Standpunkte bewusst sein muss, um zum einen den Unterricht dementsprechend ausrichten und zum anderen die Studierenden in den Reflexionsgesprächen begleiten zu können. In den Reflexionsgesprächen sind Diskussionen zwischen den Studierenden und dem Mentor überaus wünschenswert, doch ist hierbei das Bewusstsein über die eingenommene Perspektive wichtig. Durch die eigenen Glaubenseinstellungen sind die Themen für viele Studierende und Mentoren emotional besetzt. Ein sensibler und bewusster Umgang ist demnach anzustreben.

---

<sup>908</sup> Auszug aus einer Semestermappe, WS 16/17.

<sup>909</sup> Kirchenamt der EKD 1994, S. 42.

## Zusammenfassung Teil C: Forschungsergebnisse

Das methodische Vorgehen der Analyse der Praxisbeispiele im Hinblick auf die drei Kategorien (*konstruktivistische Lernprozessgestaltung*, *vertrauensvolle Beziehungsgestaltung* und *wissenschaftlicher Diskurs*) ist praxisnah ausgerichtet und orientiert sich an einem deduktiven Analyseprozess, der die zweite und dritte Forschungsfrage verfolgt:

2. Wie sieht die praktische Umsetzung der Reflexionsgespräche durch die studentischen Mentoren in der Kasseler Forschungswerkstatt aus?
3. Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich für Studierende und Mentoren in dieser praktischen Realisierung?

Die Analyse der Reflexionsgespräche zeigt, dass die Mentoren die drei Kategorien in unterschiedlicher Weise in der Praxis bereits umsetzen (2. Forschungsfrage). Die Darstellung einzelner Ankerbeispiele ermöglicht Einblicke in diese praktische Umsetzung und verdeutlicht den Facettenreichtum der Reflexionsgespräche. Darüber hinaus zeigen die Praxisbeispiele eine Vielzahl an gelungenen Aspekten aber auch an möglichen Herausforderungen auf, die sich bei der Umsetzung der Kategorien ergeben.

Die *konstruktivistische Lernprozessgestaltung* spiegelt sich vor allem in einer Grundhaltung wider: Den Studierenden wird ein eigenständiges Lernen zugeutraut und sie werden als Konstrukteure ihrer Wirklichkeit verstanden. Dieses Verständnis von Lernen liegt den Reflexionsgesprächen zu Grunde. Dies setzt voraus, dass die Studierenden sich auf die Reflexionsgespräche einlassen. „Denn Reflexion ist eine hochgradig persönliche Aktivität, die ohne Bereitschaft der Lehrperson nicht denkbar ist.“<sup>910</sup> Der Mentor kann die Studierenden lediglich zur Reflexion anregen. In den Reflexionsgesprächen ist die konstruktivistische Ausrichtung, insbesondere in der Gesprächsführung zu beobachten. Es kommt zu keiner Bewertung in den Kategorien „richtig“ und

---

<sup>910</sup> Wyss 2011, S. 74.

„falsch“. Das bedeutet nicht, dass sich nicht an bestimmten Kriterien für Theologische Gespräche orientiert wird. Es steht aber die Bildung subjektiver Theorien im Fokus, wie es auch Freudenberger-Lötz sowie Altrichter und Posch fordern.<sup>911</sup> Die Studierenden werden in ihrer persönlichen Entwicklung begleitet und können so ihr eigenes Profil als Religionslehrkraft ausbilden. Der Mentor muss sich darüber bewusst sein, welche Art von Fragen er stellt. Konstruktive und offene Fragestellungen regen die Studierenden zu einer eigenständigen Reflexion an.<sup>912</sup> Auch eine geschlossene Gesprächsführung kann u.U. zur Anregung der Reflexion führen.<sup>913</sup> Doch dabei ist eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung besonders wichtig. Für eine effektive Beratung sind Suggestivfragen zu vermeiden. Darunter ist eine stark geschlossene Fragetechnik zu verstehen, die darauf abzielt, dass der Studierende genau einen Aspekt nennt.<sup>914</sup>

Die Schaffung einer *vertrauensvollen Beziehungsgestaltung* ist für das Lernen grundlegend. Ohne Vertrauen und eine sichere Umgebung ist die Initiierung von Lernprozessen nur schwer möglich. Ein defizitorientierter Umgang durch Bewertungen ist für viele Studierende universitärer Alltag. Der Fokus liegt häufig auf dem Nicht-Können bestimmter Aspekte. Doch gerade eine ressourcenorientierte und positive Gesprächskultur öffnet Lernwege.<sup>915</sup> Oftmals fällt es den Studierenden schwer, gelungene Aspekte zu nennen. Es werden eher die fragwürdigen Aspekte fokussiert. Durch das Hervorheben von gelungenen Aspekten können die Studierenden gelungene Handlungsformen in ihre subjektiven Theorien aufnehmen und sich ihrer Stärken bewusst werden.<sup>916</sup> Natürlich sollte das Nennen gelungener und fragwürdiger Aspekte in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Bringt der Mentor zu viele gelungene Aspekte ein, können die Studierende dies schnell als nicht authentisch

---

<sup>911</sup> Vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 320; vgl. Freudenberger-Lötz 2015, S. 222.

<sup>912</sup> Vgl. Kap. 6.2.1.1.

<sup>913</sup> Vgl. Kap. 6.2.1.3.

<sup>914</sup> Vgl. Kap. 6.2.2.1.

<sup>915</sup> Vgl. Brohm 2016, S. 32.

<sup>916</sup> Vgl. Kap. 6.3.1.1; vgl. Kap. 6.3.2.1.

einstufen. Hier ist der Positivitätsquotient 3:1 zu berücksichtigen.<sup>917</sup> Darüber hinaus ist es unbedingt erforderlich, Gründe für Gelungenes zu benennen.<sup>918</sup> Die Reflexionsgespräche zeigen, dass ein sehr wertschätzender Umgang unter den Studierenden herrscht. Auch in den schriftlichen Reflexionen und in den Fragebögen wird dies immer wieder betont. Insbesondere die symmetrische Ebene, die durch die Peer-Beratung vorherrscht, begünstigt das Reflektieren „auf Augenhöhe“. Durch den gemeinsamen Austausch in den Reflexionsgesprächen können die Studierenden neue Perspektiven auf ihren Unterricht gewinnen. Wie es auch Kreis und Staub festhalten, beeinflussen Ko-Konstruktionen und dialogische Elemente die Reflexionsprozesse positiv.<sup>919</sup> Darüber hinaus entsteht durch das gemeinsame Überlegen und Agieren ein Wir-Gefühl. Die Studierenden und der Mentor verstehen sich als Team.

Die Mentoren regen die Studierenden in den Reflexionsgesprächen dazu an, Bezug zu dem *wissenschaftlichen Diskurs* zu nehmen. Vor allem im Bereich der Theologischen Gespräche besitzen sie sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen. Oftmals beziehen sie sich auf die Qualitätskriterien Theologischer Gespräche, bringen darüber hinaus aber auch immer wieder reflektierte Erfahrung aus der eigenen Forschungswerkstatt ein. Die Mentoren sind durchaus in der Lage, fragwürdige Aspekte in den Reflexionsgesprächen anzusprechen. Doch wird auch ersichtlich, dass die studentischen Mentoren auf der fachlichen Ebene nicht mit dem Dozenten gleichgesetzt werden können. Hier gilt es, die Grenzen des Konzepts zu erkennen und realistisch einzuschätzen. Es sollte eine enge Zusammenarbeit zwischen Mentoren und Dozenten stattfinden, um einen stetigen fachlichen Austausch zu gewährleisten. Die Reflexionsgespräche haben eindrücklich verdeutlicht, dass die Thematisierung von Glaubensfragen besondere Herausforderungen mit sich bringen kann. Der Mentor sollte sich über die Offenheit von Glau-

---

<sup>917</sup> Vgl. Fredrickson/Losada 2005; vgl. Brohm 2016, S. 31; Kap. 5.2.3.2.

<sup>918</sup> Vgl. Teml 2002a, S. 165ff.

<sup>919</sup> Vgl. Staub 2001, S. 187; vgl. Kreis 2012, S. 322.

bensfragen sowie über die verschiedenen Perspektiven, die in der Auseinandersetzung mit Glaubensfragen eingenommen werden können, bewusst sein. So wie es Zimmermann und Lenhard für Schüler fordern, müssen auch angehende Lehrkräfte „vernetztes religionspädagogisches Wissen erwerben, welches es ihnen ermöglicht, das komplexe Phänomen ‚Religion‘ aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und zu beurteilen, Detailkenntnisse in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und sich an leitenden theologischen Gesichtspunkten (‚roter Faden‘) zu orientieren.“<sup>920</sup>

Die Praxisbeispiele verdeutlichen bestimmte *Chancen* und *Herausforderungen* des Beratungskonzepts „Studierende beraten Studierende“ (SbS), die im Folgenden dargestellt werden (3. Forschungsfrage). Diese Beispiele eröffnen eine vertiefte Diskussion über die Stärken sowie über die Bewältigung bestimmter Herausforderungen des Konzepts.

Anhand der transkribierten Gespräche wird aufgezeigt, dass die Studierenden durch die Reflexionsgespräche einen Lernzuwachs erzielen können. Insbesondere im Bereich der Theologischen Gespräche unterstützen die Reflexionsgespräche den Professionalisierungsprozess der Studierenden. Aus der intensiven Betreuung ergeben sich für die Studierenden nicht nur im Bereich des Religionsunterrichts Entwicklungschancen, die Studierenden erhalten darüber hinaus auch die Möglichkeit, durch die Reflexionsgespräche ihre Reflexionsfähigkeit auszubauen. Sie bekommen Strategien an die Hand, wie sie ihren Unterricht reflektieren können. Hierzu verhelfen u.a. die klare Struktur (Dreischnitt), aber auch der Einsatz kreativer Beratungsmethoden. Letztere ermöglichen es, eine andere Sicht auf das Geschehen einzunehmen und vorhandene Denkstrukturen aufzubrechen.<sup>921</sup> Eine weitere Chance, die sich aus dem Konzept SbS ergibt und die ich besonders hervorheben möchte, bietet das Theologisieren unter den Studierenden. Indem sich die Studierenden

---

<sup>920</sup> Zimmermann/Lenhard 2015, S. 63.

<sup>921</sup> Vgl. Kap. 6.5.1.2.

über theologische Inhalte austauschen, hinterfragen sie ihren eigenen Standpunkt und erweitern ihre kognitiven Strukturen. Die Integration von Fachwissen in die eigenen Glaubensvorstellungen ist ein wichtiger Schritt, um das erlernte Wissen für den Unterricht nutzen zu können, wie auch Schmidl es beschreibt.<sup>922</sup> Auch für das Durchführen Theologischer Gespräche in der Schule ist das Theologisieren unter den Studierenden von großem Vorteil. Sehr oft fragen Schüler die Lehrperson nach ihren eigenen Glaubensvorstellungen. Viele Studierende sind zu Beginn überfordert. Der vorherige Austausch über theologische Fragestellungen kann zu der Festigung der eigenen Meinung und zu einem sicheren Auftreten vor der Lerngruppe führen.<sup>923</sup> Eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung unter den Studierenden ermöglicht eine persönliche Auseinandersetzung mit den Themen.

Durch die vielen reflexiven Elemente in der Forschungswerkstatt kann unter Umständen ein Reflexionsdruck bei den Studierenden entstehen. Das sogenannte „Tausendfüßer-Syndrom“ tritt auf, wenn die Reflexionsebene zu stark fokussiert wird und dadurch der Blick für die Handlungsebene verloren geht.<sup>924</sup> In den Reflexionsgesprächen ist mit dieser Herausforderung sensibel umzugehen. Die Mentoren sollten sich darüber bewusst sein, dass ein zu stark forcierter Aspekt oder auch zu viele angesprochene Punkte eine negative Wirkung haben können. Eine weitere Herausforderung des Konzepts liegt in der fachlichen Kompetenz der Mentoren. In den Reflexionsgesprächen können durchaus Themen angesprochen werden, zu denen der Mentor fachlich nicht ausgebildet ist. Dadurch können Unklarheiten und Missverständnisse in den Reflexionsgesprächen entstehen.<sup>925</sup> Dies verdeutlicht die Wichtigkeit der Teilnahme der Mentoren an den Vorbereitungssitzungen sowie eine intensive Einarbeitung in das jeweilige Thema der Forschungswerkstatt. In diesem Zusammenhang steht auch die nächste Herausforderung. In den

---

<sup>922</sup> Vgl. Schmidl 2012, S. 72.

<sup>923</sup> Vgl. Kap. 6.5.3.1.

<sup>924</sup> Vgl. Neuweg 2007, S. 11; Kap. 6.5.2.1.

<sup>925</sup> Vgl. Kap. 6.4.2.1.

Theologischen Gesprächen werden Glaubensfragen thematisiert, deren Beantwortung sowohl die Studierenden als auch die Mentoren herausfordert, da diese Fragen im Spannungsfeld verschiedener Positionen stehen (u.a. eigener Glaube, Fachwissenschaften).<sup>926</sup> Die Mentoren sollten sich über dieses Spannungsfeld bewusst werden. Insbesondere Fragen zum eigenen Glauben sind sehr persönlich und emotional besetzt. Thematisieren Studierende Glaubenseinstellungen, bedarf es im Umgang mit diesen einer hohen Sensibilität auf Seiten der Mentoren. Die Herausforderungen zeigen, dass eine gute Schulung der Mentoren wichtig ist, um kompetent auf solche Situationen reagieren zu können.

Im Teil C werden gezielt Gesprächsausschnitte dargestellt, um Einblicke in die Praxis zu ermöglichen. Das konkrete Aufzeigen einzelner Aspekte der erstellten Kategorien ergänzt die theoretischen Ausführungen und ermöglicht die Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Die dargestellten Transkripte haben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit bzw. Vollständigkeit. Die analysierten Reflexionsgespräche bieten eine Orientierung, wie die Umsetzung aussehen könnte, und zeigen konkrete Aspekte auf, die für die Anregung von Reflexionsprozessen der Studierenden notwendig sind. Sie sind eher als Praxisbeispiele zu verstehen, die weiterführende Rückschlüsse für das Beratungskonzept und die Mentorenschulung ermöglichen. Im Rahmen der Arbeit kann nicht dargestellt werden, inwieweit sich das Handeln der Studierenden in der Praxis verändert und ob es zu einer nachhaltigen Professionalisierung kommt. Eine weiterführende empirische Untersuchung, die den Fokus gezielt auf die Reflexionsprozesse der Studierenden legt, wäre an dieser Stelle angebracht. Ebenso wurde darauf verzichtet, inhaltlich auf die angesprochenen Themen der Theologischen Gespräche, wie beispielsweise Entstehung der Bibel, Existenz einer Hölle im Christentum oder auch Auslegung der Wundergeschichten, näher einzugehen. Eine stärkere inhaltliche Fokussierung hätte

---

<sup>926</sup> Vgl. Kap. 6.5.2.3

eine andere Ausrichtung der Arbeit erfordert, die sowohl die Inhalte der Theologischen Gespräche als auch die der Reflexionsgespräche in den Blick genommen und diese zueinander in Beziehung gesetzt hätte.

## 7. Fazit und Ausblick

Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse werden die Ergebnisse der Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen (Theologische Gespräche, Forschungswerkstatt, Beratungskonzept, Mentorenschulung, Lehrerbildung) abschließend dargestellt und Konsequenzen formuliert.

### Bereicherung durch die Erprobung Theologischer Gespräche im Studium

Theologische Gespräche sind ein weit verbreiteter subjektorientierter Ansatz. Deshalb ist es notwendig, dass Lehramtsstudierende mit dem Fach Religion sich in ihrem Studium damit auseinandersetzen. Die Vielfältigkeit der benötigten Kompetenzen für das Führen von Theologischen Gesprächen verdeutlicht die Komplexität der Aufgabe für die Lehrperson.<sup>927</sup> Insbesondere Studierende mit keiner oder nur geringer Praxiserfahrung werden in der Umsetzung von Theologischen Gesprächen herausgefordert. Freudenberger-Lötz zeigt mit ihren Planungsschritten auf, dass die Studierenden sich auf unterschiedlichen inhaltlichen Ebenen auf die Theologischen Gespräche vorbereiten sollten.<sup>928</sup> Die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung Theologischer Gespräche führen zu einer Vernetzung der verschiedenen Fachgebiete, welche im Studium immer wieder angestrebt wird. Darüber hinaus setzen sich die Studierenden in einem hohen Maße mit ihren eigenen Glaubensvorstellungen auseinander und können auch durch den häufigen Gedankenaustausch mit den Schülern ihren Glaubenshorizont modifizieren oder erweitern.

### Forschungswerkstatt SbS als reflexives Praktikum

Die Forschungswerkstatt verbindet Praxis und Theorie und erfüllt die Ansprüche einer reflexiven Lehrerbildung. So öffnet sie den Studierenden Räume, die sie für die Professionalisierung ihrer Lehrerpersönlichkeit nutzen können. Das Beratungskonzept „Studierende beraten Studierende“ (SbS) in der For-

---

<sup>927</sup> Vgl. Kap. 4.1.

<sup>928</sup> Vgl. Kap. 1.3.1.

schungswerkstatt ist als fachliches Coachen im Bereich Theologischer Gespräche einmalig. Die studentischen Mentoren sind angehende Experten im Bereich Theologischer Gespräche und begleiten sowie beraten die Studierenden auf fachlicher Ebene in ihren schulpraktischen Studien. Ihre fachlichen Qualitäten sind entscheidend für das Gelingen der Reflexionsgespräche. Den Mentoren wird zugetraut, andere Studierende in ihrem Professionalisierungsprozess zu unterstützen. Die Zusammenarbeit bietet den Mentoren und den Studierenden Lernchancen. Laut Kricke ist die Lehrerbildung in Deutschland stark leistungsorientiert. Aus ihren Untersuchungen schlussfolgert sie, dass „die kontinuierliche Arbeit in lehramtsübergreifenden Teams, in denen die Studierenden sich reflexiv zu Inhalten und Praxiserfahrungen austauschen, einen ersten Vorschlag für eine reflexive Lehramtsausbildung darstellt.“<sup>929</sup> Das Konzept SbS kann dieser Empfehlung gerecht werden. Durch die Peer-Beratung kann das Leistungsdenken aufgebrochen werden, die Studierenden können in einen gemeinsamen Austausch treten und können so eine Erweiterung ihrer Vorstellungen, ihres Wissenstands und ihrer Handlungsmöglichkeiten erfahren. Dies zeigt sich auch in der Auswertung der Praxisbeispiele. Beispielfhaft schreibt eine Studentin in ihrer schriftlichen Abschlussreflexion:

*„Am deutlichsten wurde die besondere Atmosphäre in der Forschungswerkstatt meiner Meinung nach allerdings darin erkennbar, dass auch zwischen den verschiedenen Studentengruppen keinerlei Konkurrenz herrschte, da die Gruppen nicht miteinander verglichen wurden, sondern jede Gruppe in ihrer Besonderheit wahrgenommen und individuell gefördert wurde. Ich habe den Umgang mit den anderen Gruppen sogar als große Bereicherung wahrgenommen, da man von ihren Erfolgen und Misserfolgen erfuhr, was die eigenen Misserfolgserfahrungen relativierte und zu Gedanken über ihre Fälle und Problemen anregte, die man sich sonst wahrscheinlich nicht gemacht hätte.“*<sup>930</sup>

---

<sup>929</sup> Kricke 2014, S. 414.

<sup>930</sup> Auszug aus einer Semestermappe, WS 16/17.

Eine Überlegung zur Optimierung des Konzepts ist eine stärkere Fokussierung auf die Vorbesprechung, wie es Kreis empfiehlt.<sup>931</sup> Sie spricht der Unterrichtsvorbesprechung einen höheren Lernertrag zu als der Unterrichtsnachbesprechung.<sup>932</sup> Im aktuellen Konzept der Forschungswerkstatt besteht die Möglichkeit, am Ende jedes Reflexionsgesprächs Überlegungen anzustellen, wie der Verlauf der nächsten Unterrichtsstunde gestaltet werden kann. Es ist allerdings keine Verpflichtung, die geplante Unterrichtsstunde vorab mit dem Mentor oder Dozenten eingehender zu besprechen. Lediglich der Verlaufsplan wird dem Mentor vor der durchzuführenden Unterrichtsstunde vorgelegt. Eine obligatorische Vorbesprechung könnte die Möglichkeit eröffnen, Struktur und Zielsetzung des geplanten Unterrichts zu hinterfragen und im Vorhinein mögliche Herausforderungen und entsprechende Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Dies würde jedoch einen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand mit sich bringen. Vor der Realisierung dieser Idee sollte die praktische Umsetzung geplant werden, was sich für ein weiteres Forschungsvorhaben anbieten würde.

### Beratungskonzept SbS 3.0

Das Beratungskonzept der Reflexionsgespräche ist fest in die Forschungswerkstatt SbS integriert und zeichnet sich durch die drei entwickelten Kategorien *konstruktivistische Lernprozessgestaltung*, *vertrauensvolle Beziehungsgestaltung* und *wissenschaftlicher Diskurs* aus. Den strukturellen Rahmen bildet der Dreischritt *Gelungenes präzisieren*, *Fragwürdiges thematisieren* und *Zukünftiges konkretisieren*. Um der konstruktivistischen Ausrichtung des Konzepts gerecht zu werden, wird die Ausgestaltung der Reflexionsgespräche nicht explizit vorgegeben, sondern kann von den Mentoren in unterschiedlicher Art ausgeführt werden. Neben den Kriterien liefern die vorgestellten Ansätze zur Unterrichtsnachbesprechung Orientierung und Anregungen, wie die drei Kategorien in der Praxis umgesetzt werden können.<sup>933</sup> Darüber

---

<sup>931</sup> Vgl. Kreis 2012, S. 321f.

<sup>932</sup> Vgl. Kap. 3.1.2.

<sup>933</sup> Vgl. Kap. 3.

hinaus zeigen die analysierten Praxisbeispiele konkrete Umsetzungsmöglichkeiten auf.<sup>934</sup>

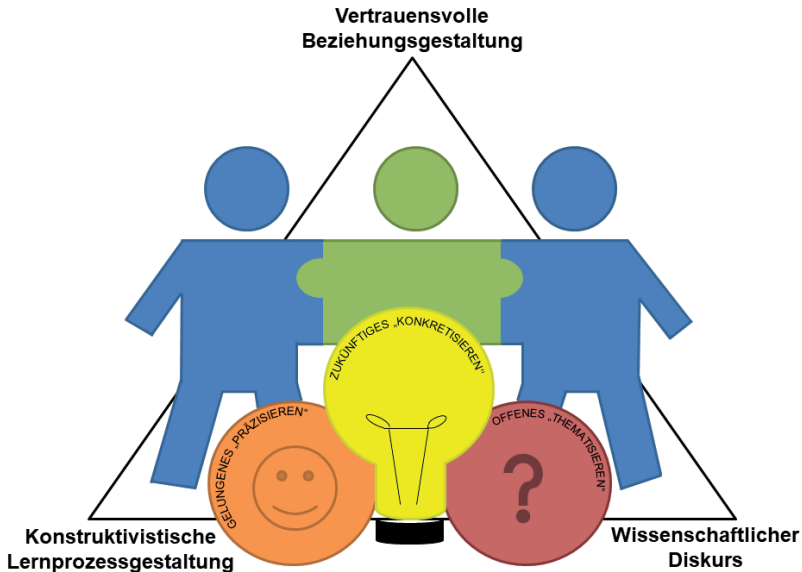


Abb. 38: Beratungskonzept SbS 3.0

Das Heranführen der Mentoren an die komplexe Aufgabe der Beratung ist eine besondere Herausforderung, da die meisten Mentoren nur geringe Erfahrungen in der Studierendenberatung aufweisen. Lediglich die eigenen Reflexionsgespräche stellen Anknüpfungspunkte zu Beratungssituationen her. Es wird ein übersichtlicheres und klareres Beratungskonzept benötigt, um die Fülle an Beratungstätigkeiten einzugrenzen und den Mentoren einen einfachen Einstieg in ihre Beratungstätigkeit zu gewährleisten. Bei der Erstellung des Beratungskonzepts wurde darauf geachtet, dieser Anforderung gerecht zu werden sowie die drei entwickelten Kategorien einzubinden. Im Hinblick auf die Mentorenschulung gilt es, das Konzept zu erläutern und die Kategorien anhand praktischer Beispiele den Mentoren zu veranschaulichen.

<sup>934</sup> Vgl. Kap. 6.

### Etablierung der Mentorenschulung als Bestandteil der Forschungswerkstatt

Die vielschichtigen Aufgaben der Mentorenarbeit zeigen, dass eine Schulung der Mentoren unabdingbar ist. So wie die drei Kategorien das Beratungskonzept kennzeichnen, müssen sie auch verstärkt in der Mentorenschulung berücksichtigt und in ihrer Relevanz hervorgehoben werden.<sup>935</sup> Der Analyseteil lässt konkrete Aspekte für die Gestaltung der Mentorenschulung im Hinblick auf die drei Kategorien deutlich werden (Kap. 6):

#### *Konstruktivistische Lernprozessgestaltung*

- Freiräume zur individuellen Entfaltung bereitstellen: Die Mentoren erhalten die Möglichkeit, eigene subjektive Theorien im Bereich der Beratung zu entwickeln. So können sie ihre Mentorenrolle ausbilden und eigene Schwerpunkte setzen.
- Gesprächsführung und Fragetechniken einüben:
  - Möglichkeiten konstruktiver Fragestellungen sind zu behandeln und auf ihre Umsetzbarkeit zu überprüfen.
  - Ein passendes Vorgehen für das Einbringen von fragwürdigen Aspekten ist in der Mentorenschulung zu besprechen (erst Rückfragen, dann Rückmelden) und einzuüben.<sup>936</sup>
  - Eine bewusste Gesprächsführung und ein angemessener Sprachgebrauch sind zu thematisieren und durch praktische Beispiele zu belegen. Die Mentoren müssen sich darüber bewusst sein, welche Fragetechniken sie verwenden und welche Intention hinter der jeweiligen Fragestellung steht.

#### *Vertrauensvolle Beziehungsgestaltung*

- Relevanz einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung verdeutlichen: Die Beziehungsgestaltung stellt die Grundlage für das Gelingen der Reflexionsgespräche dar. Die Mentoren müssen sich der Wirkung der Beziehungsgestaltung bewusst werden.

---

<sup>935</sup> Auch die Theologischen Gespräche sowie die Forschungswerkstatt beinhalten die drei Kategorien (vgl. Kap. 5.3).

<sup>936</sup> Vgl. Teml/Teml 2011, S. 144f.

- Nennen von Gelungenem bestärken: Die Mentorenschulung bestärkt die Mentoren, Positives im Reflexionsgespräch anzusprechen. Gelungene Situationen sind nicht nur darzustellen, sondern es sind auch mögliche Ursachen dafür zu benennen. Das Hervorheben der Stärken aktiviert positive Gefühle bei den Studierenden. Auf der Basis eines vertrauensvollen Umgangs entstehen gemeinsame Prozesse, wie beispielsweise das kollektive Suchen nach Lösungsmöglichkeiten. Die Mentoren sollten die Studierenden immer wieder ermutigen, positive Handlungsweisen aufzuzeigen und die eigenen Stärken zu entdecken.
- Ressourcenorientierte Haltung fördern: Die Mentorenschulung strebt eine ressourcenorientierte Haltung bei den Mentoren an, die die Stärken der Studierenden, aber auch die der Mentoren, in den Fokus stellt. Dies kann defizitorientiertem Denken entgegenwirken.
- Vertrauensvolle Beziehungen in der Mentorenschulung gestalten: Eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung sollte auch die Mentorenschulung prägen. Den Mentoren wird aus einem christlich orientierten Menschenbild heraus begegnet. Konkret bedeutet das:
  - Den Mentoren wird anerkennend und wertschätzend begegnet.
  - Den Mentoren wird emotionales Verständnis entgegengebracht.
  - Zwischen Mentoren und Dozent herrscht ein offener und ehrlicher Umgang.
  - Die Mentoren sind als gleichwertige Partner anzusehen, die einen wertvollen Teil zum Gelingen der Forschungswerkstatt beitragen.
  - Das Vorgehen der Mentorenschulung ist transparent zu gestalten, sodass die Mentoren die einzelnen Schritte und die jeweiligen Intentionen nachvollziehen können.

### *Wissenschaftlicher Diskurs*

- Bezugnahme auf fachliche Kriterien anregen: Den Mentoren wird die Relevanz des fachlichen Bezuges verdeutlicht. Es ist wichtig, dass der Mentor in den Reflexionsgesprächen die Verbindung zwischen Praxis

und Theorie herstellt. Der fachliche Bezug ermöglicht den Studierenden, ihre praktischen Erfahrungen in einen größeren Kontext einzuordnen, mit dem wissenschaftlichen Diskurs in Beziehung zu setzen und in tragfähige subjektive Theorien zu überführen.

- Bedeutsamkeit der Richtigstellung von fachlich fragwürdigen Äußerungen hervorheben: Fragwürdige Äußerungen oder Handlungen sind in den Reflexionsgesprächen anzusprechen, sodass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich in diesen Bereichen weiterzuentwickeln. Das Einbringen fragwürdiger Aspekte bedarf eines angemessenen Vorgehens, welches in der Mentorenschulung zu thematisieren ist.
- Der Offenheit von Glaubensfragen kompetent begegnen: Die Mentoren bekommen Strategien in der Mentorenschulung aufgezeigt, wie sie mit Situationen umgehen können, in denen unterschiedliche Glaubensvorstellungen aufeinandertreffen.
- Grenzen des Konzepts SbS aufzeigen: Die Mentoren verfügen über ein breites Wissen im Bereich der Theologischen Gespräche und sind in das Thema der Forschungswerkstatt eingearbeitet. Zu berücksichtigen ist, dass es sich um studentische Mentoren handelt und sie nicht in allen Bereichen fachlich kompetent beraten können. Die Grenzen des eigenen Wissens anzuerkennen und diese auch offen in den Reflexionsgesprächen zu kommunizieren, ist für ein authentisches Auftreten wichtig. Um dennoch die Studierenden fachlich kompetent zu beraten, ist eine intensive Begleitung der Mentoren (Entwicklungsgespräche, Zwischenfazit der Mentorenschulung, kontinuierlicher Austausch mit dem Dozenten) während der Forschungswerkstätten elementar. Zukünftig wäre die Implementierung einer fachlichen Vorbesprechung mit dem Dozenten in das Konzept zu überlegen, um eine inhaltliche und methodisch-didaktische Rückmeldung von ihm zu erhalten.

Darüber hinaus bieten sich die Verwendung der Transkripte für Ausbildungszwecke in der Mentorenschulung an. Sie können als Praxisbeispiele und Impulse dienen, um über bestimmte Aspekte ins Gespräch zu kommen.

Die Ausbildung der Mentoren durch die Mentorenschulung ist zu einem wichtigen Bestandteil der Forschungswerkstatt geworden. Zum einen bereitet die obligatorische Ausbildung die Mentoren gezielt auf ihre Tätigkeit vor, zum anderen sichert sie die Qualität der Reflexionsgespräche. Die Erkenntnisse dieser Arbeit gingen in die Erstellung eines Leitfadens für die Mentorenschulung ein.<sup>937</sup> Der Leitfaden dient der Einführung in die Mentorentätigkeit. Durch die Arbeit mit dem Leitfaden sollen die Mentoren einen Überblick über wichtiges Grundwissen erhalten und ein hilfreiches Instrument an die Hand bekommen, das sie in ihrer Arbeit unterstützt. Der Leitfaden kann jedoch eine persönliche Betreuung der Mentoren nicht ersetzen. Es ist wichtig, dass der zuständige Dozent die Mentoren in ihrer Entwicklung unterstützt und ihnen begleitend zur Seite steht.<sup>938</sup>

### Hochschuldidaktische Konsequenzen für die Lehrerbildung

Die Selbstreflexion wird als Schlüsselkompetenz der Lehrperson hervorgehoben.<sup>939</sup> Sie ermöglicht, die eigenen Denk- und Handlungsstrukturen systematisch sowie kritisch zu hinterfragen und zu verändern. Wie die Auswertung der Praxisbeispiele in Kap. 6 zeigt, kann das Konzept der Forschungswerkstatt zur Förderung der Reflexionsfähigkeit beitragen. Dabei stehen Unterstützung und Begleitung der Studierenden an erster Stelle. Die Studierenden können sich in einem Zirkel von Aktion und Reflexion in ihrer Lehrerpersönlichkeit weiterentwickeln. Darüber hinaus wird ein Raum für Peer-Learning geschaffen, in dem die studentischen Mentoren die Reflexionsgespräche führen und eng mit den Studierenden zusammenarbeiten. In den Reflexionsgesprächen folgen die Mentoren den Kategorien des Beratungskonzepts, können aber die praktische Umsetzung nach ihren Stärken und nach den Bedürfnissen der Studierenden ausrichten. Die Forschungswerkstatt stellt eine Möglichkeit dar, Wissen und Praxis zu verbinden. Durch die unterrichtlichen Erfahrungen kommt es zu einer fachgebietsübergreifenden Vernetzung, um

---

<sup>937</sup> Der Leitfaden kann bei der Autorin angefragt werden.

<sup>938</sup> Auch wurde Rücksprache mit der aktuellen Koordinatorin der Forschungswerkstatt sowie der Mentorenschulung gehalten und gemeinsam der Leitfaden besprochen.

<sup>939</sup> Wyss 2011, S. 59; Egloff 2011, S. 211; vgl. EKD 2009, S. 24.

den praktischen Ansprüchen der Theologischen Gespräche im schulischen Kontext gerecht zu werden. Dies ermöglicht eine natürliche Verzahnung der unterschiedlichen Fachgebiete, aber auch die Verknüpfung mit den eigenen Glaubensvorstellungen.

Das Konzept der Reflexionsgespräche lässt sich nicht vollständig auf andere Fachbereiche übertragen. Aber die Chancen, die sich aus dem Konzept ergeben, können erkannt und genutzt werden. Eine hochschuldidaktische Implementierung könnte demnach die Grundgedanken des Konzepts aufnehmen – zum einen die Umsetzung einer reflexiven Lehrerbildung, zum anderen den Einsatz von studentischen Mentoren. Ebenso sind die drei herausgearbeiteten Kategorien für die Reflexionsgespräche fächerübergreifend interessant. Die wissenschaftlichen und empirischen Auswertungen zeigen deutlich, dass die drei Kategorien *konstruktivistische Lernprozessgestaltung*, *vertrauensvolle Beziehungsgestaltung* und *wissenschaftlicher Diskurs* als gewinnbringend und notwendig für die Lehrerbildung eingestuft werden können. Das Anstreben bzw. Einhalten dieser innerhalb der Lehrerbildung kann es den Studierenden ermöglichen, diese als Bereicherung wahrzunehmen und sie in ihr Lehrerprofil zu integrieren, um die damit einhergehenden Leitgedanken auch an ihre Schüler heranzutragen.

Abschließen möchte ich diese Arbeit mit einem Zitat, welches sich sowohl auf Schüler als auch auf Studierende bezieht und im Kontext der Religionspädagogik als besonders wertvoll erscheint.

*„Das Geheimnis der Erziehung ist, das Göttliche im Menschen zu erkennen und zu beobachten, d.h. das Göttliche im Menschen zu kennen, zu lieben und ihm zu dienen, zu helfen und mitzuarbeiten von der Position des Geschöpfes aus und nicht des Schöpfers.“*<sup>940</sup>

Den Lernenden (Schülern, Studierenden und Mentoren) wird als Mitlernenden begegnet. Dies ist sowohl für Theologische Gespräche, für die Forschungswerkstatt und letztlich auch für die Reflexionsgespräche entscheidend.

---

<sup>940</sup> Montessori 2017, S. 103.

## Abbildungsverzeichnis

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abb. 1: Struktur der Forschungsarbeit .....                                         | 17  |
| Abb. 2: Dimensionen der Kindertheologie .....                                       | 26  |
| Abb. 3: Ausgangspunkt und Ziel Theologischer Gespräche .....                        | 27  |
| Abb. 4: Wechselseitiger Erschließungsprozess .....                                  | 44  |
| Abb. 5: Qualitätskriterien Theologischer Gespräche .....                            | 56  |
| Abb. 6: Zirkel von Aktion und Reflexion .....                                       | 67  |
| Abb. 7: Struktureller Aufbau der Forschungswerkstatt .....                          | 72  |
| Abb. 8: Module des Studienprofils „Theologische Gespräche“ .....                    | 75  |
| Abb. 9: Begleitungsbausteine der Forschungswerkstatt .....                          | 78  |
| Abb. 10: Schematisierung der Handlungsformen hinsichtlich der Mentoren-Arbeit ..... | 88  |
| Abb. 11: Rollenfunktionen bei Schmidl .....                                         | 103 |
| Abb. 12: 3-Ebenen Modell .....                                                      | 112 |
| Abb. 13: Beratungskonzept SbS 1.0 .....                                             | 117 |
| Abb. 14: Beratungskonzept SbS 2.0 .....                                             | 119 |
| Abb. 15: Forschungsprozess der Mentorenschulung und des Beratungskonzepts .....     | 122 |
| Abb. 16: Aufbau der Mentorenschulung .....                                          | 123 |
| Abb. 17: Analyseprozess der induktiven Kategoriebildung .....                       | 133 |
| Abb. 18: Sechsschrittiges Analyseverfahren .....                                    | 138 |
| Abb. 19: Inhaltliche Bündelung .....                                                | 141 |
| Abb. 20: Verdichtung der Kategorien .....                                           | 142 |
| Abb. 21: Kategorien der Reflexionsgespräche .....                                   | 151 |
| Abb. 22: Zusammenführung des bisherigen Forschungsstands .....                      | 153 |
| Abb. 23: Verzahnungs- und Erweiterungsprozess .....                                 | 155 |
| Abb. 24: Kategorie „Konstruktivistische Lernprozessgestaltung“ .....                | 172 |
| Abb. 25: Erweiterte Kategorie „Konstruktivistische Lernprozessgestaltung“ .....     | 175 |
| Abb. 26: Kategorie „Wertschätzende Beziehungsgestaltung“ .....                      | 193 |
| Abb. 27: Erweiterte Kategorie "Vertrauensvolle Beziehungsgestaltung" .....          | 194 |
| Abb. 28: Kompetenzmodell COACTIV (angepasst an den Religionsunterricht) .....       | 199 |
| Abb. 29: Verschiedene Wissensformen .....                                           | 201 |
| Abb. 30: Kategorie „Wissenschaftlicher Diskurs“ .....                               | 209 |
| Abb. 31: Erweiterte Kategorie „Wissenschaftlicher Diskurs“ .....                    | 210 |
| Abb. 32: Auswertungsphasen .....                                                    | 217 |
| Abb. 33: Gesprächsausschnitt dargestellt mit 4fanalyse-Programm .....               | 219 |
| Abb. 34: Vorgehen des Analyseprogrammes .....                                       | 220 |
| Abb. 35: Kategorie I .....                                                          | 221 |
| Abb. 36: Kategorie II .....                                                         | 241 |

|                                        |     |
|----------------------------------------|-----|
| Abb. 37: Kategorie III.....            | 253 |
| Abb. 38: Beratungskonzept SbS 3.0..... | 297 |

## **Tabellenverzeichnis**

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| Tab. 1: Pädagogische Handlungsformen.....                        | 86  |
| Tab. 2: Auszug der Phasen I-III (Aussagen der Studierenden)..... | 139 |
| Tab. 3: Auszug der Phasen I-III (Aussagen der Mentoren).....     | 140 |

## Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried (2013): Religionslehrerin / Religionslehrer. Beruf - Person - Kompetenz. In: Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. 8. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 292–309.
- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, S. 201–222.
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 4., überarb. und erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf / Siebert, Horst (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bahr, Matthias (2015): Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen. In: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 4., vollst. überarb. Auflage. München: Kösel, S. 487–497.
- Bamberger, Günther G. (2014): Lösungsorientierte Beratung. In: Diouani-Streek, Mérim / Ellinger, Stephan (Hrsg.): Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 13. 3., überarb. Auflage. Oberhausen: ATHENA, S. 109–136.
- Barz, Heiner (2018): Reformpädagogik. Innovative Impulse und kritische Aspekte. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bauer, Joachim (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. 2. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, Karl-Oswald (2012): Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wenn das professionelle Selbst sich seiner Effektivität erfreut. In: Bauer, Karl-Oswald / Logemann, Niels (Hrsg.): Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse. Münster: Waxmann, S. 31–54.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 9, S. 469–520.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike / Blum, Werner / Klusmann, Uta / Krauss, Stefan / Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivieren der Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (CO-AKTIV) - Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 7–25.
- Baumgartner, Anna (1996): "Ich rede immer weniger...". Von direktiven Ratschlägen zu partnerschaftlichen Gesprächen. In: Klement, Karl / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 3. Innsbruck: Studien Verlag, S. 119–126.
- Berndt, Constanze / Häcker, Thomas H. / Leonhard, Tobias (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Bolland, Angela (2011): Forschendes und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bolle, Rainer (2005): Unterrichtsbesprechungen im Schulpraktikum. Empfehlung zur Gestaltung. In: karlsruher pädagogische beiträge 61, S. 41–48.
- Brand, Matthias / Markowitsch, Hans J. (2006): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen zur Gestaltung des Schulunterrichts. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, S. 60–76.
- Breitenbach, Erwin (2014): Personenzentrierte Beratung. In: Diouani-Streek, Mériem / Ellinger, Stephan (Hrsg.): Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 13. 3., überarb. Auflage. Oberhausen: ATHENA, S. 35–56.
- Brieden, Norbert (2010): Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit. In: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (Hrsg.): Lernen mit der Bibel. Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionspädagogik, Bd. 1. Hannover: Siebert, S. 165–179.
- Brohm, Michaela (2016): Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte. Wiesbaden: Springer.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz Emanuel / Birbaumer, Niels / Graumann, Carl F. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.
- Bromme, Rainer (2004): Das implizite Wissen des Experten. In: Koch-Priewe, Barbara / Kolbe, Fritz-Ulrich / Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 22–48.
- Brumsack, Elfriede (2014): Ergebnissicherung in heterogenen Lerngruppen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brüning, Barbara (2013): Philosophieren in der Grundschule. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Buber, Martin (2017): Ich und Du. 17. Auflage. Gütersloh: Güthtersloher Verlagshaus.
- Bucher, Anton A. (2006): Theologisieren und Philosophieren mit Kindern. In: Bucher, Anton A. (Hrsg.): "Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 5. Stuttgart: Calwer, S. 147–170.
- Bucher, Anton A. (2008): Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton A. / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Schreiner, Martin (Hrsg.): "Mittendrinn ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 1. 2. Auflage. Stuttgart: Calwer, S. 9–27.
- Bucher, Anton A. (2013): Wie viel und was für Theologie braucht das Kind? In: Bucher, A. A. / Schwarz, Elisabeth E. (Hrsg.): "Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...". Kindertheologie als Theologie für Kinder. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 12. Stuttgart: Calwer, S. 27–39.
- Buck, Elisabeth (2006): Heftgestaltung. In: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 294–299.

- Burow, Olaf-Axel (2011a): Bildungseinrichtungen als Kreative Felder: Wege zu einer positiven Pädagogik. In: Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung 2, S. 36–40.
- Burow, Olaf-Axel (2011b): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim, Basel: Beltz.
- Burow, Olaf-Axel (2014): Auf die Beziehung kommt es an: Kollaboratives Lernen in digitalen Kreativen Feldern als Zukunftsherausforderung. In: Pädagogik heute 9, S. 1–11.
- Burow, Olaf-Axel (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbe- finden und Spitzenleistung: wie Schulen zukunftsfähig werden. Weinheim, Basel: Beltz.
- Burrichter, Rita (2012a): In komplexen Unterrichtssituationen handeln - zur theologisch-re- ligionspädagogischen Kompetenz. In: Burrichter, Rita / Grümme, Bernhard / Mendl, Hans / Pirner, Manfred L. / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hrsg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Religionspädagogik innovativ, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, S. 72–89.
- Burrichter, Rita (2012b): Zwischen Schule und Kirche - Rahmenbedingungen und Selbst- verständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts. In: Burrichter, Rita / Grümme, Bernhard / Mendl, Hans / Pirner, Manfred L. / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hrsg.): Professionell Religion un- terrichten. Ein Arbeitsbuch. Religionspädagogik innovativ, Bd. 2. Stuttgart: Kohlham- mer, S. 52–71.
- Büttner, Gerhard (2014): Theologisieren mit Kindern - zwischen Empathie und Strukturie- rung. In: Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina / Schreiner, Martin (Hrsg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Stuttgart, München: Calwer; Kö- sel, S. 19–25.
- Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2016): Entwicklungspsychologie in der Religi- onspädagogik. 2., durchges. und aktual. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina / Schreiner, Martin (2014): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Stuttgart, München: Calwer; Kösel.
- Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (2010): "Jahrbuch für kon- struktivistische Religionsdidaktik" - Wer braucht es und wozu? In: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (Hrsg.): Lernen mit der Bibel. Re- ligion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionspädagogik, Bd. 1. Hannover: Siebert, S. 7–18.
- Buzan, Tony / Buzan, Barry (2013): Das Mind-Map-Buch. Die beste Methode zur Steige- rung ihres geistigen Potentials. 1., überarb. und erw. Auflage. Landsberg am Lech: mvg.
- Caspary, Ralf (2010): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 7. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Chouinard, Michelle M. (2007): Children's questions: a mechanism for cognitive develop- ment. Boston: Blackwell.
- Coelen, Hendrik / Müller-Naendrup, Barbara (2013): Studierenden in Lernwerkstätten - Po- tentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung: Rücksicht - Einsicht - Aussicht. In: Coelen, Hendrik / Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Sprin- ger, S. 9–17.
- Cohn, Ruth C. (2018): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 19. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Csikszentmihalyi, Mihaly (2014): Flow. Das Geheimnis des Glücks. 17. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns - Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, Lutz-Michael / Baumert, Jürgen / Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28. Braunschweig: Technische Univ. Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss. Abt. Sozialarbeitswiss., S. 291–320.
- Diouani-Streek, Mériem / Ellinger, Stephan (2014): Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen: ATHENA.
- Dirks, Una / Altrichter, Herbert (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dudenredaktion (o.J.a): Autopoiesis. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Autopoiesis> (abgerufen am 17.10.2019).
- Dudenredaktion (o.J.b): Beziehung. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Beziehung> (abgerufen am 06.11.2019).
- Duit, Reinders (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/41, S. 905–923.
- Eggerl, Hans-Peter / Schäble, Claudia / van Vugt, Thomas (2005): Abschied vom Stundenziel? In: Mendl, Hans (Hrsg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret, Bd. 1. Münster: Lit, S. 63–82.
- Egloff, Birte (2011): Praxisreflexion. In: Kade, Jochen / Helsper, Werner / Lüders, Christian / Egloff, Birte / Radtke, Frank-Olaf / Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Grundriss der Pädagogik/Erziehung, Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer, S. 211–219.
- Eikenbusch, Gerhard (2013): Über Lehrersprache muss man reden... Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. In: PÄDAGOGIK 7/65, S. 6–10.
- EKD (2009): Theologische-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/ekd\\_texte\\_96.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_96.pdf) (abgerufen am 06.11.2019).
- Felten, Regula von / Herzog, Walter (2001): Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1/19, S. 29–42.
- Fleck, Ludwik / Schäfer, Lothar / Schnelle, Thomas (2017): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fredrickson, Barbara (2011): Die Macht der guten Gefühle. Wie eine positive Haltung ihr Leben dauerhaft verändert. Frankfurt: Campus.
- Fredrickson, Barbara L. / Losada, Marcial F. (2005): Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. In: American Psychologist 7/60, S. 678–686.
- Freese, Hans-Ludwig (2002): Kinder sind Philosophen. Weinheim: Beltz.

- Freudenberger-Lötz, Petra (2003): Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven. Stuttgart: Calwer.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2004): Einblicke in die Forschungswerkstatt 'Theologische Gespräche mit Kindern'. [http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/freudenboetz\\_endred.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/freudenboetz_endred.pdf) (abgerufen am 10.09.2018).
- Freudenberger-Lötz, Petra (2007): Forschungswerkstatt "Theologische Gespräche mit Kindern". Das Karlsruher Projekt und seine Konsequenzen. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/3.pdf> (abgerufen am 10.09.2018).
- Freudenberger-Lötz, Petra (2008): Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen. Herausforderungen und Chancen. In: *entwurf 2*, S. 39–43.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2012a): Kinder fragen nach der Wahrheit: Herausforderung und Chance für den Religionsunterricht. In: *Grundschule 6*, S. 6–9.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2012b): Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen - Beispiele - Anleitungen; ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe. München, Stuttgart: Kösel; Calwer.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2013): "Einbruchstellen" oder "Herausforderungen des Glaubens"? Studierende erwerben professionelle Kompetenzen in Theologischen Gesprächen mit Jugendlichen. In: Freudenberger-Lötz, Petra / Kraft, Friedhelm / Schlag, Thomas (Hrsg.): Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie. Jahrbuch für Jugendtheologie, Bd. 1. Stuttgart: Calwer, S. 85–96.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2014): Theologische Gespräche führen. In: Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina / Schreiner, Martin (Hrsg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Stuttgart, München: Calwer; Kösel, S. 69–75.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2015): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. 2. Auflage. Stuttgart: Calwer.
- Freudenberger-Lötz, Petra / Döhn, Raphael (2013): Jugendtheologie - der Kasseler Weg. In: Religionspädagogische Beiträge 70, S. 13–20.
- Freudenberger-Lötz, Petra / Kallies-Bothmann, Johanna (2015): Institut für Evangelische Theologie: Studienprofil Theologische Gespräche. <https://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/studienprofil-theologische-gespraech.html> (abgerufen am 24.09.2019).
- Freudenberger-Lötz, Petra / Reiß, Annike (2009): Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Ein Einblick in die Kasseler Forschungswerkstatt zu Möglichkeiten einer Jugendtheologie. In: *Katechetische Blätter 134*, S. 97–102.
- Frühwein, Ursula (2011): Die Entdeckung der eigenen Stärke durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten: Die Entwicklung von Studierenden in Projektgruppen, die von geschulten Projektcoaches begleitet werden. In: Görts, Wim (Hrsg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung. Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches - Analysen und Anleitung für die Praxis. Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Bd. 13. Bielefeld: UVW, S. 63–93.
- Futter, Kathrin (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Futter, Kathrin / Staub, Fritz C. (2008): Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung 2/26*, S. 126–139.

- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 57. Weinheim: Beltz, S. 138–152.
- Grafenstein, Johanna (2008): Kollegiale Beratung im Lehrerberuf. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Grossmann, Karin / Grossmann, Klaus E. (2017): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Härle, Wilfried (2004): Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie. In: Bucher, Anton A. (Hrsg.): "Zeit ist immer da". Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 3. Stuttgart: Calwer, S. 11–27.
- Härle, Wilfried (2011): Ethik. Berlin: De Gruyter.
- Härle, Wilfried (2018): Dogmatik. 5. Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Hartmut Rupp (2006): Bildungsstandards und Kindertheologie. In: Bucher, Anton A. (Hrsg.): "Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 5. Stuttgart: Calwer, S. 86–94.
- Hechler, Oliver (2017): Feinfühlig unterrichten. Lehrerpersönlichkeit - Beziehungsgestaltung - Lernerfolg. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heil, Stefan (2013): Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Henn, K. Peter / La Gro, Johan / Obermann, Andreas / Betz, Susanne (2015): Evangelische Religionspädagogik für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsv Verlag Eins.
- Herrmann, Ulrich (2004): Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens: Auf dem Weg zu einer "Neurodidaktik"? In: Zeitschrift für Pädagogik 4/50, S. 471–474.
- Herrmann, Ulrich (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.
- Herzog, Walter (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3/13, S. 253–273.
- Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80> (abgerufen am 05.11.2019).
- Höger, Diether (2012): Die Entwicklung des Klientenzentrierten Konzepts. In: Eckert, Jochen / Birmann-Ratjen, Eva-Maria / Höger, Diether (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch. 2., überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 15–34.
- Huber, Alois (1996): "Rückmelden ist Silber, reden lassen ist Gold...". Beispiele unterschiedlicher Beratungsgespräche. In: Klement, Karl / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 3. Innsbruck: Studien Verlag, S. 122–126.
- Hüther, Gerald (2004): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? In: Zeitschrift für Pädagogik 4/50, S. 487–495.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (2018): Didaktische Modelle. 12. Auflage. Berlin: Cornelsen.

- Joest, Wilfried / Lüpke, Johannes von (2010): Dogmatik Bd. 1: Die Wirklichkeit Gottes. 5., völligst. überarb. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Kallies-Bothmann, Johanna / Kitzinger, Marie Sophie (2017): Methoden zur Kinder- und Jugendtheologie. In: Karcher, Florian / Freudenberger-Lötz, Petra / Zimmermann, Germa (Hrsg.): Selbst glauben. 50 religionspädagogische Methoden und Konzepte für Gemeinde, Jugendarbeit und Schule. Beiträge zur missionarischen Jugendarbeit, Bd. 2. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 135–147.
- Karner, Christa (2004): Lernberatung statt Beurteilung. Begleitete Selbsteinschätzung - ein möglicher Weg zu eigenständigen Leistungen im Lehrberuf. Marburg: Tectum.
- Kirchenamt der EKD (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Klement, Karl (2002): Der Konstruktive Realismus aus der Sicht des "Reflektierenden Praktikers" in der Pädagogik. In: Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 4. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 85–96.
- Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert (2002a): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert (2002b): Schulpraktische Studien als Anstoß zu "Konstruktionsleistungen". In: Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 4. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 63–66.
- Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert (2002c): Schulpraktische Studien als Feld "Forschendes Lernens". In: Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 4. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 111–113.
- Klement, Karl / Teml, Hubert (1996a): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Innsbruck: Studien Verlag.
- Klement, Karl / Teml, Hubert (1996b): "Vom Lehrer zum Lehrerbildner...". PraxisberaterIn oder AusbildungslehrerIn werden. In: Klement, Karl / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 3. Innsbruck: Studien Verlag, S. 57–63.
- Klement, Karl / Teml, Hubert (1996c): "Von der Besprechung zur Beratung...". Zum schulpraktischen Reflektieren anregen. In: Klement, Karl / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 3. Innsbruck: Studien Verlag, S. 109–115.
- Knoll, Jörg (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Köhler, Katja / Weiß, Lorenz (2015): Unterricht kompetenzorientiert nachbesprechen. Lehrproben, Unterrichtsbesuche, kollegiale Hospitationen: Downloadmaterialien. Weinheim, Basel: Beltz.

- Korneli, Peter (2008): Selbstkompetenz durch Metakognition. Lernpotentiale entdecken und fördern. Anregungen für die berufliche Erwachsenenbildung. [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico\\_mods\\_00018448](https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00018448) (abgerufen am 05.11.2019).
- Krafft, Andreas Michael / Walker, Andreas M. (2018): Positive Psychologie der Hoffnung. Grundlagen aus Psychologie, Philosophie, Theologie und Ergebnisse aktueller Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kraft, Friedhelm (2012): Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Eine didaktische Perspektive. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 12/4, S. 153–156.
- Kraft, Friedhelm / Schreiner, Martin (2007): Zehn Thesen zum didaktisch-methodischen Ansatz der Kindertheologie. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/4.pdf> (abgerufen am 05.11.2019).
- Krammer, Kathrin / Reusser, Kurt (2004): Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: SEMINAR - Lehrerbildung und Schule 4, S. 80–101.
- Krehn, Gerlinde (2012): Gesprächsführung konkret. Kinder zum Philosophieren und Theologisieren anregen. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 12/4, S. 174–177.
- Kreis, Annelies (2012): Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern: Haupt.
- Kreis, Annelies / Staub, Fritz (2017): Kollegiales Unterrichtscoaching. Das Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link.
- Kricke, Meike (2014): Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland: eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.
- Kunstmann, Joachim (2010): Religionspädagogik. Eine Einführung. 2., überarb. Auflage. Tübingen: UTB.
- Kunze-Beiküfner (2012): "Das Herz pocht und das ist Gott". Theologische Gespräche in der Kindertagesstätte. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 4, S. 168–173.
- Lachmann, Rainer (1980): Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums. Gütersloh: Mohn.
- Lahninger, Paul (2018): Reise zur Lösung. Coaching-Kompetenz in Beratung, Teamentwicklung, Führung, Lehrtätigkeit, Gesprächsführung. 3. Auflage. Bonn: managerSeminare.
- Langmaack, Barbara (2017): Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt. 6., Neuauflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leitz, Iris (2015): Motivation durch Beziehung. Wiesbaden: Springer.
- Leitz, Iris (2017): Die motivationale Kraft guter Beziehungen. In: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg 3/43, S. 11–15.
- Lenhard, Hartmut (2012): Wie lernen Referendarinnen und Referendare das, was sie im Religionsunterricht können müssen? In: Burrichter, Rita / Grümme, Bernhard / Mendl, Hans / Pirner, Manfred L. / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hrsg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Religionspädagogik innovativ, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, S. 234–253.

- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2009): Frühe Kindheit als Schicksal? Trauma, Embodiment, soziale Desintegration; psychoanalytische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lipman, Matthew (1986): *Pixie. Philosophieren mit Kindern*. Wien: HPT.
- Lompscher, Joachim (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Kommentar. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz PVU, S. 253–258.
- Matthews, Gareth B. (1993): *Philosophische Gespräche mit Kindern*. 2. Auflage. Berlin: Freese.
- Maturana, Humberto R. / Varela, Francisco J. (1997): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. 7. Auflage. München: Goldmann.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktual. und überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehl, Steffen (2011): *Internetgestützte Videoanalyse im Rahmen der schulpraktischen Studien in der Sportlehrerbildung. Entwicklung, Anwendung, Evaluation*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Mendl, Hans (2005): Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. In: Mendl, Hans (Hrsg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret*, Bd. 1. Münster: Lit, S. 9–28.
- Mendl, Hans (2013): Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik! In: *Religionspädagogische Beiträge* 69, S. 17–23.
- Mendl, Hans (2015): *Konstruktivistische Religionspädagogik*. <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100021/> (abgerufen am 05.11.2019).
- Mendl, Hans / Sitzberger, Rudolf (2005): Konstruktivistisch unterrichten lernen. In: Mendl, Hans (Hrsg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret*, Bd. 1. Münster: Lit, S. 213–228.
- Messner, Helmut (2007): Vom Wissen zum Handeln - vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 3/25, S. 364–376.
- Meyer, Hilbert (2018): *Was ist guter Unterricht?* 13. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Montessori, Maria (2017): *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Quellentexte und Praxisberichte*. Vollst. überarb. und erw. Neuauflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Müller-Friese, Anita (1996): *Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller-Naendrup, Barbara (2009): Lernwerkstatt. In: Vanier, Dietlinde H. / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Grundschule von A bis Z. Praxis Pädagogik*. Braunschweig: Westermann, S. 159.
- Munser-Kiefer, Meike (2011): Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts. In: Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hartinger, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3., vollst. überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 351–355.

- Neubert, Stefan / Reich, Kersten / Voß, Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo (Hrsg.): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider, S. 253–265.
- Neuweg, Georg Hans (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. [https://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg\\_bwpat12.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf) (abgerufen am 05.11.2019).
- Neuweg, Georg Hans (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könnner weniger denken, als man denkt. In: Berndt, Constanze / Häcker, Thomas H. / Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 89–101.
- Neuweg, Georg Hans (2018): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann.
- Niggli, Alois (2003): Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4, S. 8–15.
- Niggli, Alois (2004): Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? - Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 2/26, S. 343–364.
- Niggli, Alois (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer.
- Nipkow, Karl Ernst (2011): Was ist wahr? - Zur Wahrheitsfrage auf dem Weg zu mehrperspektivistischer Bildung in der Schule. In: Lindner, Heike / Büttner, Gerhard (Hrsg.): Schülerfragen im (Religions-)Unterricht. Ein notwendiger Bildungsauftrag heute?! Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie, S. 135–155.
- Pemsel-Maier, Sabine (2011): Kindertheologie und theologische Kompetenz: Anstöße zu einer Theologie für Kinder. In: Kraft, Friedhelm (Hrsg.): "Jesus würde sagen: Nicht schlecht!". Kindertheologie und Kompetenzorientierung. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. Sonderband. Stuttgart: Calwer, S. 69–83.
- Piaget, Jean (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean / Aebli, Hans (2010): Das Weltbild des Kindes. 9. Auflage. München: dtv.
- Pietsch, Susanne (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit - ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Pirner, Manfred L. (2012a): Wer ist ein guter Lehrer/ eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrberufsforschung. In: Burrichter, Rita / Grümme, Bernhard / Mendl, Hans / Pirner, Manfred L. / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hrsg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Religionspädagogik innovativ, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–32.
- Pirner, Manfred L. (2012b): Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: Burrichter, Rita / Grümme, Bernhard / Mendl, Hans / Pirner, Manfred L. / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hrsg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Religionspädagogik innovativ, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, S. 107–125.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pörksen, Bernhard (2011): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: Springer.
- Posch, Peter (2001): Aktionsforschung in der Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 3, S. 27–38.

- Radatz, Sonja (2013): Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen; ein Praxishandbuch mit den Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens, Fragetechniken und Coachingkonzepten. 8., unveränd. Auflage. Wien: Verl. System. Management.
- Rapold, Monika (2012): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. 3., unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 5–34.
- Reich, Kersten (1999): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard / Aufschnaiter, Stefan von (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 3., durchges. Auflage. Neuwied: Luchterhand, S. 70–91.
- Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard / Aufschnaiter, Stefan von (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Pädagogik und Konstruktivismus. 4., überarb. Auflage. Neuwied: Luchterhand, S. 70–91.
- Reich, Kersten (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5., erw. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz PVU, S. 601–646.
- Reiß, Annike (2015): "Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat". Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Rogers, Carl R. (2009): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. München: Reinhardt.
- Rogers, Carl R. / Schmid, Peter F. (2004): Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. 4. Auflage. Mainz: Grünewald.
- Rogers, Carl R. / Tausch, Reinhard (2016): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 20. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rolfe, Mirjam (2019): Positive Psychologie und organisationale Resilienz. Stürmische Zeiten besser meistern. Berlin: Springer.
- Rosen, Susan (2012): Lernumgebungen konstruktivistisch gestalten - und was das für die Lehrerbildung bedeutet. In: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (Hrsg.): Lernumgebung. Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionspädagogik, Bd. 3. Hannover: Siebert, S. 11–26.
- Roth, Gerhard (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik 4/50, S. 496–506.
- Rothgangel, Martin (2013): Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen. In: Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. 8. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 73–91.
- Rothgangel, Martin (2014): Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge. Stuttgart: Kohlhammer.

- Rothgangel, Martin / Simojoki, Henrik / Körtner, Ulrich H. J. (2019): Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. 6., neu erarb. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rupp, Horst F. (2006): Unterrichtseinstiege. In: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 335–343.
- Ryba, Alica / Pauw, Daniel / Ginati, David / Rietmann, Stephan (2014): Professionell coachen – konkret. Das Fall- und Reflexionsbuch: Vom Erfahrungswissen zur Handlungskompetenz. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sadowski, Marc (2018): Das schnelle Methoden-1x1 - Digitale Medien. Mit Arbeitsmaterialien. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Schäffler, Ottfried (1985): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Claude, A. (Hrsg.): Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn: Pädagog. Arbeitsstelle; Dt. Volkshochschul-Verband, S. 41–52.
- Schanz, Günther (2006): Implizites Wissen. Phänomen und Erfolgsfaktor, neurobiologische und soziokulturelle Grundlagen, Möglichkeiten problembewussten Gestaltens. München, Mering: Hampp.
- Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich (2011): Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Schmidl, Sarah-Maria (2012): Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt "Theologische Gespräche mit Jugendlichen". Kassel: Kassel Univ. Press.
- Schnebel, Stefanie (2012): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schumacher, Ralph (2006): Hirnforschung und schulisches Lernen. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, S. 87–96.
- Schüpbach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"? Bern: Haupt.
- Schüpbach, Jürg (2011): Hält die "Nahtstelle", was sie verspricht? Hinweise zur "Theorie und Praxis" in der Unterrichtsnachbesprechung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 3, S. 34–39.
- Schwarz, Elisabeth E. (2007): Methoden der Kindertheologie. Oder: Wie hilft ein Philosoph wie Sokrates beim Theologisieren mit Kindern? In: Bucher, Anton A. / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Schreiner, Martin / Kraft, Friedhelm / Schwarz, Elisabeth E. (Hrsg.): "Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse". Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 6. Stuttgart: Calwer, S. 166–177.
- Schwarz, Elisabeth E. (2011): Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen - Kompetenzen der Begleitung. In: Kraft, Friedhelm (Hrsg.): "Jesus würde sagen: Nicht schlecht!". Kindertheologie und Kompetenzorientierung. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. Sonderband. Stuttgart: Calwer, S. 149–164.

- Schwarz, Elisabeth E. (2014): Hölle, Teufel und das Böse. In: Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina / Schreiner, Martin (Hrsg.): *Handbuch Theologisieren mit Kindern*. Stuttgart, München: Calwer; Kösel, S. 288–294.
- Schweitzer, Friedrich (2003): Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton A. / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Schreiner, Martin (Hrsg.): *"Im Himmelreich ist keiner sauer"*. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 2. Stuttgart: Calwer, S. 9–18.
- Schweitzer, Friedrich (2011): *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich (2013): Welche Theologie brauchen Kinder? In: Bucher, A. A. / Schwarz, Elisabeth E. (Hrsg.): *"Darüber denkt man ja nicht von allein nach ..."*. Kindertheologie als Theologie für Kinder. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 12. Stuttgart: Calwer.
- Schweitzer, Friedrich (2016): *Religionspädagogik*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100099/> (abgerufen am 05.11.2019).
- Schweitzer, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn (2019): *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seel, Andrea (2002): Das eigene Handlungswissen erforschen. Nachträglich Lautes Denken als Ausbildungsmethode. In: Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert (Hrsg.): *Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven*. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 4. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 195–200.
- Seel, Hans-Jürgen (2014): *Beratung: Reflexivität als Profession*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shazer, Steve de (2014): *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. 12. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shulman, Lee (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 2/15, S. 4–14.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 1/57, S. 1–23.
- Siebert, Horst (1998): *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Frankfurt/M.: DIE.
- Siebert, Horst (2002): Lehren als Lernbegleitung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Pädagogik und Konstruktivismus. Neuwied: Luchterhand, S. 223–232.
- Siebert, Horst (2004): *Theorien für die Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Siebert, Horst (2014): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2015): *Erwachsene - lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Spangler, Gottfried / Grossmann, Karin (2002): Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In: Spangler, Gottfried / Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 50–66.

- Staub, Fritz C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2/19, S. 175–198.
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M. (2010): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. unverä. Nachdruck d. letzten. Ausgabe. Weinheim: Beltz.
- Teml, Hubert (1996): "Sich (k)ein Bild machen...". Wege zu einer beratungsorientierten Nachbesprechung. In: Klement, Karl / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 3. Innsbruck: Studien Verlag, S. 156–176.
- Teml, Hubert (2002a): "Praxisberatung" als Förderung von Praxisreflexion". In: Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 4. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 157–174.
- Teml, Hubert (2002b): Von der "Schulpraktischen Ausbildung" zu den "Schulpraktischen Studien". In: Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert (Hrsg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 4. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 9–32.
- Teml, Hubert / Teml, Helga (2011): Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern. Innsbruck: Studienverlag.
- Terhart, Ewald (2002): Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Bönen: Kettler.
- Thomann, Geri (2011): Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre; eine Publikation des ZHE. Bern: hep.
- Väisänen, Pertti (2003): Gutes Mentoring im Lehrpraktikum von Studierenden. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4, S. 17–21.
- van Oorschot, Jürgen (2018): Zusammenschau. In: van Oorschot, Jürgen (Hrsg.): Mensch. Themen der Theologie, Bd. 11. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 253–263.
- von Glasfeld (2002): Was heißt Lernen aus konstruktivistischer Sicht? In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Pädagogik und Konstruktivismus. Neuwied: Luchterhand, S. 213–222.
- Wagner, Angelika C. / Maier, Susanne / Uttendorfer-Marek, Ingrid (1981): Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek: Rowohlt.
- Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Warschburger, Petra (2009): Beratungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen - Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, Hendrik / Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 21–30.

- Wegenast, Klaus (1968): Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Zeitschrift für Theologie und Pädagogik 3/20, S. 111–125.
- Weinert, Franz E. (2001): Defining and selecting key competencies. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45–65.
- Weinert, Franz E. (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Winter, Felix (2013): Das Portfolio in der Hochschule - Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In: Koch-Priewe, Barbara / Leonhard, Tobias / Pineker-Fischer, Anna / Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 15–40.
- Wyss, Corinne (2011): Unterricht und Reflexion. Münster: Waxmann.
- Zimmermann, Mirjam (2012): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. 2. Auflage. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Zimmermann, Mirjam (2013): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Zimmermann, Mirjam / Lenhard, Hartmut (2015): Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger. Göttingen, Bristol, CT, U.S.A.: Vandenhoeck & Ruprecht.

## Anhang

### Transkripte der Theologischen Gespräche

#### Transkript des Theologischen Gesprächs Kap. 6.2.1.3 und Kap. 6.3.1.1

Thema: Biblische Wundersauslegung und die Notwendigkeit der Bibel für den Glauben

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mentor     | Ähm, mich würde nochmal eine Sache interessieren: Jetzt hattest du ja schon gesagt, dass du an Gott glaubst, aber dass für dich diese Bibelaussage ein Unterschied ist, ne? Oder, äh ist, gilt das denn für alle? Oder ist das so, dass ihr sagt: Bibel und Glaube ist nochmal ein Unterschied? Oder ist das, hängt das immer zusammen?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Hannes     | Ist halt schon ein Unterschied. Also man glaubt ja nicht unbedingt alles, was halt so in der Bibel steht. Man legt das halt teilweise für sich noch mal aus. Versteht es dann halt irgendwie anders und dann Glaube ist mehr so das persönliche. Und die Bibel ist halt was passiert ist und was niedergeschrieben wurde.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Moritz     | So.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Studentin1 | Alex erstmal.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Alex       | Also ich glaube, das hängt schon ziemlich eng zusammen, weil vielleicht will man mit der Bibel gar nicht sagen, dass das genau so passiert ist, sondern vielleicht ist das ja auch extra symbolisch gemeint und dann wäre es ja, dann hätte der Glaube nichts damit zu tun, dass man eins zu eins diese Geschichten glaubt.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Studentin1 | Mhm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Moritz     | Also, immer – nie kann man sowieso nie sagen. Ich weiß, dass ich gerade „nie“ gesagt hab, aber, deswegen, also immer und nie, das ist die zweite Frage. Aber es ist schon so, dass, ich meine, erstens Glaube, auch wenn man einen sehr starken Glauben hat, ist, haben die meisten Leute auch eine Bindung zu der Bibel. Weil, ich meine, an was ist jetzt, an was glaubt ihr jetzt noch so stark? Vielleicht an Magie oder was weiß ich was. Aber ich sonst, also eigentlich hängt so ziemlich jeder Glaube, wenn man wirklich stark gläubig ist, mit ein, mit einen, mit einem Buch seiner Religion zusammen. Also das heißt nicht, dass es mit der Bibel ist, Koran oder was weiß ich was. |
| Studentin1 | Mhm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Moritz     | Deswegen. Also, ich glaube halt schon so, der Glaube ist halt schon stärker, wenn man auch an die Bibel und so viel glaubt und nicht sagt: Ja, vielleicht. Vielleicht nicht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Moritz     | Deswegen, also. Ja.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Studentin1 | Ja, mhm. Ja, du noch mal dazu.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Lars       | Also mhm mein Freund ist jetzt stark gläubig, er also er glaubt jetzt auch an Gott und so; er meint aber, dass so gut wie alles, oder alles aus der Bibel halt eine Lüge ist, oder was zum Beispiel, er meint auch, dass viele Leute erzählen, ja. Und dann immer weiter und wenn's erzählt wird sozusagen, ja immer spannender und so, dass man es auch mal wieder mal anhört oder so.                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Studentin1 | Mhm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Lars       | Dass, keine Ahnung, von Anfang an man vom kleinen Wetter oder Unwetter zu 'nem Sturm wird, zum Beispiel, meint er. Und dass die meisten Bibeleinträge also Einträge so Übertreibungen sind, sozusagen. Von Menschen, zum Beispiel, dass Jesus übers Wasser gelaufen ist, meinte er, könnte auch sein, dass Jesus am Toten Meer war, oder so. Ohne sich zu bewegen da runter gegangen ist.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Student2   | Das ist ja örtlich festgemacht in der Bibel, wo das war. Das war nicht am Toten Meer.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Lars       | Ja, das meinte er halt nur. Ich glaube jetzt auch nicht, dass das am Toten Meer war, aber ich glaube auch nicht, dass er übers Wasser gelaufen ist.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Studentin1 | Mhm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Student2   | Seht ihr das auch, also seht ihr nicht das Problem, dass wenn ähm ich die Bibelgeschichten nehme und sage, dass sie nicht wahr sind und diesen Wahrheitsanspruch wegnehme, dass ich dann auch 'ne gewisse Macht Gottes wegnehme? Weil wenn                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | die Bibel so nicht passiert ist und die Geschichten nicht wahr sind, welche Macht hat dann Gott? Ja?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Moritz     | Also, ich hab jetzt allgemein nicht so ein echten Glauben mit Gott und alles, also äh keinen, da sind immer Abweichungen sozusagen, normal, aber ähh dadurch wird jetzt nicht, wenn man jetzt nicht an die Bibel glaubt, da wird jetzt nicht sozusagen die Bindung zu Gott geschwächt, weil, ist ja nichts schlimmes, wenn man nicht daran glaubt, man äh, ich mein: Gott vergibt sowieso. Aber wenn man denn die Bibel nicht glaubt, ist ja, dann glaubt man ein Teil von Gott nicht, aber wenn man trotzdem noch an Gott glaubt, äh ist ja was anderes. Könnte ja auch sein, dass es Jesus gar nicht gibt, aber Gott schon. Das ist ja die zweite Frage, also es ist, könnte, es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, aber das ist halt immer so eine Sache, dass man meint, Gott vergibt einem auch. Steht überall, dass wenn man einen Menschen ermordet oder wenn man was weiß ich was. Deswegen. Der Bibel kann man glauben, aber muss man nicht. Deswegen. Gott hat, Gott vergibt eigentlich allen Menschen. |
| Studentin1 | Ja, alle Aussagen, die du gerade über Gott getroffen hast, dass der vergibt und so, hast du ja wieder aus der Bibel – ne? Also die kommen ja nicht aus dem luftleeren Raum.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Moritz     | Ja, äh, ja das stimmt natürlich, dass man äh, da haben Sie recht. Aber es ist ja äh, wenn man jetzt so dann schon die biblischen Formen von der Bibel hat, weil, es könnte jetzt nun auch sein, dass die da, es könnte auch sein, dass so die ganzen Geschichten mündlich überliefert wurden.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Studentin1 | Ja.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Moritz     | Und dass dann einfach ein Mensch die irgendwann mal aufgeschrieben hat. Also bestimmt heutzutage, also mit heutzutage Schreibtechnik wird das sowieso irgendwann mal aufgeschrieben, spätestens das nach Gutenberg, hätte äh irgendjemand die Möglichkeit ergriffen und hätte die ganzen Geschichten aufschreiben. Deswegen, also. Ob es jetzt mündlich ist, kann ja genauso gut mündlich sein, deswegen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Studentin1 | Ja klar, ja ne ich mein nur...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Moritz     | Ja, ne.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Studentin1 | Wollte nur drauf aufmerksam machen, dass es immer so leicht ist, zu sagen: Ja, man braucht die Bibel ja gar nicht; ich glaube ja dran, dass nach dem Tod irgendwas kommt, oder ich glaube dran, dass...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Moritz     | Ein Teil von der Bibel schon!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Studentin1 | ...aber die kommt ja irgendwo her, unser ganzer Glauben. Ob man es jetzt aufgeschrieben hat oder es mündlich weitergegeben worden ist, ist dann wieder eine andere Sache, in dem Sinne. Aber...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Moritz     | Naja, man sagt jetzt: Es ist mündlich weitergegeben worden, dann sagt man ja, ist aber so und so, dann weiß man das ja einfach. Und dass steht jetzt nicht in irgendein Buch oder so. Deswegen ist es ja eigentlich das gleiche, bloß dass das sozusagen halt anders, anders ist. Natürlich, ein Teil davon wird man höchstwahrscheinlich glauben. Das hab ich jetzt vergessen zu sagen, dass ist mir jetzt auch nicht sozusagen aufgefallen, eingefallen aber, ja.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Studentin1 | Mhm. Ja aber es wurde auch eine Theorie, du darfst gleich, nur kurz dazu: Ähm, es wurden aber auch gar nicht alle Bücher, die die Leute über den Glauben aufgeschrieben haben, in die Bibel aufgenommen. Also es gibt ganz viele Apokryphen, die jetzt, kann man sich im Vatikan angucken, die liegen da im Keller rum, ähm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Peter      | Im Keller rum.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Studentin1 | Also, so, ich mein, ihr wisst, ich mein, ich nehme das alles ernst, auch wenn ich manchmal ein bisschen flapsiger drüber rede.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Peter      | Ja.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Studentin1 | Äh, was ich damit sagen will, ist, dass eigentlich alles, was man heutzutage in der Bibel findet ähm diesen, nach dem Theologen Joest, diesen wirkungsgeschichtlichen Faktor hat, also dass nur Bücher in die Bibel reingekommen sind, die damals den ersten Gemeinden geholfen haben, in irgendeiner Weise. Die Leute, die die Bibel zusammengefasst haben, haben ja hunderte Jahre diskutiert, was überhaupt in die Bibel rein soll. Die hatten ein riesen Textkorpus und haben daraus die Sachen genommen, von denen sie der Meinung waren: Das hilft mir in meinem Leben, das hilft mir beim Glauben. Also sollte man auch nicht immer so dieses Bild haben, von der festen Bibel mit den festen so und so vielen Seitenzahlen und so und so vielen Kapiteln.                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Moritz     | Achso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Studentin1 | Also ich meine nur, dass es halt, ähm, sollte man auch bedenken, dass die nicht willkürlich zusammengeheftet wurde, sondern die damals die Geschichten genommen haben, die die Menschen damals was gebracht haben. Und die damals die Beziehung zu Gott zum Ausdruck gebracht hat.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Moritz     | Jaja. Das hab ich vergessen vielleicht auszudrücken, aber ich hab ja schon gefragt, ist ja nicht immer nicht ganz alles und nicht immer.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Studentin1 | Jaja.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Moritz     | Ist ja sowieso, was äh, war ja für mich Standard. Hab ich vergessen zu erwähnen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Studentin1 | Ja. Ist ja auch kein Ding.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Student2   | Lasst uns nochmal, Lukas?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Studentin1 | Du wolltest noch was sagen, genau.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Lars       | Ja, das habe ich ja auch gesagt. Also: Ich glaub an Gott und an Jesus auch, aber ich glaub halt auch an die Bibel, aber jetzt vielleicht nicht so stark wie ein Pfarrer oder so.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Studentin1 | Ja klar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Lars       | Aber keine Ahnung, so eine Geschichte und so, also es ist für mich jetzt auch nicht unbedingt die Heilige Bibel, sage ich mal. Sondern mehr so ein großes Buch, voll mit Geschichten, so, ja.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Studentin1 | Mhm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Lars       | Und, ähm, ich glaube an manche Geschichten da dran, aber an die meisten, oder an ein paar, bin ich der Meinung, dass die gar nicht so stimmen können.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Studentin1 | Ja. Auch realistisch, du darfst gleich, sorry, auch realistische Geschichten sind ja immer eine Frage, ob man sich da auch reinversetzen kann. Es gibt ja auch Geschichten in der Bibel, wo zum Beispiel eine Frau ihr Kind verliert – und da kannst du dich natürlich schlecht reinversetzen, wie es so ist, sein Kind zu verlieren. Und eine andere Person, die das vielleicht auch mitge... durchgemacht hat, kann sich da vielleicht auch ganz anders reinversetzen und der gibt die Geschichte dann was. Ja, aber jetzt du.                                                                                                                            |
| Lars       | Man hat halt, äh, dass Jesus über Wasser läuft, zum Beispiel.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Student2   | Moritz!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Lars       | Dass ich das unrealistisch finde, weil, keine Ahnung, man kann halt nicht über Wasser laufen. Weil...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Student2   | Moritz!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Studentin1 | Ja?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Lars       | Ja, weil zum Beispiel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Moritz     | Was? Ich, ich hör doch zu, ich hab..                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Lars       | Mit dem, keine Ahnung, klar man kann, jetzt zum Beispiel Sturmstillung oder so, sowas finde ich auch realistisch noch, weil es kann auch ein Zufall gewesen sein, oder so. Also es ist anders als jetzt über Wasser laufen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Studentin1 | Ja. Ja, du wolltest jetzt noch was sagen, ne?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Student2   | Ja, also ich bin jetzt gerade selber so ein bisschen im Denkprozess, weil alles, was ist denn, ihr habt jetzt ja zwischendurch selber gesagt, was ist denn, wenn die Bibel nicht notwendig ist, sodass man auch an die Bibel nicht glauben muss, um an Gott zu glauben. Aber was bleibt denn übrig, wenn ich sage: Ich streiche die Bibel aus meinem Glauben. Welches Gottesbild habe ich dann noch? Oder: Was ist dann von Gott noch übrig?                                                                                                                                                                                                                |
| Studentin1 | – zustimmendes Geräusch -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Student2   | Ja?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Moritz     | Eigentlich nichts mehr. Außer der Religion zu mindestens. Soviel.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Studentin1 | Ja? Und woher, also woher weiß denn eine Rellehrerin das ganze...?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Moritz     | Ja, ich weiß, ich weiß.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Studentin1 | Ne? Lukas nochmal?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Lars       | Äh ich finde, also wenn man jetzt mal fair, also der Glaube an die Bibel, man hat immer noch den Glauben an sich, also dass man an Gott glaubt, dass man denkt: Ja, keine Ahnung, zum Beispiel: Gott hat das und das geschaffen, Gott hat das und das erreicht, sozusagen. Und Jesus hat ihm dabei geholfen. Also wenn man jetzt schon zum Beispiel ein paar Bibelsachen gelesen hat und dann nicht mehr dran glaubt, dann weiß man ja auch, was in etwa da drin in der Bibel so passiert. Weil, es ist ja alles so, dreht sich um Jesus und Gott und wenn man dann eins zwei Sachen mal gelesen hat, dann weiß man auch in etwa wo drum sich das allgemein |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | dreht. Aber wenn man jetzt an die Bibel nicht glaubt, kann man immer noch an Gott oder Jesus glauben. Zum Beispiel Beten oder so, keine Ahnung, zum Beispiel, dass morgen ein schöner Tag ist und dann vielleicht wenn's dann so ist, dass man dann auch dran glaubt oder so. Mehr glaubt oder so.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Studentin1 | Mhm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Moritz     | Ich, man weiß es nicht, also sagen woher, ob ich das äh ob ich das jetzt sozusagen trennen kann, ob ich das davon hab, oder ob ich das auch so sozusagen erfunden könnte, aber es heißt halt, es heißt ja nicht, dass man nur an Gott glauben kann. Man kann ja auch an eine andere, übermächtige Person glauben auch, die sozusagen unmenschlich ist. Oder übernatürliche Kräfte hat. Natürlich hat man dieses Beispiel erst in der Bibel, aber äh ich, wahrscheinlich hab ich die Gedanken da jetzt auch daraus, das kann ich jetzt schlecht bestimmen. |
| Moritz     | Aber ja äh es geht ja auch sozusagen nur so. Es gibt ja auch andere Auslegungsmethoden, dass wirklich alles wissenschaftlich erklärbar ist. Vom Urknall bis zum Jetztsein und ja.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Studentin1 | Ja okay, wir haben jetzt schon ein bisschen überzogen, ich würde sagen, wir machen jetzt an der Stelle Schluss.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

### Transkript des Theologischen Gesprächs Kap. 6.4.1.3

#### Thema: Tod in den Weltreligionen (mit Christentum)

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Studentin1 | [redet zu Thies] // Glaubst du einfach einem Mörder wird so verziehen? Einfach nur deine Meinung, die du jetzt hast.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Thies      | Ich weiß es nicht, ich glaub nicht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Studentin1 | Okay. Warum glaubst du, dass es nicht so ist?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Thies      | Ich weiß nicht... ich kann mir irgendwie nicht vorstellen, dass Gott bester... einen so bestraft halt. Einen Einzelnen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Studentin1 | Okay, warum bestraft er ihn nicht? Wenn er jemanden umgebracht hat?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Thies      | Kann ich nicht sagen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Studentin1 | Lukas, darauf? Ist das darauf bezogen, von Thies?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Lukas      | So ein bisschen vielleicht muss der Mörder vielleicht auch Reue zeigen. Das wäre auch wichtig, dass man auch... dass man zugibt, dass man Fehler gemacht hat.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Studentin1 | Das ist ja interessant.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Titus      | Mhm, ich weiß nicht. Ich kann mir halt nicht vorstellen, dass ihm nicht vergeben wird, weil dann wäre ich ja irgendwie selber so drin... dann würde auf einmal so... dann würde für mich das so alles keinen Sinn mehr machen. Wenn man einen hier sonst wie umbringen kann und man oben noch nicht mal dafür bestraft wird. Sondern, es wird schon was geben, aber ich kann mir aber auch andersrum überhaupt nicht vorstellen, was das da oben sein kann. Weil es bei uns ja auch im Christentum kein Himmel und keine Hölle gibt, ist es schwierig vorzustellen was Gott dann da... sagen wir der Mörder steht auch voll dazu, dann weiß ich nicht was dem da... was bekommt der denn dann als Strafe? |
| Studentin1 | Wir hatten ja vorhin Himmel und Hölle als Thema, also zweifelst du das an? Dass du dir das schlecht vorstellen kannst?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Titus      | Mhm, eher an sich wäre das schon besser, weil sonst kommen ja... wenn jetzt zum Beispiel hier... wo gib's denn Himmel und Hölle... bei beim Judentum. Da kommen die schlechten Menschen, die auch dazu stehen, in die Hölle sozusagen. Aber bei uns im Christentum würden dann ja alle zusammen... selbst die total gut zu anderen im Leben waren würden mit diesem Mörder gleichgestellt und der würde dann auch noch voll zu dem stehen, was er getan hat.                                                                                                                                                                                                                                              |
| Studentin1 | Woher wissen wir denn, dass es im christlichen kein Himmel und keine Hölle gibt? Oder wie kamst du dazu, dass wir das jetzt so gefolgt haben?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Titus      | Wir können uns nicht sicher sein, es wurde ja nichts überliefert. Also wir wissen nichts davon.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Studentin1 | Sagst du, wir wissen nichts davon, wir hier im Kreis oder sagst du...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Titus      | Ne, alle.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Studentin1 | ... alle Christen... Okay.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Studentin1 | Was lässt dich darauf schließen, dass nichts überliefert wurde?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Titus      | Von Jesus nicht erwähnt worden... also einfach sich darüber keine Gedanken gemacht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Carlotta   | Ja, also ich hab das jetzt so interpretiert, dass alle zu Gott kommen. Dann gib's... also ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass es bei Gott irgendwie Himmel und Hölle und Himmel gibt, sondern dass es halt nur eine Welt danach gibt.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Studentin1 | Was glaubt denn der Rest? Gibt es Himmel und Hölle im Christentum?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Titus      | Ich glaube... also so stelle ich mir das auch nicht vor, aber irgendwas muss es trotzdem geben, womit zumindest die Menschen, die... ja, die nicht... die ihr Leben so ziemlich... die auch noch dazu stehen, dass sie was falsch gemacht haben. Also jetzt im ganz extremen Beispiel, also dass die, also irgendwas müssen die ja noch dafür bestraft werden.                                                                                                                                                                                                                                           |
| Studentin1 | Also das ist jetzt so eine Frage, die noch im Raum steht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Titus      | Ja.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Studentin1 | Hat denn da jemand eine Antwort von euch? Wir haben jetzt viel von Tim gehört. Was sagt denn der Rest? Könnt ihr euch das vorstellen, dass es kein Himmel und keine Hölle gibt? Oder glaubt ihr, vielleicht steht das doch irgendwo in der Bibel?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| [...]      | [lange Pause]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Studentin2 | Ja, vielleicht mal eine andere Frage. Also Jan ist zwar heute nicht da, aber der hat ja in der letzten Stunde so eingeworfen, dass er das halt schade findet, wenn man zum Beispiel beim Islam, dass man halt keine zweite Chance bekommt. Dass man sozusagen dieses Leben als Chance hat und wenn man dann stirbt wird halt entschieden, okay, du hast ein schlechtes Leben geführt, du kommst in die Hölle oder du hast ein gutes Leben geführt, du kommst jetzt in den Himmel. Wie seht ihr das denn dann im Christentum mit der zweiten Chance? Oder auch in den anderen Religionen? Auch allgemein. |
| Titus      | Man muss es halt bereuen. Wenn man dann da oben steht und sagt es war gut, was ich getan hab, auch wenn... wenn man jetzt vom ganz extremen Fall ausgeht, aber dann doch ja.. finde ich was soll der dann mit einer zweiten Chance, wenn er auch voll dazu steht, was er getan hat. Oder an sich, wenn er es dann ein bisschen einsieht was er getan hat, dann klar, dann finde ich das auch gut aber nicht wenn er voll dazu steht.                                                                                                                                                                     |
| Studentin2 | Ja, also würdet ihr euch dann sozusagen wünschen, dass es für die Menschen, die jetzt wirklich ein schlechtes Leben führen, dass es dann eine Hölle gibt nach dem Tod. Dass die halt für das bestraft werden, was sie tun, wenn sie es überhaupt nicht bereuen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Titus      | Jetzt habe ich schon so viel Schlechtes gesagt. Also nein, also wenn höchstens nur zeitweise die Bestrafung. Also nicht... nicht für immer. Weil wir wissen ja auch gar nicht wie lange die dann da auch bleiben. Also ewig will ich denen das dann auch nicht zumuten. Also, dass sie zumindest merken, was sie getan haben und vielleicht ändern sie dann ja auch ihre Meinung. Also ja. Auf jeden Fall nicht für immer. Es muss ja auch keine Hölle sein. Es kann ja auch irgendeine andere Art Bestrafung sein. Gemeinnützige Arbeit wird es jetzt wahrscheinlich da oben nicht geben aber...        |
| Carlotta   | Es kann ja auch sein, dass es sozusagen noch so eine „Zwischenwelt“ gibt, also zwischen Hölle und Himmel und dass die dann sozusagen ich sag mal „getestet“ werden, ob die das auch wirklich so meinen und, wenn sie sich dann da halt gut anstellen, kommen sie halt in den Himmel und wenn sie sich da halt nicht gut anstellen, dann in die Hölle. Und das ist dann sozusagen nochmal die allerletzte Chance.                                                                                                                                                                                         |

## **Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie**

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

---

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5  
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9  
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8  
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2  
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2  
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6  
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1  
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0  
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5  
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0  
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5  
Johanna Symnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8  
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7  
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4  
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4  
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3  
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8  
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8  
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6  
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7  
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchsstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1  
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9  
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9  
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6  
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9  
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9  
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4  
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4  
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0  
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5  
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1  
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8  
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1  
Annikе Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1  
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7  
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7  
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2  
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5  
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018  
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1  
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)
- Band 40** Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-  
didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5  
Britta Konz
- Band 41** "Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur  
Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller  
Kerncurricula, 481 S., ISBN 978-3-7376-0702-5  
Albrecht, Eva Caroline
- Band 42** Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die  
Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring,  
Kassel 2019, 534 S., ISBN 978-3-7376-0736-0  
Heike Regine Bausch
- Band 43** Do Not Be Concerned Only About Yourself..." Transcendence and Its Importance  
for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019, 186 S.,  
ISBN 978-3-7376-0436-9  
Noemi Bravená
- Band 44** Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische  
und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von  
Religionslehrkräften, Kassel 2019, 467 S., ISBN 978-3-7376-0768-1  
Südland, Annegret
- Band 45** Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener  
Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings,  
Kassel 2020, 316 S., ISBN 978-3-7376-0902-9  
Marie Sophie Kitzinger

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Kriterien ein Reflexionsgespräch im Kontext der Kasseler Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“ erfüllen sollte, um die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu fördern und dadurch die Professionalisierung der Studierenden im Bereich der Kinder- und Jugendtheologie zu unterstützen. Dabei weist die Kasseler Forschungswerkstatt die Besonderheit auf, dass studentische Mentoren die Studierenden in den Reflexionsgesprächen begleiten.

Im Mittelpunkt steht die Analyse der notwendigen Bedingungen für einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess der Studierenden. Die empirischen Auswertungen zeigen, dass die drei Kriterien *konstruktivistische Lernprozessgestaltung*, *vertrauensvolle Beziehungsgestaltung* und *wissenschaftlicher Diskurs* als gewinnbringend für die Reflexionsgespräche sowie für die Lehrerbildung eingestuft werden können. Darüber hinaus verdeutlicht die Arbeit, die Bedeutsamkeit der Mentorenschulung, um die studentischen Mentoren angemessen auszubilden und eine gute Qualität der Reflexionsgespräche zu gewährleisten.

ISBN 978-3-7376-0902-9



9 783737 609029 >