



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

20. Jahrgang 2021, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: “Wenn sich die Mitte auflöst...” – Große und kleine Narrative in Gesellschaft und Religionspädagogik

Gennerich, C., Palkowitsch-Kühl, J. & Nord, I. (2021). Adaption digitaler Medien und Wertorientierungen zukünftiger Religionslehrkräfte: Auf den Weg zu einer Typologie. *Theo-Web*, 20(2), 241–263.

<https://doi.org/10.23770/tw0222>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Adaption digitaler Medien und Wertorientierungen zukünftiger Religionslehrkräfte: Auf den Weg zu einer Typologie

VON

Carsten Gennerich, Jens Palkowitsch-Kühl
& Ilona Nord

Abstract

Die Studie analysiert die Zusammenhänge zwischen Skalen des „will, skill, tool model“ von Petko (2012), des „mobile learning“ Konzepts von Kearney, Schuck, Burden & Rai (2012) sowie religionspädagogischen Unterrichtszielen mit Wertorientierungen. Die Befunde zeigen, dass die Adaption digitaler Medien im Religionsunterricht mit progressiven Wertorientierungen in Beziehung steht. Implikationen der Befunde für die Realisierung einer angemessenen Schülerorientierung sowie für die Professionalisierung von Religionslehrerinnen und -lehrern werden diskutiert.

This study analyses the relation between scales of the will, skill tool model of technology integration (Petko, 2012), the concept of mobile learning (Kearney et al., 2012) and possible goals of RE with value priorities. The results show a positive correlation of the use of digital media in RE with values of openness to change. Consequences for developing a student orientation and for teacher professionalization were discussed.

Schlüsselwörter: Digitale Medien, Werte, Religionslehrer-Typologie, Autonomie, Schülerorientierung

Keywords: Digital media, values, typology of religious education teachers, autonomy, subject-oriented approach

1 Einleitung

Die Religionspädagogik hat Teil am digitalen Wandel der Pädagogik. Dadurch ergeben sich neue Optionen für die Erschließung religiöser Themen im Unterricht (vgl. Nord, 2021; Nord & Palkowitsch-Kühl, 2017; Palkowitsch-Kühl, Öger-Tunc & Leven, 2018) bzw. für die Einführung neuer, lebensweltlich relevanter Themen (vgl. Gojny, 2020, S. 43; Palkowitsch-Kühl, 2019, S. 12; Palkowitsch-Kühl & Leven, 2020). Angesichts von Schülerinnen und Schülern, die im Jugendalter zunehmend Autonomiewerte betonen, sich vom Religionsunterricht in ihrer Lebenswelt nicht wahrgenommen sehen und sich daher vom Religionsunterricht abmelden (Gennerich & Zimmermann, 2016, S. 100), stellt sich die Frage, ob möglicherweise durch digitale Medien Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung besser gefördert werden können. Um diese Frage zu beantworten, bedarf es noch vielfältiger Forschungsprojekte. Im Folgenden soll in einem ersten Schritt der Charakter digitaler Medien anhand von Zusammenhängen medienbezogener Kompetenzen und Einstellungen mit Wertorientierungen bzw. Lebensstilen angehender Lehrerinnen und Lehrer analysiert werden. Dies geschieht in der Erwartung, dass sich darüber das Potential digitaler Medien im Religionsunterricht konkreter abschätzen lässt.

2 Theoretischer Hintergrund

Empirisch analysiert die folgende Studie Zusammenhänge von Wertorientierungen mit Medienkompetenzen und Einstellungen von Studierenden der Religionspädagogik und insofern angehenden Lehrerinnen und Lehrern zu digitalen Medien. Da auf der Basis von Wertorientierungen ein integratives Rahmenmodell vorliegt, in dem Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (Gennerich, 2010; Gennerich & Zimmermann, 2016) wie auch von Lehrerinnen und Lehrern (Gennerich & Mokrosch, 2016; Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021) zusammen betrachtet werden können, können beide Perspektiven integrativ aufeinander bezogen werden. Konkret zielt diese auf Studierende bezogene Studie auf eine Erweiterung bisheriger Befunde zu einem auf Lehrerinnen und Lehrer bezogenen Lebensstilmodell (vgl. Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 83–100; Gennerich et al., 2021, S. 122–130).

Dieser Modelltyp ist im Kontext der Religionspädagogik aus mehreren Gründen attraktiv: (1) Über Peter Biehls symboldidaktische Theoriebildung ist das Konzept in der Religionspädagogik fest verankert (Gennerich, 2010, S. 20–45). (2) Lebensstile, die über geteilte Wertvorstellungen definiert werden, stellen ein etabliertes sozialwissenschaftliches Konzept zur Erfassung individueller Unterschiede dar (Gennerich, 2018, S. 8–14). Die zugrundeliegende Modellbildung von Shalom H. Schwartz ist kulturübergreifend gültig und wird in der internationalen pädagogischen Forschung angewendet (vgl. Barni, Russo & Danioni, 2018; Barni, Danioni & Benevene, 2019; Pudenko & Boon, 2014; Tot & Kirinic, 2020). (3) Die Stabilität und Verbreitung des Konzepts ermöglicht eine Typenbildung über verschiedene Studien hinweg, so dass die Erkenntnistiefe schrittweise gesteigert werden kann und auch studienübergreifende Fragestellungen wie die hier adressierte verfolgt werden können.

Im Kontext der deutschsprachigen Religionspädagogik eröffnet sich mit der hier vorgelegten Studie eine aufschlussreiche Problemkonstellation: Es scheinen vorzugsweise Schülerinnen und Schüler zu sein, die sich im Jugendalter in Richtung Autonomie entwickeln und hierauf auch besonders viel Wert legen, die mit dem Religionsunterricht unzufrieden sind bzw. in ihm nicht sehen, dass ihre auch lebensweltlich geprägten Themen hier eine angemessene Rolle spielen. So zeigen Gennerich und Zimmermann (2016, S. 100), dass Schülerinnen und Schüler, denen Autonomiewerte wichtig sind und die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, ihre Abmeldung damit begründen, dass der Religionsunterricht und die behandelten Themen nicht zu ihrer Lebenswirklichkeit passen und dass sie sich selbst nicht in den Bildern, Argumenten, Symbolen und Interpretationen der Bibel wiederfinden können. Angesichts dieses Befunds stellt sich die Frage, ob die Nutzung digitaler Medien an diesem Eindruck etwas verändern kann: Möglicherweise finden Personen, die mehr als andere Autonomiewerte präferieren, den Einsatz digitaler Medien besonders attraktiv. Dabei ist zunächst zu bedenken, dass digitale Medien grundsätzlich ebenso gut für konservativ zu bezeichnende wie für progressiv zu haltende Werte-Kommunikationen eingesetzt werden können. Digitale Medien sind grundsätzlich als wertneutral anzusehen. Erst der Kontext, in denen sie genutzt werden, gibt ihnen eine bestimmte werthaltige Bedeutung. Jedoch kann insbesondere die Möglichkeit, zeit- und räumlich selbsttätig und selbstwirksam digital zu kommunizieren, dem Autonomiebestreben von Jugendlichen entgegenkommen. Hinzu kommt der Sachverhalt, dass auf digitale Medien bezogene neue Themen wie z.B. „Sexting“, „Künstliche Intelligenz“ oder „digitale Trauerkultur“ es nahelegen, den Akzent auf Freiheit, individuelle Kreativität und ein kritisches Bewusstsein zu legen (vgl. Döring, 2015; Nord & Luthe, 2014; Palkowitsch-Kühl & Leben, 2020), so dass sich der Optionsraum für lebensweltlich anschlussfähige Unterrichtsthemen erweitert. Vor diesem Hintergrund soll hier gezeigt werden, in

welcher Beziehung Werthaltungen zu Einstellungen und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien stehen. Die Hypothese, die hier geprüft werden soll, lautet: Steht der Einsatz digitaler Medien im Religionsunterricht mit progressiven, autonomieorientierten Werten in Beziehung? Als Grundlage für die Studie werden dafür im nächsten Schritt die eingesetzten Messinstrumente und bisherige Befunde vorgestellt.

Digitale Medien im pädagogischen Kontext

Digitale Medien haben im Kontext Schule spezifische Potentiale: Sie erleichtern Schülerinnen und Schüler die Informationssuche; sie können die Motivation und das Selbstvertrauen von Schülerinnen und Schülern steigern; kooperative Unterrichtsarrangements lassen sich mit ihnen leichter kreieren; und insgesamt kann dadurch die Integration digitaler Medien in den Unterrichtsprozess das Leistungsniveau erhöht werden (vgl. Baş, Kubiato & Sünbül, 2016, S. 176). Bisherige Studien beschäftigen sich vor allem mit Zusammenhängen von Kompetenzen und Einstellungen zu digitalen Medien und der Wahrscheinlichkeit, dass digitale Medien im Unterricht integriert werden (vgl. Knezek & Christensen, 2016; Petko, 2012). Studien zu Zusammenhängen von anderen pädagogischen Variablen wie etwa der Lehrerpersönlichkeit oder Werthaltungen von Lehrkräften mit der Anwendung digitaler Medien liegen bislang kaum vor. Um bezogen auf unsere Hypothese den Zusammenhang von Werthaltungen mit der Anwendung digitaler Medien zu untersuchen, haben wir auf zwei einflussreiche Modelle zurückgegriffen:

(1) Das „will, skill, tool model of technology integration“ (Petko, 2012) und das Konzept des „mobile learning“ (Kearney et al., 2012; Kearney, Burke & Schuck, 2019; Kearney, Burden & Schuck, 2020). Mit Petko (2012) sowie Knezek und Christensen (2016) kann davon ausgegangen werden, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Nutzung digitaler Medien im Unterricht am größten ist, wenn Lehrerinnen und Lehrer die nötigen Kompetenzen erworben haben, wenn sie motiviert sind, diese einzusetzen und wenn die nötige technische Infrastruktur dafür zur Verfügung steht. Das Modell geht also davon aus, dass technische Ausstattung, Anwendungskompetenzen und Sinnperspektiven für den Einsatz zusammenkommen müssen, damit die Möglichkeiten digitaler Medien im Unterricht genutzt werden. Es stellt sich daher die Frage, ob insbesondere die beiden Komponenten „skill“ und „will“ Zusammenhänge mit Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern aufweisen. Die „tool“-Komponente lassen wir hier zurücktreten, da sie im Bereich der Gruppe der befragten Studierenden, wenn überhaupt, dann eher als Praktikumserfahrung vor Augen stehen dürfte.

(2) Das Konzept des „mobile learning“ erweitert die klassische formale Lernsituation, bei der Lehrende und Lernende zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort zusammenkommen, also in der Regel der Klassenraum einer Schule. Denn mobiles Lernen ermöglicht, die Grenzen von Raum und Zeit zu erweitern, so dass mit mobilen Geräten an beliebigen Orten und zu beliebigen Uhrzeiten gelernt werden kann (vgl. Kearney et al., 2012, S. 3–4). Die Diskussion darüber, welche Merkmale mobiles Lernen auszeichnet, haben Kearney und seine Kolleginnen und Kollegen anhand von drei Dimensionen auf den Punkt gebracht (Kearney et al., 2012; 2020; Kearney, Burden & Rai, 2015). Mobiles Lernen zeichnet sich erstens durch *Personalisierung* (personalisation) aus (Kearney et al., 2012, S. 9; 2020, S. 61–62), d.h. die Lernenden haben ein hohes Ausmaß an Kontrolle über den Ort, das Tempo und den Zeitpunkt des Lernens (agency) und die mobilen Geräte können an die Individualität und den Stil der Lernenden angepasst werden (customisation). Zweitens zeichnet sich mobiles Lernen durch einen hohen Grad an *Authentizität* (authenticity) aus (Kearney et al., 2012, S. 9–10; 2020, S. 62–63), d.h. die Aufgabe kann realistisch gestaltet werden (task authenticity), Aufgabedetails können analog zur realen Welt gestaltet werden

(factual authenticity) und sie können so aufgebaut werden, dass die Tätigkeit der Lernenden den Zielpraktiken in der realen Welt entsprechen (process level of authenticity). Dabei wird unterschieden zwischen einem Simulationsmodell, d.h. der Raum des Lernens simuliert die Praxiswelt außerhalb des Klassenraums (Kontextualisierung der Lernaufgaben), und einem Partizipationsmodell, d.h. die Lernenden partizipieren an der Arbeit einer professional community (situiertes Lernen). Drittens ist mobiles Lernen durch die Dimension der *Zusammenarbeit* (collaboration) geprägt (Kearney et al., 2012, S. 10; 2020, S. 63–64). D.h., die Lernenden können multimodal mit Peers, Lehrkräften und anderen Experten kommunizieren (conversation) und sie können miteinander Informationen austauschen (data sharing). Empirische Befunde zeigen, dass die Wahrnehmung mobilen Lernens bezogen auf diese Merkmalsdimensionen die Wahrscheinlichkeit bzw. Häufigkeit bestimmt, mit dem mobiles Lernen von Lehrkräften eingesetzt wird (Kearney et al., 2015/2020) und wenn mobiles Lernen von Lehrkräften angewendet wird, dann resultieren unter dem Strich positive Erfahrungen damit (Kearney et al., 2020, S. 170). Mit Blick auf unsere Forschungsfrage ist insbesondere die Dimension der Authentizität interessant, weil autonomieorientierte Schülerinnen und Schüler bezogen auf den Religionsunterricht beklagen, dass er „nichts mit der Wirklichkeit außerhalb der Schule zu tun“ habe (Gennerich & Zimmermann, 2016, S. 100). Mobiles Lernen ermöglicht, solche lebensweltlich relevanten Orte außerhalb des Klassenraums mit Smartphones oder Tablets aufzusuchen und mit religiösen Lernaufgaben zu verbinden (vgl. Huotari & Ikonen, 2017; Kearney et al., 2020, S. 71–87).

Das Wertefeld von Schwartz als Basis einer Lebensstiltypologie

Wir haben bezogen auf unsere Fragestellung mit Blick auf Autonomiewerte argumentiert. Es gibt jedoch auch andere Werte, die Menschen vertreten können. Die Werteforschung hat untersucht, welche Werte es überhaupt gibt und welche Struktur sie haben. In ein allgemeines Modell können dann auch konkrete Werte verortet werden und die Hypothese kann systematisch überprüft werden.

Werte werden von Rokeach (1973) als Kern der individuellen Identität verstanden, sie dienen als kognitive Standards für das Handeln des Individuums. Dabei nahm er an, dass Werte universal sind, jedoch individuell unterschiedlich gewichtet werden. Bezogen auf die Inhaltsstruktur von Werten gehen Schwartz und Bilsky (1987) einen Schritt weiter und stellen die Hypothese einer universalen *Konfliktstruktur* von Werten auf. Schwartz (1992; 2006; Schwartz, Cieciuch, Vecchione, Davidov, Fischer, Beierlein, Ramos, Verkasalo, Lönnqvist, Demirutku, Dirilen-Gumus & Konty, 2012) dokumentiert schließlich Ergebnisse aus Studien in mehr als 80 Ländern, die eine zweidimensionale, bipolare Struktur von 56 eingeschätzten Werten bestätigen: Selbst-Transzendenz (Bedürfnisse anderer beachtend) vs. Selbst-Steigerung (eigene Bedürfnisse maximierend) und Offenheit für Wandel vs. Bewahrung. Der resultierende Wertekreis repräsentiert die Relativität von Werten (vgl. Abb. 1 in Abschnitt 3): Inkompatible Werte verorten sich in Distanz zueinander, ähnliche plotten in örtlicher Nähe. Die obere Seite des Kreises repräsentiert Selbst-Transzendenz mit den Werteklassen Universalismus und Prosozialität, gefolgt im Uhrzeigersinn von Tradition, Konformität und Sicherheitswerten (Bewahrung), Macht und Leistung (Selbst-Steigerung), hedonistischen Werten, Stimulation und Selbstbestimmung (Offenheit für Wandel).

Aufbauend auf die Stabilität und Stichprobenunabhängigkeit der zweidimensionalen Wertestruktur plädiert Gennerich (2017) dafür, die Dimensionen als Basis eines religionspädagogischen Lebensstilmodell zu nutzen. Das entspricht einerseits gängigen Lebensstilmodellen und ermöglicht andererseits, durch die Konstanz der Dimensionen

einen sukzessiven Erkenntnisfortschritt bezüglich religionspädagogischer Fragestellungen zu erreichen, für die eine Beschreibung individueller Verschiedenheit von Relevanz ist (Gennerich, 2018b, S. 8–12). Dabei kann auch auf Studien aus der pädagogischen Grundlagenforschung zurückgegriffen werden:

Pudelko und Boon (2014) zeigen, dass Lehrkräfte unterschiedliche Förderanliegen in Abhängigkeit von ihren Werten betonen: „Meisterschaft“ (neue Fähigkeit lernen, Dinge wirklich verstanden haben) betonen besonders Lehrkräfte auf der linken Feldhälfte am Pol „Offenheit für Wandel“. „Leistungsorientierung“ (Fähigkeiten zeigen und gute Noten bekommen) können Lehrkräfte in verschiedenen Feldregionen zeigen, jedoch wird sie etwas stärker von Lehrkräften am unteren Feldpol der „Selbst-Steigerung“ gefördert. „Prosoziale Ziele“ (Kooperation und anderen helfen, Probleme zu lösen) und „Anpassung“ (den Anleitungen folgen, Versprechen halten, bedenken, wie das eigene Verhalten auf andere wirkt) werden tendenziell eher von Lehrkräften in der oberen Feldhälfte am Pol der „Selbst-Transzendenz“ gefördert, wobei lediglich Lehrkräfte, die Machtwerte präferieren, diese Ziele eher nicht vertreten (vgl. Abb. 1).

Barni et al.(2018) zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer im oberen Feldbereich eher einen autoritativen Unterrichtsstil haben (stärkste Korrelation mit universalistischen Werten), wohingegen Lehrerinnen und Lehrer im unteren Feldbereich beim Pol „Selbst-Steigerung“ einen autoritären Unterrichtsstil zeigen (starke Korrelation mit Machtwerten). Permissive Tendenzen zeigen tendenziell eher Lehrkräfte im oberen Feldbereich. In einer weiteren Studie können Barni et al. (2019) zeigen, dass Lehrkräfte im oberen Feldbereich mehr Selbstwirksamkeit in ihrer Rolle als Lehrkräfte erfahren (z.B. „Als Lehrkraft bin ich fähig, Anerkennung und Wertschätzung von meinen Schülerinnen und Schülern zu bekommen“).

Tot und Kirinic (2020) haben in einer Stichprobe von 257 Grundschullehrerinnen und -lehrern das Modell von Schwartz zu sechs Kommunikationsstilen von de Vries in Beziehung gesetzt: Der präzise Stil (strukturiert, durchdacht, substantiell, prägnant) findet sich häufiger in der oberen Feldhälfte am Pol der „Selbst-Transzendenz“. Der verbal aggressive Stil (wutgeladen, autoritär, abwertend, nicht unterstützend) ist häufiger in der unteren Feldhälfte und besonders ausgeprägt im Feldbereich unten/links. Der fragende Stil (unkonventionell, philosophisch, untersuchend, argumentierend) ist prägend für die linke Feldhälfte und ebenfalls besonders häufig im Feldbereich unten/links. Der eindrucksmanipulierende Stil (einschmeichelnd, Charm, unerforschlich, verschleiernd) ist in der unteren Feldhälfte am häufigsten und dabei auch etwas prägender für den Bereich unten/links. Der expressive Stil (gesprächig, im Gespräch dominierend, Humor, informell) und der emotionale Stil (sentimental, sorgenvoll, spannungsvoll, defensiv) können schließlich mit unterschiedlichen Positionen im Wertefeld einhergehen.

Im religionspädagogischen Kontext haben Gennerich und Mokrosch (2016, S. 83–100) sowie Gennerich, Käbisch und Woppowa (2021, S. 122–130) Einstellungen von Lehrkräften zur konfessionellen Kooperation im Rahmen zweier Modellversuche mit den beiden Wertedimensionen des Schwartzschen Modells korreliert. Auf der Basis der Korrelationsmuster in den vier Feldsegmenten kann eine Lehrkräftetypologie konstruiert werden: *Ökumene-orientierte Lehrerinnen und Lehrer* mit prosozial-traditionellen Werten (oben/rechts im Feld von Abb. 1) bewerten das Konzept der konfessionellen Kooperation besonders positiv. Sie schätzen die interkonfessionelle kollegiale Zusammenarbeit in der Schule und äußern, die andere Konfession durch die Kooption besser kennengelernt zu haben. Auch bei ihren Schülerinnen und Schülern möchte sie eine ökumenische Dialogfähigkeit aufbauen, konfessionelle Klischees abbauen und einen Sinn für die Gemeinsamkeiten der Konfessionen wecken. Kri-

tisch-orientierte Lehrerinnen und Lehrer im Bereich hedonistischer Werte (unten/links), die auch für interreligiöse Themen offen sind, betrachten den evaluierten Modellversuch der konfessionellen Kooperation am wenigsten positiv (u.a. weil sie sich mehr Unterstützung bzw. Material für ihren Unterricht gewünscht hätten). Sie stehen der religiösen Tradition mit einer gewissen Distanz gegenüber und können (daher!) sagen, dass sie durch den Modellversuch ihre eigene Konfession besser kennengelernt haben. Ihr Unterrichtsstil zeichnet sich dadurch aus, dass sie besonders freimütig ihren eigenen Standpunkt in den Unterricht einbringen. Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler ist ihnen der Zusammenhalt in der Klasse besonders wichtig. Entsprechend sind sie auch – bisherige Unterrichtsmodelle erweiternd – für ein religionskooperativen Unterricht offen. *Der kollegial-sicherheitsorientierte Typ*, dem Sicherheitswerte besonders wichtig sind (unten/rechts), sucht für den Unterricht eher als andere Unterstützung durch themenbezogene Expertinnen oder Experten, z.B. indem Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern eine Expertenrolle für ihre Konfession zuweisen oder Kolleginnen oder Kollegen in ihren Unterricht einladen. Sie wollen in ihrem Unterricht Zugänge zur Bibel schaffen und die christliche Identität gegenüber dem Islam stärken. Ihre Schülerinnen und Schüler nimmt diese Gruppe häufiger als überfordert war und versucht – dem entgegensteuernd – Unterschiede möglichst klar aufzuzeigen. *Der entwicklungsorientierte Typ*, der Selbstentfaltungswerte betont (oben/links), möchte die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern und betont auch für sich selbst mehr als andere, dass er durch die konfessionelle Kooperation die andere Konfession besser kennengelernt haben. Sie sind für Neues offen und können sich im Interesse eines Erhalts der Klassengemeinschaft auch sehr gut eine interreligiöse Unterrichtsgestaltung unter Einschluss muslimischer Schülerinnen und Schüler vorstellen. Insgesamt zeigt sich diese Gruppe auch als besonders kommunikativ, insofern sie häufiger mit ihren Schülerinnen und Schüler Gespräche führen und auch im Prozess der Unterrichtsorganisation von vielen schönen menschlichen Begegnungen berichten.

Schrittweise können die Lebensstilgruppen bezogen auf weitere Aspekte des Lehrerberufs erweitert werden. Das wird bereits durch die zitierten Studien von Pudelko und Boon (2014), Barni et al. (2018; 2019) und Tot und Kirinic (2020) bezogen auf allgemeine pädagogische Dimensionen geleistet. Für die Religionspädagogik sind jedoch vertiefende Studien mit religionspädagogischem Bezug besonders wünschenswert: So untersuchten Gennerich und Zimmermann (2016, S. 117–123) erweiternd bereits die Thematik der Abmeldung vom Religionsunterricht. Hier zeigte sich, dass die „kritisch-orientierten“ Lehrerinnen und Lehrer unten/links der Meinung sind, dass sie auch religions-kritische Schülerinnen und Schüler erreichen können (ebd., S. 120), die zu der Schülergruppe gehören, die sich mit einer größeren Wahrscheinlichkeit vom Religionsunterricht abmeldet.

Die dargestellten Studien haben jedoch bisher noch nicht explizit methodische Aspekte des Unterrichts untersucht. Mit der hier vorgelegten Studie sollen diese Ansätze daher weiter um methodisch-didaktische Aspekte ausgebaut werden. Konkret soll dies hier am Beispiel der Anwendung digitaler Medien im Religionsunterricht gesehen.

3 Methode

Fragebogen

Der Fragebogen enthält eine Kombination von drei Messinstrumenten und schließt mit einem kurzen soziodemographischen Teil ab.

Ein erster Frageblock nimmt die Skalen zur Messung der drei Dimensionen mobilen Lernens von Kearney et al. (2015) auf und bezieht sie konkret auf den Religionsunterricht (RU) und den Konfirmandenunterricht (KU) (siehe Anhang). Die Merkmalsdimension der „Personalisierung“ (*ml personalisation*) wird mit vier Items auf einer 5-Punkte Rating-Skala gemessen ($\alpha = .54$). Die Merkmalsdimension der „Authentizität“ (*ml authenticity*) wird mit drei Items gemessen ($\alpha = .64$) und die Dimension der „Zusammenarbeit“ (*ml collaboration*) ebenfalls mit drei Items ($\alpha = .54$). In Abbildung 5 präsentieren wir die Korrelation der Skalen mit den beiden Wertedimensionen, ansonsten verwenden wir die Einzelitems der drei Merkmalsdimensionen. Wird mit allen 10 Items eine Gesamtskala berechnet, resultiert ein befriedigendes Alpha von $\alpha = .68$.

Der zweite Block des Fragebogens operationalisiert die Komponenten „competence“ und „beliefs“ des „will, skill, tool model“ der Technikanwendung (siehe Anhang). Die Items wurden durch Petko (2012, S. 1355) in deutscher Sprache zur Verfügung gestellt und sprachlich insofern aktualisiert, dass der Begriff „Computer“ systematisch durch „digitale Medien“ ersetzt wurde. Diese Entscheidung sollte den Assoziationshorizont, der den Fokus Gerät hatte, etwas weiten, da andere Endgeräte in diesem Bereich wichtiger geworden sind als der Personal Computer. Es ist dabei klar, dass keine eindeutige Entsprechung zwischen Computer und digitalen Medien besteht. Die Kompetenzdimension wird anhand dreier Subskalen mit einer 5-Punkte Rating-Skala gemessen (vgl. ebd.): Medienpädagogische Kompetenz („*ICT Erziehung*“) mit 2 Items ($\alpha = .79$); mediendidaktische Kompetenz („*ICT Didaktik*“) mit 9 Items ($\alpha = .85$) und Anwendungskompetenz („*ICT eigene Praxis*“) mit 3 Items ($\alpha = .73$). Mit 12 Items aus diesen 14 Items wird eine Gesamtskala berechnet („*ICT Kompetenzen gesamt*“) mit $\alpha = .85$. Die Überzeugungsdimension unterteilt sich in drei Subskalen: „*ICT Überzeugung zur Unterrichtsqualität*“ mit 6 Items ($\alpha = .56$); „*ICT Überzeugung zur Effizienz*“ mit 5 Items ($\alpha = .72$); und eine allgemeine Einschätzung („*ICT Überzeugung zur Wichtigkeit digitaler Medien*“) mit 5 Items ($\alpha = .68$).

Ein dritter Block erfasst die Wertepreferenzen der Teilnehmenden (siehe im Anhang „Werte“). Dazu werden die zehn Items des PVQ21 von Shalom Schwartz in der Auswahl des World Value Surveys genutzt. Die Befragten sollen mit einer 6-Punkte Rating-Skala bezüglich der Items angeben, welcher der dort beschriebenen Personen sie überhaupt nicht bzw. sehr ähnlich sind (Welzel, 2010). Damit können die Werthaltungen der Befragten anhand der zwei theoretischen Wertedimensionen beschrieben werden. Die Theoriedimensionen werden hier mittels einer Faktorenanalyse rekonstruiert (Varimaxrotation bei der Hauptkomponentenanalyse) und über die Faktorscores als neue Variablen für die angestrebten Korrelationsanalysen abgespeichert.

Ergänzend zum dritten Block wurden auch vier Items formuliert, die mögliche Unterrichtsziele im Anschluss an die vier Wertepole repräsentieren sollten (siehe Anhang „Unterrichtsziele“). „Ich möchte die Kirchenbindung der SuS stärken“ für den Pol „Bewahrung“ ($M = 2,88$; $S = 1,14$). „Ich möchte die religiöse Autonomie der SuS fördern“ ($M = 4,25$; $S = 0,91$) für den Pol der „Selbst-Steigerung“. „Ich möchte den SuS ethisches Handeln und Tugenden beibringen“ ($M = 4,56$; $S = 0,58$) für den Pol der

„Selbst-Transzendenz“. „Ich möchte den SuS philosophische und psychologische Erkenntnisse erschließen“ (M = 4,14; S = 0,80) für den Pol „Offenheit für Wandel“.

Zum Abschluss enthält der Fragebogen einige soziodemographische Variablen: Geschlecht (weiblich, männlich, divers), (Arbeits-)Ort (Lehramtsstudium, Arbeit an einer Schule, Arbeit in der Kirche, Gemeindepädagogikstudium), unterrichtetes Fach (Ev. Religion, Kath. Religion, Islam. Religion, Ethik, Anderes) und Konfession (Ev., Ev.-freik., Kath., Muslim., Konfessionslos, Andere). Das Alter der Befragten wurde nicht erfasst, weil ursprünglich beabsichtigt wurde, in kleinen Fortbildungsgruppen ebenfalls Fragebögen zu verteilen und dabei die Anonymität zu wahren. Aus datenschutzrechtlichen Gründen konnten im Zusammenhang von Fortbildungen schließlich doch keine Teilnehmenden gewonnen werden.

Stichprobe

Die Fragebögen wurden 2018 und 2020 an Studierende des Masters für schulische Religionspädagogik der Evangelischen Hochschule Darmstadt (N = 16), Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (N = 46) und der Universität Würzburg (N = 97) verteilt. Etwa die Hälfte der befragten Studierenden in Würzburg waren Studienanfänger, die bei der Befragung auf Erfahrungen in einem Vorpraktikum zurückgreifen konnten und die andere Hälfte der Studierenden stammten aus einem Praktikumsbegleitseminar, einem Methodenseminar und einem Seminar zur Vorbereitung der Klausuren zum Staatsexamen. In Ludwigsburg wurden 20 Bachelorstudierende und 26 Masterstudierende befragt – alle Studierenden konnten hier auf studienbegleitende Praktika als Erfahrungshintergrund zurückgreifen. Die Masterstudierenden in Darmstadt schließlich hospitieren bzw. erproben eigene Unterrichtsentwürfe im Religionsunterricht an 3 bis 4 Tagen pro Woche während ihres einjährigen Studiums.

Insgesamt konnten 159 Personen in religionspädagogischen Lehrveranstaltungen befragt werden. 82 % der Befragten sind weiblich, 18 % sind männlich. Im Weiteren ist die Stichprobe unter Zulassung von Mehrfachantworten wie folgt zu beschreiben: 91 % studieren Lehramt, 4 % Gemeindepädagogik, 7 % arbeiten an einer Schule, 8 % arbeiten in der Kirche. 78 % studieren bzw. vertreten das Fach Ev. Religion, 5 % das Fach Kath. Religion, 1 % Ethik und 14 % (auch) ein anderes Fach (z.B. Biologie, Erdkunde, Sport). Hinsichtlich ihrer Konfession bzw. religiösen Zugehörigkeit sind 79 % evangelisch, 10 % evangelisch-freikirchlich, 9 % katholisch, 1 % muslimisch und 2 % anders konfessionell verortet.

Bezogen auf die ICT-Skalen von Petko (2012) gibt ein Mittelwertsvergleich Auskunft über Kompetenz- und Einstellungsveränderungen im Vergleich zur Stichprobe zu Petkos Stichprobe von 2009 (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Mittelwerte der ICT-Skalen bei Petko (2012) und in unserer Studie

	Kompetenzen			Überzeugungen		
	ICT Didaktik	ICT Erziehung	ICT eigene Praxis	ICT Unterrichtsqualität	ICT Effizienz	ICT Wichtigkeit
2009 (Petko, 2012)	3,22	3,49	3,81	3,38	3,51	4,03
2018–2020	3,47	3,62	4,16	3,81	3,47	3,83

Der Tabelle 1 kann entnommen werden, dass heutige Lehramtsstudierende sich als etwas kompetenter im Umgang mit digitalen Medien (bzw. Computern und Internet) einschätzen als die bei Petko 2009 befragten Lehrkräfte. Auch meinen die von uns

befragten Studierenden, dass digitale Medien die Unterrichtsqualität verbessern. Jedoch schätzen sie die Bedeutung und Effizienz weniger positiv ein als die Lehrkräfte 2009. Es zeigt sich also, dass eine Realitätsanpassung im Vergleich zu den hohen normativen Erwartungen aus dem ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends eingetreten zu sein scheint.

Statistisches Vorgehen

In einem ersten Schritt werden die beiden Wertedimensionen für die vorliegende Stichprobe mittels Faktorenanalyse berechnet. Eine Hauptkomponentenanalyse der 10 ipsatierten Wertedimens nach Varimaxrotation ergibt die Faktorladungsstruktur von Abbildung 1 (siehe für Details Gennerich, 2010, S. 45–49). Der Scree-Plot legt eine zweidimensionale Struktur nahe mit den Eigenwerten 1,89/1,65/1,33/1,20/1,18 etc.), die 35,3 % der Varianz aufklärt. Die Faktorscores werden für die Berechnung von Korrelationen einzelner Items bzw. von Skalen mit den beiden Wertedimensionen als neue Variablen gespeichert.

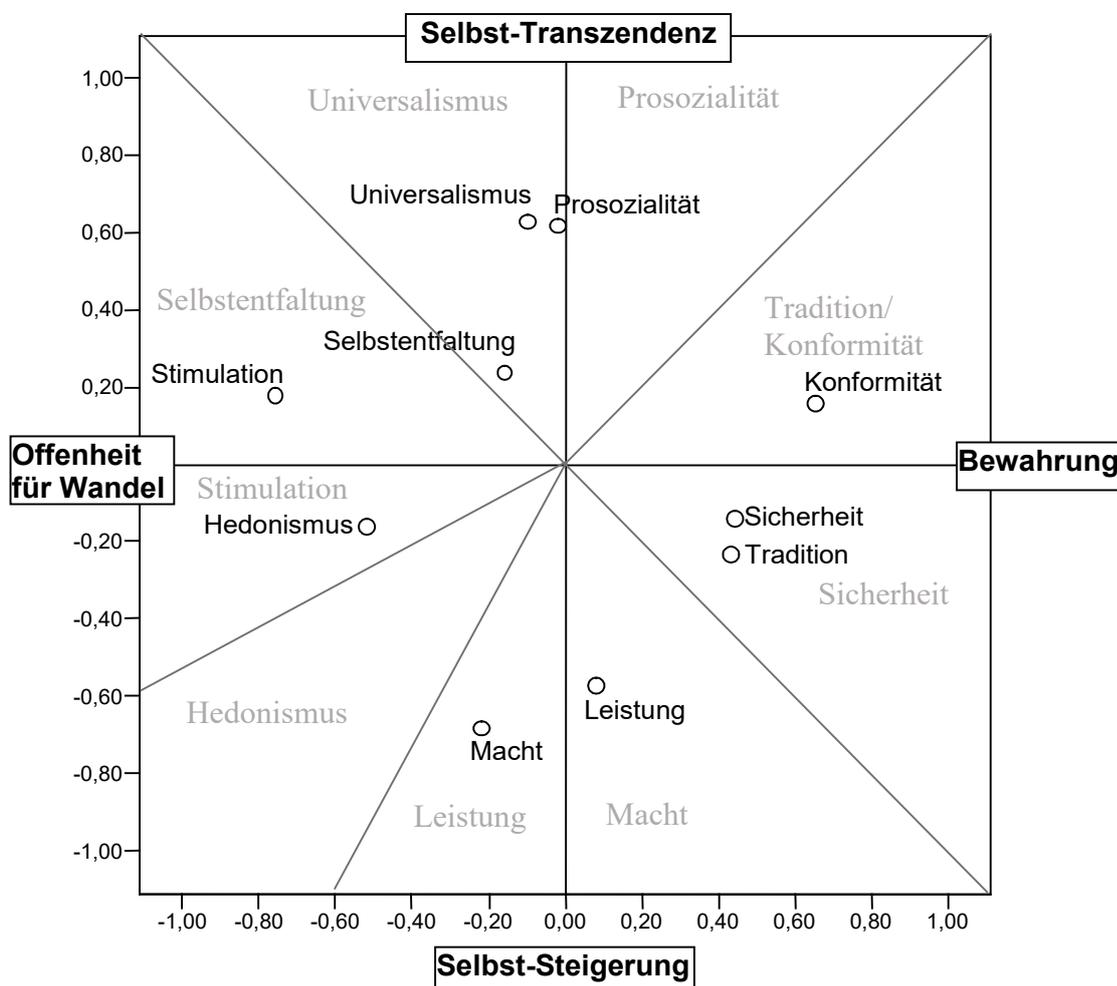


Abb. 1: Wertestruktur der Stichprobe (Plot der Faktorladungen einer Hauptkomponentenanalyse nach Varimax-Rotation)

Abbildung 1 zeigt den Plot der Faktorladungen der zehn Wertedimens in der vorliegenden Stichprobe. Es zeigt sich theoriegemäß, dass die 10 Einzelwerte angemessen durch die beiden Grunddimensionen repräsentiert werden. Tradition-, Konformitäts- und Sicherheitswerte repräsentieren den Pol Bewahrung, Leistungs- und Machtwerte den Pol Selbst-Steigerung. Selbstentfaltung, Anregung und Hedonismus werden durch den Pol Offenheit für Wandel repräsentiert und Universalismus und

Prosozialität stellen den Pol der Selbst-Transzendenz dar. Dabei gilt: Benachbarte Werteklassen sind einander ähnlich. Zum Beispiel hat man mit Macht Kontrolle über die Dinge und kann sich so sicherer fühlen. Daraus ergibt sich z.B. die Ähnlichkeit von Machtwerten zu Sicherheitswerten und entsprechend eine Lokalisation beider Werte in relativer Nähe.

Im Detail zeigt sich: Macht und Leistung haben entgegen der theoretischen Idealposition ihre Positionen vertauscht, ebenso Konformität und Tradition. In Richtung auf die theoretische Idealposition liegen in der vorliegenden Stichprobe Prosozialität und Universalismus richtig angeordnet sowie Hedonismus und Stimulation, jedoch letztere etwas zu weit oben positioniert. Diese leichten Variationen in der Lokalisation der einzelnen Items beeinflussen jedoch nicht den Gehalt der Dimensionen, was illustriert, dass die beiden Grunddimensionen aufgrund ihrer Stabilität sich besonders gut für darauf aufbauende Berechnungen und Analysen eignen.

4 Ergebnisse

Für die folgende Ergebnisdarstellung werden jeweils die Korrelationen der zitierten Items bzw. in Abbildung 5 die berechneten Skalen mit den beiden Wertedimensionen als Plot dargestellt.

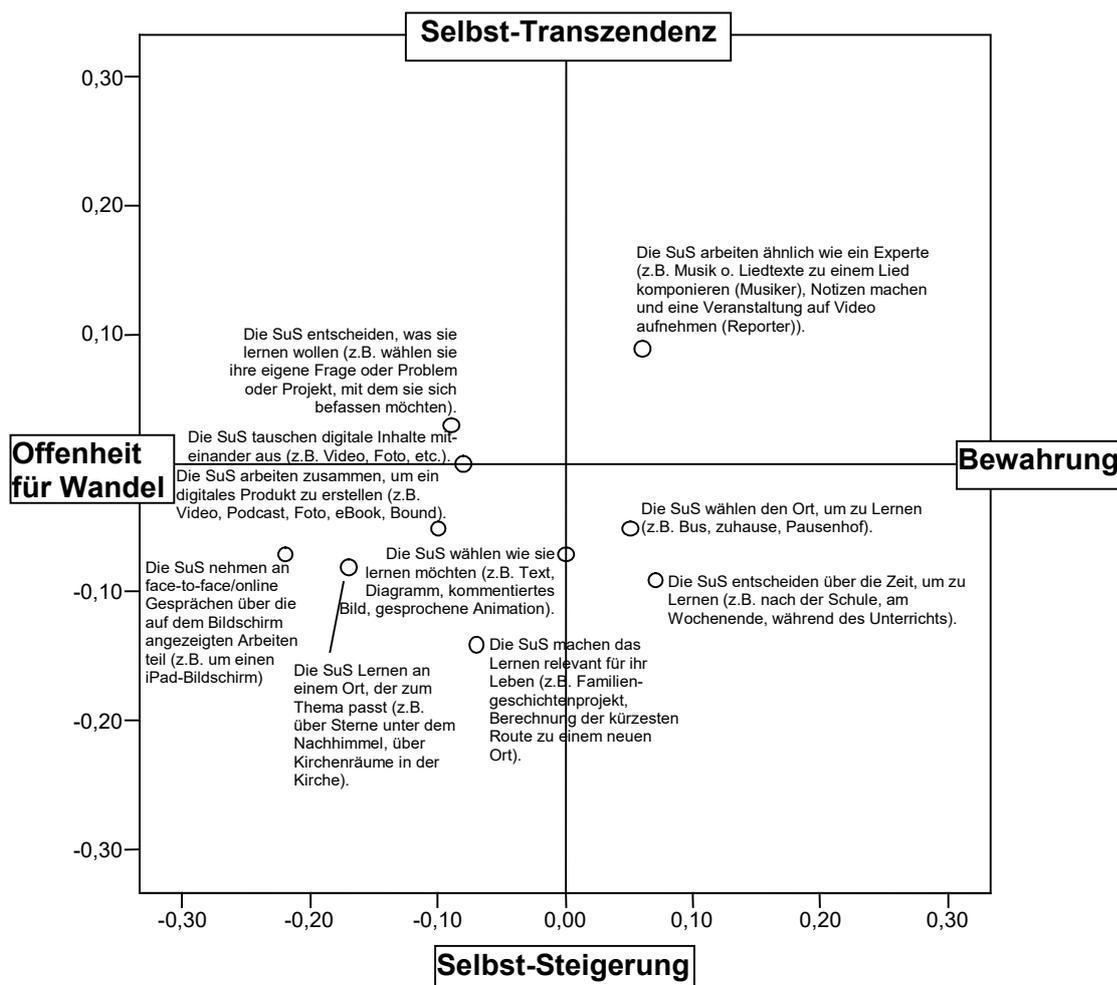


Abb. 2: Dimensionen mobilen Lernens in Korrelation mit den beiden Wertedimensionen

Abbildung 2 zeigt, dass verschiedene Aspekte des mobilen Lernens, die für den Religionsunterricht als attraktiv eingeschätzt werden, sich vor allem in der linken Feldhälfte positionieren. Eine Analyse der Items im Detail zeigt, dass Items, die digitale

Begrifflichkeiten enthalten („online“, „iPad“, „eBook“, „Podcast“, „digitale Inhalte“) deutlich im linken Feldbereich liegen. Die Items, die auf der rechten Feldhälfte liegen, können zumindest ansatzweise auch „nicht-digital“ interpretiert werden. Da insgesamt Items, die das „Wählen“ und „Entscheiden“ betonen, um den Nullpunkt herum liegen, ist eine abschließende Interpretation dieser Items hier noch nicht möglich (vgl. Abb. 5). Insgesamt deutet der Befund von Abbildung 2 darauf hin, dass die befragten angehenden Lehrerinnen und Lehrer des Faches Religion mit eher progressiven Werten im linken Feldbereich eine größere Affinität zum mobilen Lernen bzw. zur Nutzung digitaler Medien im Religionsunterricht haben.

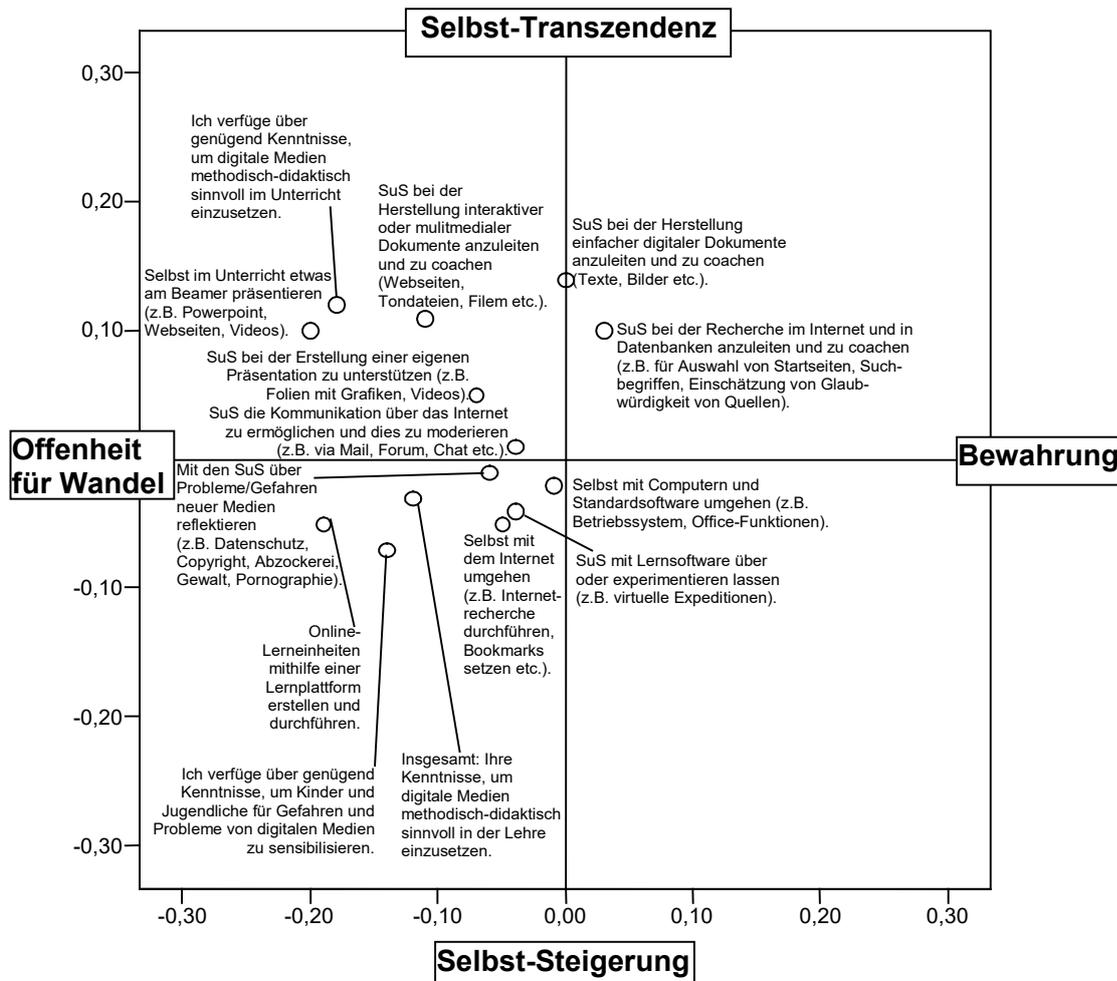


Abb. 3: Digitale Kompetenzen in Korrelation mit den beiden Wertedimensionen

Abbildung 3 zeigt die Korrelationen digitaler Kompetenzen (eigene Praxis, didaktisch, medienpädagogisch) mit den beiden Wertedimensionen. Es zeigt sich, dass sich Studierende der Religionspädagogik, die Werte am Pol „Offenheit für Wandel“ präferieren, sich als digital kompetenter darstellen. Darüber hinaus zeigt sich auch eine Binnendifferenzierung im linken Feldbereich: Lehrerinnen und Lehrer, die nach Gennerich und Mokrosch (2016) sich als „entwicklungsorientiert“ darstellen und oben/links mit ihren Werten positioniert sind, zielen mehr als andere darauf ab, die Schülerinnen und Schüler bei der Erstellung eigener digitaler Produkte zu unterstützen. Sie präferieren daher didaktische Arrangements, die den Schülerinnen und Schülern besonders viel Spielraum zur Entfaltung ihrer Ideen lassen. In Richtung des Pols der Selbst-Steigerung sind dagegen Kompetenz-Items verortet, die auf einen kritischen Umgang mit digitalen Medien abzielen. Auch das entspricht bisherigen Befunden, wonach Lehrerinnen und Lehrer in diesem Feldbereich sich kritisch bezogen

auf Mehraufwand und zu geringer Unterstützungsleistungen für das evaluierte neue Unterrichtsmodell äußern (Gennerich et al., 2021, S. 129).

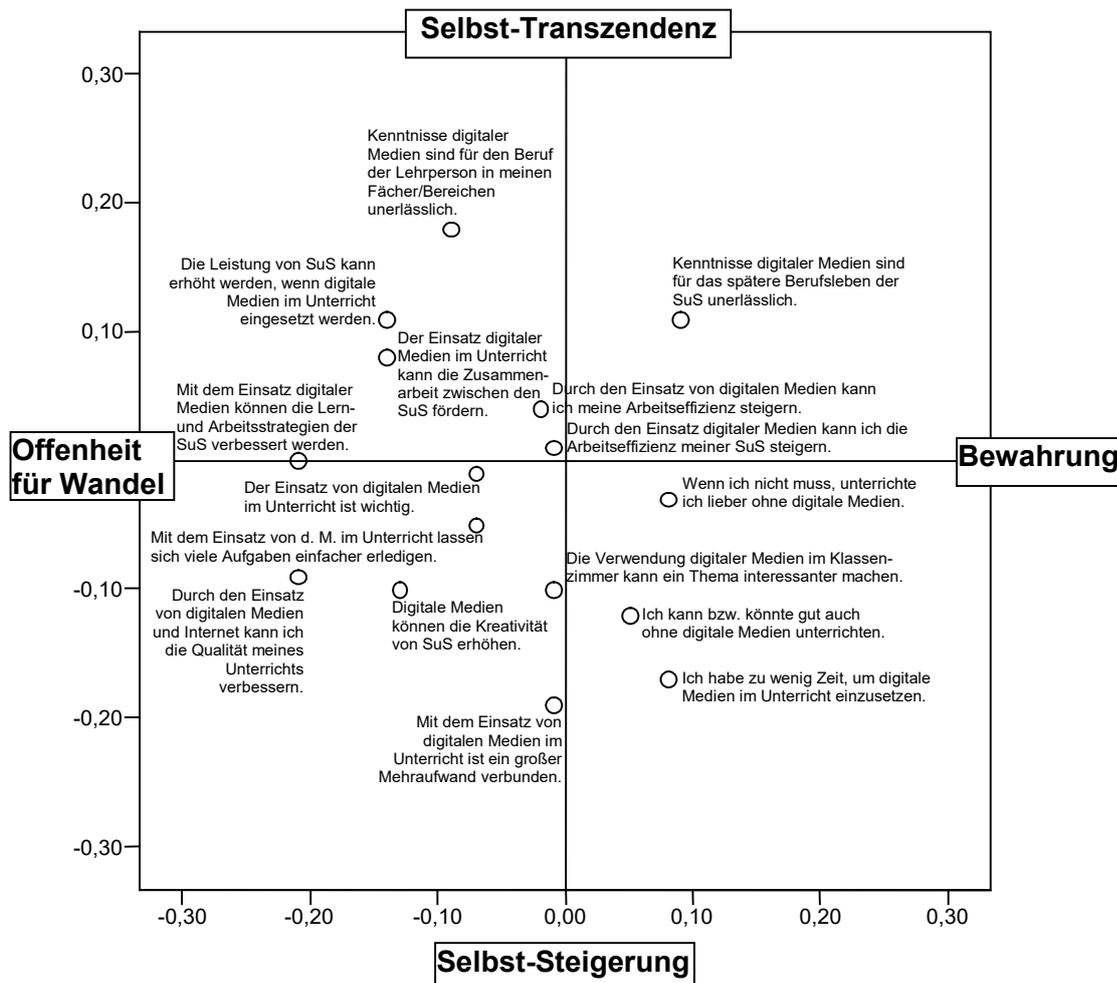


Abb. 4: Einstellungen zu digitalen Medien in Korrelation mit den beiden Wertedimensionen

Abbildung 4 zeigt eine deutlich werteabhängige Positionierung der verschiedenen Einstellungen zum Einsatz digitaler Medien. Studierende der Religionspädagogik im Feldbereich unten/rechts stehen dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht eher ablehnend bzw. kritisch gegenüber und vermeiden das Thema eher. Dem entsprechen Befunde, wonach Personen in diesem Feldbereich weniger bildungsorientiert und weniger tolerant gegenüber Komplexität sind (Gennerich, 2018a, S. 265) und sich in Bezug auf ihre Lehrertätigkeit als weniger selbstwirksam erleben (Barni et al., 2019). Studierende der Religionspädagogik oben/rechts verweisen darauf, dass digitale Kenntnisse für das spätere Berufsleben der Schülerinnen und Schüler besonders relevant sind. Dem entspricht die Neigung von Personen in diesem Feldbereich besonders stark langfristige Zeithorizonte zu beachten (Gennerich, 2010, S. 237). Im Feldbereich unten/links finden sich Items, die das Thema von Mehraufwand und Arbeitserleichterung berühren und daher eine besondere Affinität zu hedonistischen Werten haben (vgl. Abb. 1). Studierende der Religionspädagogik oben/links betonen besonders ihre digitale didaktische Perspektive. Darin dürfte sich ihr Interesse an der Förderung der Entwicklung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler spiegeln – ein Befund, der dem in dieser Feldregion dokumentierten Förderanliegen der „Meisterschaft“ entspricht (vgl. Pudelko & Boon, 2014).

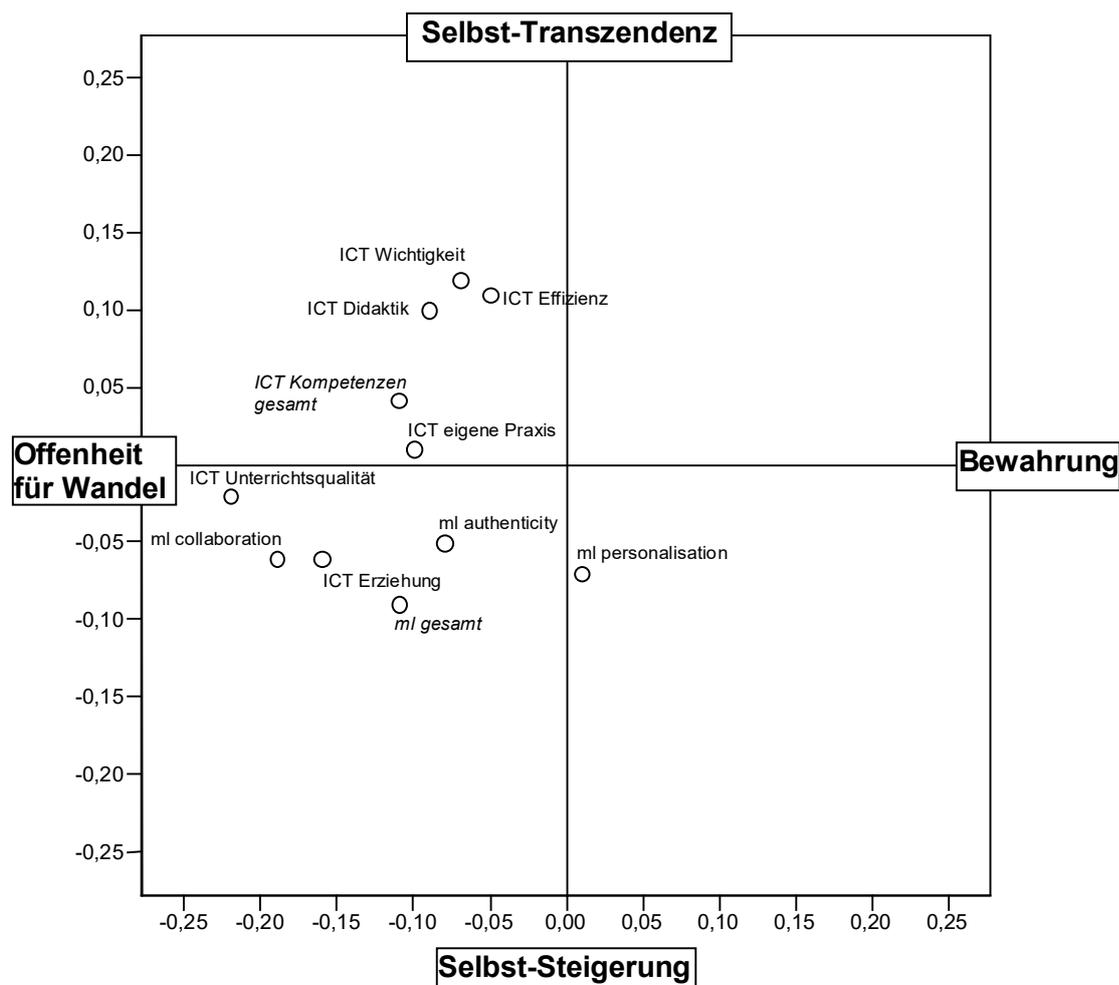


Abb. 5: Die Skalen der eingesetzten Messinstrumente in Korrelation mit den beiden Wertedimensionen

Abbildung 5 zeigt, wie die berechneten Skalen mit den beiden Wertedimensionen korrelieren. Die drei Dimensionen des mobilen Lernens positionieren sich mit ihrer Gesamtskala („ml gesamt“) im Feldbereich unten/links. Die drei Subskalen lokalisieren sich in relativer Nähe zur Gesamtskala, wobei „collaboration“ und „authenticity“ ebenfalls im Bereich unten/links positioniert sind und „personalisation“ mit einer leichten Tendenz im Bereich unten/rechts. Diese Positionierungen stehen mit vergleichbaren Befunden aus anderen Studien in Beziehung: Denn in Relation zu unserer Stichprobe unter Studierenden betonen Schülerinnen und Schüler im Feldbereich unten/links vergleichbar zur Authentizitätsskala, dass ihnen der Bezug des Schulstoffes zur Wirklichkeit außerhalb der Schule besonders wichtig ist (Gennerich & Zimmermann, 2016, S. 100). Ferner betonen parallel zur Dimension der Zusammenarbeit („ml collaboration“) Lehrerinnen und Lehrer in einer Studie von Gennerich und Mokrosch (2016, S. 98) am Pol „Offenheit für Wandel“, dass der Klassenzusammenhalt für sie eine besonders wichtige Zieldimension des Religionsunterrichts ist.

Besonders interessant ist die Skala der Personalisation, denn es wäre zu erwarten gewesen, dass Personen, denen Selbstentfaltungswerte besonders wichtig sind (vgl. Abb. 1), ihr Augenmerk auf Aspekte dieser Skala legen. Offenbar wird die Skala eher im Sinne einer Kontrolle über Unsicherheiten verstanden, so dass die Skala eher Machtwerte repräsentiert. Diese Vermutung wird auch dadurch bestätigt, dass Personen im Feldbereich unten/rechts auch bei ihrem Glaubensverständnis mehr als andere den Aspekt des „Entscheidens“ betonen (Gennerich, 2010, S. 155) und die

Skala der Personalisation mit ihren Items parallel Aspekte des „Entscheidens“ und „Wählens“ hervorhebt (vgl. die Items im Anhang).

Mit Blick auf die digitalen Medienkompetenzen zeigt sich, dass diese insgesamt im Bereich des Pols „Offenheit für Wandel“ liegen mit einer leichten Tendenz hin zum oberen Feldbereich. Denn sowohl die eigenen Anwendungskompetenzen wie die mediendidaktischen Kompetenzen liegen im Feldbereich oben/links. Die Betonung von medienpädagogischen Erziehungskompetenzen (z.B. Schulung eines kritischen Bewusstseins) verortet sich dagegen eher im Feldbereich unten/links in Opposition zu Konformitätswerten. Die drei Subskalen zum Bereich der Überzeugungen zu digitalen Medien lokalisieren sich ebenfalls eher im Bereich oben/links, insofern hier sowohl digitale Medien als besonders wichtig eingeschätzt werden wie auch als effizient. Die Überzeugung, dass digitale Medien zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen, liegt deutlich am Pol „Offenheit für Wandel“ mit einer minimalen Tendenz hin zum unteren Feldbereich. Insofern digitale Medien im Bereich des Lehrens und Lernens einen innovativen Charakter haben, versteht sich die Positionierung von Kompetenzen und Überzeugungen bezüglich digitaler Medien im linken Feldbereich auf der Seite des Wertepols „Offenheit für Wandel“ gleichsam von selbst. Die Selbstbeschreibung als kompetent im Bereich digitaler Medien entspricht aber auch dem Bereich, in dem Personen mit höherer Bildung verortet sind (vgl. Gennerich, 2018a, S. 272).

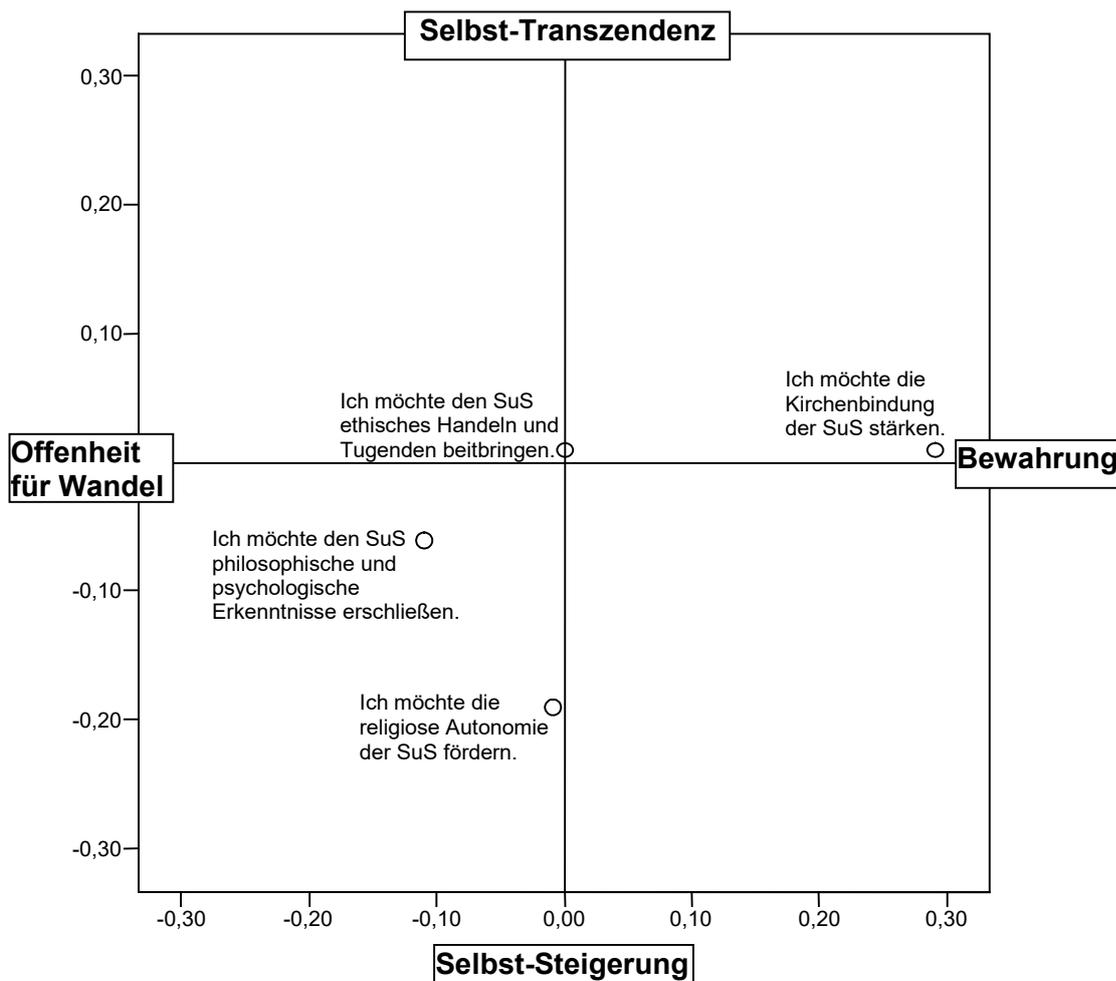


Abb. 6: Unterrichtsziele in Korrelation mit den beiden Wertedimensionen

Abbildung 6 zeigt schließlich noch, wie vier mögliche Zielbestimmungen des Religionsunterrichts mit den beiden Wertedimensionen korrelieren. Studierende im Be-

reich des Pols der Selbst-Steigerungswerte möchten besonders die religiöse Autonomie fördern. Das entspricht mit Blick auf junge Erwachsene aus dem Berufsschulkontext der Betonung der individuellen Selbstbestimmung bezogen auf das eigene Leben (vgl. Feige & Gennerich, 2008, S. 169). Die Kirchenbindung stärken wollen dagegen eher angehende Lehrerinnen und Lehrer des Faches Religion am Pol der Bewahrungswerte. Auch sonst dokumentiert sich bei jungen Menschen, dass diese am Pol „Offenheit für Wandel“ eher eine geringe Kirchenbindung haben und am Pol „Bewahrung“ eine stärkere Kirchenbindung (vgl. Feige & Gennerich, 2008, S. 160; Gennerich, 2010, S. 377). Die mittige Positionierung des Items zum ethischen Handeln und zu Tugenden überrascht zunächst, weil prosoziale Werte den Pol der Selbst-Transzendenz prägen. Die Vermittlung ethischen Handelns und von Tugenden wird jedoch von fast allen Befragten als wichtig erachtet (siehe Mittelwert im Methodikteil) und auch bisherige Studien zu wertebasierten Lebensstilmustern unter Lehrkräften zeigen, dass diese in allen Feldbereichen spezifische Werte betonen, die sie im Religionsunterricht fördern wollen (allgemeine und biblische Werte im Feldbereich unten/rechts, interreligiöse Dialogfähigkeit unten/links, gesellschaftliche Emanzipation oben/links, eine konfessionelle Heimat oben/rechts; vgl. Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 84). Die „Erschließung von philosophischen und psychologischen Erkenntnissen“ betont Unterrichtsziele, die nicht explizit religiös bestimmt sind. Ihre Verortung in Opposition zum Ziel der Kirchenbindung ist daher folgerichtig. Der Befund wird darüber hinaus validiert durch die Lokalisation des „fragenden Stils“ bei Tot und Kirinic (2020) im Feldbereich unten/links, der ebenfalls das Stichwort „philosophisch“ einschließt.

Auch wenn man die direkten Korrelationen der Skalen mit den vier Items heranzieht, zeigt sich das prognostizierte Bild: alle Skalen korrelieren mit dem Ziel, die Kirchenbindung zu fördern, nur schwach oder negativ (zwischen $r = .06$ und $-.15$: $r = .06$ für „ict Kompetenzen gesamt“, $r = .02$ für „ict Unterrichtsqualität“, $r = -.02$ für „ict Effizienz“ und „ml collaboration“, $r = -.06$ für „ict Wichtigkeit“, $r = -.09$ für „ml authenticity“, $r = -.13$ für „ml gesamt“ und $r = -.15$ für „ml personality“), wohingegen die „ml gesamt“-Skala ($r = .24$), die Kompetenzgesamtskala ($r = .14$) sowie die drei Subskalen der ict-Überzeugungen (mit „ict Effizienz“ $r = .22$, „ict Wichtigkeit“ $r = .24$, „ict Unterrichtsqualität“ $r = .24$) am deutlichsten mit dem Ziel korrelieren, philosophische und psychologische Erkenntnisse zu erschließen. Es lässt sich daher festhalten, dass diejenigen, die im Unterricht mit einer größeren Wahrscheinlichkeit mit digitalen Medien arbeiten, eher einen thematisch-problemorientierten Religionsunterricht gestalten und weniger einen, der Zugänge zur Bibel eröffnet (vgl. zur entsprechenden Polarität der Zielbestimmungen des Religionsunterrichts Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 84).

5 Diskussion

Die Befunde der vorliegenden Studie haben gezeigt, dass angehende Lehrkräfte, die geneigt sind, mobiles Lernen und digitalen Medien in ihren Religionsunterricht zu integrieren, bezogen auf ihre Werteorientierungen im linken Feldbereich am Pol „Offenheit für Wandel“ verortet sind. Bezüglich der verfolgten Ziele im Religionsunterricht geht damit einher, dass sie eher philosophische und psychologische Erkenntnisse erschließen wollen und weniger darauf aus sind, die Kirchenbindung zu fördern.

Unsere Befunde haben relevante religionsdidaktische Implikationen:

(1) Angehende Religionslehrkräfte, die sich im Feldbereich unten/links verorten, halten mobiles Lernen für die Anwendung im Religionsunterricht besonders attraktiv. Mit Blick auf den Einsatz von Methoden des mobilen Lernens bestätigt sich daher

unsere Hypothese. Auch ohne die eingangs formulierte Annahme, dass über das mobile Lernen tendenziell progressivere Inhalte transportiert werden, ist damit zu rechnen, dass Schülerinnen und Schüler im Feldbereich unten/links für Formen des mobilen Lernens besonders zugänglich sind. Dafür spricht, dass digitale Medien allgemein spielerisches Lernen ermöglichen und darüber zur Lernfreude beitragen (Gojny, 2020, S. 48) und somit den hedonistischen Wertpräferenzen der Schülerinnen und Schüler im Feldbereich unten/links entgegenkommen (vgl. Abb. 1). Das bietet didaktisch besondere Chancen, denn die Schülerinnen und Schüler unten/links zeichnen sich durch Erfahrungen aus, die es ihnen erschweren, Sinnperspektiven in der Anwendung konventioneller religiöser Deutungen zu entdecken bzw. solche zu konstruieren. Beispielsweise lehnen sie eher ab, die Welt bzw. die Natur als Schöpfung Gottes zu verstehen (Gennerich, 2010, S. 333; 2013, S. 84; 2018b, S. 50). Interessanterweise haben Naturerfahrungen jedoch eine Qualität, „die eine nihilistische, positivistische Weltsicht zu überschreiten vermögen und anschlussfähig sind für theologische Deutungen“ (Gennerich, 2010, S. 120; dort auch mehrere Belege). Eine Verortung des Lernens schöpfungstheologischer Lebensdeutungen direkt in die Natur und am Nachmittag über Hausaufgaben mit mobilen Geräten (z.B. Smartphones) könnte daher ermöglichen, Schülerinnen und Schülern im Feldbereich unten/links religionsdidaktisch gerecht zu werden, die von den Lernangeboten des Religionsunterrichts eher frustriert sind und einklagen, dass der Religionsunterricht die Wirklichkeit außerhalb der Schule integrieren solle (vgl. Gennerich, Riegel & Ziebertz, 2008, S. 181; Gennerich & Zimmermann, 2016, S. 100).

(2) Digitale Kompetenzen und auf digitale Medien bezogene Überzeugungen korrelieren positiv mit dem Wertepol „Offenheit für Wandel“. D.h., auch bezogen auf die Skalen von Petko bestätigt sich unsere Hypothese. Zudem geben die vier Items aus Abbildung 6 Hinweise auf die Belastbarkeit der Zusatzannahme, dass der Einsatz digitaler Medien eher mit progressiven Inhalten assoziiert ist. Denn das Item mit dem Stichwort der „Kirchenbindung“ korreliert mit dem Bewahrungspol und das Item zur Erschließung „philosophischer und psychologischer Erkenntnisse“ mit dem Pol „Offenheit für Wandel“. Darüber hinaus zeigte sich auch direkt, dass die Skalen zur digitale Medienkompetenz mit dem Item „Ich möchte den SuS philosophische und psychologische Erkenntnisse erschließen“ in Beziehung stehen („ict Kompetenzen gesamt“ $r = .14$; s.o.), wohingegen sich keine Beziehung zum Item der Kirchenbindung zeigt („ict Kompetenzen gesamt“ $r = .06$; s.o.). Vor allem aber zeigt die „mobile learning“ Gesamtskala eine negative Korrelation mit dem Item zum Anliegen einer Förderung der Kirchenbindung ($r = -.13$), hingegen eine positive zum Item der Erschließung philosophischer und psychologischer Erkenntnisse ($r = .24$). Es lässt sich aus diesem Befund ableiten, dass eine Affinität zu digitalen Medien mit einer inhaltlichen Orientierung im Religionsunterricht einhergeht, die eine adäquate Ansprache von SuS im linken Feldbereich wahrscheinlicher macht, weil diese SuS sich durch eine geringere Kirchenbindung auszeichnen (vgl. Gennerich, 2010, S. 377) und zugleich bildungsorientierter sind (Gennerich, 2010, S. 56–57). Das Zielprofil für den Religionsunterricht der Lehramtsstudierenden auf der linken Feldhälfte, die digital versierter sind, passt also besser zu den Orientierungen der Schülerinnen und Schüler eben dieser linken Feldhälfte. Das Vermeiden digitaler Medien beschneidet entsprechend die Chancen, Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die im Feldbereich links liegen. Das sind die Schülerinnen und Schüler, die durch den Religionsunterricht inhaltlich mit ihrer Lebenswelt am wenigsten erreicht werden (vgl. Gennerich & Zimmermann, 2016, S. 100). Insgesamt lässt sich durch unsere Befunde daher auch die Annahme bestätigen, dass digitale Medien es ermöglichen, der Heterogenität im Klassenzimmer besser gerecht zu werden (vgl. Gojny, 2020, S. 48) und zwar weil die mögliche

Individualisierung von Lernwegen auch die inhaltliche Ebene des Unterrichts umfassen kann (vgl. z.B. Palkowitsch-Kühl et al., 2018, S. 11 bezogen auf neue Formen des Glaubensausdrucks in YouTube-Videos).

(3) Kritisch ist hier auch einem möglichen Missverständnis unserer Überlegungen zu begegnen, wenn sie dazu führen zu denken, dass hier die Teilnahme am Religionsunterricht über das Vehikel Digitalisierung gesteigert werden sollte. Sozusagen läge es nahe in dieser Orientierung eine Missionsstrategie mit neuen Medien zu sehen. Diese Strategie wäre keineswegs neu, sondern lässt sich bereits historisch und auch aktuell immer wieder in Planungspapieren und Diskussionen auffinden. Doch eine rein strategische Vorgehensweise wäre kaum für den Religionsunterricht und seine Didaktik empfehlenswert. Der Religionsunterricht ist nicht ein Ort von Kirche in der Schule, für den geworben werden muss, sondern dient der pädagogisch verantworteten Reflexion auf Religion als Teil von Kultur. Immer mehr dient er sogar dazu, das Phänomen gelebte Religion und Religiosität als Teil von Kultur allererst für Schülerinnen und Schüler erschließbar zu machen (Nord, 2021). Und dies ist nun der Schlüssel für die Perspektive dieser Studie: Sie greift jene Problemkonstellation auf, die oben bereits genannt wurde und theologisch und religionspädagogisch einen wunden Punkt trifft. Eher autonomieorientierte Jugendliche verlassen den RU, weil er für sie nicht lebensweltlich anschlussfähig genug ist. Zum Beispiel wenn in diesem vornehmlich ein Bild von Religion gezeichnet wird, das den Menschen eher passiver und rezeptiver darstellt. Dies entspräche jedenfalls partiell einer Grundaussage der evangelischen Tradition, die da heißt, dass der Glaube als Geschenk zu empfangen ist und nicht selbst erarbeitet oder errungen werden kann. Es könnte sein, dass Jugendliche im Religionsunterricht eher ein Verständnis von Religion kennenlernen, das auf Rückversicherung (*religio*) und Stabilität im Wertekanon zielt und weniger mit selbstbewusstem Projektmanagement, Präsentationen von eigenen Thesen zu tun hat und z.B. auch digital zur Einübung in zivilen Widerstand befähigt, obwohl all dies auch im Religionsunterricht praktiziert wird.

(4) Die hier erzielten Befunde können als Teilbeitrag zur Entwicklung einer fundierten und perspektivenreichen Lehrentypologie verstanden werden, die Wertorientierungen als Basis einer Lebensstildifferenzierung nutzt (s.o.). Unsere Befunde zeigen, dass die *kritisch-orientierten Studierenden* unten/links eher geneigt sind, zu einer kritischen Medienbildung ihrer Schülerinnen und Schüler beizutragen. Ebenso schätzen sie am mobilen Lernen besonders die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler Aspekte des Lernens und Arbeiten selbst wählen können. Ebenso werden beim mobilen Lernen die Option der Zusammenarbeit und der Lebensweltnähe des Lernens geschätzt. Darüber hinaus möchten sie die religiöse Autonomie ihrer Schülerinnen und Schüler fördern und auch philosophische und psychologische Erkenntnisse erschließen. Die *entwicklungsorientierten Studierenden* oben/links schätzen ihre mediendidaktischen Kompetenzen besonders hoch ein und meinen auch, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht effizient und wichtig ist. Sie schätzen es, wenn die von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt lernen können und meinen, dass der Einsatz digitaler Medien ihre Leistungen erhöht. *Ökumene-orientierte Studierende* im Bereich oben/rechts stärken bei ihren Schülerinnen und Schülern mehr die Kirchenbindung als die religiöse Autonomie. Den besonderen Qualitäten mobilen Lernens können sie insgesamt weniger als die anderen Lebensstilgruppen abgewinnen. Gleichwohl ist ihnen bewusst, dass im Interesse der Zukunft der Schülerinnen und Schüler Medienkompetenzen bedeutsam sind. Die *sicherheitsorientierten Studierenden* unten/rechts stehen dem Einsatz digitaler Medien besonders reserviert gegenüber und meinen, ohne den Einsatz digitaler Medien im Unterricht besser zurecht zu kommen. Das entspricht den Befunden von Barni et al. (2019),

wonach Lehrerinnen und Lehrer im unteren Feldbereich weniger Selbstwirksamkeit in ihrem Unterricht erfahren. Die hier vorlegte Studie erweitert damit das bisherige Bild um die Thematik der digitalen Medien. Auf diese Weise lässt sich schrittweise die Typologie weiterentwickeln, so dass sie an Attraktivität zur Planung von Ausbildungs- und Fortbildungsprogrammen gewinnt.

Aus diesen Befunden lassen sich differenzierte Professionalisierungsperspektiven ableiten: (a) *Sicherheitsorientierte Lehrkräfte* im Feldbereich unten/rechts haben offenbar keine grundsätzliche Reserve gegenüber der Anwendung digitaler Medien im Religionsunterricht, sondern ihre Haltung ist eher als bei anderen von einer allgemeinen Unsicherheit gegenüber neuen Anforderungen (Gennerich et al., 2021, S. 126), der Erfahrung von Komplexität als Belastung und nicht als Herausforderung (Gennerich, 2018a) und einer geringen Selbstwirksamkeitserfahrung als Lehrkraft (Barni et al., 2019) geprägt. Daraus ergibt sich, dass diese Gruppe von Lehrkräften durchaus ansprechbar sein dürfte für die Perspektive mit digitalen Medien die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht zu verbessern. Sie benötigen dafür jedoch eine unterstützende und sicherheitsvermittelnde Anleitung. (b) *Kritisch-orientierten Lehrkräfte* im Feldbereich unten/links finden den Einsatz von Methoden mobilen Lernens besonders attraktiv für den Religionsunterricht. Sie zeigen auch medienpädagogische Kompetenzen (z.B. Sensibilisierung für Gefahren), die ihrer kritischen Haltung entsprechen. Auf der anderen Seite zeigen die Befunde von Tot und Kirinic (2020) und Barni et al. (2019) jedoch auch, dass diese Gruppe von Lehrkräften möglicherweise nicht ganz so stark ist in der Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern. In Fortbildungen wären hier daher darauf zu achten, wie der Einsatz digitaler Medien angemessen in die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern eingebunden werden kann und welche sozialen Prozesse und insbesondere Unterschiede zur konventionellen Unterrichtskommunikation mit den jeweils eingesetzten Medien verbunden sind. (c) *Entwicklungsorientierten Lehrkräfte* oben/links schätzen ihre mediendidaktischen Kompetenzen besonders hoch ein und wir hatten vermutet, dass mit dem Einsatz digitaler Medien auch autonomieorientiertere Schülerinnen und Schüler besser ansprechbar sein könnten. Diese ist jedoch sicherlich kein Automatismus. Insbesondere finden sich im Internet auch vielfach Seiten mit religiös fundamentalistischen Inhalten, weil auch religiös fundamentalistische Gruppen sich das Internet für ihre Anliegen erschließen (z.B. „cultured technology“, vgl. Barzilai-Nahon, 2005; Howard, 2010; Iqbal & Zulkifli, 2020). Ein inhaltsanalytischer Blick auf die Inhalte, die über digitale Medien von Schülerinnen und Schülern rezipiert werden, bleibt daher eine bleibende Notwendigkeit. (d) *Ökumene-orientierten Lehrkräfte* oben/rechts schätzen die Möglichkeiten des mobilen Lernens für den Religionsunterricht am wenigsten attraktiv ein. Zugleich verorten sich diese Lehrkräfte jedoch in einer Feldregion, in der Personen allgemein am religiösesten sind (Gennerich & Huber, 2021) und als Lehrkräfte eine christliche Grundbildung vermitteln, eine christliche Lebensbegleitung anbieten und einen kreativen und sensiblen Umgang mit religiösen Symbolen anleiten wollen (Gennerich & Mokrosch, 2016; Gennerich et al., 2021, S. 124). Für diese Gruppe von Lehrkräften könnte es daher attraktiv sein, wenn ihnen aufgezeigt würde, wie der Einsatz digitaler Medien ihr primäres Förderanliegen im Religionsunterricht unterstützen kann. Beispiele wie das oben genannte zum Einsatz mobilen Lernens bei der Schöpfungsthematik können hier instruktiv sein.

(5) Unsere Studie hat einige methodische und inhaltliche Grenzen. Mit unserer Studierendenstichprobe wurden zukünftige Religionslehrkräfte befragt, die in ihrer Generation bereits länger mit digitalen Medien vertraut sind als Lehrkräfte, die schon länger im Dienst stehen, aber lebensweltlich nicht damit groß geworden sind. Damit

geht jedoch die Einschränkung einher, dass die Befragten für ihre Bewertung digitaler Medien im schulischen Kontext lediglich auf ihre Erfahrungen in Praktika zurückgreifen konnten. So dann wurden die Items so gewählt, dass mit vorliegenden Fragebögen sinnvolle Zusammenhänge mit den Wertedimensionen berechnet werden konnten, so dass die sehr unterschiedlichen digitalen Ausstattungen in den Schulen keine Beachtung gefunden haben. Zukünftige Forschung sollte insbesondere bezogen auf die möglichen Inhalte religiösen Lernens den Transformationsaspekt hin zu einer sich entwickelnden und reflektierten Digital Religion (vgl. Schlag & Nord, 2021; Palkowitsch-Kühl, 2019, S. 11) stärker integrieren.

Literaturverzeichnis

- Barni, D., Russo, C. & Danioni, F. (2018). Teacher values as predictors of classroom management styles. Relative weight analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1970. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01970/full> [Zugriff: 07.07.2021].
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy. The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1645. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01645/full> [Zugriff: 07.07.2021].
- Barzilai-Nahon, K. & Barzilai, G. (2005). Cultured Technology. The Internet and Religious Fundamentalism. *The Information Society*, 21, S. 25–40.
- Baş, G., Kubiak, M. & Sünbül, A. M. (2016). Teachers' perceptions towards ICTs in teaching-learning process. Scale validity and reliability study. *Computers in Human Behavior*, 61, S. 176–185.
- Döring, N. (2015). Sexting: Aktueller Forschungsstand und Schlussfolgerungen für die Praxis. In Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. (Hrsg.), „Gewalt im Netz“. *Sexting, Cybermobbing & Co* (S. 15–43). Berlin: BAJ.
- Feige, A. & Gennerich, C. (2008). *Lebensorientierungen Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Gennerich, C. (2010). *Empirische Dogmatik des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. (2013). Schöpfung und Ordnung. In V.-J. Dieterich, B. Roebben & M. Rothgangel (Hrsg.), *Schöpfung und Jugendtheologie*. „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“ (S. 76–90). Stuttgart: Calwer.
- Gennerich, C. (2017). Religiosität Jugendlicher in der Lebensstil-Perspektive. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 25(1), S. 47–63.
- Gennerich, C. (2018a). Values and the value space as a coordinate system for understanding xenosophia and interreligious prejudice. In H. Streib & K. Klein (Hrsg.), *Xenosophia and religion. Biographical and statistical paths for a Culture of Welcome* (S. 255–281). Berlin: Springer.

- Gennerich, C. (2018b). *Lebensstile Jugendlicher. Beteiligung an Angeboten kommunaler, vereinsorganisierter und kirchlicher Jugendarbeit*. Opladen: Budrich Uni-Press.
- Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Einblick in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C., Riegel, U. & Ziebertz, H.-G. (2008). Formen des Religionsunterrichts aus Schülersicht differentiell betrachtet. Eine Analyse im Wertekreis. *Münchener Theologische Zeitschrift*, 59(2), S. 173–186.
- Gennerich, C. & Zimmermann, M. (2016). *Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven*. Leipzig: EVA.
- Gojny, T. (2020). Digitalisierung und Religionsunterricht. *Die Gelbe, o. Jg.*(2), S. 41–57. URL: https://rpz-heilsbronn.de/Dateien/Arbeitsbereiche/GPM/GELB/2020/03_Gojny.pdf [Zugriff: 08.10.2020].
- Howard, R. G. (2010). Enacting a virtual ‘ekklesia’: Online Christian fundamentalism as vernacular religion. *new media & society*, 12(5), S. 729–744.
- Huotari, M. & Ikonen, E. (2017). Learning with tablets in a church. Experiences of augmented reality in religious education. *Heidelberg Journal of Religions on the Internet*, 12, S. 32–41. URL: <http://hiup.uni-heidelberg.de> [Zugriff: 07.07.2021].
- Iqbal, A. M. & Zulkifli, Z. (2020). New Media Technology and Religious Fundamentalist Movements. Exploring the Internet Use by Salafi Movement in Indonesia. *Proceedings of the 1st International Conference on Recent Innovations (ICRI 2018)*, S. 1566–1573. DOI: 10.5220/0009932115661573 [Zugriff: 07.07.2021].
- Kearney, M., Burden, K. & Rai, T. (2015). Investigating teachers’ adoption of signature mobile pedagogies. *Computers & Education*, 80, S. 48–57.
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K. & Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology*, 20, S. 14406. DOI: 10.3402/rlt.v20i0/14406 [Zugriff: 07.07.2021].
- Kearney, M., Burke, P. F. & Schuck, S. (2019). The iPAC scale: A survey to measure distinctive mobile pedagogies. *TechTrends*, 63, S. 751–764. URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00414-1> [Zugriff: 07.07.2021].
- Kearney, M., Burden, K. & Schuck, S. (2020). *Theorizing and implementing mobile learning*. Singapore: Springer Nature.
- Knezek, G. & Christensen, R. (2016). Expanding the will, skill, tool model of technology integration: adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 28, S. 307–325.
- Nord, I. (2021). Religiöse Sozialisation von Jugendlichen in mediatisierter Welt. Ausgangsfragen und Zielsetzungen. In W. Beck, I. Nord & J. Valentin (Hrsg.), *Theologie und Digitalität. Ein Kompendium* (S. 257–280). Freiburg: Herder.
- Nord, I. & Luthe, S. (2014). Selbstvergewisserung ermöglichen?! Virtuelle Bestattungs- und Gedenkräume. *Loccumer Pelikan, o.Jg.* (4), S. 159–163.

- Nord, I. & Palkowitsch-Kühl, J. (2017). RELab digital. A project on religious education in a mediatized world. *Heidelberg Journal of Religions on the Internet*, 12, S. 93–121. URL: <http://hiup.uni-heidelberg.de> [Zugriff: 07.07.2021].
- Palkowitsch-Kühl, J. (2019). Digitalisierung als Herausforderung für Unterrichtsprozesse religiöser Bildung. *Loccumer Pelikan, o. Jg.* (1), S. 10–15.
- Palkowitsch-Kühl, J. & Leven, E.-M. (2020). „Wie begegnen wir künstlicher Intelligenz? *rpi-Impulse, o. Jg.* (2), S. 18–19.
- Palkowitsch-Kühl, J., Öger-Tunc, E. & Leven, E.-M. (2018). Glaube wird sichtbar. Wahrnehmung und Kommunikation von Glauben in unterschiedlichen mediatisierten Räumen des Lebens der Schüler/-innen. *rpi-Impulse, o. Jg.* (3), S. 10–13.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classroom: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58, S. 1351–1359.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Pudelko, C. E. & Boon, H. J. (2014). Relations between teachers' classroom goals and values. A case study of high school teachers in Far North Queensland, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), S. 14–36. URL: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss8/1> [Zugriff: 07.07.2021].
- Schlag, T. & Nord, I. (2021). *Religion, digitale*. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Religion_digitale.200879 [Zugriff: 28.06.2021].
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, S. 1–65.
- Schwartz, S. H. (2006). *Basic Human Values. An Overview*. URL: <https://www.yourmorals.org/schwartz.2006.basic%20human%20values.pdf> [Zugriff: 10.12.2019].
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, S. 550–562.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O. & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), S. 663–688.
- Tot, D. & Kirinic, G. (2020). Universal values and value systems. The link between basic values and dimensions of teacher's communication styles. In V. Mlinarevic, M. B. Nemet & J. H. Pehar (Hrsg.), *Intercultural education* (S. 78–89). Osijek: Conference Proceedings (4th International Scientific and Professional Conference Intercultural Education, Osijek, 17.–18.09.2020). URL: <https://www.bib.irb.hr/1109959/> [Zugriff: 07.07.2021].

Prof. Dr. Carsten Gennerich, Institut für Theologie, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

Jens Palkowitsch-Kühl, M.A., Evang.-Luth. Dekanat Aschaffenburg, Pfaffengasse 13, 63730 Aschaffenburg

Prof. Dr. Ilona Nord, Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

Anhang

Mobiles Lernen: Bitte beurteilen Sie die nachfolgenden methodischen Möglichkeiten nach ihrer Attraktivität für Ihren Religionsunterricht. Die Schülerinnen und Schüler ...

ml collaboration: (1) arbeiten zusammen, um ein digitales Produkt zu erstellen (z.B. Video, Podcast, Foto, eBook, Bound). (2) tauschen digitale Inhalte miteinander aus (z.B. Video, Foto, etc.). (3) nehmen an face-to-face/online Gesprächen über die auf dem Bildschirm angezeigten Arbeiten teil (z.B. um einen iPad-Bildschirm).

ml personalisation: (4) wählen den Ort, um zu Lernen (z.B. Bus, zuhause, Pausenhof). (5) entscheiden sich für die Zeit, um zu Lernen (z.B. nach der Schule, am Wochenende, während des Unterrichts). (6) entscheiden, was sie lernen wollen (z.B. wählen sie ihre eigene Frage oder Problem oder Projekt, mit dem sie sich befassen möchten). (7) wählen, wie sie lernen möchten (z.B. Text, Diagramm, kommentiertes Bild, gesprochene Animation).

ml authenticity: (8) lernen an einem Ort, der zum Thema passt (z.B. über Sterne unter dem Nachthimmel, über Kirchenräume in der Kirche). (9) machen das Lernen relevant für ihr Leben (z.B. Familiengeschichteprojekt, Berechnung der kürzesten Route zu einem neuen Ort). (10) arbeiten ähnlich wie ein Experte (z.B. Musik oder Liedtexte zu einem Lied komponieren (Musiker), Notizen machen und eine Veranstaltung auf Video aufnehmen (Reporter)).

Antwortkategorien: Jeweils fünfstufig „Gefällt mir gar nicht für den RU/KU“ bis „Gefällt mir sehr für den RU/KU“.

„Will, Skill, Tool Model“:

Bitte, beurteilen Sie Ihre Kenntnisse, digitale Medien im Unterricht einzusetzen.

ICT eigene Praxis bzw. Anwendungskompetenz: (1) Selbst mit Computern und Standardsoftware umgehen (z.B. Betriebssystem, Office-Funktionen). (2) Selbst mit dem Internet umgehen (z.B. Internetrecherche durchführen, Bookmarks setzen etc.). (3) Selbst im Unterricht etwas am Beamer präsentieren (z. B. Powerpoint, Webseiten, Videos).

ICT Didaktik bzw. mediendidaktische Kompetenz: (4) Schülerinnen und Schüler bei der Erstellung einer eigenen Präsentation zu unterstützen (z.B. Folien mit Grafiken, Videos). (5) Schülerinnen und Schüler bei der Recherche im Internet und in Datenbanken anzuleiten und zu coachen (z.B. für Auswahl von Startseiten, Suchbegriffen, Einschätzung von Glaubwürdigkeit von Quellen). (6) Schülerinnen und Schüler bei der Herstellung einfacher digitaler Dokumente anzuleiten und zu coachen (Texte, Bilder etc.). (7) Schülerinnen und Schüler bei der Herstellung interaktiver oder multimedialer Dokumente anzuleiten und zu coachen (Webseiten, Tondateien, Filme etc.). (8). Schülerinnen und Schüler die Kommunikation über das Internet zu ermöglichen und dies zu moderieren (z.B. via Mail, Forum, Chat etc.). (9) Schülerinnen und Schüler mit Lernsoftware üben oder experimentieren lassen (z.B. virtuelle Expeditionen). (10) Ich verfüge über genügend Kenntnisse, um digitale Medienmethodisch-didaktisch sinnvoll im Unterricht einzusetzen.

ICT Erziehung bzw. medienpädagogische Kompetenz: (11) Mit den Schülerinnen und Schülern über Probleme/Gefahren neuer Medien reflektieren (z.B. Datenschutz, Copyright, Abzockerei, Gewalt, Pornografie). (12) Ich verfüge über genügend Kenntnisse, um Kinder und Jugendliche für Gefahren und Probleme von digitalen Medien zu sensibilisieren.

ICT Kompetenzen gesamt: Items (1) bis (9), Item (11) und zusätzlich: (13) Online-Lerneinheiten mithilfe einer Lernplattform erstellen und durchführen. (14) Insgesamt: Ihre Kenntnisse, um digitale Medien methodisch-didaktisch sinnvoll in der Lehre einzusetzen.

Antwortkategorien für die Kompetenzitems: Fünfstufig „keine Kenntnisse“ bis „sehr gute Kenntnisse“.

ICT Überzeugung zur Effizienz: (15) Mit dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht lassen sich viele Aufgaben einfacher erledigen. (16) Durch den Einsatz von digitalen Medien kann ich meine Arbeitseffizienz steigern. (17) Durch den Einsatz von digitalen Medien kann ich die Arbeitseffizienz meiner Schüler/innen steigern. (18) Mit dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist ein großer Mehraufwand verbunden. (19) Ich habe zu wenig Zeit, um digitale Medien im Unterricht einzusetzen (invertiert).

ICT Überzeugung zur Unterrichtsqualität: (20) Durch den Einsatz von digitalen Medien und Internet kann ich die Qualität meines Unterrichts verbessern. (21) Die Leistung von Schülerinnen und Schülern kann erhöht werden, wenn digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden. (22) Digitale Medien können die Kreativität von Schülerinnen und Schülern erhöhen. (23) Die Verwendung digitaler Medien im Klassenzimmer kann ein Thema interessanter machen. (24) Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht kann die Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern fördern. (25) Mit dem Einsatz digitaler Medien können die Lern- und Arbeitsstrategien der Schülerinnen und Schüler verbessert werden.

ICT Überzeugung zur Wichtigkeit digitaler Medien: (26) Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist wichtig. (27) Kenntnisse digitaler Medien sind für das spätere Berufsleben der Schüler/innen unerlässlich. (28) Kenntnisse digitaler Medien sind für den Beruf der Lehrperson in meinen Fächern/Bereichen unerlässlich. (29) Ich kann bzw. könnte gut auch ohne digitale Medien unterrichten (invertiert). (30) Wenn ich nicht muss, unterrichte ich lieber ohne digitale Medien (invertiert).

Antwortkategorien für die Überzeugungssitems: Fünfstufig „stimmt gar nicht“ bis „stimmt völlig“.

Werte: Bitte, kreuzen Sie jeweils an, wie ähnlich oder unähnlich Ihnen die beschriebene Person ist. (1) Es ist der Person wichtig, neue Ideen zu entwickeln und kreativ zu sein. Sie macht Sachen gern auf ihre eigene originelle Art und Weise. (2) Es ist der Person wichtig, reich zu sein. Sie möchte viel Geld haben und teure Sachen besitzen. (3) Es ist ihr wichtig, in einem sicheren Umfeld zu leben. Sie vermeidet alles, was ihre Sicherheit gefährden könnte. (4) Es ist der Person wichtig, Spaß zu haben. Sie gönnt sich selbst gern etwas. (5) Es ist ihr sehr wichtig, den Menschen um ihr herum zu helfen. Sie will für deren Wohl sorgen. (6) Es ist ihr wichtig, sehr erfolgreich zu sein. Sie hofft, dass die Leute ihre Leistungen anerkennen. (7) Die Person sucht das Abenteuer und geht gern Risiken ein. Sie will ein aufregendes Leben haben. (8) Es ist ihr wichtig, sich jederzeit korrekt zu verhalten. Sie vermeidet es, Dinge zu tun, die andere Leute für falsch halten könnten. (9) Sie ist fest davon überzeugt, dass die Menschen sich um die Natur kümmern sollten. Umweltschutz ist ihr wichtig. (10) Tradition ist ihr wichtig. Sie versucht, sich an die Sitten und Gebräuche zu halten, die ihr von ihrer Religion oder ihrer Familie überliefert wurden.

Antwortkategorien: Sechsstufig „Ist mir überhaupt nicht ähnlich“ bis „Ist mir sehr ähnlich“.

Unterrichtsziele: Kurz zu Ihren Zielen im Unterricht. (1) Ich möchte die Kirchenbindung der Schülerinnen und Schüler stärken. (2) Ich möchte die religiöse Autonomie der Schülerinnen und Schüler fördern. (3) Ich möchte den Schülerinnen und Schülern ethischen Handeln und Tugenden bei beibringen. (4) Ich möchte den Schülerinnen und Schülern philosophische und psychologische Erkenntnisse erschließen.

Antwortkategorien: Fünfstufig „stimmt gar nicht“ bis „stimmt völlig“.