

Patrick Becker, Andreas Herrler, Steffen Jöris (Hg.)

Problem Based Learning (PBL) in der Theologie

LIT

Problemorientiertes Lernen mit Professioneller Simulation

Manfred Riegger

Problemorientiertes Lernen (POL) bzw. Problem Based Learning (PBL) ist in Bezug auf religionsdidaktisch relevantes Lernen an der Universität zu reflektieren. Warum? Weil es einen erheblichen Unterschied macht, ob Studierende ein Problem beispielsweise als Schlussfolgerungsproblem bzw. mathematisches oder naturwissenschaftliches Problem bearbeiten oder vor eine Aufgabe gestellt sind, welche letztlich auf das Handeln in der Praxis ausgerichtet ist. Schlussfolgerungsprobleme bzw. mathematische oder naturwissenschaftliche Probleme an der Hochschule haben einen mehr oder minder klar vorgegebenen Lösungsweg und lösen eher weniger handlungspraktische Fragen aus. Thematisiert man in der Religionslehrerbildung an der Universität z. B. Gottesbilder von Lernenden in der Schule, gibt es viele mögliche Gottesvorstellungen und viele mögliche Wege diese zu initiieren.

Um die schulische Handlungspraxis an der Hochschule in den Blick zu nehmen, ist im Sinne einer Professionalisierung wichtig, auch wenn sie nur ansatzweise bearbeitbar sind, weil es die eine richtige Handlung in der außerhochschulischen Praxis, die ideale Lösung nicht geben kann. Selbst wenn eine Lösung möglich wäre, müsste theologisch der eschatologische Vorbehalt in Rechnung gestellt werden, sodass Lösung, gar *ErLösung*, zwar nicht ohne Zutun des Menschen gedacht werden kann, aber wesentlich auch göttliches Geschenk ist und bleibt. Theologisch bezeichnet man das mit Gnade. Diese – den eschatologischen Vorbehalt berücksichtigende – Differenz ist m. E. in zu bearbeitenden Problemen – besser Anforderungssituationen – zu berücksichtigen.

Weil aber hier die meisten klassischen Problemlösungstheorien nicht hinreichend ausdifferenziert sind, scheint mir ein relationaler Lernerfahrungsansatz (Riegger 2016) zielführend, der selbstobjektbeziehungstheoretische Vorstellungen rezipiert. Für diesen Ansatz ist solches Denken-Lernen entscheidend, das nach W. R. Bion (1897–1979) (Bion 1990, bes. 133–144) aus der Bildung von Gedanken, Vorstellungen und Begriffen hervorgeht, die selbst erst durch die Transformation emotionaler Erfahrungen möglich werden. Beim Lernen wird emotionale Erfahrung in eine mentale Repräsentanz des ‚noch nicht‘ bzw. ‚nicht mehr da‘ überführt, sodass Denken als die Fähigkeit zum gleichzeitigen Unterscheiden und Verbinden möglich wird. Die Bildung von Repräsentanzen und Gedanken sind unabdingbare Voraussetzungen für Lernen, aber noch nicht selbst Lernen. Dazu bedarf es des

Vorgangs einer erneuten Überschreitung, einer sinnlich vermittelten Transformation, eines Umlernprozesses der primären Erfahrung in eine emotionale Erfahrung des Gehalts, eine Erfahrung der Erfahrung. Lernen ist damit nicht nur etwas denken können, sondern zugleich – wieder! – emotional-sinnenhaft etwas als abwesend erfahren können, das gerade darin symbolisch (z. B. mittels Sprache) präsent wird. Der ‚alte‘ Inhalt ist im Prozess des Lernens in seine eigene Form umgewandelt worden: das Erfahren ist Lernen. In diesem Sinne erfolgt Lernen durch Erfahrung.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Zu Beginn steht eine Lernerfahrung, welche ein *NachDenken* auslöst, das wiederum neue Erfahrungen anstoßen kann. Lernen ist also ein Prozess, der von einer durch die Anforderungssituation initiierten emotionalen Erfahrung über Gedanken-Bildung und Denken-Können zur emotionalen Erfahrung der ersten emotionalen Erfahrung, also zu symbolischer Erfahrung, verläuft. Zentral ist damit

- die emotionale Erfahrung („*emotional experience*“) und ihre Verarbeitung in Gedanken,
- die Form-Inhalt-Beziehung (= Relation) und
- die Fähigkeit, Ungewissheit, Spannungen und Nicht-Wissen auszuhalten.

Auf diesem Hintergrund ist PBL eine spezifische Form erfahrungsorientierten Lernens, wobei anhand von komplexen Problemen gelernt wird (Hmelo-Silver 2004). Dabei lassen sich erstens Unterrichtsstörungen im Allgemeinen und religionsbezogene Unterrichtsstörungen im Besonderen nur selten durch die Anwendung unreflektierten Regelwissens zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen lösen. Vielmehr sind die je spezifischen Ursachen von konkreten Unterrichtsstörung zu diagnostizieren und mit darauf beziehbarem, bereits erworbenem Wissen zu bearbeiten, bzw. fehlendes Wissen muss nach der Simulation erweitert werden.

Zweitens ist zwar formal das Lernziel als produktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen intendiert, doch wie dies zu erreichen ist, ist inhaltlich ebenso offen, wie mögliche Situationen von Unterrichtsstörungen, die eigenständig von den Studierenden zu erfassen sind.

Drittens: Werden in vielen Lehrertrainings zum Thema Unterrichtsstörungen lediglich Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lehrenden trainiert (z. B. eindeutige Formulierungen an die Lernenden), wird im Modell der Simulation die Komplexität der Wirklichkeit einer Unterrichtsstörung einzufangen versucht, weshalb es für eine Unterrichtsstörung nie nur eine einfache, einzige richtige Lösung geben kann. Vielmehr erweist sich in der Performanz der Studierenden in der Simulation, wie es mit dem Aufbau bzw. der Erweiterung von Kompetenzen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen bestellt ist. Die drei dargestellten Aspekte werden in Abbildung 1 zusammengefasst.

Unter Achtung der Differenzen von problembasiertem und fallbasiertem Lernen (Zumbach 2003, bes. 24–28; 37–40), wird im Folgenden PBL mit Professioneller Simulation im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Augsburg

mit der Thematik „Religionsbezogene Unterrichtsstörungen unter besonderer Berücksichtigung von Präkonzepten und Vorurteilen“ begründet, sowie konkret entwickelt (1), mit einer Durchführungsbeschreibung konkretisiert (2), evaluativ reflektiert (3) und der Ertrag erhoben (4).

1. Veranstaltung: ReliProfi werden

Anforderungen im Lehramtsstudium an der Universität Augsburg

Die Veranstaltung ist ein Seminar von zweien im Vertiefungsmodul Religionsdidaktik für alle Lehramter mit dem Fach Katholische Religionslehre, das ab dem 3. Semester empfohlen wird. Angestrebte Lernziele/Kompetenzen sind:

Die Studierenden

- kennen religionsdidaktische Konzepte und Prinzipien und können diese kritisch beurteilen.
- können Voraussetzungen, Begründungsmomente und Ziele ästhetischen, symbolischen, biblischen, erinnerungsgeleiteten, ethischen,... Lernens benennen.
- verfügen über die Fähigkeit, Lern- und Unterrichtseinheiten zu ausgesuchten Themen und Lernfeldern zu entwickeln.

Diese Verankerung soll zukünftig nicht nur für das Lehramt in Katholischer Religionslehre gelten, sondern übergreifend für alle Lehramtsstudien an der Universität Augsburg. Damit werden einerseits strukturverankernde Vorgaben der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ umgesetzt, die „Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“ an der Universität Augsburg fördert, in dessen Rahmen das hier zu beschreibende Teilprojekt „Religionsbezogene Unterrichtsstörungen mit

problemorientiert		projektorientiert
Eigenständiges Erkennen von Wissenslücken → selbständiges Lernen		Transfer von Wissen auf neue Felder (erlerntes Basiswissen anwenden)
ergebnis-/lernzieloffen		lernzielgesteuert
Selbst ein Lernziel setzen/finden und definieren		Lernziel ist vorgegeben
soft skill fokussiert		kompetenzorientiert
Eigenständig (curricular unterstützt) Fähigkeiten trainieren/herausbilden		Vorgegebene Fähigkeiten/ Kompetenzen zielgerichtet erlernen lassen

Abbildung 1: Einordnung von Professioneller Simulation in lehr- und lern-didaktische Konzepte.

Professionalität begegnen“ (ReliProfi) angesiedelt ist. Andererseits scheinen Präkonzepte, Vorwissen, Vorerfahrungen und Vorurteile auf Seiten der Lernenden, aber auch auf Seiten der Lehrenden deshalb von besonderer Bedeutung zu sein, weil Lernen nicht wie das Beschreiben eines leeren Blattes erfolgt, sondern am bereits Vorhandenen anknüpfen sollte, um effektiv sein zu können.

Im Einzelnen wird eine auf der Grundlage der Bloomschen Taxonomie (Abbildung 2, 2. Spalte) aufbauende Kompetenzerwerbstaxonomie (zum Kompetenzverständnis Riegger 2012) angestrebt. Beispielsweise wird strukturierte Theorie aufgebaut, indem man Oberflächenwissen kennt und Tiefenwissen versteht. Dies wird in Bezug auf bereichsspezifische Kompetenzen konkretisiert, nämlich: Vorurteile wiedergeben, Vorerfahrungen und Vorwissen entwicklungsadäquat prognostizieren, sowie Präkonzepte (auf)klären.

Kompetenzerwerb	Kompetenzniveau nach Bloom	Inhalte	Tätigkeiten
<i>Kriteriengesteuerte Evaluation:</i> Lehr-Lernprozesse und -ergebnisse	Beurteilen	Wirkungen	überprüfen
	Bewerten	Urteile	abgeben
	Generieren	Hypothesen	entwickeln
<i>Wissensbasierte Handlung Theorie- und Handlungswissen</i>	Synthetisieren	Einzelteile neu	zusammenfügen
	Analysieren	Ganzes in Teile	zerlegen
	Anwenden	Wissen	applizieren
<i>Strukturtiere Theorie Tiefenwissen Oberflächenwissen</i>		Präkonzepte	(auf)klären,
	Verstehen	Vorwissen	entwicklungsadä-
	Kennen	Vorerfahrungen	quat prognosti-
		Vorurteile	zieren,
			wiedergeben

Abbildung 2: Kompetenzerwerbstaxonomie.

Veranstaltungstitel: Religionsbezogene Unterrichtsstörungen mit Professionalität begegnen (ReliProfi). Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten (für Lehramt Mittelschule, Realschule und Gymnasium)

Lehrpersonen: In Zusammenarbeit mit dem Philosophen Manfred Negele und Expertenlehrkräften der Schularten Mittelschule, Realschule und Gymnasium

Ausschreibungstext: Zusammen mit erfahrenen Lehrkräften wird konkrete schulische Praxis phasenübergreifend mit Hilfe von Simulationen reflektiert. Exemplarisch wird erprobt, spezifische Unterrichtsstörungen zu bewältigen. Unterrichtsstörungen betreffen alle Unterrichtsfächer und Lehrpersonen. Neben fachübergreifenden Disziplinstörungen können religionsbezogene Inhalte Störungen des Unterrichts-

verlaufs auslösen. Solche Störungen werden fachwissenschaftlich und -didaktisch mit Bezug zur schulischen Praxis diagnostiziert.

Ziel: Diagnose und Bearbeitung von religionsbezogenen Präkonzepten und Vorurteilen als Grund von Unterrichtsstörungen, sowie die Vernetzung von Theorie und Praxis im Blick auf die Entfaltung, Reflexion und konzeptionelle Schärfung von fachwissenschaftlicher und religionsdidaktischer Kompetenz, durch gemeinsames und wechselseitiges Lernen

Seminarziele:

- Präkonzepte einzelner Lernender mit Unterrichtsinhalten in Verbindung bringen, in Anknüpfung, Weiterentwicklung bzw. Überwindung zu kognitiv immer breiter verstehbaren, fachlichen Konzepten (individueller Fortschritt).
- Verständigung innerhalb der Lerngruppe über unterschiedliche Präkonzepte und Konzepte (Vergleich zu anderen Lernenden).
- Kriterienbezogene Beurteilung des fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Niveaus: Kriterien sind ausgearbeitete Subkonzepte (z. B. Wunderverständnis) von übergreifenden Konzepten (z. B. Jesus Christus), die fachwissenschaftlich (z. B. exegetisches und philosophisches Wunderverständnisse) und religionsdidaktisch (z. B. entwicklungspsychologische Stile) entwickelt werden.

Theoretischer Hintergrund

Religionsbezogene Unterrichtsstörungen: Unterrichtsstörungen betreffen alle Unterrichtsfächer und Lehrpersonen. Neben fachübergreifenden Disziplinstörungen können religionsbezogene Inhalte Störungen auslösen. Deshalb sind Präkonzepte und Vorurteile wahrzunehmen und zu diagnostizieren. Eine Bearbeitung setzt neben theoretischen auch vielfältige, praktische Fähigkeiten voraus, die viele Expertenlehrkräfte aufweisen und die im Studium grundgelegt werden können.

Konzepte: In der Wissenschaft dient ein Konzept der Kategorienbildung. Philosophisch sind Kategorien bei Aristoteles ursprüngliche Begriffe, Prädikamente. Für Kant sind Kategorien die „Bedingungen [...] der Möglichkeit der Erfahrung“ (KrV B 126), die zu ihrer Realisierung der Anschauung bedürfen (KrV B 146). Die Anwendung von Kategorien auf Erscheinungen (der sinnlichen Anschauung) erfolgt durch vermittelnde Schemata (KrV B 177). Die Anschauung kann sich auch auf abwesende Gegenstände beziehen, und zwar durch die „Einbildungskraft“, die das Vermögen bezeichnet, „einen Gegenstand auch ohne dessen Gegenwart in der Anschauung vorzustellen“ (KrV B 151). In der Religionspädagogik wird dieser Anspruch v. a. über die Entwicklungspsychologie aufgenommen (Büttern/Dieterich 2016).

Simulation: „Als-ob“-Handlung in der Herstellung und Anwendung eines komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modells von Wirklichkeit zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen in einem bestimmten Bereich“ (Riegger 2018, 23 f).

Kooperation von Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Präkonzepte von Lernenden sind Vorstellungen von religionsbezogenen Inhalten, die im Rahmen ihrer kognitiven Möglichkeiten und aufgrund eigener (vorunterrichtlicher) Erfahrungen und Überlegungen konstruiert werden.

Vorurteile sind „Vor-Meinungen [...], die sich nicht an den Sachen selbst bewähren“ (Gadamer 1990, 272).

Anforderungssituationen als Bezugspunkte

PBL wurde in der und für die Mediziner Ausbildung entwickelt und umgesetzt, was eine deutliche Handlungsorientierung beinhaltet. Hier scheint eine Differenz in Bezug auf eine wissenschaftlich fundierte Lehrerbildung vorzuliegen, denn handlungspraktisch relevante Fragen in der Religionsdidaktik an der Hochschule (z. B. über problemorientiertes Lernen) in den Blick zu nehmen, bedeutet nicht, dass die Hochschule für die Handlungspraxis zuständig wäre (selbst Praktika werden als schulpraktische Studien verstanden). Vielmehr wird darauf geachtet, dass die kategoriale Differenz zwischen theoretischer Theorie und handlungspraktischer Theorie einerseits gewahrt bleibt und andererseits die differenten Wissensstrukturen wechselseitig geachtet und aufeinander bezogen werden (Riegger 2017a), indem das Was, Wie und Wozu theoretischer Reflexion vergegenwärtigt wird.

Ausgangs- und Bezugspunkt an der Universität sind zwar konfliktbehaftete Anforderungssituationen aus dem schulischen Unterricht, aber in doppelter Perspektive: Lehrpersonen an der Schule machen sich Gedanken über den konkreten Konflikt im schulischen Alltag und die oft unter Zeitdruck zu lösenden Konflikte (Was); sie berufen sich immer wieder auf ihre Erfahrungen (Fallbezug) oder auf das, was sie eher ‚zufällig‘ darüber gehört und gelesen haben (Fachrepertoire) (Wie) mit dem Ziel, im Alltag besser zurecht zu kommen und so fachbezogene Kompetenzen aufzubauen (Wozu). An der Hochschule erörtert man mit PBL in der Wissenschaft bildungs- und fachwissenschaftlich – hier v. a. philosophisch – bzw. fachdidaktisch – hier v. a. religionsdidaktisch – vielleicht die gleichen Sachverhalte aus dem konkreten schulischen Alltag, aber unter relativer Entlastung von Handlungs- und Entscheidungsdruck als allgemeine Fragen der Philosophie bzw. Religionsdidaktik (Konfliktlösung) (Was); wobei man systematisch methodologisch gesicherte, also wissenschaftliche Vorgehensweisen benutzt (Fachrepertoire und Fallbezug) (Wie) mit dem Ziel, die zu bearbeitenden Fragestellungen einer wissenschaftlichen Erkenntnis zuzuführen und so wissenschaftlich fundiert fachbezogene Kompetenzen grundzulegen (Wozu).

Die in der Veranstaltung simulierten konfliktbehafteten Anforderungssituationen werden nicht am grünen Tisch entwickelt, sondern werden durch Expertenlehrkräfte simulativ eingebracht. Dieses Ausgangsszenario scheint mir für die Lehrerbildung wesentlich, damit PBL seine Wirksamkeit in dem zum Medizinstudium differenten Rahmen entfalten kann.

Verlauf der Veranstaltung

Da es sich um eine Veranstaltung im Sinne eines theoriegeleiteten Praxisseminars handelt, ist die Terminierung von wesentlicher Bedeutung. Die Termine sind so gewählt, dass Expertenlehrkräfte relativ leicht teilnehmen können. Die im Vergleich zu einer wöchentlich stattfindenden 2-stündigen Sitzung umfassenderen Arbeitseinheiten sollen es auch ermöglichen, dass die Veranstaltung an der Universität als Lernumwelt so zu gestalten ist, dass sie den Anforderungen einer professionellen Simulation leicht Rechnung tragen kann. Die Termine im Einzelnen waren:

Einführungsveranstaltung: Samstag 8.30–17.00 Uhr (erste Vorlesungswoche)
 Dienstag 15.45–20.00 Uhr (vierte Vorlesungswoche): Theodizee (Ganzschrift)
 Dienstag 15.45–20.00 Uhr (sechste Vorlesungswoche): historischer Jesus
 Dienstag 15.45–20.00 Uhr (achte Vorlesungswoche): Theodizee (Hiob)
 Dienstag 15.45–20.00 Uhr (zwölfte Vorlesungswoche): geglaubter Christus

2. Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten

In dieser Veranstaltung werden die Studierenden, wie im Modulhandbuch verankert, die Fähigkeit erlangen, exemplarische Lern- und Unterrichtseinheiten mit Bezug zu religionsbezogenen Unterrichtsstörungen zu entwickeln. Da die Veranstaltung für Lehramt in der Sekundarstufe angeboten wird, sind alle drei Schularten mit Lehrkräften aus diesen Schularten abzudecken. Katrin Schneider und Karen Luible sind Lehrerinnen von unterschiedlichen Mittelschulen, die Praktikumslehrkräfte für Mittelschule mit dem Fach Katholische Religion sind. Yvonne Paul ist Seminarlehrerin für Katholische Religionslehre an einer Realschule und Axel Herschke ist Lehrer für Katholische Religion und Englisch an einem Gymnasium mit Erfahrungen in der Schulbucherstellung. Diese Lehrkräfte verschriftlichten zu Beginn des Schuljahres eine Antwort auf zwei Fragen: An welche typischen Störsituationen der letzten Jahre erinnern Sie sich? Um was ging es dabei? Hierbei kristallisierten sich die Themen Theodizee und Jesus Christus heraus. Im Folgenden wird ein Dienstagnachmittag der Veranstaltung beschrieben.

Phasen der Simulation

In Bezug auf die zeitliche Einteilung der Simulation können Phasen (Riegger 2017b) benannt werden, die hier erläutert und anhand eines wirklichen Beispiels veranschaulicht werden. Im Einzelnen sind folgende Phasen zu berücksichtigen:

0. Planung des Simulationsprozesses

Vor der Veranstaltung ist eine strukturelle Planung notwendig, damit unterschiedliche inhaltliche Verläufe möglich werden.

Beispiel: Eine Expertenlehrkraft wird engagiert, die über schulische Anforderungssituationen kommunizieren und eine wesentliche Rolle aus einer solchen nachstellen kann. Die Wahl und Abgrenzung der Anforderungssituation erfolgt im Gespräch zwischen Expertenlehrkraft und Dozent*in.

1. Vorbereitung

Es geht um zeitliche und räumliche sowie inhaltliche Vorbereitungen. Letztere können gemeinsame wissenschaftsbasierte Erarbeitungen des Themas umfassen.

Beispiel: Nach theoretischen Erarbeitungen zu Disziplinschwierigkeiten im Unterricht (Riegger 2019, 293–320) in den vorangegangenen Sitzungen, wird die Expertenlehrkraft ins Seminar an die Universität eingeladen.

2. Arbeitsbündnis: Beziehungsaufbau, Kompetenzerweiterungsbereitschaft, Zielklärung

Fundiert wird das Arbeitsbündnis zwischen der Leitung und den Teilnehmenden. Der Begriff Arbeitsbündnis stammt aus der Professionalitätstheorie (Oevermann 2017) und bezeichnet die Beziehungsbasis zwischen dem Profi und den Klient*innen.

Geklärt werden muss die Art des Seminars: Simulation ist nicht nur abstrakt-kognitives, sondern erfahrungsorientiertes Lernen. Damit wird die Bereitschaft vorausgesetzt, sich auf entsprechende Lernprozesse einzulassen. Niemand kann zu Simulationen und zur Akzeptanz derselben gezwungen werden! Ermöglicht wird aber ein Handeln auf Probe in ‚Als-ob-Situationen‘. Vieles kann also ausprobiert werden, ohne Angst vor nicht wieder revidierbaren Fehlern. Die Expertenlehrkräfte sind im Simulationsgeschehen zentral und halten durchgängig den Wirklichkeitsbezug, so wie sie ihn Tag für Tag erleben.

Beispiel: Expertenlehrkraft, Seminarteilnehmende und Seminarleitung lernen sich kennen und kommen überein, dass es in dieser Sitzung um die Simulation von schulischer Praxis und damit um handelndes Lernen und Reflektieren von praktischem und theoretischem Wissen geht.

3. Simulation

Die eigentliche Simulation besteht aus unterschiedlichen Elementen:

Beispiel: Im Gespräch werden Informationen zu einem Konfliktfall gesammelt und gebündelt.

3.1 Szenendesign

Die Ausgangsszene der Simulation, ist – der Wirklichkeit möglichst ähnlich – nachzubilden, zu modellieren. Dieser Szenenaufbau ist zentral, da der Aussagewert der Simulation wesentlich von den in dieser Szene erfassten Ausgangsbedingungen abhängig ist. Dabei werden die gesammelten Informationen im Blick auf die Fragestellung elementarisiert. Notwendig ist eine Reduktion der Wirklichkeit auf wesentliche Faktoren, nicht oder kaum veränderbare Voraussetzungs- und Kon-

textvariablen ebenso, wie (bisherige) Prozess- und Produktvariablen. Zu den *Voraussetzungsvariablen* können zählen:

- frühere Erfahrungen der Lehrperson (Milieuzugehörigkeit, Alter, Geschlecht usw.),
- Erfahrungen aus der Lehrerbildung (Universität, Fächerkombination, Praxis usw.),
- Lehrermerkmale (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen, Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.).

Die *Kontextvariablen* können umfassen:

- frühere Erfahrungen der Lernenden (Milieuzugehörigkeit, Alter, Geschlecht usw.),
- Erfahrungen aus bisherigem Unterricht (Langeweile im Religionsunterricht usw.),
- Lernermerkmale (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen, Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.),
- Umfeld (ethnische Zusammensetzung der Lerngruppe, Klima usw.).

Beide Variablenarten beeinflussen das Lehrenden- sowie das Lernerhandeln und damit den Unterricht. Ergebnisse des Unterrichts können in den Produktvariablen zum Ausdruck kommen (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen usw.). Die Szene umfasst einen möglichst konkreten Situationsausschnitt, beispielsweise eine Mitschülerin, einen Schüler und die umschriebene Rolle der Lehrperson in der konkreten Situation, welche in der Simulationshandlung variabel besetzt wird. Der Kontext der zu simulierenden Situation ist so zu rekonstruieren und zu konstruieren, dass sich die Simulanten in die zu simulierenden Personen hineinversetzen können.

Beispiel: Im Seminarraum wird ein Tisch aufgestellt. Dahinter nimmt die Lehrkraft Platz. Sie simuliert Mareike, eine Schülerin aus ihrer Klasse. Ein Buch und ein Blatt liegen vor ihr. Im Halbkreis gegenüber sitzen die Studierenden.

3.2 Einstimmung durch die Leitung

Hier wird die Aktivitätsbereitschaft der Simulationsteilnehmenden angeregt. In einer individuellen Einstimmung werden Subjekte und Inhalte zusammengebracht. Hinweise auf den Kontext der Simulation stellen nachvollziehbar die Ähnlichkeit zwischen Modell und äußerer Wirklichkeit respektive Wirklichkeit zweiter und erster Ordnung für alle dar. Dabei sollte die Sprache weder zu weitschweifig noch zu knapp sein. Fachsprache ist in Alltagssprache zu übersetzen.

Beispiel: „Wir sind im Zimmer der 8. Klasse an einer Mittelschule (= Hauptschule mit der Möglichkeit eines mittleren Schulabschlusses) in Bayern. Der Unterricht ist in vollem Gange. Die Schüler/-innen lesen im Religionsbuch. Der Lehrer, Herr Meier (alle Namen wurden anonymisiert), ruft die einzelnen Schüler*innen auf. Mareike ist an der Reihe.“

3.3 Impuls der Simulationsleitung

Mit einem Impuls (lat. *pellere* = stoßen) wird die Simulation in Gang gesetzt, das Denken und Handeln der Teilnehmenden in Bewegung gebracht. Das kann durch jede Handlung der Leitung erfolgen: differenzierte Körpersprache, Umgang mit Gegenständen und Medien und besonders verbale Handlungsanweisungen für die Teilnehmenden. Handlungsaufforderungen sind möglichst klar und eindeutig zu formulieren.

Beispiel: Zu den Studierenden gewandt sagt die Leitung der Simulation: „Sie können nun die Rolle von Herrn Meier nacheinander übernehmen. Sie entscheiden selbst, wann Sie in die Szene treten, beginnen und enden selbstständig, bevor sie wieder an ihren Platz gehen.“

3.4 Handlung(en) durchführen

Nun wird die eigentliche Simulation in fünf Handlungsschritten durchgeführt: wahrnehmen, kategorisieren, rückbinden, entscheiden, eingreifen. Neben den vorgegebenen Rollen mit ihren an der Wirklichkeit orientierten Handlungsmustern ist die Lehrendenrolle in der Szene zwar umrissen, wird aber nicht nur individuell je verschieden besetzt, sondern auch je simulierter Szene individuell handelnd ausgefüllt. Es sollten mindestens zwei Handlungsalternativen simuliert werden, besser mehr. So werden neue, mögliche Zugänge zu bereits bekannten Szenen möglich. Die handelnde Ausgestaltung der Rollen erfolgt auf der Basis der Informationen eigenverantwortlich durch die Teilnehmenden (nicht oder kaum veränderbare Variablen werden beibehalten). Manchmal ist es hilfreich, das Rollenhandeln nicht an einem möglichen Ideal auszurichten, sondern an einem Negativbeispiel.

Beim *Handeln* in der Simulation werden in wirklichkeitsähnlichen Zusammenhängen die Auswirkungen von Handlungen erlebt und ggf. wiederholt, korrigiert oder variiert, ohne das Risiko ernsthafter Konsequenzen fürchten zu müssen. Dabei kann es nie nur eine richtige und optimale Lösung geben. Simuliert werden unterschiedliche Handlungsalternativen. Nacheinander werden mehreren Szenarien mit unterschiedlicher Besetzung der Lehrerrolle nachgestellt.

Beispiel: Ein Studierender steht auf und übernimmt die Lehrerrolle. Mareike schaut aus dem Fenster. Herr Meier zögert und sagt: „Mareike, liest du bitte den Text!“ „Herr Meier, ich will nicht!“, bekommt er zur Antwort. Nach kurzer Zeit fragt er: „Mareike, warum willst du nicht lesen?“ „Ich habe keine Lust!“, ist zu vernehmen und der Lehrer entgegnet: „Das kann ich verstehen, dass man manchmal keine Lust hat. Willst du etwas anderes tun?“ „Ja, rausgehen“, und schon ist Mareike auf dem Weg zur Tür. Daraufhin bricht der Student die Simulation ab. Nach weiteren Simulationen lässt man die Szenerie noch aufgebaut, setzt sich im Stuhlkreis zusammen und reflektiert über die Simulationen der Reihe nach.

3.5 Kommunikation über eigene Erlebnisse

Offengelegt wird die Selbstwahrnehmung in der Simulation, die eigene Simulationsabsicht und die Wirkung des eigenen Handelns: Was habe ich erreicht? Was ist



Abbildung 3: Bild wurde mit zwei Studierenden nachgestellt.

beim Anderen angekommen? In der Simulationsperspektive vergegenwärtigt der Simulierende das Erlebte sich selbst und anderen explizit. Das einfache Erzählen ist dabei besonders wichtig, weil so das eigene Erlebte in einen Zusammenhang gestellt und für andere einseh- und – mehr oder weniger – nachvollziehbar wird.

Die Leitung sagt folgendes: „Setzen wir uns wieder im Stuhlkreis zusammen. Reden wir über die simulierten Handlungsalternativen. Wir beginnen mit der ersten simulierten Szene, danach folgen die anderen Szenen. Mit meinen Fragen möchte ich das Gespräch strukturieren. Es beginnt jeweils die Simulationslehrperson, dann folgt der Simulationsschüler bzw. die Simulationsschülerin.“ Um die Simulationsergebnisse zu Erfahrungen zu verarbeiten, werden Fragen gestellt:

- a) „Wie sind Sie zu Ihrer Rolle gekommen?“
- b) „Was haben sie in Ihrer Rolle mit Ihrer Handlung beabsichtigt?“ Die Antwort könnte folgendermaßen beginnen: „Mit meiner Handlung wollte ich erreichen, dass...“
- c) „Konnten Sie Ihre Absicht umsetzen?“
- b) Der jeweilige Simulationsschüler wird gefragt: „Was kam beim Lernenden an?“ Die Leitung hat darauf zu achten, dass nacheinander die Erfahrungen erzählt werden und nicht sogleich Bewertungen erfolgen.

Beispiel: Der simulierende Studierende 1 erzählt: „Ich wollte Mareike Verständnis entgegenbringen und hoffte, dass sie dann liest.“ ... Die Lehrkraft in der Schülerinrolle erzählt: „Ich dachte: ‚Toll, jetzt kann ich machen, was ich will!‘“

3.6 Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer (Perspektivenwechsel)

Die Beobachtenden bringen ihre Erlebnisperspektive aus ihrer Rolle heraus im Blick auf die Simulationshandlungen ein. Es wird nicht bewertet. Begonnen wird mit der ersten simulierten Szene, danach die folgenden. Die Leitung könnte beginnen mit: „In welche Rollen und Handlungsweisen konnten Sie sich einfühlen? Beginnen Sie Ihre Schilderung mit ‚Ich als...‘ z. B. ‚Ich als Person X, als Person Y empfand..., als ich...‘“

Beispiel: Die Beobachtenden ergänzen: „Ich als Mareike empfand ein Gefühl des Sieges.“ „Als Herr Meier ging es mir schlecht, weil ich dachte, dass ich für immer den Respekt vor den anderen Schülern verloren habe.“

3.7 Beendigung der Simulation

Die simulierten Rollen werden komplett abgelegt, die Szene abgebaut, die benutzten Utensilien beiseitegestellt. Der Sitzkreis wird wiederhergestellt. Danach beginnen Gespräche über die gesamte Simulation.

Die Leitung führt aus: „Wir sind jetzt wieder ganz hier im Raum. Sollten Sie die simulierten Rollen noch nicht ganz abgelegt haben, so tun Sie es jetzt. Für manche ist es hilfreich, wenn Sie durch Abstreifen des Körpers die simulierten Rollen ablegen.“

Beispiel: Nachdem alle Simulationen reflektiert worden sind, wird die Szenerie abgebaut. Der Tisch und die in der Simulation verwendeten Stühle werden weggetragen. Niemand sitzt auf diesen Stühlen oder benutzt diesen Tisch.

4. Habitusreflexion

Hier werden dreifache, explizite Bewertungen des simulierten Erlebens angestellt.

4.1 Pragmatisch-reflexive Reflexion

Mit Bezug auf die Simulation werden thematische Übereinstimmungen, besondere Beiträge oder sehr unterschiedliches Erleben mit Blick auf (mögliche) Praxis ins Gespräch gebracht. Mögliche Fragen sind:

a) „Welche Handlungsalternativen könnten für Ihre Wirklichkeit(en) geeignet erscheinen?“

b) „Was haben Sie aus der Simulation für sich gelernt?“

Beispiel: Die Lehrperson bindet die Simulation an ihren Habitus zurück, indem sie über ähnliche Anforderungssituationen aus ihrem Schulalltag spricht und die Studierenden knüpfen an ihren Habitus an, indem sie auf den Punkt bringen, was sie handlungspraktisch gelernt haben.

4.2 Reflexiv-wissenschaftliche Reflexion

Das in der Simulation Erlebte und durch die bisherigen Schritte pragmatisch Reflektierte, wird mit wissenschaftlichen Theorien (z. B. Konfliktstrategien, -arten, Ursachen sozialer Konflikte) weiterverarbeitet und – im Vergleich zur einführenden Erarbeitung – von den Studierenden vertiefend reflektiert.

Beispiel: Gemeinsam werden Bezüge zu unterschiedlichen Theorien erörtert und wissenschaftlich begründete Deutungen erarbeitet.

4.3 ggf. professionsbiografisch-reflexive Reflexion

Eine Reflexion auf die für die Profession wichtigen biografischen Anteile, erfolgt meist individuell.

Beispiel: Entfiel in diesem Fall.

5. Evaluation

Abschließend ist der Wirkung der Simulation nachzugehen. Weil in der Simulation erfahrungsorientiert gelernt wird, bedarf es auch eines emotionalen Abschlusses.

Dabei könnten folgende Fragen hilfreich sein:

- a) „Was hat die Simulation bei Ihnen/bei mir ausgelöst?“
- b) „Es war eine Simulation, die sehr tief ging. Was nehmen Sie mit? Was lassen Sie hier?“
- c) „Was haben die Inhalte bei Ihnen ausgelöst?“
- d) „Wie geht es Ihnen jetzt? Jede/r sollte eine Antwort geben.“
- e) „Hängt Ihnen noch etwas nach?“
- f) „Welche Gefühle begleiteten Sie während der Simulation?“

Ansprechen kann man zuerst die inhaltlichen und dann erst die emotionalen Wirkungen oder umgekehrt.

Beispiel: Eine Studierende antwortete: „Eigentlich war es doch nur ein Spiel, aber ich fühlte mich wie in der Schule. Ich dachte nicht nur theoretisch über Unterrichtsstörungen nach, sondern probierte unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten aus. Das war ungewohnt, aber auch sehr hilfreich.“

3. Evaluation und Feedback aus der Sicht eines Teilnehmers

Es wurden die Teilnehmenden des im Beispiel verdeutlichten Praxisseminars gebeten, das Erlebte zu verschriftlichen. Die ausführlichste Reflexion wird komplett dargestellt. Der Studierende Herr Glas (Name wurde anonymisiert) will Gymnasiallehrer werden und schreibt:

Es soll eine Szene im Seminar inszeniert werden, in der eine Schülerin der 8. Klasse im Unterricht vom Lehrer gebeten wird, einen Text vorzulesen. Die Schülerin ist seit einem halben Jahr in dieser Klasse. Sie kommt von einer weiterführenden Schule und zeigt sonst kein auffälliges Verhalten. Doch der Aufforderung des Lehrers kommt sie nicht nach und weigert sich den Text vorzulesen.

Normalerweise geht man davon aus, dass Schüler*innen einen Text lesen, wenn ein Lehrer sie darum bittet. Aber hier ist es nicht so! Was wohl die Gründe sind? Da anzunehmen ist, dass sie in der Pubertät steckt, könnten dort die Ursachen liegen. In der Pubertät kommen sich die Jugendlichen manchmal so vor, als ob die Gefühle Achterbahn fahren würden. Mit Verständnis und gutem Zureden dürfte sie zu überreden sein, dass sie doch vorliest. Ich bin mir da so sicher, dass ich auf meinen ‚Auftritt‘ eigentlich verzichten könnte.

Die Szene wird aufgebaut. Mareike – so heißt die Schülerin, welche von ihrem Klassenlehrer gespielt wird – sitzt am Tisch. Vor ihr liegt ein Blatt. Ich schlüpfe in die Lehrerrolle von Herrn Meier und stehe vor ihr. Ich überlege kurz, wie ich reagieren möchte. Jetzt sehe ich, dass Mareike zum Fenster hinausschaut. Das hätte ich nun nicht erwartet. Ich bin unsicher, ob ich beginnen soll. Mareike dreht sich um. Nun muss ich etwas machen. Ich rufe sie

auf: „Mareike, liest du bitte den Text!“ „Herr Meier, ich will nicht!“, bekomme ich zu hören. Mit dieser deutlichen Ablehnung habe ich nicht gerechnet. Was soll ich jetzt nur tun? Wenn ich das durchgehen lasse, dann habe ich verloren. Die anderen Schüler könnten es nachahmen. Das darf nicht passieren. Also muss ich reagieren. Mir fällt eine Grundregel ein: Wenn man nicht weiß, was man tun soll, dann soll man zunächst mal nachfragen! Also: „Mareike, warum willst du nicht lesen?“ Mareike schaut zwar weiter herum, aber antwortet prompt: „Ich habe keine Lust!“ Diese Reaktion hatte ich in etwa so erwartet. Hier kann ich Verständnis zeigen: „Das kann ich verstehen, dass man manchmal keine Lust hat. Willst du etwas anderes tun?“ „Ja, rausgehen“, und schon steht sie auf und geht Richtung Tür. Da diese Reaktion unerwartet kommt, bin ich völlig überrascht und weiß nicht mehr weiter.

Ziemlich entnervt lege ich meine Lehrerrolle wieder ab und setze mich auf meinen Stuhl. Was ist denn da passiert? Ich hatte doch vorher genau überlegt, was ich tun wollte und war mir sicher, dass ich auch entsprechend handeln könnte. Aber dann das. Als eine weitere Studentin sich in der Lehrerrolle ausprobierte, fieberte ich innerlich mit ihr mit. Offensichtlich hatte sie von meinem ‚Auftritt‘ gelernt. Sie reagierte nicht verständnisvoll, sondern streng. Geradezu schroff, woraufhin die Schülerin ‚bockte‘.

Nun wollte ich es wissen und schlüpfte erneut in die Lehrerrolle. Der Mittelweg musste doch herauszubekommen sein. Die Reaktion der Schülerin nach meiner Bitte „Herr Meier, ich will nicht!“, war mir jetzt schon vertrauter, so dass ich sofort darauf reagieren konnte: „Hast du heute keine Lust?“ Diese Worte dürften bei Mareike angekommen sein, da sie mich jetzt anschaut und antwortet: „Ja, genau!“ Mit einem Lächeln bitte ich sie freundlich: „Es wäre trotzdem nett, wenn du jetzt vorlesen würdest!“ Nach halblauten, größtenteils unverständlichen Unmutsbekundungen beginnt sie zu lesen. Ich bin erleichtert.

Nach den Inszenierungen erläutert der Expertenlehrer, warum er als Mareike auf die Handlungsstrategien der Lehramtsstudierenden gerade so und nicht anders reagiert hat. Mir geht plötzlich auf, dass manche meiner früheren Mitschüler*innen im Gymnasium ähnlich reagierten. Gespannt höre ich zu, als der Expertenlehrer erzählt, dass die gespielte Situation in abgewandelter Form bei Mareike immer wieder einmal vorkommt. Grundsätzlich empfiehlt er, dann gelassen und locker zu bleiben. Da er schon viele ähnlich gelagerte Situationen gut überstanden habe, falle ihm das natürlich leichter als Anfängern. Bei der Schilderung von Reaktionen seinerseits, welche in letzter Zeit bei Mareike erfolgreich waren (freundliche Bestimmtheit, schmeicheln usw.) werden mir Handlungsalternativen einsichtig. Als er eingesteht, dass er aber manchmal dazu einfach nicht den Nerv habe und Mareikes Einwand einfach überginge, wird mir klar, dass auch ein erfahrener Lehrer Mensch bleiben darf und nicht perfekt sein muss.

Dieses Phasenmodell ist in Seminaren empirisch erprobt. Es kann mit unterschiedlicher Akzentuierung institutionell verantwortet umgesetzt werden. Das Literaturstudium mit Diskussion kann nicht nur im Anschluss einer Sitzung, sondern auch zu Beginn der nächsten Sitzung erfolgen.

4. Ertrag

Das dargestellte Beispiel wurde bereits innerhalb des Regelstudienbetriebes für Lehrämter durchgeführt. Um empirisch validierte Aussagen über weitere mögliche Implementierungen treffen zu können, wären sicher entsprechende Studien hilfreich (Müller 2007). Weitere empirische Validierungen könnten auch das Motivationspotential betreffen (Knogler 2014).

Der Ertrag von PBL mit ProfiS kann mittels einer Gegenüberstellung der Schritte von PBL (Classen-Linke und Herrler 2008, 10) bzw. Phasen der Simulation ersichtlich werden (Abbildung 4). Zuerst sind in Bezug auf den Ablauf viele Ähnlichkeiten auszumachen: Es wird nicht angenommen, dass Studierende lernen wollen, sondern ein Arbeitsbündnis wird explizit grundgelegt (1), eine Problem- bzw. Anforderungssituation wird präsentiert (2) und diese wird analysiert (3) und systematisch reflektiert (4). Eine Weiterarbeit wird angezielt (5) und durch die Erarbeitung von Theoriewissen (6) mit Bezug zur Problem- bzw. Anforderungssituation umgesetzt (7), wobei diese Schritte zukünftig in der Veranstaltung stärker zum Tragen kommen sollten. PBL und ProfiS knüpfen an eine aus dem Alltag stammende

Problembasiertes Lernen	Professionelle Simulation
gemeinsame Arbeitsgrundlage schaffen	Arbeitsbündnis
Problemdefinition	Szenendesign
Problemanalyse	Handlungen durchführen und Kommunikation darüber: handelnde Problemanalyse als probeweise Problembe- arbeitung, d. h. -synthese
systematische Vertiefung	Habitusreflexion
Lernzielformulierungen	pragmatisch-reflexive Weiterarbeit: Woran will ich/wollen wir weiter- arbeiten?
selbständiges Studium	reflexiv-wissenschaftliche Weiter- arbeit: vertieftes Theoriewissen er- werben
Synthese	Rückbezug ggf. Applikation auf Fall

Abbildung 4: Vergleich PBL und ProfiS.

Problem- bzw. Anforderungssituation an. Durch die Unterschiede wird aber auch das Spezifische sichtbar: Die Probleme mit dem Problemverständnis von PBL könnten mit Anforderungssituationen in ProfiS ausgeräumt werden. Bei ProfiS erfolgt die Analyse der Anforderung simulativ und damit handlungspraktisch, ebenso wie die des probeweisen Umgangs mit der jeweiligen Situation, d. h. Analyse und Synthese erfolgen unmittelbar praxisbezogen, wenn auch in der ‚Als-ob-Situation‘. Dieser handlungspraktische Bezug ermöglicht nicht nur ein Anknüpfen an den Habitus, sondern ist auch die Grundlage für eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung, welche in einer wissenschaftlichen Lehrerbildung unerlässlich ist. Damit wird nicht nur der Wissenstransfer mit in den Lernprozess hineingenommen, sondern das zu vertiefende Theoriewissen ist durchgängig auf auszubauendes Handlungswissen bezogen, ohne dass Vermischungen erfolgen. Diese Präzisierung von PBL aus fachdidaktischer Lehrerbildungssicht scheint mir wesentlich, um dem Unterschied von PBL im Kontext Medizinstudium bzw. wissenschaftlicher Lehrerbildung gerecht zu werden.

Insgesamt erweist sich damit PBL nicht nur mit ProfiS kompatibel, sondern erweitert und vertieft – zumindest für Religionsdidaktik und Philosophie – deren Bedeutung.

Literatur

- Bion, W.R. (1990). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt.
- Büttner, G.; Dieterich, V.-J. (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen.
- Classen-Linke, I.; Herrler, A. (2008). *Problemorientiertes Lernen. Ein Leitfaden für die Weiterbildung zum Tutor für POL-Lerngruppen*. Aachen.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I – Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). *Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?* In *Educational Psychology Review* 16/3: 235–266.
- Kant, I. (2003). *Kritik der reinen Vernunft (KrV)*. Hamburg.
- Knogler, M. (2014). *Investigating Student Interest in the Context of Problem-based Learning: A Design-based Research Study*. München.
- Müller, C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning: Eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Bern.
- Oevermann, U. (2017). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*. In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: 70–182.
- Riegger, M. (2019). *Handlungsorientierte Religionsdidaktik Teil 2: Unterrichtsmethoden*. Stuttgart.
- Riegger, M. (2017a). *Der professionalisierte religionspädagogische Habitus*. In S. Heil und M. Riegger (Hrsg.). *Der religionspädagogische Habitus: Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium und Beruf*. Würzburg: 33–62.
- Riegger, M. (2017b). *Phasen*. In S. Heil und M. Riegger (Hrsg.). *Der religionspädagogische Habitus: Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*. Würzburg: 125–136.
- Riegger, M. (2016). *Erfahrung*: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/> [12.11.2019].
- Riegger, M. (2012). *Kompetenz statt träges, theologisches Wissen!? Religiöse Kompetenzen für den Religionsunterricht modellieren auf der Basis eines Kompetenzstrukturmodells*. In *Münchener Theologische Zeitschrift* 63: 25–36.
- Zumbach, J. (2003). *Problembasiertes Lernen*. Münster.

Reflexion