

Reisen in Lernlandschaften. Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion „SCHÖPFUNG“

von

Werner Haußmann und Verena Bedruna

Abstract

Lehrerbildung muss sich immer wieder neuen Herausforderungen stellen: Fachwissenschaftliche Gegenstände werden zunehmend komplexer und kumulativ unübersichtlicher. Dieser Tatbestand und die damit zusammenhängenden vielschichtigen Umbruchprozesse verunsichern Studierende eher als dass sie sie bestärken.

Hierauf versucht die „Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion“ zu reagieren. Am und rund um das Motiv „Schöpfung“ werden all jene Themen abgesprochen, die fachdidaktisch relevant sind. In verschiedenen Lernwegen und Lernlandschaften ist ein Lernangebot gestaltet, das die Kompetenzorientierung ernst nimmt und im Sinne vernetzten Denkens Strukturen vermittelt, die Bezüge zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Religionspädagogik und Methodik herstellt und so Wissensvermittlung und Erkenntnisprozesse durch entdeckendes und forschendes Lernen initiieren will.

Der vorliegende Artikel bietet neben theoretischen Grundlegungen eine Auswahl an praktischen Beispielen aus der „Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion“.

1 „Am Anfang war ...“ – eine Erkenntnis

„Die Welt wie wir sie kennen, ist nicht von außen gegeben, sie entsteht erst in unserem Kopf. [...] Die Welt konstruiert sich jeder selbst.“ (Brügelmann, 2013, S. 41) Diese Ausgangsbasis, die Brügelmann so treffend zu formulieren weiß, leitet einen Denkprozess an, der zwei Wegrichtungen berücksichtigen muss. Zum einen beschreibt dieser Satz eine Welt, die man vorfinden kann, die sich erkennen lässt, die darüber hinaus erschließbar daherkommt, aber von uns viel mehr fordert als ein reines rezeptives Annehmen. „Die Welt wie wir sie kennen ...“ das heißt, dass man diese Welt kennen kann, aber eben nur, wenn man bereit ist, sie sich zu eigen zu machen. Sicher ist, dass dies kein abgeschlossener Akt ist, den man gleich einer prozeduralen Fähigkeit wie etwa dem Radfahren abschließt und bestenfalls noch optimiert. Es ist ein beständiges Wechselspiel aus einem „Sich-neu-Einlassen“ und über bisher Erfahrenes bewusst hinauszugehen, bedeutet Welt doch immer eine un-abgeschlossene Sphäre, die in jedem anders existiert.

Und so kommt man zur zweiten Seite, die es zu betrachten gilt. Wie es eben nicht die eine, einzige Welt ist, die sich finden lässt, so braucht es auch den, der diese Welt erfährt, erlebt und mitgestaltet, sie leben lässt. Jeder Einzelne ist immer wieder neu Schöpfer einer „Kopfwelt“, einer „Gefühlswelt“, einer „Erlebniswelt“. Diese gestalten wir nach Hans Brügelmann in uns und doch eben nicht ganz alleine. Als soziale Wesen sind wir eingebunden in ein Geflecht aus sozialen Determinanten und auch Variablen, die uns mitbestimmen und unsere Wahl und Entscheidung beeinträchtigen. Dabei konstruieren wir nicht alles neu und selbst, sondern greifen auf Wissensbestände zurück und lassen uns Welt so auch „zu eigen werden“.

Gerade in der Institution Schule, in der versucht wird, SchülerInnen die Welt zu eigen zu machen (!), gilt es deren Ambiguitätstoleranz (Rumpf, 2013, S. 50)¹ – aber auch

¹ Nach Horst Rumpf bedeutet „Ambiguitätstoleranz“, die Bereitschaft und die Fähigkeit, die grundsätzliche Mehrdeutigkeit menschlichen Verhaltens nicht nur zu erkennen, sondern auch anzuer-

die eigene – im Blick zu behalten. Hier, wo viele Individuen ihre Welt eben erst noch schaffen und bilden wollen, werden Lernbegleiter, -bereiter und -unterstützer benötigt, die sich als Lehrende in diesem Kontext sehen und fragen: „Wie kann ich selbst dies bestmöglich berücksichtigen?“ Eine Fragerichtung, die bei sich persönlich ansetzt, zeugt dabei von einer Ausgangsrichtung, die theoretische Erkenntnisse fruchtbar aufblühen sehen will und nicht willens ist, bei der reinen Präsenz einer Problemstellung zu verharren.

Hier stellt sich nun die Frage, welche Voraussetzungen ein Religionslehrer im Besonderen mitbringen, gar erst lernen muss, um zusammen mit den Schülern „konstruierend“ und „erforschend“ Lernwege zu beschreiten. Diese immanente Frage nach dem „guten Religionslehrer“ greift Thomas Meurer mit einem Zitat von Fulbert Steffensky auf und beschreibt im Rückgriff auf ihn, dass „Lehrer sein heißt: zeigen, was man liebt.“²

Mit dem Gefühl einer bewussten Entscheidung für dieses Fach, den Unterricht mit seinen Besonderheiten und Unwegsamkeiten, ein Fach, das Offenheit und Standpunktsetzung gerade auch von der Lehrperson persönlich verlangt, geht es einher, dass das „was man liebt“, nicht in der Art einer Predigt und in diesem Sinne rezeptiv aufnehmend von der „Zuhörerschaft Schüler“ erkannt werden kann, sondern, dass „das, was man liebt“ von einem sich entwickelnden Gegenüber verstanden, erschlossen und in seiner Bedeutung wahrgenommen werden will. Auf den innerlich für ein Thema, einen Gegenstand „brennenden“ Lehrer kommt es also allein nicht an. Vielmehr muss die komplette Andersartigkeit der Weltwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden.

Die meisten Schüler könnten ihren Lehrern gegenüber leicht den Satz sprechen, der Gott in Jes 55 in den Mund gelegt ist: „Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken, und eure Wege sind nicht meine Wege.“ Es wäre ja auch seltsam, wenn es anders wäre, doch es wird deutlich, dass der Lehrer zwar immer in der Zeit seiner Schüler lebt, aber nicht die Schüler in der Zeit ihrer Lehrer, wie Peter Bichsel es in seiner Rede an die Absolventen des Lehrerseminars ausdrückt und diese auffordert, den „Lehrauftrag ihrer Schüler“ anzunehmen.“³

So steht am Anfang nun also die Erkenntnis, dass zum einen der Schüler und sein „Lernen“ in allen Besonderheiten vom Lernbegleiter „Lehrer“ erkannt sein will, dass zum zweiten dieser Lernprozess ein immerwährender Konstruktionsprozess von Wirklichkeit ist, was zur Folge hat, dass wir zum dritten diese Konstruktionsprozesse verstehen und bedenken müssen, wenn wir dieses besondere und existenzielle Fach der evangelischen Religionslehre zur erfahrbaren Welterschließung werden lassen wollen.

Vor dem Hintergrund der Aufforderung Jesu, die Erwachsenen sollten wieder werden wie die Kinder, ist in diesem Kontext die Frage erwachsen: Kann man für Studierende, die sich auf den Weg machen, Lehrer und Lernbegleiter zu werden, die mehr wollen als theoretischen Erkenntnisgewinn, die bereit sind, den Lern- und Verständnisweg ihrer Schülerinnen und Schüler mit zu beschreiten, eine möglichst authentische Lernsituation gestalten? Ewald Terhart hat 2000 festgestellt: „Die Beziehung zwischen den einzelnen Studienelementen und -inhalten sind unklar und

kennen – und sich nicht mit dem leicht Beobachtbaren oder eindeutig Messbaren zufrieden zu geben.“

² http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/meurer/Loccum_Was_ist_guter_Religionsunterricht.pdf.

³ ebd.

werden den Studierenden nicht deutlich, und der Bezug der Studieninhalte und -elemente zum späteren Berufsfeld ist ebenfalls unklar und vielfach nicht unmittelbar zu erkennen.“ (Terhart, 2000)

Eine Kluft gilt es also in den Blick zu nehmen. Ein ehemaliger Schüler mit all seinen positiven und eben auch negativ behafteten Schulerfahrungen entschließt sich aus dieser Erfahrungswelt heraus, das Lehramtsstudium zu ergreifen und er tut dies stets bereits mit einem „Idealkatalog“ der Vorstellungen einer eigenen Lehrerpersönlichkeit im Abgleich vielleicht sogar zu Lehrpersonen, die die eigene Biographie begleitet haben. Auf der Folie dieser Erfahrungen wird dann ein Lehramtsstudium begonnen ... Was dann folgt, ist aber nicht selten eine Ernüchterung, denn die Schwerpunktsetzung der universitären Lehre, die häufig eine „Buchwelt“ im rezeptiven Sinne bleibt, erzeugt nun eine Kluft zu dem, was schließlich als Lehrkraft in der Praxis erreicht werden will. Von daher stellt sich die Frage, wie eine angemessene Lehrerbildung gestaltet sein muss. „Künftige PädagogInnen für eine offene, individualisierte pädagogische Arbeit in heterogenen Lerngruppen zu begeistern und zugleich zu qualifizieren, gelingt allerdings schwerlich, wenn dies auf der Basis konservativer Interaktionsmodelle und Instruktionsinstrumentarien in traditionellen hochschuldidaktischen Formaten geschieht [...]. Denn die in einer solchen Weise vermittelte Theorie innovativer Pädagogik verliert aufgrund der von den Studierenden wahrgenommenen Widersprüche zwischen dargebotenem Inhalt und Form der Darbietung an Bedeutung und Glaubwürdigkeit.“ (Wedekind, 2013, S. 21)

„Am Anfang war ...“ nun die Zielsetzung mit einer Lernwerkstatt Fachdidaktik im Bereich der Religionspädagogik, diese Kluft zu überwinden, neue (Lern)Wege zu beschreiten und Studierenden Möglichkeiten zu eröffnen, sich fachdidaktische Kompetenzen anzueignen.

2 „Es wurde Abend und Morgen ...“ und eine Zielsetzung war gefunden – Von der Qualifikation zur Kompetenz

Aufgrund der zunehmenden Fokussierung auf „Kompetenzorientierung“ in allen Bildungsbereichen sollte diese Denk- und Arbeitsweise beim vorliegenden Projekt ernst genommen und in den Mittelpunkt gerückt werden, greift diese Forderung schließlich den Kerngedanken dessen auf, was oben als „Mangel“ beschrieben wurde: Anforderungen an die „Schülerbildung“ auch in der „Lehrerbildung“ zu bedenken. Was „Kompetenz“ im Kern bedeutet und welche Zielsetzung hieraus erwachsen muss, lässt sich mit den Worten Franz E. Weinerts kurz zusammenfassen:

„Man versteht unter Kompetenzen *die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*‘ Kompetenz ist nach diesem Verständnis – so erläutert die Expertise – eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“. (Lenhard, 2015)

Kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber selbst gestaltete Lösungsansätze, die aus dem Wissenszuwachs resultieren, variable Situationen und damit verbundene Problemlösungsansätze zu finden, die mehr professionalisieren und in den jeweiligen Disziplinen kompetenter machen, das alles steckt bereits bei einem ersten Blick auf den Kompetenzbegriff in dieser Definition und der damit verbundenen Zielrichtung. Dabei gilt es aber, einen Unterschied zu machen zwischen Qualifikation und Kompe-

tenz: Qualifikation meint die reine Befähigung, während im Kompetenzbegriff neben der Eignung vor allem auch die Zuständigkeit und Befugnis das Zentrum bilden. Dies legt z.B. Mirelle Schied (Schied, 2013) bei ihren schulpraktischen Studien im Gefolge von Erpenbeck & Rosenstiel (2003) zugrunde. Auch Arnold & Steinbach (Arnold & Steinbach, 1998, S. 22-32) zeigen, dass der Kompetenzbegriff viel deutlicher den Einzelnen und seine individuellen Voraussetzungen selbst im Blick hat. Dem Wesen von Religion entsprechend ist ein Hinausgehen über den Inhalt gerade in diesem Fach unausweichlich und Bildung bedeutet folgerichtig bereits für die Studierenden ein Zusammenkommen von Form und Inhalt, von Lernen und Anwenden, von Kognition und Performanz.

„Das, was gelernt wird – und das gilt letztlich in jedem Zusammenhang – ist ein inhaltlicher, gegenständlicher Bezug, der aufgenommen, sozusagen referiert wird. Auf Bildung bezogen geht es um eine produktive Seite des Lernens: die Verwandlung dieser Bezüge im Sinne des Schaffens von (neuer) Wirklichkeit, in diesem Fall die Aneignung und der Erwerb von neuen bzw. die Vertiefung von Kompetenzen.“ (Leonhard, 2014, S. 11)

Hier verwirklicht sich Bildung als Selbstbildung, so dass Studierende in die Lage versetzt werden, eigene Konturen zu entwickeln.

Spätestens seit der Veröffentlichung der ‚Standards für die Lehrerbildung‘ durch die Kultusministerkonferenz (2004) gelten die enthaltenen Standards und *Kompetenzbereiche* als allgemein gültige Richtlinien für die Lehrerbildung in Deutschland. Dass die Lehrerbildung dabei scheinbar auf einem Entwicklungsweg ist und durchaus Veränderungen von Nöten sind, wird indirekt deutlich. Das nun vorliegende Projekt sieht sich verschiedenen Studien verpflichtet, die ihrerseits auf einen „Mangel“ oder schlicht nötiges Verbesserungspotenzial aufmerksam gemacht haben. Arbeiten von Fritz Oser (2001) müssen dabei ebenso genannt werden wie die länderübergreifende Studie von Andreas Frey von 2004: So stimmen die Forschungsergebnisse darin überein, dass viele Studierende in den Bereichen ‚Zusammenarbeit in der Schule‘, ‚Schule und Öffentlichkeit‘, ‚Selbstorganisation‘ und ‚Umgang mit Konflikten‘ [...] als wenig kompetent eingestuft werden.“ (Vgl. Frey, 2004; Oser, 2001).

Kompetenzorientierung nun hat echte Begegnungen und Anforderungssituationen im Blick, aus denen sich Handlungen und Handlungsmuster ergeben können, die als Erfahrungen gespeichert, ein reiches Repertoire für kommende Situationen und Handlungsentscheidungen bilden. Dies hat Marisa Kaufhold (2006) in vier Grundmerkmale gebündelt: Bewältigung, Situations- und Kontextbezug, Subjektbindung, Veränderbarkeit. Die EKD-Bildungskammer rekurriert in ihrer Handreichung „Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung“ ebenso auf einen „Kompetenzkatalog“, bei dessen aufgelisteten Teilkompetenzen die Zielvorstellungen der Lernwerkstatt bezüglich einer Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sich vielfach repräsentiert sehen. Theologische und religionsdidaktisch sachgemäße Erschließung zentraler Themen des RU, Methodenkompetenz, Entwicklungskompetenz sowie Dialog- und Diskurskompetenz sollen innerhalb der Lernwerkstatt nicht isoliert als Teilkompetenzen erworben werden, sondern sich über eine symbolisch bedeutsame „Wege-Thematik“ vernetzen und zu einem „Kompetenzgeflecht“ werden. Es kann also als großes Anliegen formuliert werden, Studierende mit speziellen Kompetenzen und bewussten Handlungsmustern in die nächste Stufe der Lehrerbildung zu entlassen und damit anzubahnen, wie sie Kinder und Heranwachsende auf deren „Weg“ zu eigener Kompetenz begleiten können.

So können performative Elemente in der universitären Lehrerbildung fehlende Praxiserfahrung z.T. kompensieren, ohne dass man die theoretische und damit notwendige wissenschaftliche Fundierung (religions)pädagogischen Arbeitens aus dem Blick verliert. Hier ist ein Umdenken innerhalb der akademischen Ausbildung angesagt. Der Lehrstuhl für Religionspädagogik der FAU will hier mit seiner „Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion“ ansetzen.

3 „Es wurde Abend und Morgen ...“ und die Idee Lernwerkstatt erhielt eine theoretische Grundlegung

3.1 Definitivische Probleme

Wie den nachfolgenden Zitaten zu entnehmen ist, erscheint der Begriff „Lernwerkstatt“ wie ein Dach, unter dem verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten, individuelle Ansätze an Universitäten und Stätten der Lehrerbildung sich subsummieren lassen. Eine Arbeitsumgebung, in der Personenzentrierung und Workshop-Ansatz zusammenkommen und die mit dem Schwerpunkt des entdeckenden Lernens einen alternativen Lernort bildet:

„Lernwerkstätten sind eigentlich per Definition Arbeitsumgebungen, die nach dem Prinzip der anregenden Lernlandschaft gestaltet sind und so alternative Lernorte darstellen.“ (Ernst, 1990, nach Hagstedt, o.J., S. 1).

„Lernwerkstatt als primär personenbezogener autodidaktischer Ansatz [...] geht von der Überzeugung aus, dass (angehende) Lehrer durch den Workshop-Ansatz des entdeckenden Lernens erfahren sollen, was forschendes, entdeckendes Lernen heißt, bevor sie es mit ihren Schülern ausprobieren.“ (Zocher, 2000, S. 35).

Die anregende Einrichtung einer Lernwerkstatt bietet eine Offenheit, die die Anwendung prozeduralen Wissens auf einen konkreten Einzelfall bezogen ermöglicht. (Vgl. Bolland, 2011, S. 129)

Mit einem solchen, zugegebenermaßen recht groben Querschnitt wird deutlich, dass ein gemeinsamer Gedanke die verschiedenen Umsetzungen „Der Lernwerkstatt“ eint und doch zeigt die fehlende Trennschärfe wiederum die Schwäche und Unzulänglichkeit des Terminus. „Die Lernwerkstatt“ als Begrifflichkeit ist schwierig zu fassen und wird den individuellen Besonderheiten damit auch scheinbar nicht gerecht. Bei genauerer Betrachtung tauchen noch weitere Begrifflichkeiten auf und werden nicht selten kontrastiv gegenüber anderen abgegrenzt:

- Werkstatt vs. Labor (vgl. Brügelmann, 2013)
- Büffet-Modell oder Lerntheke (vgl. Menzel, 2008; Wiater, 2002; Della-Totte & Müller, 2002)
- Didaktische Miniaturen (vgl. Zeyer & Wälzel, 2006)
- Lerngarten-Modell (vgl. Hagstedt, 2005)
- Der „Laborbegriff“ als offenes Lernarrangement (vgl. Peschel & Schumacher, 2013)

Jede einzelne Bezeichnung versucht, die jeweilige Besonderheit und Zielsetzung ins Zentrum zu stellen und den Fokus auf das zu legen, was man als das jeweilige „Alleinstellungsmerkmal“ bezeichnen könnte, dennoch verbindet der Werkstatt-Gedanke alle Konzepte. Gerade aber die Tatsache, dass das vorliegende Projekt eine Suchbewegung nach einer eigenen, passenden Bezeichnung angestoßen hat, ließ die

Frage nach Unterschieden und Abgrenzungen aufkeimen und konzentrierte sich bald auf zwei scheinbar gegensätzliche Bezeichnungen:

Labor = *systematisch geplantes, auf Teilfragen, bzw. systematisch ausgewählte Faktoren konzentriertes und methodisch streng kontrolliertes Vorgehen (explizites Wissen)*

Werkstatt = *probierendes, an der Lösung von komplexen Problemen orientiertes, methodisch improvisierendes Probehandeln; Kompetenzerwerb „by doing“ (implizites Wissen) (vgl. Brügelmann, 2013)*

Lehrer-Bildung und kompetenzförderndes Studieren sind auf beide Anliegen angewiesen, die hinter diesen Begriffen stecken. Theoretische Fundierung und praktische Ansätze würden schlussendlich künstlich gespalten, wollte man eine Trennlinie zwischen dem systematischen und dem explorativen Arbeiten ziehen. Da letzteres jedoch im Vordergrund (auch als Kontrapunkt zum sonstigen universitären Lernen) stehen sollte, fiel die Wahl auf den Begriff der „Lernwerkstatt“.

3.2 Praktische Perspektiven: Qualitätsmerkmale von Lernwerkstätten

Trotz aller individueller Besonderheiten der „Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion“ sieht sich diese doch den Qualitätsmerkmalen verpflichtet, die im „POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V.“⁴ für Lernende festgehalten wurden und im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Dort heißt es beispielsweise: „Umwege und Fehler sind erlaubt, denn Umwege erhöhen die ‚Ortskenntnis‘ und Fehler tragen dazu bei, Einblicke in das eigene Denken zu geben, das eigene Lernen kritisch zu reflektieren und damit letztlich das Lernen zu lernen.“⁵ Hier sieht man sich bereits mitten drin im Szenario des „Wanderns“, „Erkundens“ und „Beschreitens“ von Wegen, die neue Ortskenntnisse erlauben und gestalten sollen. Fragen sollen dabei aus der Umgebung und den neuen Verknüpfungen erwachsen, die anregen zum Weiterdenken und Verbinden mit bereits vorhandenem Wissen und verschiedenen Teildisziplinen, also auch fächerübergreifend. Welche Schritte man geht, bleibt in vielen Fällen individuell und in der Verantwortung des „wandernden Lerner“. Auch wird klar, dass nicht der Einzelkämpfer gelingend seinen Weg gestalten kann, sondern dass Unebenheiten und unerwartete Hindernisse nicht selten zu zweit oder auch in der kleinen Gruppe besser gemeistert werden können. Danach soll aber immer auch Zeit sein, um sich auf persönliche Schritte und Tritte zu besinnen, die auf steile Anstiege und scheinbar unüberwindbares Neuland führten, welches schließlich zu einem bekannten Terrain wurde. In der Reflexion können Veränderungen beim individuellen Lernzuwachs und gewonnene Erkenntnisse wahrgenommen werden.

All diese Merkmale, die ganz im Horizont der „Wege-Symbolik“ entwickelt wurden, finden sich in der Arbeit der „Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion“, waren sie doch immer wieder Prüfstück und Anknüpfungspunkt für die Arbeit an diesem Projekt und Qualitätsanspruch an selbiges.

⁴ www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf, vgl. Grafik auf der folgende Seite.

⁵ www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (S. 7).

QUALITÄTSMERKMALE

1. Fragen lernen

- Die Lernenden werden ermutigt, sich selbst Fragen zum Gegenstand/ Thema zu stellen und ihre eigenen Fragen ernst zu nehmen.
- Sie nehmen Lernimpulse auf und entwickeln sie entsprechend ihrer Interessen weiter.
- Die Lernenden sind in ihren Fragen nicht an die Grenzen von Unterrichtsfächern oder wissenschaftlichen Disziplinen gebunden
- Den Lernenden wird kein verpflichtender Fragenkatalog vorgegeben.

2. Selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten

- Die Lernenden suchen selbst nach Antworten/ Lösungen auf ihre Fragen.
- Es gibt keinen vorgegebenen Lernweg (entdeckendes Lernen).
- Es gibt nicht immer nur ein „richtiges“ Ergebnis.
- Unterschiedliche Lernwege und verschiedenartige Ergebnisse werden gewertschätzt.

- Die Lernenden übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln.

3. Individuelles und gemeinsames Arbeiten

- Die Lernenden gestalten selbst das jeweilige Maß an individuellem und gemeinsamem Arbeiten.
- Sie beraten sich gegenseitig.
- Jeder einzelne Lernende wird als Subjekt wahrgenommen und respektiert.

4. Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses

- Die Lernenden nehmen den eigenen Lernweg bewusst wahr.
- Die Lernenden rekonstruieren den eigenen Lernprozess.
- Der individuelle und/oder gemeinsame Lernprozess wird reflektiert.
- Die Ergebnisse der Lernarbeit und der Reflexion des Lernprozesses werden dokumentiert.

Qualitätsmerkmale des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW), 2009

Dabei spielten die grundlegenden Prinzipien nach Barbara Müller-Naendrup eine entscheidende Rolle, als es darum ging, Ideen und Umsetzungsvorstellungen der vorliegenden Werkstatt zu konkretisieren und so seien „Dominante Prinzipien“ von Lernwerkstätten hier noch einmal konkret benannt:

1. Prinzip des Entdeckens und der Handlungsorientierung
2. Prinzip der Reflexion
3. Prinzip der Autonomie und Kooperation
4. Prinzip der Innovation (Müller-Naendrup, 1997)

Wie diese Qualitätsmerkmale, die sich vielfach einer Umsetzung an Schulen und daher im Kontext der Ausbildung von Schülern verpflichtet wissen, nun in einer universitären Lernwerkstatt realisiert werden, soll im Folgenden konkret gemacht werden.

3.3. Lernwerkstätten und Lehrerbildung

„Die Lernwerkstatt“ hat eine lange Geschichte. Einige große ReformpädagogInnen wie John Dewey, Georg Kerschensteiner und Ellen Key nahmen mit ihren Ansätzen Einfluss auf eine Entwicklung gestalteter Lernumgebungen, in denen Kinder und Jugendliche mit einem erhöhten Maß an Eigenständigkeit, Handlungsaktivierung und Produktivität das Lernen neu erleben sollten. Hiervon ausgehend entwickelte sich vor allem im Bereich der Grundschulpädagogik das Konzept der Lernwerkstatt zu verschiedenen Schwerpunktsetzungen, immer aber mit der Forderung, „anregende Lernlandschaften“ zu gestalten, die forschendes Lernen befördern wollen. Anleiten-

der für diese Lernmöglichkeit ist letztlich die Person des Lehrers, der zwar laut Lawrence Stenhouse der „teacher as researcher“ sein soll, jedoch die geforderten Herangehensweisen für seinen zukünftigen Unterricht in der Praxis des Universitätsbetriebs so kaum praktisch erprobt. Wie Herbert Hagstedt 2012 erklärt, herrsche hier häufig nach wie vor das Postulat der „Vorlesbarkeit der Welt“ (Hagstedt nach Wedekind, 2013, S. 22) und rezeptives Lernen stehe vor einem entdeckenden Lernen, das schon hier nachahmt, was Schüler einst im Unterricht erfahren und erleben sollen.

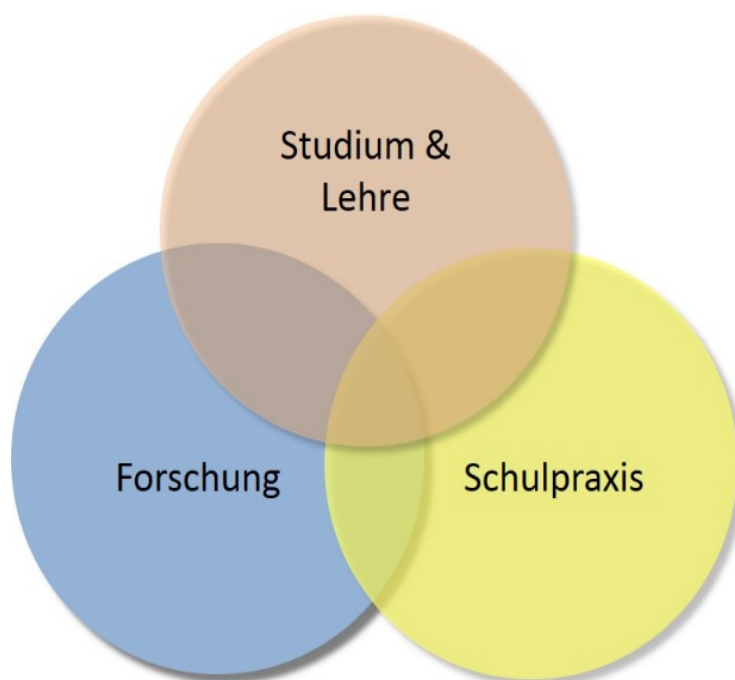
Hieraus ergibt sich die Frage, warum die Lernwerkstatt nicht bereits in der Lehrerbildung zum Tragen kommen sollte, um Eigentätigkeit und aktives Lernen bereits bei den StudentInnen zu verankern. Dieser Gedanke ist heute nicht neu und Lernwerkstätten in der Lehrerausbildung gibt es seit mehr als 30 Jahren an Hochschulen, doch noch immer werden diese teils als Refugien, immer aber als innovative Lernorte wahrgenommen (Coelen & Naendrup, 2013, S. 193–206).

Der Anspruch, einen Erkenntnis- und Lernweg besser zu verstehen, setzt nun voraus, dass man selbst wieder einen

Schritt zurückgeht und auf das blickt, was hier der Kerngehalt ist, nämlich die Arbeit. Die Reformpädagogik, die mit ihren Erkenntnissen auch in den Regelschulen und den dazugehörigen Lehrplänen vielfach nutzbar gemacht wurde, gab und gibt hier wesentliche Impulse. Wenn Maria Montessori zum Beispiel sagt: „*Die Lernsituationen sind so zu organisieren, daß das Kind zu erfolgreichem Handeln kommt*“ (Holstiege, 2009, S. 89), so ist diese Forderung nach Eigenaktivität keineswegs nur auf das Kind zu beziehen, sondern muss für Lehramtsstudierende selbst gelten. Sie sind es, die zu erfolgreichem Handeln mit dem Kind bzw. Jugendlichen angeleitet sein wollen, die viele pädagogische Brillen und Sichtfenster ausprobieren müssen, bis das Licht nicht mehr völlig diffus, sondern gezielt gebrochen erscheinen kann.

Sicher kann ein ganzes Konzept, eine eigene Pädagogik, wie Montessori sie verfolgte und initiierte, nicht auf kleine Details heruntergebrochen werden, aber doch scheint eine Erkenntnis deutlich hindurch: Ich muss selbst aktiv werden, muss echte Erfahrungen machen und eine Sache mich angehen lassen, damit sie etwas mit mir macht und Verständnis und Erkenntnisgewinn erzeugen kann. Mein eigenes Tun hat hier einen großen Stellenwert, richtet sich so doch ein Motiv auf zur gerichteten Motivation. Dieses Prinzip, das dem Lernen zugrunde gelegt wird, ist ein Spiegel für das, was eine Lernwerkstatt bewirken und hervorrufen kann.

Die Begegnung mit Realien im Sinne möglichst realer Situationen und damit gefragter Reaktionen setzt einen Kontrapunkt zu dem, was oft universitäre Ausbildung auch und notwendigerweise ausmacht, dem theoretischen Fundament. Dieses ist eine



Vgl. Coelen & Müller-Naendrup (2013), S. 9

notwendige und dem Studium selbst immanente Konstante, die gleichfalls das sachliche Rüstzeug und die kognitive Ausstattung bietet, die ebenso notwendig ist, um als Lehrer kompetent und sachlich gestärkt auftreten zu können. Darüber hinaus gehört es aber auch dazu, didaktische, soziale und methodische Kompetenzen zu erlangen und diese Verquickung Studierenden induktiv durch gestaltete Lernwege frühzeitig mit auf „den Weg“ zu geben. Auf den ersten Blick erscheinen die Bestrebungen logisch und nachvollziehbar und so muss die Frage gestellt werden, warum nicht längst das Konzept „Lernwerkstatt“ die (religions)pädagogischen Lernorte erobert hat. Rumpf & Schöpfs (2013) geben darauf verschiedene Antworten, die dem Adressatenkreis der Studierenden selbst entspringen und einmal mehr Anlass dazu gaben, das eigene Format der Werkstattarbeit zu prüfen und im Blick auf die Kritikpunkte zu hinterfragen.

- Zeitmangel aufgrund voller Stundenpläne
- Gewöhnung an Online-Verfügbarkeiten aller Informationen
- mangelhafte Verfügbarkeit von Ansprechpartnern vor Ort
- zu geringe Öffnungszeiten
- kaum Nutzung der Lernwerkstatt auch durch Dozierende
- zu wenig gemeinsame Aktivitäten und Angebote von Dozierenden und Studierenden in der Werkstatt
- geringe modulare Verankerung offener Lernformen (Rumpf & Schöpfs, 2013, S. 37).

„Auch die fehlende Vernetzung und inneruniversitäre Kooperation wird, ebenso wie die unzureichende Wissenschafts- und Forschungsorientierung der Werkstätten, als Manko empfunden. Aufträge, die in der Lernwerkstatt zu erfüllen sind, werden in Seminaren selten erteilt und die Selbsterfahrung des Lernwerkstatt-Lernens durch entsprechend gestaltete Lehrangebote für die Studierenden kaum ermöglicht. Dies wird mit den Modulverpflichtungen und dem hohen Zeitaufwand, auch mit mangelnder methodischer bzw. inhaltlicher Kompetenz begründet.“ (Ebd.)

So formte sich mehr und mehr die Erkenntnis, dass die Lernwerkstatt Fachdidaktik zum einen mobil und flexibel gestaltet sein sollte, um den Weg hin zu den Studierenden nehmen zu können, also gewissermaßen ein Lernort, der in die Studienräume kommt. Weiterhin sollte die Lernwerkstatt nicht als eine Zusatzoption der alternativen Arbeitsform erscheinen, die im ansonsten eng gestrickten Ablauf modularisierter Stundenpläne eine optionale und fakultative Vertiefungsmöglichkeit darstellt.

Mit der mobilen Lernwerkstatt Fachdidaktik Religion, die „in die Räume kommt“, ist diese Werkstattarbeit stets darauf ausgerichtet, im Zusammenspiel der Studierenden miteinander aber auch mit dem Dozierenden im Erfahrungsaustausch bearbeitet zu werden. Die Lernwerkstatt wird somit Teil des Stundenplans und öffnet sich dem digitalen Zeitalter auch, weil „digitale Lernräume“ die mobile Werkstatt begleiten und damit weiter räumlich öffnen.

So wurde neben der Begriffsbestimmung und Zielsetzung auch der praktische Rahmen einer neuen Art von Werkstatt mehr und mehr evident und die Varianz zwischen eigenem, individuellem Agieren, partnerschaftlicher Hilfeleistung und einem Auffangen gewonnener Erkenntnisse in Plenumsrunden und Seminarkontexten entwickelte sich zu klaren Maßgaben für erste „Geh-Versuche“ der Lernwerkstatt Fachdidaktik, die das Anliegen Brigitte Kottmanns stets im Blick behielten. „Eine Lernwerkstatt ist die Möglichkeit, anderem Lernen Raum zu geben. [...] Lernwerkstätten bieten für aktives Lernen Hilfestellung, indem sie den direkten, fragenden, forschenden Dialog

mit Menschen und Dingen fördern und Hilfen dafür zugänglich machen.“ (Kottmann, 2013, S. 183)

Diese Möglichkeit galt es nun, praktisch auf den „Weg“ zu bringen.

4 „Wie sind deine Werke so groß und viel ...“ – Religionsdidaktische Perspektiven in Lernlandschaften gewinnen

4.1 Theologische und religionspädagogische Kontexte der Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion



Vor dem Hintergrund der bisher entfalteten Prinzipien des Arbeitens und Lernens in Lernwerkstätten wird schnell eine hohe Affinität erkenntlich zu Theologie und Religionsdidaktik v.a. dann, wenn man erstere als kommunikatives Geschehen versteht, das sich in Wechselseitigkeit vollzieht und nicht als Sprechakte in nur einer Richtung.

Der Mensch will angesprochen sein, aber auch selbst zum Sprechen kommen; er will mit allen Sinnen berührt sein und diese weiterentwickeln; er will hinter die Dinge sehen, Zusammenhänge ergründen und verstehen. Hierzu braucht es – ganz im Sinne entdeckenden Lernens (Bolland, 2011; Hiebl, 2015) – Fragen, Zweifel oder Krisen, sodass sich die Studierenden in einer doppelten Rolle erleben können, als Lernende, die fragend lernen und als Lehrende, die dies später ebenso bei Schülern initiieren sollen (Coelen & Müller-Naendrup, 2013).

Diese Suchbewegung selbst kann wiederum als Merkmal religiöser Erkenntnisbildung betrachtet werden, die jedoch ohne eine entsprechende Wahrnehmungsfähigkeit „blind“ bliebe:

„Bei der Wahrnehmung treffen Vorstellungen und Erfahrungen auf einen neuen Gegenstand oder einen fremden Gedanken, beide gestalten einander und es tritt eine neue Idee, eine Form oder ein Weg zutage. [...] ein Lernprozess bildet erkennbare Lern-Gestalten heraus.“ (Leonhard, 2007, S. 206)

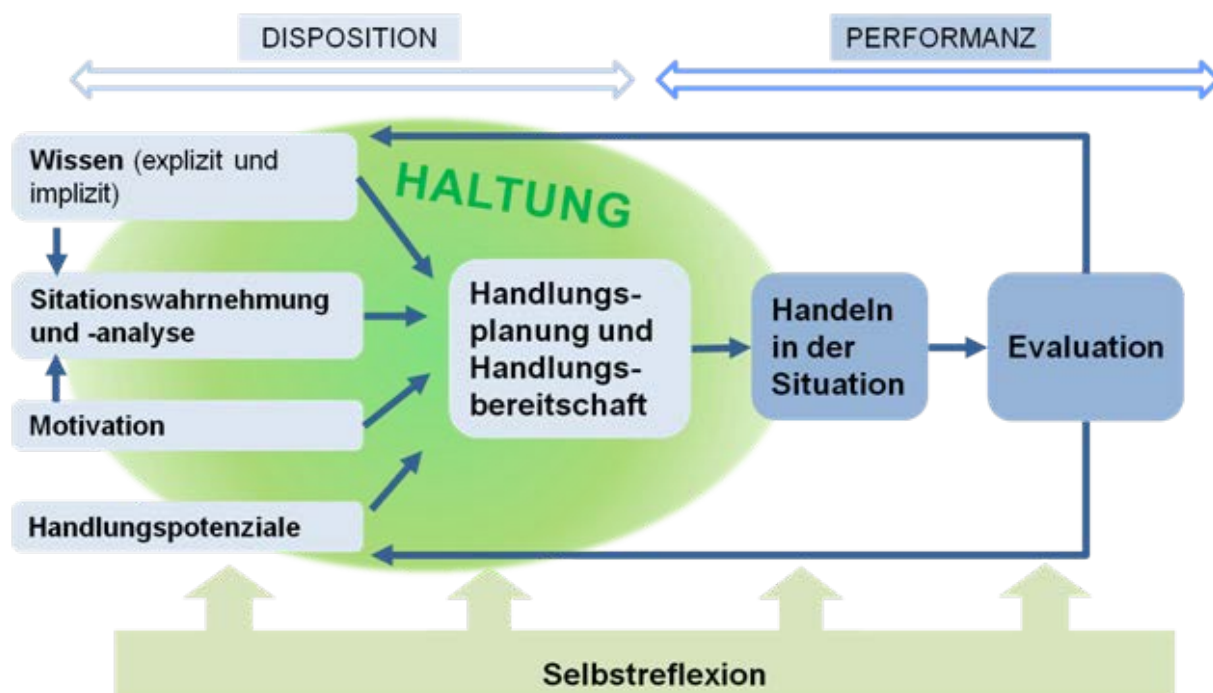
Wenn nun in einer Lernwerkstatt gelernt wird, dann hat dies ebenso wie beim religiösen Lernen viel mit ästhetischer Erfahrung zu tun und dem performativem Ineinander der (Lern)Gegenstände und ihren Bearbeitern. Ebenso gewinnt beim religiösen Lernen „Glaube“ Gestalt in Aus- und Ineinandersetzung mit den Dingen. Hierbei soll sich die persönliche, religionsdidaktische und theologische Reflexionsfähigkeit als eine wichtige handlungsleitende Kompetenz weiterentwickeln. So kann es zu einem Wechselspiel aus explizitem theoretischen und implizitem Erfahrungswissen kommen, das für die lernende Person als relevant erachtet wird:

„Am eigenen Lernen zu arbeiten bedeutet für die Studierenden, Prozesse aktiver Erfahrungsgewinnung und Wissensaneignung als innere Konstruktionsleistungen verstehen zu können.“ (AG Studienwerkstätten des ZLB, 2011, S. 5)

Bei welcher Thematik findet sich nun der „Link“ zwischen der „Sache“ und dem eigenen Leben und Lernen ganz offensichtlich? Im Anschluss an Werner H. Ritter lässt sich Schöpfung als Kernthema von Theologie identifizieren, das den „Glaubenden“ (hin)einnimmt: *„Wer von Schöpfung spricht, belässt [sic!] es nicht bei der Kontingenz (Zufälligkeit) von Welt und Leben, sondern bringt sie konfessorisch (bekennend) in Beziehung zu Gott. Schöpfung zeigt an, daß alles was ist, nicht ein aus sich und in sich bestehendes Gefüge, sondern geschaffen ist.“* (Ritter, 2004, S. 325)

Von diesem Ausgangspunkt aus, kann es dann zu konvergierenden Suchbewegungen kommen, einerseits von der Theologie aus, andererseits von der Religionsdidaktik und letztlich auch von dem aus, was im Religionsunterricht als „Lebenswirklichkeit“ gefasst wird. Hierbei kann und sollte es ebenfalls zu einer doppelten Erschließungsbewegung kommen: von der Theologie aus zur Theologie hin bzw. von der Religionsdidaktik aus bzw. zu ihr hin, jeweils in Konvergenz zu anderen Bezugswissenschaften.

Von daher ist es relativ klar, dass es sich *nicht* um eine Lernwerkstatt „Schöpfung“ handelt, auch wenn in der Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion der Lern- und Erfahrungsbereich Schöpfung „auf die Werkbank“ gelegt wird: Die Fachdidaktik sowie die künftigen Lehrkräfte sind im Fokus und es soll die Diskrepanz zwischen „Universität“ und „Schule“ überwunden werden. Von daher können auch Kompetenz-Modelle adaptiert werden, die sich für schulische Kontexte bereits bewährt haben:



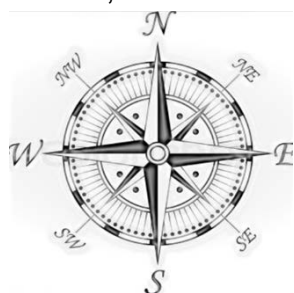
Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011). In Wedekind (2013), S.24

Das obige Modell macht hinsichtlich der Zielsetzungen unserer fachdidaktischen Lernwerkstatt deutlich, dass die persönliche Disposition durch Handlungsmöglichkeiten verändert wird und zu neuen Fähigkeiten der Handlungsplanung führt, wodurch reflektierteres Handeln entstehen und geprüft werden kann. Das in der Lernwerkstatt geforderte kooperative Handeln und die individuelle „Evaluation“ in einem Lerntagebuch am Schluss jeder Wegbegehung, beziehen sich darauf, dass Disposition, Per-

sönlichen „Reisetagebuchseiten“ sind – auch durch immer wieder gewünschte oder selbst angestoßene Notizen – bedeutsam als individuelle Zusammenschau persönlicher Reiseerfahrungen.

Zu Beginn einer Wegbegehung steht vor allem auch die Entscheidung, von welchem Ausgangspunkt aus man seine Route wählen möchte. Der Ausgangspunkt der Reise, der motivisch bereits mit dem Thema spielt, gibt an, welcher Route man gerade folgt: **B**ibel (= **B**-Weg), **M**edien (= **M**-Weg), **D**idaktik (= **D**-Weg), **S**chüler/-in (= **S**-Weg); dies bedeutet jedoch keine Einengung auf diesen Schwerpunkt.

Beispiele wären: Bibelübersetzungen im Vergleich, eine Bibelstelle als Hörbuch oder im Facebook-Stil, ein Pop-Song, ein Werbeplakat, eine literarische Prosaskizze, ein Gedicht, ein interaktives Koordinatensystem zur Glaubensentwicklung



Durch einen **Routenplaner**, der in einem tabellarisch übersichtlichen Format die Einzeletappen eines jeden Weges bündelt, besteht bereits im Vorfeld die Möglichkeit, einen ersten Gesamtüberblick zu erhalten und die verschiedenen Etappen des Weges in ihren Grundzügen für eine „Reiseentscheidung“ zu erfassen. Durch Nummern (#) wird hierin auf das benötigte Material verwiesen.

Da einer Lernwerkstatt immer auch ein ästhetisches Moment innewohnt, und eine „sprechende Umgebung“ Motive der Studierenden zur Motivation formen kann, bleibt die Darstellung der Wege nicht bei einem sachlichen Überblick (Routenplaner) stehen. Deswegen wird den Studierenden jeweils ein **Reiseführer** als Begleiter mit an die Hand gegeben, der – nicht selten mit einem Augenzwinkern – durch empathische Leerstellen und imaginative Momente „Lernbilder“ schafft, die sie aus der Enge der Lernräume in die Weite der Lernwege hineinnehmen möchte.



Die nun folgenden Beispiele können verständlicherweise nur ein unvollständiges Bild dessen bieten, was die Komposition eines ganzen Lernweges im Gesamtzusammenhang deutlich werden lässt:

„Auf Ihrer Reise verlassen Sie nun den festen Untergrund und betreten steiniges Gebiet, in dem es gilt, den Halt zu wahren.“

„Sie marschieren strammen Schrittes weiter, als Ihnen eine kleine Herde grasender Lämmer ins Auge fällt. Vom Anblick dieser Tierbabys völlig verzückt kommt Ihnen das Geborenwerden des Menschen in den Sinn.“

„Beim Durchblättern alter Kisten Ihrer Kindheit und Jugend fallen Ihnen alte Hefte in die Hand. Die Seiten sind schon vergilbt, aber auf ihnen leben die Schulstunden vergangener Jahre weiter. Ungeliebten Fächern schenken Sie keine Beachtung, doch das lila Heft ganz unten lässt Sie an den Religionsunterricht alter Tage zurückdenken.“

Vom „Ausgangspunkt“ weitet sich das Ganze hin zu einer Lernlandschaft, an die sich eine Sehenswürdigkeit anschließt, um sich nach einer Didaktischen Umschau schlussendlich auf den Reiserückblick zuzubewegen.

Beispiele „Lernlandschaft“:

- Info-Texte
- Unterrichtstheorie
- Kinder- und Jugendtheologie

Beispiele „Sehenswürdigkeit“:

- Evolutionstheorie
- Youtube-Videos zur Ethik im Stil von Wikis
- Bibelausschnitte in gerechter Sprache
- Geschlechterverhältnis im Islam
- Rituale
- Dilemmageschichten

Beispiele „Didaktische Umschau“:

- Didaktische Theorien
- Schulbuchseiten
- Lehrplansurveys
- Kinder- und Jugendbücher
- Erzähltheorien
- Bilder-Pool

Beispiele „Rückblick“

- Briefe und Leserbriefe verfassen
- Tagebucheintrag
- Akrostichon

Um immer wieder zwischen den Etappen Bezüge zur religionsdidaktischen Fragestellungen zu erreichen, ist bei fast allen „Verweilstellen“ auch eine didaktische Vertiefung möglich, die ihrem Wesen nach das unterrichtliche Moment und die schulischen Bezugnahmen in vollem Umfang ernst nehmen möchte, um schlussendlich auch dem Anspruch des Brückenschlags zur Praxis gerecht werden zu können.

Beispiele:

- Schülerbilder und Interpretationsmuster
- Filmclip für Jugendliche zum Thema Paradies
- Erzähltheorien

Auf den verschiedenen Etappen des „Weges“ erfolgt so, durchaus in verschiedenen Variationen, eine Bezugnahme, Hereinnahme, Aufnahme grundlegender fachdidaktischer Fragestellungen, Phänomene, Erkenntnisse. Wissen und Verstehen sind damit keine Sackgassen, sondern Kreuzungen mit vielen möglichen Fortführungen.

Damit bietet die Lernwerkstatt „die Möglichkeit, anderem Lernen Raum zu geben. [...] Lernwerkstätten bieten für aktives Lernen Hilfestellung, indem sie den direkten, fragenden, forschenden Dialog mit Menschen und Dingen fördern und Hilfen dafür zugänglich machen[...].“ (Kottmann, 2013, S. 183)

5 „*creatio continuans*“ – Perspektiven für professionelle Lehrerbildung

Unsere Lernwerkstatt: Fachdidaktik kann als gewissermaßen lebendiges System verstanden werden, weil es sich durch die Bearbeitung und die Bearbeitenden immer wieder verändert:

Durch **forschendes Lernen** kann neues Material für die Lernwerkstatt generiert werden, z.B. durch Seminararbeiten oder Zulassungsarbeiten; gerade in Verbindung mit dem neuen multimedialen Klassenzimmer (Möglichkeit zur Videografie) sind in kinder- und/oder jugendtheologischer Hinsicht zum Thema Schöpfung einige Vorhaben geplant (z.B. Arche-Projekt), bei denen die Studierenden auch Kompetenzen aus anderen Lehrveranstaltungen nutzen können.

Die Möglichkeiten im Blick auf die **Lehre** sind vielfältig (z.B. Workload, Seminargegestaltung, individualisiertes Lernen, ...) und eröffnen gerade unter den Bedingungen der Modularisierung neue Spielräume.

Im Zuge der Einrichtung der Lernwerkstatt wurde eine Fülle an Materialien (z.B. Fachliteratur, Lehrpläne, Unterrichtsmodelle, Kinderbücher, Medien etc.) gesammelt, sodass inzwischen fast schon von einer fachdidaktischen **Material- und Dokumentationsstelle** im Blick auf die Schöpfungsthematik gesprochen werden kann.

Eine bisher nicht bearbeitete, aber lohnenswerte Perspektive wäre es, das Lernen in bzw. mit der Lernwerkstatt als hochschuldidaktischen **Forschungsgegenstand** (z.B. Möglichkeiten der kognitiven Aktivierung von Studierenden) in den Blick zu nehmen.

Aber wir stehen ja erst „**Am Anfang**“ ...

Literaturverzeichnis

AG Studienwerkstätten des ZLB (Hrsg.) (2011). *Studienwerkstätten der Lehrerbildung. Innovative Lernorte an der Universität Kassel*; Kassel: kassel university press.

Arnold, R. und Steinbach, S. (1998). Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In W. Markert (Hrsg.), *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung* (S. 22–32). Baltmannsweiler: Schneider.

Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brügelmann, H. (2013): Labor oder Werkstatt? – Persönliche Einsichten aus 40 Jahren Lernen und Lehren in der Pädagogik. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 41–54). Wiesbaden: Springer VS.

Coelen, H. & Müller-Naendrup, B. (Hrsg.) (2013), *Studieren in Lernwerkstätten, Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Coelen, H. & Müller-Naendrup, B. (2013): Studieren in Lernwerkstätten, Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (9-17). Wiesbaden: Springer VS.

Erpenbeck, J. und von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003), *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903-925.
- Hagstedt, H. (o.J.). Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten. URL: http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Hagstedt_Diskrete-Schulentwicklung-durch-Lernwerkstaetten.12.pdf [Zugriff 03.11.2015].
- Hagstedt, H. (2011). In Werkstätten lernen – wie Forscher arbeiten. URL: <http://www.wl-lang.de/Demokratie/Lernwerkstatt%20Werkstaetten%20lernen.pdf> [Zugriff 13.11.2015].
- Hiebl, P. (2015). Lernwerkstätten können gelingen. Forschungsergebnisse in die Praxis umsetzen. Nürnberg (Hermann Gutmann Stiftung). URL: http://www.lernwerkstatt-bayern.de/app/download/5797978739/HGS_Bro_quadr_DrArbeit_Ansicht.pdf [Zugriff 03.11.2015].
- Holstiege, H. (2009). *Modell Montessori, Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kottmann B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup, *Studieren in Lernwerkstätten, Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 183–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Lenhard, H. (2015): Kompetenzorientierter Religionsunterricht. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100016> [Zugriff 31.10.2015].
- Leonhard, S. (2014). Form-Gebungen. Gestaltungskompetenz im Religionsunterricht (S. 11). URL: http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-14/3-14_leonhard [Zugriff am 31.10.2015].
- Leonhard, S. (2007). Religion zeigen – Ästhetische Bildung und performative Didaktikansätze. In H. Noormann, U. Becker; B. Trocholepczy (Hrsg), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik* (S. 205–212). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „dritte Pädagogen“ – Selbstverständnis und Hintergründe. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 193–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, F. (2001). Kompetenzen von Lehrpersonen. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 214–342). Zürich :Rüegger.
- Ritter, W. (2004) Schöpfung. In R. Lachmann, G. Adam & W.H. Ritter, *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch (= TLL1)* (S. 320–336). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rumpf, D.& Schöps, M. (2013). Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 31–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Schied, M. (2013). *Schulpraktische Studien im Rahmen der Lehrerausbildung. Konzeptionalisierung und Evaluierung nach dem Gmünder Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubert, E. (2003). *Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person. Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung*. Bochum: Projekt-Verlag.

Terhart, E. (2000), nach: Hofmann, R: Wie werden ReligionslehrerInnen zu guten ReligionslehrerInnen? Ein Workshopbericht, in <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/6.pdf> [Zugriff am 30.10.2015].

VeLW (2009). POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. URL: <http://forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [Zugriff 03.11.2015].

Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen. Die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 21–29). Wiesbaden: Springer VS.

Wiater, W., Della Torre, E. & Müller, J. (2002). *Werkstattunterricht: Theorie - Praxis - Evaluation*. München: Vögel.

Zocher, U. (2000). *Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer.

Dr. Werner Haußmann, Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Verena Bedruna, Studienrätin an der Dietrich-Bonhoeffer-Realschule Neustadt an der Aisch.

Übersicht der bisher entwickelten „Lernwege“ als Impulstexte

B1 – Von Genesis 1 bis zu Darwins Ufern

Auf diesem Weg lernen Sie nicht nur die biblische Vorlage von Genesis 1 mit verschiedenen Übersetzungen näher kennen, sondern nehmen auch wissenschaftliche Gedanken zur Entstehungsgeschichte von Gen 1 in den Blick. Kreationismus, Evolution und Darwin warten auf Ihrer Route ebenso auf Sie, wie der Einblick in verschiedene, thematisch passende Schulbuchseiten und die Auseinandersetzung mit diversen Welterklärungsmodellen. Schließlich kommt es zur Konfrontation mit der Partei der Bibeltreuen Christen. Ein spannender Weg, den zu gehen sich lohnt!

B2 – Von Erkenntnisbäumen und „Gender-Jihad“

Paradies und „Paradiesinsassen“ lernen Sie durch verschiedene Übersetzungen von Gen 2 kennen und diese begleiten Ihre Wanderschritte ebenso wie ein Töpfermeister und die Frage nach dem (Geboren)Werden des Menschen. Ließ er es sich einst in der „Wellnessoase“ Paradies schlicht gut gehen oder ist der Mensch gar Mitschöpfer? Mit allen Konflikten des Paradieses und daraus resultierenden Geschlechtervorurteilen finden sich Positionen von hilfreicher Partnerschaft bis Gender-Jihad. Finden sich solche Themen in Kinder- und Schulbüchern? Und am Schluss stoßen Sie noch auf weitere Bücher, in die Sie nicht nur blicken, sondern schreiben: Die Tagebücher Adams und Evas. Sind Sie bereit?

B4 – „Nach uns die Sintflut“ oder „Auf zu neuen Erkenntnisinseln“

„Fluten“ der heutigen Zeit treffen in diesem Weg auf die große Flut, die Noah mit seiner Arche überstand. Fragenmeere, die aus dieser „story“ erwachsen, treffen auf Antworten und Erkenntnisse über den Wert von „story“ und Erzählung allgemein und schwappen schließlich hin zu der Frage, was man Kindern auch in Form von Kinderbüchern überhaupt zumuten darf. Wo sind rettende Inseln inmitten der Flut von Büchern? Finden Sie diese zwischen wogenden Wellen und nehmen Sie schließlich andere im/in „Kirchenbo(o)ten“ mit!

S1 – Lebensstufen gleich Glaubensstufen?

Zwischen der Bekanntschaft mit einem Hesse-Gedicht und der Aufforderung zur eigenen Einschätzung der persönlichen Glaubensentwicklung finden Sie sich auf einem Weg wieder, der Sie auch mit Welterklärungsmodellen von großen und kleinen Theologen konfrontiert. Entwicklung ist angesagt. Sie dürfen stumm sprechen und schließlich darüber sinnieren, was es bedeutet, mit Kindern zu theologisieren, um anschließend an Ihre eigene Schülerzeit zurückzudenken und auf dieser Grundlage den Weg in kreativer Schreibmission ausklingen zu lassen. Ein Weg zwischen persönlicher Erfahrungen und kindlichen Theologen. Wagen Sie ihn!

M1 – Von der Unfähigkeit nicht (nicht) zu kommunizieren

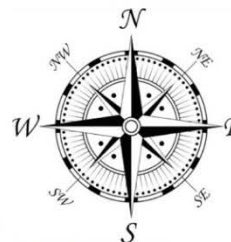
Am Anfang ist das Wort und wenigstens ein einziges möchten manche sich geben lassen. Lassen Sie deswegen eine deutsche Pop-Gruppe mit einem Kommunikationswissenschaftler ins „Gespräch“ kommen und bedenken Sie zwischen Thesen und Hypothesen den Wert des Mediums „Sprache“. Macht uns das Sprechen zur Krone der Schöpfung oder sind wir unserem Mitgeschöpf Tier doch näher als wir denken? Auf gute Kommunikation kommt es an – auch im Unterricht! Lohnt es aber, statt vieler Worte manchmal das Vokabular zur Ruhe kommen zu lassen und stattdessen wortlose Rituale zu pflegen? Zum Schluss können Sie sogar ein eigenes „Kommunikations-ABC“ durchbuchstabieren. Sie sind ja nicht auf den Mund gefallen ...

M2 – Tofu auf dem Burger und Ehrfurcht vor dem Leben

Mit einem schonungslosen Blick auf menschliches Tun und göttlichen Auftrag gehen Sie hier die ersten Schritte des Weges, die bildgewaltig daherkommen, wenn PETA und Bibel auf eine Plakatwand gebannt werden. Sie schließen Verträge und tauschen probeweise die Perspektive, philosophieren über den Begriff der „Tierethik“ und verfassen einen Beitrag für einen „Kinderkatechismus“. Ob immer alle bildlichen und fotografischen Darstellungen ihren Platz im Unterricht haben können und was Bilder im RU überhaupt leisten, nehmen Sie persönlich in den Blick, bevor Sie zum „Hausmensch“ eines kleinen Schafes mutieren. Rollentausch und Perspektivenwechsel, das will dieser Weg Ihnen ermöglichen!

Beispielseite aus „Reiseführer“ zum Lernweg B2

B2-Reiseführer



Sie machen sich mit einem Partner an Ihrer Seite im Pilgerschritt auf den Weg, den diese Route Ihnen vorgibt. Verschiedene Bibelübersetzungen werden Ihren Weg ebenso ebnen, wie fachkundige Gebirgswachten in Form renommierter Wegkundiger, die Ihnen Genesis 2 verständlich machen können. Bereits bei Ihrer ersten Rast an einer Sehenswürdigkeit nehmen Sie das andere Geschlecht mit in den Blick, wobei Sie sich dann bei einem zweiten Sightseeing-Stopp bewusst machen, welche Bedeutung unsere Geburt für diesen Mann-Frau Dialog hat. Sie setzen Ihren Weg fort und gelangen zu einem Aussichtspunkt, der Ihnen einmal mehr den Blick auf ein didaktisches Gewässer freigibt. Ob dort das Wasser trüb oder glasklar ist, entscheiden Sie bei einem eingehenden Blick in dessen Tiefen. Zurück in Ihrer Hütte überdenken Sie die gewonnenen Ereignisse und betrachten erneut die Aufzeichnungen in Ihrem Reisetagebuch.



Ausgangspunkt

Den Startpunkt Ihrer Reise bildet die Durchsicht der nötigen Reiseunterlagen in Form verschiedener „Übersetzungen“ von Genesis 2. Nicht jedes der vorfindlichen Dokumente kann Sie wahrscheinlich gleichermaßen überzeugen und so stellt sich Ihnen die folgende Aufgabe:

- **Tauschen Sie sich ausgehend von der Gen2-Übersetzung nach Luther (#521) über Besonderheiten der verschiedenen Adaptionen aus und reflektieren Sie, wo für Sie (ggfs. auch für andere) Schwierigkeiten liegen könnten und begründen Sie Ihre Entscheidung. In den Blick genommen werden „Adam ist jetzt mit Eva befreundet“ (#4121) und „Der GROSSE BOSS“ (#4321).**



Lernlandschaft

Sie betreten eine raue Landschaft und alles wirkt sehr ursprünglich. War das der Urzustand der Welt? Gehen Sie mit Agnes Wuckelt dieser Frage genauer nach und machen Sie am nahegelegenen Töpferstand eine kurze Rast, um der Frage nachzugehen, ob das Bild, das Sie im Kopf haben, nicht vielleicht Ihren weiteren Weg erhellen kann? Schließlich hat Walter Klaiber für Sie Wegmarken aufgestellt und Informationen zum zweiten Schöpfungsbericht gesammelt, mit denen Sie die besondere Gestalt des Menschen näher beleuchten können, um schließlich das provokante Schild „Mensch = Mitschöpfer?“ nicht unreflektiert an sich vorbeigehen lassen zu müssen.

- **Durchdenken sie ausgehend von Agnes Wuckelts Ausführungen (#1121) zum Urzustand der Erde im zweiten Schöpfungsbericht die Frage, inwiefern in Gen2 im Gegensatz zu Gen1 der Gedanke des „Töpfers“ sowohl im Blick auf das Gottes- als auch das Menschenbild zum Tragen kommt.**
- **Diskutieren sie über die Erläuterungen von Walter Klaiber (#1122) zur Frage, wie der Mensch im zweiten Schöpfungsbericht charakterisiert wird hinausgehend, ob dieser Ihrer Meinung nach als „Mitschöpfer“ bezeichnet werden kann.**

Sie marschieren strammen Schrittes weiter, als Ihnen eine kleine Herde grasender Lämmer ins Auge fällt. Vom Anblick dieser Tierbabys völlig verzückt kommt Ihnen das Geborenwerden des Menschen in den Sinn und mithilfe der Überlegungen von Karin Ulrich-Eschemann (#1123) lassen Sie Ihren Gedanken hierzu freien Lauf.

- **Inwiefern stehen die Gedanken über die Persönlichkeit des Menschen gegenüber Gott in einem Spannungsverhältnis zum zweiten Schöpfungsbericht?**