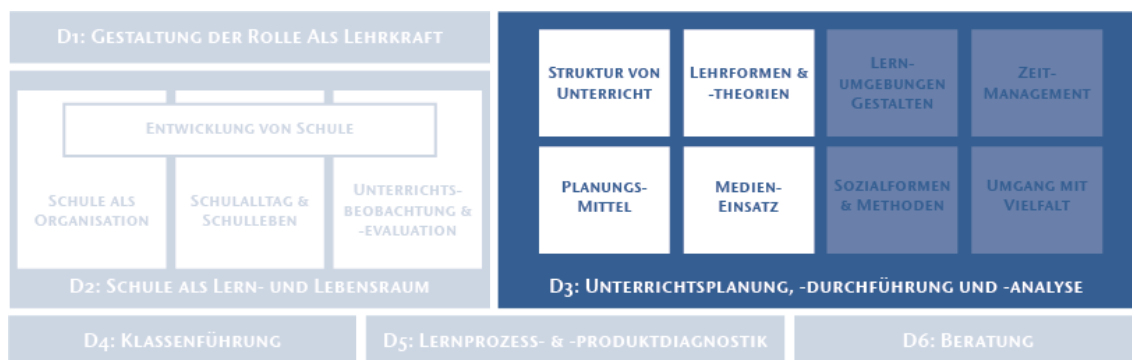


# Was bewirkt die Arbeit mit Standards? Ein Forschungsbericht aus dem Fachpraktikum Katholischer Religionsunterricht

Hans Mendl, Rudolf Sitzberger, Julia Gsödl & Rebecca Schmid



## 1. Kontext: Bildungsstandards – Kompetenzorientierung

Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2002 die Einführung nationaler Bildungsstandards in Deutschland beschlossen. Hintergrund waren das nicht zufriedenstellende Abschneiden des deutschen Bildungssystems bei internationalen Vergleichstests (z.B. TIMSS und PISA) und die Unzufriedenheit über eine kultusbürokratisch gesteuerte Flut von inputorientierten Lehrplänen über alle Bundesländer und Fächer hinweg. Mit Bildungsstandards sollen für jedes Fach domänenspezifische Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten) als erwünschte Lernergebnisse (evtl. ausdifferenziert in Mindest-, Regel- und Maximalstandards) benannt werden, die am Ende der verschiedenen Bildungsabschnitte überprüft werden können. KritikerInnen merken an, dass das Denkmodell und Vokabular aus der Wirtschaft stamme und nur bedingt auf schulische Kontexte übertragen werden könne; nicht alle wichtigen Ziele schulischer Bildung könnten mit Bildungsstandards erfasst werden – dies gilt in besonderem Maße auch für eine religiöse Bildung. Als schwierig erweist sich auch die konkrete fachspezifische Beschreibung von Standards, die wegen der Überprüfbarkeit häufig auf die Ebene von kognitiven Leistungsstandards beschränkt würden (Feindt, Eisenbast, Schreiner & Schöll, 2009; Klieme et al., 2003; Mendl, 2019; Michalke-Leicht, 2011; Obst, 2012; Sajak, 2012).

In der Praxis stellt sich die Frage, inwieweit die mit den Bildungsstandards implizierten didaktischen Lehr- und Lernvorstellungen tatsächlich im Unterricht der verschiedenen Schularten angekommen sind. Denn selbst wenn Lehrpläne heute kompetenzorientiert gestaltet sind, so bedeutet das noch nicht, dass die Lehrkräfte die damit verbundenen didaktischen Prämissen, besonders den Perspektivenwechsel hin zum lernenden Subjekt, auch

verstanden haben und anwenden. Lehrpläne als Gelenkstellen zwischen bildungspolitischen Ansprüchen und der schulischen Praxis erscheinen in ihrer schulischen Wirksamkeit immer als überprüfungsbedürftig.

## 2. Passauer Standards für die Lehrkräftebildung

Wenn Lehrkräfte ihren Unterricht kompetenzorientiert nach dem Modell der Bildungsstandards planen, durchführen und reflektieren, dann müssen sie die Grundzüge dieser didaktischen Modellvorstellung im Studium nicht nur theoretisch erlernen, sondern am besten im eigenen didaktischen Handeln erleben und reflektieren.

Das ambitionierte Projekt der „Passauer Lehrerbildungsstandards“ stellt einen bedeutenden Meilenstein dar, wenn es um die Defragmentierung und Desegmentierung der Lehrkräftebildung geht. Unter Beteiligung verschiedener erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer FachvertreterInnen an der Universität sowie der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung wurde ein phasenübergreifendes Modell mit gestuften Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrkräftebildung konzipiert, das in der Zwischenzeit mehrfach überarbeitet und erweitert (z.B. mit digitalen und BNE-Aspekten) wurde. (Mägdefrau et al., 2014; Mägdefrau & Birnkammerer, 2020; Kufner, Mägdefrau, Birnkammerer, 2024).

Über sechs Dimensionen hin (Gestaltung der Rolle als Lehrkraft, Schule als Lern- und Lebensraum, Klassenführung, Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse, Lernprozess- und -produktagnostik, Beratung) werden hier Regelstandards für die verschiedenen schulpraktischen Lernphasen nach dem bayerischen Lehrerbildungsmodell formuliert: Über welche Kompetenzen in diesen

Dimensionen sollen die Studierenden nach dem Pädagogisch-Didaktischen Praktikum sowie nach dem studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum, JunglehrerInnen nach dem Referendariat und Professionelle Lehrkräfte verfügen? Um diese Standards sichtbar zu machen, wurden mögliche Indikatoren beschrieben, mit denen angezeigt werden soll, woran man erkennen kann, dass diese Standards auch erworben wurden. In der ersten Fassung waren zudem die Akteure angegeben, die über diese Indikatoren Auskunft geben können: die Studierenden selbst als Individuen und in der Seminargruppe, die Praktikumslehrkraft, die Unidozierenden und nach der Zeit an der Universität die Seminarlehrkräfte und beispielsweise auch SchulleiterInnen oder externe SupervisorInnen. Unseres Wissens ist die Religionsdidaktik die einzige Fachdisziplin, die die Passauer Lehrerbildungsstandards auch fachspezifisch erweitert und immer wieder überarbeitet hat und seitdem im E-Portfolio im Rahmen des Konstrukts „studienbegleitendes Praktikum in Verbindung mit einem fachdidaktischen Seminar“ verwendet. Damit wurde auch der Zielhorizont der gemeinsamen Studie insofern erweitert, als die unmittelbare Thematisierung und Überprüfung der allgemeinen und fachspezifischen Standards im Rahmen von Praktikum und Projekt die Studierenden dazu veranlasst, auf einer Metaebene über die entsprechenden Standards zu reflektieren. „Die Studierenden sind sich der besonderen persönlichen Anforderungen bewusst, die im Fach Religionsunterricht auf sie zukommt“, lautet ein fachspezifischer Standard, „Die Studierenden kennen das Modell der Elementarisierung und können damit begründet den eigenen Unterricht planen, gestalten und reflektieren“ ein weiterer.

Gerade das Offenlegen der zu erwerbenden Kompetenzen für die Studierenden entspricht einem zentralen Merkmal von Kompetenzorientierung, das in einem deutlicheren Perspektivenwechsel hin zum lernenden Subjekt besteht. Dies konkretisiert sich in einem ersten Schritt darin, dass die Lernenden eine transparente Auskunft über die zu erwerbenden Kompetenzen erhalten („Kompetenztransparenz“).

Das gilt auch für die Standards für das fachdidaktische Praktikum, auf das wir uns im Folgenden konzentrieren wollen. Die Studierenden erfahren in einem ersten Schritt frühzeitig, in welchen Dimensionen eines unterrichtlichen Handelns ein Lernfortschritt erfolgen soll, woran dieser Lernfortschritt erkannt werden kann („Lernen sichtbar machen“) und welche der im Praktikum beteiligten Akteure (Studierende, Studierendengruppe, Praktikums-

lehrkraft, Unidozierende) jeweils als auskunftsfähig erscheinen.

Der Perspektivenwechsel hin zum Lernenden schlägt sich eben auch darin nieder, dass den Studierenden zugetraut wird, eigenständig, selbst-reflexiv und selbstkritisch über eigene Lernfortschritte Auskunft geben können. Diese Reflexionskompetenz erscheint uns als ein zentraler Baustein eines berufsprufessionellen Habitus (Mendl, 2008, S. 235-255; Heil, Mendl, Simon & Ziebertz, 2005). Gleichzeitig ermöglicht der Einbezug der Beobachtungen Außenstehender den Abgleich der Eigenmit der Fremdwahrnehmung.

Bislang wurden diese fachspezifisch erweiterten (und immer wieder überarbeiteten) Standards an die Studierenden in der Anfangsphase des Studiums verteilt und mit ihnen besprochen und dann als Hintergrundfolie bei der Auswertung von Praktikum und Seminar einbezogen. Die Dozierenden des Begleitpraktikums entscheiden, bei welchen konkreten Fragestellungen im Praktikumsverlauf auf die entsprechenden Standards Bezug genommen wird. Die Standards selbst sind auch auf unserer Homepage zu finden.<sup>1</sup>

### 3. Vorüberlegungen

#### 3.1 Zielstellung der Studie

Das Ziel der Feldstudie bestand nun darin die Wirksamkeit und Brauchbarkeit der Arbeit mit den Passauer Lehrerbildungsstandards im Rahmen des studienbegleitenden Praktikums im Fach Katholische Religionslehre und der damit verbundenen Begleitveranstaltung zu untersuchen. Das bedeutet die Transformation eines am grünen Tisch entstandenen Katalogs hin auf ein konkretes hochschuldidaktisches Feld, verbunden mit einer Befragung der Studierenden und der Praktikumslehrkräfte.

#### 3.2 Fokussierung auf zentrale Dimensionen des Passauer Standards für Lehrkräftebildung

Bereits bei der Konzeption dieser Studie wurde deutlich, dass die umfangreiche Ausdifferenzierung der Passauer Lehrerbildungsstandards in ihrer Vollform aus zeitlichen, organisatorischen und konzeptionellen Gründen nicht auf das studienbegleitende Praktikum hin operationalisiert werden kann. Allein die allgemeinen Standards für das studienbegleitende Praktikum umfassen in der Version, die bei Mägdefrau & Birnkammerer (2020) abgedruckt ist, fünf eng beschriebene Seiten. Umfang und die Gestalt der im Passauer Standardpapier enthaltenen Standards und möglicher Indikatoren

<sup>1</sup> <https://www.geku.uni-passau.de/religionspaedagogik/studium-und-lehre/praktika>

bedürfen vielmehr einer mehrfachen Elementarisierung. Das Zeitbudget im studienbegleitenden Praktikum ist für alle Beteiligten beschränkt; die zu bearbeitenden fachdidaktischen Fragestellungen, die auf eine reflektierte Planung, Durchführung und Evaluation eigenständiger Unterrichtsversuche abzielen, sind sehr umfangreich, so dass für eine halbwegs seriöse Überprüfung der Standards eine Fokussierung auf zentrale Standards erfolgen musste. Vom Setting des Praktikums her erschienen auch manche Dimensionen wie die Lernproduktanalyse und Beratung als weniger zentral. Von den Schwerpunkten des Praktikums her beschloss die Autorengruppe eine Fokussierung auf folgende Dimensionen, von denen jeweils ausgewählte Indikatoren aufgenommen wurden:

**Dimension 1: Gestaltung der LehrerInnenrolle**

**Dimension 2: Die Schule als Lern- und Lebensraum kennen**

**Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse**

3.1 Struktur von Unterricht

3.2 Lehrformen und -theorien

3.3 Planungsmittel

3.6 Medieneinsatz

3.7 Sozialformen und Methoden

### 3.3 Zeitpunkt der Befragung

Es stellte sich zudem die Frage nach den geeigneten Zeitpunkten für eine Befragung der Studierenden.

- Bei der Planung einer Befragung zu einem frühen Zeitpunkt wurde das Problem deutlich, das allen wohlgemeinten kompetenzorientierten Formen eines Advance Organizer (Mendl, 2019, S. 10-12) innewohnt: Wie gut kann eine Einschätzung von Inhalten, in diesem Fall von Standards und darauf bezogenen Indikatoren, gelingen, wenn deren Inhalte noch nicht didaktisch erschlossen werden? Diese hermeneutische Frage, die die

Diskussion um Formen der Kompetenztransparenz begleitet, war auch für unser Projekt bedeutsam. Die Konfrontation mit einer formalen Kompetenzbeschreibung noch vor einem Praxisversuch erscheint als reichlich fruchtlos, geschweige denn eine Selbst- und noch viel mehr eine Fremdeinschätzung. Als erster Zeitpunkt für eine Selbsteinschätzung wurde deshalb der Zeitraum nach dem ersten Unterrichtsversuch gewählt. Hier können Studierende, Praktikumslehrkräfte und ggf. Unidozierende eine erste Einschätzung vornehmen.

- Die zweite Befragung sollte auf jeden Fall am Ende des Praktikums stattfinden, wenn die Studierenden bereits einige Stunden eigenständig durchgeführt hatten und umfassend von der Praktikumslehrkraft und den Uni-itätsdozierenden begleitet und beraten worden waren. Eine zweite Einschätzung erfolgt nach dem zweiten, optimal nach dem dritten Praxisversuch, auch vor dem Hintergrund, dass zu diesem Zeitpunkt alle wichtigen konzeptionellen Rahmungen im Begleitseminar thematisiert und erarbeitet worden sind.

### 3.4 Methodisches Vorgehen

Mit Hilfe eines Fragebogens, der vom Pretest zur Hauptuntersuchung nochmals wie nachfolgend beschrieben überarbeitet wurde, sollte die Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich ihrer erworbenen Kompetenzen erhoben werden.

Für die erste Version des Reflexionsbogens wurden die Formulierungen der Standards und Indikatoren beibehalten; ergänzt wurde jeweils eine dritte Spalte, in die die Studierenden eine skalierte Einschätzung (in fünf Stufen) abgeben und Freitexte einfügen sollten. Der Fragebogen wurde vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Pretests, die im Folgenden beschrieben werden, massiv verändert. Bei der Auswertung der Ergebnisse wurden

Standard	Indikatoren	Reflexion / Bewertung
Die Studierenden nennen allgemein- und fachdidaktische Phasenstrukturmodelle und lerntheoretisch begründete Strukturentscheidungen von Unterricht und übertragen diese Kenntnisse auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts und analysieren ihn auf Basis von Phasenstrukturmodellen und lerntheoretischen Kenntnissen</li> <li>planen begründet strukturierte Unterrichtsstunden und führen diese durch</li> </ul>	<div> <div>++</div> <div>+</div> <div>0</div> <div>-</div> <div>--</div> </div> <div>Freitext</div>

Abb. 1: Zeile aus dem Befragungsbogen des Pretests

die schriftlichen Äußerungen aus der ersten Befragung zu denen der zweiten Befragung in Beziehung gesetzt.

Intendiert war auch eine parallele Einschätzung durch die Praktikumslehrkräfte bezüglich des Kompetenzerwerbs der Studierenden. Aus welchen Gründen sich dies als problematisch erwiesen hat, soll im Folgenden ebenfalls in die Diskussion einbezogen werden.

## 4. Der Pretest – Beobachtungen und Folgerungen

### 4.1 Pretest – Realbild oder Idealbild?

Im Pretest wurden zwei Personen an zwei Orten und zwei unterschiedlichen Schularten befragt. Dabei sollten die Studierenden nach der ersten gehaltenen Stunde eine Einschätzung zu den von ihnen erreichten Standards abgeben. Eine weitere Einschätzung sollte dann nach der gehaltenen dritten Unterrichtsstunde erfolgen. Die jeweiligen Praktikumslehrkräfte sollten ihre Einschätzung der Studierenden nach der dritten Stunde vornehmen. Die Fragebögen waren nach folgendem Muster (Spaltengröße ist verändert) konzipiert und umfassten insgesamt vier Seiten mit den folgenden Dimensionen bzw. Standards:

#### **Dimension 1: Gestaltung der Lehrerrolle**

(4 Standards)

#### **Dimension 2: Die Schule als Lern- und**

**Lebensraum kennen** (1 Standard (unter 2.3))

2.3: Unterrichtsbeobachtung und Evaluation

#### **Dimension 3: Unterrichtsplanung,**

**-durchführung und -analyse**

3.1 Struktur von Unterricht (1 Standard)

3.2 Lehrformen und -theorien (1 Standard)

3.5 Planungsmittel (1 Standard)

3.6 Medieneinsatz (3 Standard)

3.7 Sozialformen und Methoden (1 Standard)

Insgesamt sollten die Studierenden also 12 Standards reflektieren und sich selbst dazu einschätzen. Beispielfhaft stellt Abbildung 1 eine Zeile aus den Bögen dar.

Trotz aller Beteuerungen vorab, dass die Befragung ausschließlich für die geplante Publikation genutzt werden würde, hatten wir bei der Auswertung der Ergebnisse den Eindruck, dass die Studierenden darum bemüht waren, eher ein Ideal- denn ein Realbild von sich selbst zu formulieren und in der Tendenz dazu neigten, sich selbst beste Lernerfolge zuzuweisen. Bei der Diskussion der Studierendenantworten, die insgesamt eher oberflächlich und wenig aussagekräftig wirkten, wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Die sprachliche Formulierung der Standards und Indikatoren in der distanzierten Form (z.B.: „Die Studierenden analysieren und reflektieren Situationen, in denen die Übernahme der neuen Rolle ge- oder misslang“) führt auch über weite Strecken zu einer distanzierten Reflexion; so schrieb eine Studierende bezogen auf dieses Item: „Aufmerksamkeit d. Schüler konnte im Klassengespräch auf Lehrkraft gelenkt werden“. Bei diesen und ähnlichen Aussagen handelt es sich eher um eine Vorgangsbeschreibung und weniger um eine eigene Kompetenzreflexion.
- Für eine genaue selbstreflexive Überprüfung des Kompetenzerwerbs waren die einzelnen Standards noch zu flächig angelegt; so sind beispielsweise bei Dimension 1 „Gestaltung der Lehrerrolle“ für den ersten Standard drei Indikatoren angegeben (wie auch bei vielen anderen Standards); zum einen ist dann unklar, auf welchen Indikator sich das skalierte Urteil bezieht und zum anderen wurden nicht alle Indikatoren erkennbar reflexiv bearbeitet.

### 4.2 Weiterentwicklung des Fragebogens vor dem Hintergrund des Pretests

Für den zweiten Feldversuch wurde der Fragebogen dieser Feldstudie weiterentwickelt; dabei wurden fünf markante Änderungen vorgenommen:

- Es wurden beim zweiten Feldversuch nun lediglich die einzelnen konkreten Indikatoren befragt, nicht die übergreifenden Standards.
- Die Indikatoren wurden in der Ich-Form präsentiert: „Ich kenne ein Phasenstrukturmodell für den Religionsunterricht“.
- Die Indikatoren wurden einzeln befragt, was auch eine weitere Reduktion der befragten Items bedeutet; der Fragebogen umfasste aber immerhin noch drei Seiten.
- In der zweiten Spalte sollten eine Einschätzung und Beschreibung am Beginn des Praktikums, in der dritten eine am Ende des Praktikums erfolgen.
- Auf Dimension 1 (Gestaltung der LehrerInnenrolle) wurde verzichtet, weil bei der Durchsicht der Formulierungen deutlich wurde, dass hier ein Einzel- oder Gruppengespräch angemessener wäre, um den Kompetenzerwerb zu überprüfen, als eine Abfrage in Spaltenform.

Exemplarisch stellt Abbildung 2 eine der Zeile des Bogens (Spaltengröße ist verändert!) sowie die einzelnen erfragten Indikatoren.



Die Items des ganzen Fragebogens sind folgende:

### 3.1 Struktur von Unterricht

*Ich kenne ein Phasenstrukturmodell für den Religionsunterricht.*

*Ich kann die Struktur des beobachteten Unterrichts analysieren.*

*Ich kann Unterrichtsstunden nach einem religionsdidaktischen Planungsmodell vorbereiten und durchführen.*

### 3.2 Lehrformen und -theorien

*Ich kann fachspezifische Prinzipien in UR-Stunden umsetzen.*

### 3.5 Planungsmittel

*Ich kann die fünf Aspekte des Elementarisierungsmodells inhaltlich beschreiben.*

*Ich kann die fünf Aspekte des Modells reflektiert auf die eigenen Unterrichtsstunden anwenden.*

### 3.6 Medieneinsatz

*Ich kenne gängige Quellen und Orte, an denen Medien erhältlich sind.*

*Ich kenne das Angebot der Lernwerkstatt.*

*Ich nutze solche Angebote bereits (bitte kurz benennen).*

*Ich kann die Angemessenheit und fachliche Korrektheit des Mediums analysieren.*

*Ich kann Medien zielgerichtet einsetzen.*

*Ich kann ästhetisch ansprechende Medienprodukte selbst erstellen.*

*Ich kann digitale schulische Medien bedienen und verfüge über grundlegende schulrelevante medientechnische Kenntnisse.*

### 3.7 Sozialformen und Methoden

*Ich kann unterschiedliche Sozialformen und Methoden begründet einsetzen.*

*Ich kann den Wert der gewählten Sozialform für den Lernerfolg selbstkritisch reflektieren.*

Wie aus den Indikatoren erkennbar ist, wurde der Hauptfokus – auch dem Typus fachdidaktisches-

studienbegleitendes Praktikum entsprechend – auf religionsdidaktische Aspekte gelegt. Daraus ergibt sich die Möglichkeit spezifisch auf Veränderungen zu blicken, die im Praktikum und im Begleitseminar für das Fach Katholische Religionslehre besonders intensiv thematisiert werden und in dieser Art und Weise nicht in den anderen Fächern vorkommen.

## 5. Die Feldstudie

Im Sommersemester 2024 wurde mit den Studierenden des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums die Feldstudie mit den geänderten Fragebögen durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich daran 18 Studierende des Lehramts an Grundschulen, betreut von sechs PraktikumslehrerInnen an sechs Schulstandorten. In der Regel befinden sich die Studierenden im 4. Hochschulsesemester und haben zuvor bereits das Orientierungspraktikum und das pädagogisch-didaktische Blockpraktikum (oder die in Passau möglichen Alternativen Exerzitium Paedagogicum bzw. Modellcurriculum) absolviert. Die im Folgenden zusammengefassten Ergebnisse sind den Fragebögen entnommen; niedergeschriebene Anmerkungen der Studierenden werden wörtlich wiedergegeben. Es werden jeweils Bezüge zwischen der ersten und zweiten Befragung hergestellt, um so den Lernzuwachs zu dokumentieren.

### 5.1 Studierende

#### 5.1.1 Indikatoren „Struktur des Unterrichts“

Mit einem ersten Item wurde erfragt, ob die Studierenden ein Phasenstrukturmodell für den Religionsunterricht kennen und Unterricht damit analysieren können: „Ich kenne die Phasen und kann sie meistens während dem laufenden UR erkennen“; „Wusste, dass es Begriffe gibt, aber nicht, wann Phasen genau anfangen“; „Ich weiß allgemein, wie die versch. UR-Phasen ablaufen. Das Struktur-

## Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

### 3.1 Struktur von Unterricht

Indikatoren	Reflexion / Bewertung am Beginn des Praktikums	Reflexion / Bewertung am Ende des Praktikums
Ich kenne ein Phasenstrukturmodell für den Religionsunterricht.	<div> <div>++</div> <div>+</div> <div>0</div> <div>-</div> <div>--</div> </div> <div>Freitext</div>	<div> <div>++</div> <div>+</div> <div>0</div> <div>-</div> <div>--</div> </div> <div>Freitext</div>

Abb. 2: Zeile aus dem überarbeiteten Befragungsbogen der Feldstudie

modell für Religion habe ich schon gesehen, aber selbst noch nicht genutzt“. Deutlich wird, dass sich bis zum Ende des Praktikums die Einschätzung bei den meisten um eine Stufe verbessert hat („Hier hat der Beobachtungsbogen sehr geholfen“, „ja, und in der Praxis wurde es mir noch deutlicher“, „ja & ich konnte es nun in der Praxis anwenden“). Bei der Frage nach der eigenen Umsetzung zeigt sich, dass diese durchgehend tiefer eingestuft wird als das reine Kennen und Analysieren: „Hier benötige ich noch Erfahrung & Unterstützung“, „Ich bin nicht ganz sicher, was darunter gemeint ist“, „Leider habe ich noch nie eine Religionsstunde geplant & durchgeführt bzw. noch kein passendes Material gesichtet“, „habe ich schon gesehen, aber noch nicht selbst durchgeführt“. Im Lauf des Praktikums verbessert sich die Einschätzung jedoch bei allen um mindestens eine Stufe: „Im RU etwas anders aufgebaut als in anderen Fächern, aber gut anwendbar“, „viele weitere Erfahrungen gesammelt“, „in der Praxis konnte ich noch vieles lernen & mitnehmen“, „Im Verlauf des Praktikums habe ich das gelernt“, „Damit habe ich mich intensiv beschäftigt“, „mehrfach durchgeführt“.

### 5.1.2 Indikatoren „Lehrformen und -theorien“

Die Frage nach der Umsetzung von fachdidaktischen und -spezifischen Prinzipien ist zu Beginn des Praktikums meist im Negativbereich angekreuzt. Eigentlich müssten die jeweiligen Prinzipien aus den religionsdidaktischen Vorlesungen bekannt sein, aber bei den meisten handelt es sich hier eher um ein träges Wissen, das nicht unmittelbar zugänglich ist: „Weiß nicht, was das ist“, „Ich kann mir unter diesem Fachbegriff leider nichts vorstellen“. Demgegenüber stehen aber auch Aussagen wie: „Ich kann einschätzen und entscheiden, wann welches Prinzip angemessen ist“. Obwohl in den Vorlesungen immer auch praktische Beispiele zu den Theorien und Prinzipien gegeben werden und diese in die Praxis hinein erläutert werden, scheinen die Studierenden am Beginn des Praktikums unsicher, ob sie diese tatsächlich in eigenen Unterricht umsetzen können. „Ich kenne die Prinzipien aus der Vorlesung, aber habe sie noch nicht praktisch angewandt“, „schon mal gehört, aber noch nie gemacht“. Die Auswertung der Angaben bei der Befragung nach dem Praktikum ergab bei allen Studierenden eine deutliche Steigerung in diesem Bereich: „Ich habe die Prinzipien angewandt“, „sehr genau theoretisch behandelt und auch umgesetzt“. Sie können einzelne Prinzipien nun auch benennen: „Bibeldidaktik, Ethisches Lernen“, „ästhetischer RU, subjektorientierter RU, Konstruktivismus“, in diesem Zusammenhang wur-

de aber auch auf die Notwendigkeit der theoretischen Einführung von Lernformen und -theorien innerhalb der Vorlesung hingewiesen.

### 5.1.3 Indikatoren „Planungsmittel“

Die Einschätzung bei den Lehrformen und -theorien kann durch die Indikatoren zum Elementarisierungsmodell gestützt werden, welches ebenfalls Teil der Vorlesungen ist: Eine Studierende bewertet zwar die Kompetenz zur inhaltlichen Beschreibung mit „-“, schreibt aber: „Habe ich aber bei Herrn M. in der Vorlesung schon mal gehört“, „kannte nur den Namen Elementarisierung & wusste, dass es viel Schreiarbeit ist“. Die inhaltliche Beschreibung und vor allem die Anwendung („habe ich noch nie gemacht“) auf die eigenen Unterrichtsstunden scheint den Studierenden in der eigenen Einschätzung noch nicht gut möglich, es wird überwiegend bei „-“ oder „0“ angekreuzt. Im Lauf des Praktikums können sich alle Studierenden hier deutlich steigern, am meisten bei der inhaltlichen Beschreibung, etwas weniger bei der Anwendung auf die eigenen Stunden. Die Studierenden ziehen das Fazit: „im Seminar gelernt und im Portfolio angewendet“, „Ich habe im BS [=Begleitseminar] gelernt, wie man eine Elementarisierung schreibt, welche Gliederungspunkte benötigt werden und welche Inhalte in diese gehören“, „Ich kenne das Modell jetzt und kann sie beschreiben“, „Ist mir schon gut gelungen, muss ich aber bestimmt noch etwas einüben“, „Beim Schreiben meiner eigenen Elementarisierung hatte ich wenig Probleme“.

### 5.1.4 Indikatoren „Medieneinsatz“

Der große Bereich des Medieneinsatzes ist zunächst nicht religionsspezifisch. Dies wird durch die durchwegs bessere Einstufung zu Beginn des Praktikums deutlich: die Studierenden kennen gängige Quellen und Orte, an denen sie Medien finden können. Auch die religionsspezifischen Angebote der Lernwerkstatt sind offensichtlich schon vor dem Praktikum bekannt und werden von den meisten auch angenommen: „ja, ich habe für meine Unterrichtsstunden das Medienportal genutzt (Bilder, ABs), ja, habe Figuren, Tücher, Muscheln, Stoffe genutzt aus LW [= Lehrwerkstatt]“. Am Ende des Praktikums kommen auch Aussagen wie: „kann es abwechslungsreich verwenden“. In ihrer Einschätzung können sie die Medien auch auf Korrektheit und Angemessenheit hin analysieren: „bereits aus anderen Praktika und Arbeit in der Schule Vorwissen vorhanden“. Sie trauen sich ebenfalls von Anfang an zu, Medien zielgerichtet einzusetzen und diese selbst auch ästhetisch herzustellen:

viele schätzen sich bei „+“ oder sogar „++“ ein; „dies habe ich bereits oftmals getan“ oder notieren am Ende „ja, habe ich gelernt und im Praktikum angewendet“; „Ja, es macht mir auch sehr viel Spaß“; „kritische Auseinandersetzung und das Reflektieren von Alternativen fand im BS [= Begleitseminar] statt“. Auch die Bedienung von digitalen Medien an der Schule stellt offensichtlich in der Selbsteinschätzung der Studierenden keine große Herausforderung mehr dar: „In der Praktikumschule waren richtig viele digitale Medien zur Verfügung gestellt“; „Ich habe im Praktikum mit verschiedenen Medien gearbeitet“.

#### 5.1.5 Indikatoren „Sozialformen und Methoden“

Bei der Beurteilung von Sozialformen und Methoden zeigt sich, dass ein hoher Eingangswert bei der Bewertung des eigenen Einsatzes gesetzt wird. Dies kann auf die fachübergreifende Bedeutung von Sozialformen und Methoden zurückgeführt werden: „in anderen Fächern schon ausprobiert, noch keine Erfahrung im Religionsunterricht“; „Durch die bisherigen Praktika habe ich in dieser Hinsicht viel gelernt“; „Habe ich schon des Öfteren gemacht“. Sie spielen aber im aktuellen Praktikum ebenfalls eine Rolle: „ja, habe Sitzkreis, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht im Praktikum angewendet“. Die Analyse des Wertes der Sozialform für den Lernerfolg wird aber kritischer gesehen. Die hohen Ausgangswerte bei ersterem verbleiben im Lauf des Praktikums auf diesem Level, bei der Analyse gibt es eine kleine Steigerung um eine Stufe: „ja, durch Reflexion nach eigenen Stunden“; „konnte ich gut in meiner UR-Stunde kritisch reflektieren“; „Ist mir gut gelungen, auch aufgrund des Austauschs im BS [=Begleitseminar]“.

## 6. Diskussion der Ergebnisse

### 6.1 Studierende

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden bezüglich der allgemeindidaktischen und -methodischen Teile durchaus mit dem Bewusstsein ins Praktikum gehen, schon ein grundlegendes Maß an Fertigkeiten und Fähigkeiten mitzubringen. Der eigene Umgang mit Medien, Sozialformen und Methoden wird als durchwegs (sehr) positiv eingestuft, es ergeben sich daher wenige Verbesserungen, und wenn, dann nur um eine Stufe.

Viele religionsdidaktische Theorien (Phasenstrukturmodell, Prinzipien, Elementarisierung, ...) werden von der Vorlesung oder aus anderem Kontext (z.B. religionsdidaktischen Seminaren) erinnert, es fällt aber schwer, das dort erworbene Theoriewissen in die Praxis umzusetzen. Es bedarf genau der

im Praktikum gesammelten Erfahrungen, um diese Modelle in den Unterricht hinein auch tatsächlich umsetzen und verstehen zu lernen.

Die Zusatzangebote wie die Lernwerkstatt docken an dieser Stelle an und unterstützen den Kompetenzerwerb der Studierenden. Da die Begleitseminare häufig auch in der anregenden Lernumgebung des Raums der Lernwerkstatt Religionsunterricht stattfinden, verstärkt dies die Befähigung zum selbstständigen und kritischen Umgang mit Unterrichtsmaterialien.

### 6.2 Praktikumslehrkräfte

Inspiziert von einer der ersten Versionen der Passauer Lehrbildungsstandards, wo auch angegeben war, welcher Akteur jeweils Auskunft darüber geben könne, ob die Studierenden in den einzelnen Dimensionen entsprechende Kompetenzen erworben haben – also beispielsweise sie selbst, ihre Mitstudierenden, die Praktikumslehrkräfte und/oder auch die universitären Dozierenden, sollten bei der zweiten Befragung auch die Praktikumslehrkräfte um ihre Einschätzung gebeten werden.

Die beteiligten Praktikumslehrkräfte füllten dabei für alle Teilnehmenden aus ihrer jeweiligen Praktikumsgruppe den Reflexionsbogen (siehe 4.2) aus. Die gesamte Bearbeitung seitens der Lehrkräfte erfolgte dabei am Ende des Praktikums. Bewertet wurden die Items rückblickend zu Beginn des Praktikums sowie am Ende des Praktikums.

Deutlich wurde, dass die Praktikumslehrkräfte nur begrenzte Kontaktstellen mit den Studierenden haben: Das Praktikum findet jeweils am Mittwochvormittag statt; insgesamt ergeben sich maximal 12 oder 13 Praktikumsstage. Da die Praktikumslehrkräfte die Studierenden nicht kennen, erweist es sich als wenig zielführend, wenn sie über das Vorwissen der Studierenden Auskunft geben sollen. Wie bereits erwähnt: Der Fragebogen wurde modifiziert und auf diejenigen Dimensionen begrenzt, die inklusive einer bereits vorgenommenen fachspezifischen Ausdifferenzierung realistischerweise im Rahmen des lehrstuhlinterne Praktikumskonzepts als anwendbar erschienen. Auf der Basis der Rückmeldungen der PraktikumslehrerInnen wurde innerhalb einiger Themenblöcke die Anzahl der einzuschätzenden Fragen reduziert, beispielsweise wenn es um die Fragestellung nach Kenntnis fachspezifischer Anlaufstellen für Medien oder die Nutzung des Angebots der Lernwerkstatt Religionsunterricht geht.

Obwohl der Test modifiziert wurde, traten weiterhin Schwierigkeiten auf. Besonders inhaltliche Schwerpunkte (z.B. Kenntnisse über Phasenstruk-

turmodelle oder Aspekte der Elementarisierung als religionsdidaktisches Planungsmodell) konnten von den Praktikumslehrkräften nicht umfassend eingeschätzt werden. Dies deutet auf die Komplexität der Aufgabe hin, den Kompetenzerwerb von Studierenden von außen umfassend zu erfassen und einzuschätzen, vor allem im Rahmen des Settings „studienbegleitendes Praktikum“, in dem mehrere Studierende von der Praktikumslehrkraft zu betreuen sind. So bleibt wenig Zeit für ein Vorgespräch, bei dem eventuelle Vorkenntnisse eruiert werden könnten. Auch die Nachbesprechung bietet zeitlich wenig Möglichkeiten, um sowohl das Vorwissen als auch individuelle Lernfortschritte umfassend einschätzen zu können, weil im Mittelpunkt der Reflexion die von den Praktikanten geplante und durchgeführte konkrete Unterrichtsstunde steht.

Außerdem ergibt sich eine systemische Begrenzung. Die meisten Praktikumslehrkräfte üben ihre Tätigkeit mit großer Leidenschaft aus, so dass die Stundenermäßigung von einer Unterrichtsstunde, die sie für die Begleitung von Praktikanten erhalten, selten ausreicht, um die gesamte Praktikumsgruppe intensiv zu betreuen. Die vorhandene Zeit wird vorrangig genutzt, um die hospitierten Unterrichtsstunden und die Stundenentwürfe der Studierenden zu besprechen sowie inhaltliche und didaktische Beratungen zu vorgeführten Unterrichtseinheiten durchzuführen. Dass die Praktikumslehrkräfte die Bearbeitung eines kompetenzorientierten Fragebogens als zusätzliche Belastung verstehen, ist nachvollziehbar.

Aufschlussreich war auch, dass die beteiligten Praktikumslehrkräfte bei der Nachbesprechung zugaben, dass die Möglichkeiten zu einer retrospektiven Einschätzung der Praktikanten begrenzt sind. Zwar konnten die Praktikumslehrkräfte im Rückblick gewisse Einsichten über den Lernzuwachs der Studierenden gewinnen, jedoch nicht in dem Umfang, der für eine zufriedenstellende Einschätzung im Rahmen des vorliegenden Fragebogens erforderlich wäre. Dies zeigt, dass die bestehende Struktur der Testeinschätzungen und das verfügbare Zeitbudget die Effektivität der Bewertung einschränken.

Von daher wurde, auch im Gespräch mit den Praktikumslehrkräften, nach alternativen Wegen für eine Überprüfung des Kompetenzerwerbs diskutiert. Ein Ansatz könnte sein, dass die PraktikumslehrerInnen die Selbsteinschätzungen der Studierenden am Ende des Praktikums einsehen und diese aus ihrer Perspektive kritisch reflektieren. Eingebettet sollte die Frage nach dem Kompetenzerwerb ins abschließende Reflexionsgespräch zwischen Praktikumslehrkräften und Studierenden

sein. In diesem Gespräch könnten die Lehrkräfte die Selbsteinschätzung der Studierenden besprechen, sie unterstützen, aber auch auf Schwachstellen hinweisen und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen. Dabei würden die Studierenden aktiv in den Bewertungsprozess eingebunden, was die Reflexion und Weiterentwicklung fördern könnte. Insgesamt zeigt die Analyse, dass eine rein testbasierte Einschätzung der PraktikantInnen durch die Praktikumslehrkräfte an ihre Grenzen stößt. Ein dialogorientierter Ansatz, der die Selbsteinschätzung der Studierenden einbezieht und durch reflektierende Gespräche der Praktikumslehrkräfte ergänzt wird, könnte eine sinnvollere und praxisnähere Lösung bieten.

### 6.3 Resümee und Alternativen

Die Passauer Lehrbildungsstandards mit ihren mehrfachen Erweiterungen eignen sich auf einer Metaebene sehr gut zur Beschreibung des Anforderungsprofils bezüglich des Kompetenzerwerbs in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung. Bei der praktischen und empirischen Anwendung bedürfen sie freilich einer deutlichen Konzentration auf zentrale Standards sowie einer Umformulierung, damit sich die Studierenden direkt angesprochen fühlen.

Insgesamt fällt auf, dass sich die Studierenden überwiegend in nahezu allen Punkten nach dem Praktikum besser einschätzten als zuvor. Gerade, wenn es um Strukturmodelle oder fachdidaktische Prinzipien geht, wird immer wieder auf die sinnvolle Verbindung zwischen Praktikum und Begleitseminar hingewiesen, wenn es beispielsweise um das Modell der Elementarisierung von Unterricht geht: „Im Seminar gelernt und im Portfolio angewendet“, „habe ich gut anwenden können mithilfe der Erarbeitung im Begleitseminar“. Auch beim Thema Medieneinsatz im Religionsunterricht konnten die Studierenden vom Praktikum profitieren: „Ich habe neues Material kennengelernt“, „Ich habe für meine Unterrichtsstunden das Medienportal genutzt“. Dass die Studierenden die fachspezifisch konkretisierten Standards zu Beginn des Praktikums zu Gesicht bekommen und immer wieder während des Praktikums darauf Bezug genommen wird, entspricht dem Prinzip der Kompetenztransparenz im Kontext der Kompetenzorientierung. Wenn zudem neben den begleitenden Gesprächen die Studierenden auch dazu angehalten werden, über einen Fragebogen „vorher“ und „nachher“ eine Selbsteinschätzung über das aktuelle Wissen und Können vorzunehmen, so stärkt dies die Haltung der Selbstreflexivität, die für die Ausbildung eines



berufsprufessionellen Habitus von entscheidender Bedeutung ist.

Zu überlegen wäre, dass auch die für die Studierenden verpflichtende zusätzliche Veranstaltung „Elementarisierende didaktische Analyse – kollegiale Beratung“, die sie im Rahmen des Praktikums und der Begleitseminars bei uns besuchen müssen, für eine Kompetenzreflexion genutzt werden könnte. Dabei könnte der Schwerpunkt auf die Dimension 3 (Struktur von Unterricht) gelegt werden, weil die betreuenden Dozierenden die Studierenden bei der Planung ihrer Unterrichtsstunden eng beraten und in der Regel auch hier genaue Rückmeldungen über den Kompetenzzuwachs geben können. Deutlich wurde, dass von der Anlage des Praktikums her den betreuenden Lehrkräften Grenzen gesetzt sind, was die Einschätzung des Kompetenzzuwachses bei den einzelnen Studierenden betrifft; die Kontaktgelegenheiten mit den Studierenden beschränken sich auf die wenigen Praktikumsstage.

Die vorgenommene Überprüfung des Kompetenzzuwachses über das Ausfüllen eines Fragebogens stellt ein wichtiges Instrument zur individuellen Reflexion dar. Sie muss allerdings ergänzt werden durch andere Formen einer kollegialen Beratung, der gemeinsamen Besprechung einzelner Kompetenzfelder in der Seminargruppe und der individuellen Rückmeldung beim abschließenden Gespräch zwischen den Studierenden und den Praktikumslehrkräften.

## Literaturverzeichnis

- Feindt, A., Elsenbast, V., Schreiner, P., & Schöll, A. (Hrsg.). (2009). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Heil, S., Mendl, H., Simon, W., & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.). (2005). *Religionslehrerbildung an der Universität: Profession – Religion – Habitus*. Münster: LIT Verlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kufner, S., Mägdefrau, J., & Birnkammerer, H. (Hrsg.). (2024). *Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung – Kompetenzerwerb unter dem Anspruch von Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Passau: Universität Passau (ZLF). Abgerufen am 30. April 2025, von <https://ojs3.uni-passau.de/index.php/paradigma/article/view/349>
- Mägdefrau, J., Kainz, H., Michler, A., Mendl, H., Lengdobler, B., & Karpfinger, F. (2014). Standards und Indikatoren für die Lehrerbildung. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Passau: Universität Passau. Abgerufen am 30. April 2025, von <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210>
- Mägdefrau, J., & Birnkammerer, H. (Hrsg.). (2020). *Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Passau: Universität Passau (ZLF). <https://doi.org/10.15475/paradigma.2020.1>
- Mendl, H. (2008). Reflexivität: Die Förderung eines flexiblen berufsprufessionellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung. In L. Rendle (Hrsg.), *Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen: Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung*. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik, 4.–6. März 2008. Dokumentation (S. 235–255). Donauwörth: Auer.
- Mendl, H. (2019). Taschenlexikon Religionsdidaktik: Das Wichtigste für Studium und Beruf. München: Kösel.
- Michalke-Leicht, W. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten: Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- Obst, G. (2012). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sajak, C. P. (Hrsg.). (2012). *Religionsunterricht kompetenzorientiert*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.