

die hochschullehre – Jahrgang 11 – 2025 (18)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2460W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Relevanzempfinden von Studierenden gegenüber systematisch-theologischen Lerninhalten im Lehramtsstudium

Eine qualitative Studie zur Eignung praxisbezogener Projektarbeit

REBECCA MEIER

Zusammenfassung

Im Rahmen eines *Scholarship of Teaching and Learning*-Projekts wird erforscht, inwiefern praxisbezogene Projektarbeit zur Steigerung des Relevanzempfindens von Studierenden gegenüber systematisch-theologischen Lerninhalten beiträgt. Anlass dafür sind die vielfach monierten unzureichenden Bezüge zur Berufspraxis in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, insbesondere im Lehramtsstudium. Mittels semesterbegleitender Online-Befragungen und einem Fokusgruppengespräch konnten Gelingensbedingungen praxisbezogener Projektarbeit identifiziert und deren grundsätzliche Eignung als Format zur Verdeutlichung der Praxisrelevanz systematisch-theologischer Themen festgestellt werden. Für eine bessere Datenlage sollten weitere Forschungen zu diesem Thema mit größeren Samples angestellt werden.

Schlüsselwörter: Relevanzempfinden; Theorie-Praxis-Transfer; praxisbezogene Projektarbeit; Systematische Theologie; Lehramtsstudium

Students' Perception of the Relevance of Systematic-Theological Learning Content in Teacher Training Programs

A qualitative study on the suitability of practice-based projects

Abstract

This *Scholarship of Teaching and Learning*-project explores to what extent practice-based project work contributes to an increase of students' perception of relevance towards systematic-theological learning content. The reason for this is the frequently criticized insufficient transfer to practice in student teacher classes. By means of online surveys throughout the semester and a focus group discussion, the conditions for success of practice-related project work were identified and their general suitability as a format for clarifying the practical relevance of systematic-theological topics was established. Further research on this topic with larger samples should be carried out to obtain better data.

Keywords: perception of relevance; theory-practice transfer; practice-oriented project work; systematic theology; teacher training program

1 Einleitung

„Die Lehrerbildungsforschung stellt der universitären Ausbildungsphase für die spätere Unterrichtspraxis der Studierenden kein gutes Zeugnis aus“, konstatierte Oliver Reis bereits 2014 (S. 13) in seiner Monografie *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung*. Integrierte Praxisphasen, wie etwa das Praxissemester im Masterstudium, wurden zwar verstetigt, allerdings treffen sie Reis zufolge nicht den Kern der Herausforderung, denn: Durch den „dekontextuierten, abstrakten Charakter“ von Theoriewissen bleibe das für die Bewältigung des schulischen Berufsalltags notwendige „praxissteuernde... Handlungswissen“ in universitären Seminaren häufig unerreicht (Reis, 2014, S. 17). Das ist in Zeiten eines gravierenden Lehrkräftemangels (Anders, 2023) insbesondere deshalb fatal, weil Jenny Lorentzen et al. (2019, S. 32) zufolge mehrere Studien aufzeigen, dass die Wahrnehmung einer fehlenden oder mangelhaften Praxisrelevanz von Lerninhalten zu einer Beeinträchtigung der Lernmotivation führen kann. Klagen von Lehramtsstudierenden über „theorielastige“ Studienordnungen oder vermeintlich praxisferne Seminarthemen dürften vielen Dozierenden auch 2024 noch bekannt vorkommen. Das von Reis (2014, S. 16) vor zehn Jahren angeprangerte „Theorie-Praxis-Problem“ universitärer Lehrkräfteausbildung scheint weiterhin ungelöst.

So sind innerhalb der Studienfächer Evangelische und Katholische Religionslehre auch die Lehrenden der Systematischen Theologie dazu angehalten, fachwissenschaftliche Inhalte mit einem stärkeren Praxisbezug zu vermitteln, um u. a. das fachbezogene Relevanzempfinden der Studierenden mit Blick auf ihre zukünftige Berufsausübung zu erhöhen. Im Rahmen des hier diskutierten *Scholarship-of-Teaching-and-Learning*-Vorhabens (im Folgenden: SoTL) wurde daher erforscht, inwiefern sich praxisbezogene Projektarbeit als Lehr-Lern-Format zur Steigerung studentischen Relevanzempfindens in der Systematischen Theologie eignet. Methodisch kamen dafür schriftliche Online-Befragungen zu drei verschiedenen Zeitpunkten sowie ein Fokusgruppengespräch zum Einsatz. Bevor allerdings das Forschungsdesign näher dargestellt (Kap. 4) und die Forschungsergebnisse diskutiert werden (Kap. 5), beginnen die folgenden Ausführungen mit einer Erläuterung des Zusammenhangs zwischen Relevanzempfinden, Lernmotivation und Praxisbezug im Fach Systematische Theologie (Kap. 2) sowie mit einer Beschreibung des durchgeführten Seminars und der dort eingesetzten praxisbezogenen Projektarbeit (Kap. 3). Die zentralen Erkenntnisse dieses SoTL-Projekts sowie Perspektiven für weiterführende Forschungen werden in Kapitel 6 resümierend gebündelt.

2 Relevanzempfinden, Lernmotivation und Praxisbezug in systematisch-theologischer Lehre

Der Zusammenhang zwischen studentischem Relevanzempfinden gegenüber Fachinhalten, der Lernmotivation von Lehramtsstudierenden sowie dem Praxisbezug insbesondere in fachwissenschaftlichen Seminaren bildet die Grundlage des SoTL-Projekts und wird deshalb im Folgenden konkretisiert. Zwar birgt dieser Forschungsbereich noch einige Desiderate und wurde zuletzt v. a. Anfang der 2000er-Jahre bedient, jedoch liegen mit der chemiedidaktischen Dissertation von Jenny Lorentzen (2020) sowie mit religionspädagogischen Beobachtungen (Pemsel-Maier & Schambeck, 2015) wichtige Erkenntnisse vor, die eine dringliche Förderung des Relevanzempfindens von Lehramtsstudierenden im Fachstudium nahelegen.

Lorentzen et al. (2019, S. 29 ff.) stellen fest, dass es Lehramtsstudierenden häufig schwerfällt, einen Bezug zwischen den vermittelten fachwissenschaftlichen Inhalten und ihrer anvisierten beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft herzustellen. Einerseits könne dafür ein unzureichender Praxisbezug innerhalb fachwissenschaftlicher Lehre verantwortlich gemacht werden. Andererseits gehe bei Lehramtsstudierenden bereits mit der Studienwahl eine gewisse berufliche Vorentscheidung einher, die zu höheren Erwartungen an berufsbezogene Lehre führen könnte als bei Studierenden mit weniger berufsspezifischen Studiengängen. Entsprechend erfordert der Umgang mit dieser Diskre-

panz zwischen erwartetem und tatsächlichem Praxisbezug angemessenes Erwartungsmanagement seitens der Lehrperson. Noch wichtiger ist eine stärkere Vernetzung von Theorie- und Praxiswissen, denn Schrader & Helmke (2000) zeigen, dass unerfüllte Erwartungen an den Praxisbezug zu geringerer Motivation und somit zu einer Erschwerung des Wissenserwerbs führen können. Auch Schiefele et al. (2003) stellen bei Studierenden einen direkten Zusammenhang zwischen dem Relevanzempfinden gegenüber Lerninhalten und ihrer Lernmotivation fest. Lorentzen et al. (2019, S. 32) schlussfolgern daher: „Um also günstige Ausgangsbedingungen für erfolgreiche Lernprozesse zu schaffen, ist es wichtig, die Identifikation mit dem Lerninhalt und die Wahrnehmung der Bedeutung des Lerninhalts zu fördern.“

Die katholischen Religionspädagoginnen Sabine Pemsel-Maier und Mirjam Schambeck wiederum thematisieren in ihrem Sammelband *Keine Angst vor Inhalten!* (2015, S. 9) das „Unbehagen von Lehrkräften, wenn sie theologisch-systematisch ‚schwierige‘ bzw. anspruchsvolle Themen unterrichten (müssen)“ und nehmen in ihrer Einleitung Bezug auf den Systematiker Ralf Miggelbrink, der Lehrkräften eine fehlende Priorisierung „der von der Systematik eingeforderten theologischen Argumentations- und Diskursfähigkeit“ zuschreibe (Pemsel-Maier & Schambeck, S. 10). Das Theorie-Praxis-Problem lässt sich mit Blick auf systematisch-theologische Lehre also aus zwei Richtungen betrachten: Zum einen vermissen Studierende in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen häufig einen konkreten Bezug zu ihrer angestrebten Berufspraxis als Religionslehrkräfte. Zum anderen ist bei ausgebildeten Religionslehrkräften immer wieder eine gewisse Zurückhaltung oder gar Scheu gegenüber der Vermittlung systematisch-theologischer Inhalte zu beobachten. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass Religionslehrkräfte während ihres Studiums u. a. deshalb auf Schwierigkeiten beim Wissenserwerb gestoßen sind, weil sie ein geringes Praxisrelevanzempfinden gegenüber fachwissenschaftlichen Inhalten erlebt haben und ihre Lernmotivation davon negativ beeinflusst wurde.

Im religionstheologischen wie interreligiösen Themenbereich ist ein gehemmter Wissenserwerb besonders dramatisch, da Lehrkräfte sich in der schulischen Realität zunehmend in weltanschaulich heterogenen Lerngruppen wiederfinden, die kompetente Ansprechpersonen benötigen, um über Lebens- und Glaubensfragen in respektvoller und ambiguitätstoleranter Gesprächsatmosphäre diskutieren zu können. Es ist daher notwendig, dass angehende Religionslehrkräfte sich bereits im Studium ausgiebig mit der Wahrheitsfrage und dem Umgang mit divergierenden Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen. Die evangelische Religionspädagogin Alina Bloch (2018) erforschte Letzteres im Rahmen ihres Dissertationsprojekts und fand u. a. Folgendes heraus: 1. „Einige angehende Religionslehrkräfte sind weitestgehend nicht in der Lage, sich in Bezug auf die Wahrheitsfrage zu positionieren“ (Bloch, 2018, S. 294). Bloch vermutet hier ein strukturelles Problem als Ursache und bemängelt fehlende Gelegenheiten im Studienverlauf, sich mit anderen Konfessionen und Religionen zu befassen. 2. „Soteriologische Gewissheit ist für die Mehrheit der angehenden Religionslehrkräfte eine zweitrangige oder unbedeutende Kategorie“ (Bloch, 2018, S. 296). Ein Grund dafür könnte Bloch zufolge sein, dass junge Erwachsene selten existenziell von der Frage nach Erlösung betroffen sind. Gerade vor dem Hintergrund ihrer wahrgenommenen Irrelevanz sollten diese Inhalte, so Bloch, (stärker) im Studium berücksichtigt werden (2018, S. 300 f.).

Insbesondere aus katholisch-theologischer Perspektive existieren bereits einige hilfreiche Publikationen zur praxisorientierten Vermittlung systematisch-theologischer Inhalte (Dausner & Enxing, 2014; Pemsel-Maier & Schambeck, 2015; Reis, 2014). Was bislang jedoch sowohl aus katholischer als auch aus protestantischer Perspektive fehlt, ist eine Untersuchung dazu, inwiefern ein gesteigertes Relevanzempfinden von Lehramtsstudierenden gegenüber der Wahrheitsfrage dazu beitragen könnte, dass sie zum einen sicherer in ihrer eigenen Positionierung werden und dadurch zum anderen weniger Unbehagen verspüren, wenn sie soteriologische oder religionstheologische Fragestellungen unterrichten (müssen). Mit dem SoTL-Projekt wurde erstmals in diese Richtung geforscht, indem praxisbezogene Projektarbeit als didaktisches Instrument auf seine Eignung zur Steigerung studentischen Relevanzempfindens gegenüber religionstheologischen und komparativ-theologischen Lerninhalten untersucht wurde.

3 Praxisbezogene Projektarbeit als Seminarelement

Bei dem beforschten Seminar *Theologie der Religionen in Theorie und Praxis* handelt es sich um ein interkonfessionelles Seminar aus dem Sommersemester 2023, das bislang ohne dezidierte Praxisphase durchgeführt wurde. Eine Theologie der Religionen (TdR) bzw. Religionstheologie meint die theologische „Beschäftigung, Bewertung und Einordnung der verschiedenen Religionen“ (von Stosch, 2019, S. 326) aus der Perspektive der eigenen Religion. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der sog. Heilsfrage, also inwiefern nicht-christliche Gläubige auch aus christlicher Perspektive Erlösung erfahren können. Ziel des Seminars war u. a. Studierende dabei zu unterstützen, sich mit verschiedenen religionstheologischen Antwortmöglichkeiten auf die Wahrheitsfrage zu befassen und die religionstheologische Trias aus Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus kritisch zu beleuchten. In diesem Zusammenhang wird auch die Komparative Theologie näher in den Blick genommen, die sich zwar ebenfalls der „Wahrheitssuche verpflichtet“ (von Stosch, 2021, S. 10), dabei jedoch methodisch strukturierter und dialogisierender vorgeht. Das Seminar beinhaltete fünf Blocksitungen zu folgenden Themen: 1. Exklusivismus & Inklusivismus, 2. Pluralismus, 3. Chancen und Fallstricke einer TdR, 4. Komparative Theologie, 5. Religiöse Bildung im Lichte einer TdR. Die Projektphase wurde im Zeitraum der Sitzungsblöcke 1–4 vorbereitet und vorwiegend in zeitlicher Nähe zu Block 5 durchgeführt. In einer Abschlussitzung präsentierten die Studierenden ihre Ergebnisse.

Unter praxisbezogener Projektarbeit kann im Sinne Forschenden Lernens (Basten et al., 2020) ein von Studierenden eigenständig durchgeführtes Projekt bezeichnet werden, in dessen Rahmen ausgewählte Seminarinhalte aufgegriffen und deren Bezug zur bzw. Relevanz für die angestrebte Berufspraxis mithilfe angemessener Methoden erforscht werden. Zum einen kann das dazu beitragen, dass Lehrende die Seminarinhalte aus studentischer Perspektive auf ihre Bedeutung hin für den Religionsunterricht und weitere Berufsfelder reflektieren und ggf. anpassen. Zum anderen werden Studierende angeregt, Seminarinhalte nicht vorschnell als irrelevant zu beurteilen, sondern sie unter einer konkreten Fragestellung wissenschaftlich auf Praxisrelevanz hin zu untersuchen. Dafür können Studierende bspw. religionstheologische Modelle heuristisch in der Analyse von Unterrichtssequenzen, -planungen oder -material einsetzen, eigenen Unterricht im Lichte religionstheologisch oder komparativ-theologisch motivierter Religionsdidaktiken planen, Religionslehrkräfte befragen und deren religionstheologische Denkmuster beforschen oder interreligiöse Projekte bzw. Orte mit Bezug zu den Seminarinhalten religionspädagogisch diskutieren. In der Wahl und Durchführung ihrer Projekte sind die Studierenden frei und sollten sich von ihrem Interesse leiten lassen, welche Fachinhalte sie einem Praxistest unterziehen wollen. In einem Projekt wurde z. B. mithilfe eines Expert:inneninterviews erforscht, ob bzw. inwiefern und in welchen Situationen eine religionstheologische Positionierung von Lehrkräften und Schüler:innen in der Grundschule relevant ist. Unterstützung in der Themenfindung und Projektplanung erhielten die Studierenden durch eine Handreichung, Peer-Feedback und Beratungsangebote der Lehrenden. Der möglicherweise erhöhte Zeitaufwand für Beratungen sollte bei der Seminarplanung berücksichtigt werden.

Weiterhin müssen Lehrende im Vorfeld die Entscheidung treffen, inwiefern die praxisbezogenen Projektarbeiten bewertet werden sollen und im Seminar für eine transparente Kommunikation der Bewertungskriterien sorgen. Aus forschungsethischen Gründen haben die Lehrpersonen sich in diesem Fall dazu entschieden, nicht die Praxisprojekte als solche zu benoten, sondern die Reflexionen der Studierenden über ihre Projekte als Teil ihrer Lernportfolios für die qualifizierte Teilnahme zu werten. Dennoch gab es zur Orientierung einen Bewertungskriterienkatalog sowie einen Feedbackbogen, den alle Seminarteilnehmenden und beide Lehrenden für die jeweilige Präsentation der Projektarbeit ausgefüllt haben.

Schließlich sei noch angemerkt, dass praxisbezogene Projektarbeit kein „Allheilmittel“ gegen abstrakte Seminarinhalte darstellt. Die Verantwortung über die Einordnung fachwissenschaftlicher Inhalte in einen praxisbezogenen Kontext liegt weiterhin auch bei den Dozierenden. Entsprechend sollte praxisbezogene Projektarbeit in ein Seminar eingebettet werden, das auch an anderen Stellen Bezüge zur Berufspraxis herstellt – etwa durch Methodenvielfalt, didaktische Kommentare, Unter-

richtsmaterial o. Ä. Im hier beforschten Seminar wurden u. a. mediale Alltagsfundstücke (Schlagzeilen, Social Media Posts, Zeitungsartikel usw.) mit Bezug zum Seminarthema besprochen, um Fachinhalte mit der studentischen Lebenswelt zu verknüpfen. Weiterhin sollte das gemeinsame Erstellen von Quartettkarten zu religionstheologischen Modellen in elementarisierter Form zur Diskussion eines berufsbezogenen Für und Widers der jeweiligen Position anregen und die Transferkompetenz stärken.

4 Forschungsdesign

Auf Basis der angestellten Überlegungen sowie der referierten Forschungslage ergibt sich für das SoTL-Projekt folgende Leitfrage: *Inwiefern bewerten Lehramtsstudierende praxisbezogene Projektarbeit innerhalb des Seminars als hilfreich für die Förderung ihres Relevanzempfindens gegenüber systematisch-theologischen Lerninhalten mit Blick auf ihre zukünftige Berufspraxis?*

Zur Beantwortung dessen wurden die Seminarteilnehmenden gebeten, insgesamt drei Online-Fragebögen auszufüllen sowie nach den Präsentationen in der letzten Seminarsitzung an einem Fokusgruppengespräch teilzunehmen. Aufgrund des kleinen Samples ($n = 5$) erfolgt die qualitative Auswertung überwiegend deskriptiv und soll lediglich eine erste Orientierung bieten sowie zu Forschungen in diesem Themenfeld mit größerer Stichprobe anregen.

4.1 Stichprobe

Für das betreffende Seminar lagen insgesamt neun Anmeldungen vor. Sechs Studierende (S1–6) sind mindestens einmal erschienen, davon haben fünf Studierende (S2–6) regelmäßig an den Sitzungen sowie an mindestens zwei Umfragen und der Fokusgruppe teilgenommen. Da lediglich zwei der im Seminar verbliebenen Studierenden (S2 & S3) den ersten Online-Fragebogen vollständig ausfüllten, wurde ein Anreiz, ein sog. *incentive* geschaffen. So wurde den Studierenden, die sich an beiden weiteren Befragungen beteiligten, eine Portfolioaufgabe im Rahmen ihrer Studienleistung erlassen. An den entscheidenden Umfragen II und III nahmen dann dieselben fünf Studierenden (S2-6) teil. Für die Erhebungen ergibt sich also folgende Stichprobenverteilung:

1. Fragebogen I: $n = 2$
2. Fragebogen II: $n = 5$
3. Fragebogen III: $n = 5$
4. Fokusgruppengespräch: $n = 4$

Das Durchschnittsalter der Stichprobe (S2-6) beträgt 26 Jahre und das Geschlechterverhältnis von weiblich zu männlich ist 2:3. Vier Studierende streben den Beruf als Religionslehrkraft an einer Schule an, eine Person darunter plant bereits eine spätere administrative Tätigkeit im Bildungswesen. Eine weitere Person hat noch kein Berufsziel. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurden die personenbezogenen Daten separat von den anderen Items ausgewertet und auf Fragen zum Studiengang wurde verzichtet. Auf Basis der Seminarteilnahmeliste kann jedoch beschrieben werden, dass sich die Mehrheit dieser katholischen und evangelischen Studierenden entweder am Ende des Bachelorstudiums oder zu Beginn des Masterstudiums befindet. Unter den Lehramtsstudierenden sind zwar nicht alle Schulformen, aber alle möglichen zu unterrichtenden Altersstufen vertreten.

4.2 Online-Befragungen

Da die oben formulierte Fragestellung des SoTL-Projekts auf die Erforschung einer Entwicklung abzielt, nämlich die studentischen Relevanzempfindens, ergibt sich forschungslogisch, dass die Zielgruppe zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt werden muss. Unter Berücksichtigung der Seminarstruktur wurden daher (s. Abbildung 1) folgende drei Befragungszeitpunkte (T₁₋₃) identifiziert:

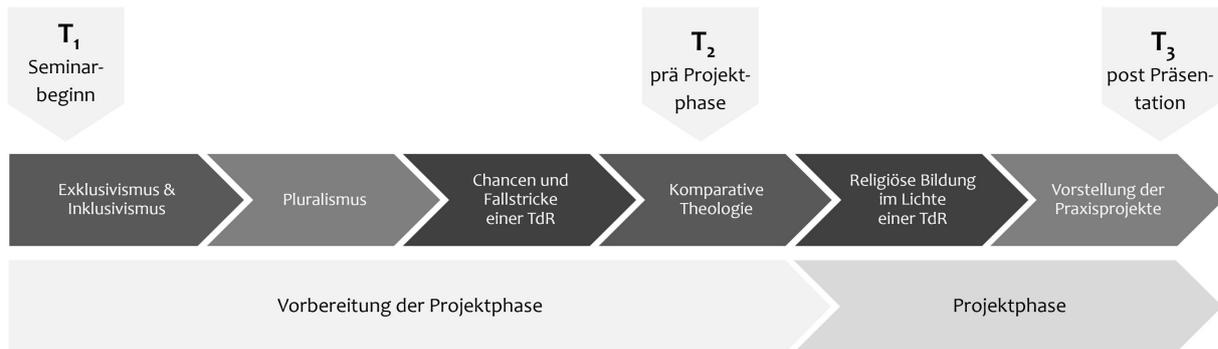


Abbildung 1: Befragungszeitpunkte im Seminarverlauf

Zu berücksichtigen gilt bei diesem Befragungsverlauf, dass das Relevanzempfinden der Studierenden zwar zu verschiedenen Zeitpunkten gemessen wird, es sich bei den Items jedoch nicht um validierte Messinstrumente handelt und die Antworten auf den Selbsteinschätzungen der Befragten zum jeweiligen Befragungszeitpunkt basieren. Gleichwohl orientieren sich das Forschungs- und Fragebogendesign an Logiken, die auch die Chemiedidaktikerin Jenny Lorentzen (2020) in ihrer Dissertation verwendet hat und deren Messinstrumente „eine zufriedenstellende interne Konsistenz ... $0,60 < \text{Cronbachs } \alpha < 0,81$ “ zeigten (Lorentzen et al., 2019, S. 37). Ferner ist zu beachten, dass die Forschung eben nicht auf die tatsächliche Relevanz der Inhalte, sondern auf die von den Studierenden *wahrgenommene* Relevanz abzielt (Lorentzen et al., 2019, S. 32). Sicherlich ist diese Wahrnehmung nicht allein von Lerninhalten und deren Vermittlung abhängig. Dennoch ist selbst im Rahmen dieser kleinen Stichprobe erkenntlich, dass Studierende dazu in der Lage sind, differenziert über ihr Relevanzempfinden zu reflektieren und didaktische Maßnahmen, wie die hier beforschte praxisbezogene Projektarbeit, vor diesem Hintergrund zu bewerten.

Die Fragebögen beinhalten sowohl wiederkehrende Kategorien und Items, um mögliche Entwicklungen zu beobachten, als auch zeitpunktspezifische Elemente, die nicht wiederholt wurden (vgl. Tabelle 1). Fragebogen I enthielt etwa Items zum selbst empfundenen Studienfortschritt und der aktuellen Berufsperspektive sowie zur persönlichen Bewertung von Relevanzempfinden, also bspw. als wie stark der Zusammenhang zwischen Relevanzempfinden und Lernmotivation individuell eingeschätzt wird. Das Relevanzempfinden im theologischen Studium, in systematisch-theologischen Lehrveranstaltungen sowie im beforschten Seminar wurde wiederholt abgefragt, um hier die Stabilität der Angaben und mögliche Entwicklungen ermitteln zu können. In Fragebogen II und III kamen zeitpunktspezifische Items zum Relevanzempfinden gegenüber den Seminarinhalten sowie der praxisbezogenen Projektarbeit hinzu, wobei Fragebogen III die Evaluation der Praxisprojekte fokussierte: Wie bewerten Studierende die didaktische Konzeption der Projektarbeit sowie die Begleitung durch die Lehrenden? Welche Theorie-Praxis-Transfers konnten Studierende im Rahmen ihrer Projektarbeit beobachten? Wie hat sich die Projektarbeit auf studentisches Relevanzempfinden gegenüber den Fachinhalten ausgewirkt? Inwiefern hätte die Praxisphase anders gestaltet sein müssen, um das Relevanzempfinden (stärker) zu fördern?

Alle Befragungen enthielten sowohl Single-Choice-Fragen, überwiegend mit Likert-Skalen, als auch offene Fragen mit Freitextfeldern. Letztere wurden insbesondere dafür verwendet, getätigte Single-Choice-Antworten näher zu erläutern.¹ Die punktuell verwendete Likert-Skala *nicht relevant, kaum relevant, eher relevant, relevant* orientiert sich an dem Fragebogen aus der Studie von Jenny Lorentzen (2020). Zudem wurden vor den Umfragen Pretests mit zwei studentischen Hilfskräften durchgeführt, um die Verständlichkeit der Fragen sowie Antwortmöglichkeiten zu prüfen.

¹ Zum Beispiel: „Sie stimmen eher oder voll zu, dass praxisbezogene Projektarbeit Ihnen dabei hilft, in den Seminarinhalten eine (höhere) Relevanz für Ihre zukünftige Berufspraxis zu erkennen. Bitte begründen Sie Ihre Antwort: Was empfinden Sie an diesem Format als hilfreich, um in den Seminarinhalten eine (höhere) Relevanz für Ihre zukünftige Berufspraxis zu erkennen?“

Tabelle 1: Fragekategorien

	Fragebogen I	Fragebogen II	Fragebogen III
01	Persönlicher Code	Persönlicher Code	Persönlicher Code
02	Angaben zu Studium und Berufsperspektive		
03	Persönliche Bewertung von Relevanzempfinden		
04	Relevanzempfinden im Theologiestudium	Relevanzempfinden im Theologiestudium	
05			Motivation und Relevanzempfinden im Theologiestudium
06	Relevanzempfinden von systematisch-theologischen Lehrveranstaltungen	Relevanzempfinden von systematisch-theologischen Lehrveranstaltungen	Relevanzempfinden von systematisch-theologischen Lehrveranstaltungen
07	Relevanzempfinden im Seminar <i>Theologie der Religionen in Theorie und Praxis</i>	Relevanzempfinden im Seminar <i>Theologie der Religionen in Theorie und Praxis</i>	Relevanzempfinden im Seminar <i>Theologie der Religionen in Theorie und Praxis</i>
08		Relevanzempfinden gegenüber der praxisbezogenen Projektarbeit im Seminar	Relevanzempfinden gegenüber der praxisbezogenen Projektarbeit im Seminar
09	Angaben zur Religiosität und Einstellung gegenüber anderen Religionen		
10	Angaben zur Person	Angaben zur Person	Angaben zur Person

Mit einem zu Beginn jeder Umfrage abgefragten persönlichen Code konnten die Antworten zugeordnet und gleichzeitig die Anonymität der Teilnehmenden gewahrt werden. Da bei einem Sample dieser Größe dennoch die Gefahr besteht, dass Rückschlüsse auf die Person gezogen werden können, wurde vor jeder Befragung erneut darauf hingewiesen, dass die Teilnahme keinerlei Einfluss auf die Bewertung der Seminarleistung hat. Deshalb wurde für die Arbeit an den Praxisprojekten auch Seminarzeit, teils in Form einer Selbstlernphase, eingeräumt und lediglich eine Portfolioaufgabe zur Reflexion der Projektarbeit, jedoch nicht die Projektarbeit selbst in die qualifizierte Teilnahme einbezogen. Wie in Kapitel 6 noch näher ausgeführt wird, bietet sich das Format unter regulären Seminarbedingungen aber auch als Teilnahme- oder sogar als Prüfungsleistung an. Nach der geringen Teilnahmezahl ($n = 2$) in der ersten Befragungsrunde wurden Anreize geschaffen, um mit der zweiten und dritten Umfrage Antworten von allen Seminarteilnehmenden zu erhalten und so immerhin *einen* Vergleichspunkt und die Möglichkeit zum Nachzeichnen einer Entwicklung des Relevanzempfindens zu haben. Entsprechend wurde in Absprache mit der Co-Teaching-Kollegin ein Teil der Teilnahmeleistung erlassen, wenn die Studierenden an allen weiteren Befragungen teilnahmen. Weiterhin wurde das Ausfüllen der Fragebögen in die Seminarsitzungen eingebunden.

4.3 Fokusgruppe

Als Ergänzung zu den Befragungen wurde am Ende des Seminars ein etwa 15-minütiges Fokusgruppengespräch mit vier von fünf Seminarteilnehmenden durchgeführt ($n = 4$). Diese sozialwissenschaftliche Methode beinhaltet „geplante Diskussionen, um Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen, freundlichen Atmosphäre zu erheben“. (Vogl, 2022, S. 913) Fokusgruppen ermöglichen, „kollektive Orientierungen“ herauszuarbeiten, bergen jedoch gleichzeitig die Gefahr mutualer Beeinflussung (Vogl, 2022, S. 914). Aus diesem Grund wurde das Fokusgruppengespräch nach der Vorstellung der Praxisprojekte sowie nach

der Teilnahme an der dritten Umfrage geführt. Die Leitfrage lautete: *Alles in allem, was meinen Sie, wie sollte praxisbezogene Projektarbeit in systematisch-theologischen Lehrveranstaltungen aussehen, damit das Relevanzempfinden von Studierenden gegenüber ihrer zukünftigen Berufspraxis gesteigert wird?*

Normalerweise erfordern Fokusgruppeninterviews die Transkription und i. d. R. eine qualitative Analyse des Gesagten (Cyr, 2019, S. 85 ff.). In diesem Fall diente das Gespräch jedoch in erster Linie der einfachen Ideensammlung und gewissermaßen der Validierung bzw. Ergänzung der in den Umfragen erhobenen Einzelmeinungen. Aus forschungspraktischen Gründen wurden die Moderation und das Protokollieren des Gesprächs unter den Co-Teaching-Kolleginnen aufgeteilt.

4.4 Auswertungsmethodik

Aufgrund der Samplegröße ist eine quantitative Auswertung der Umfragen nicht sinnvoll. Ebenso wäre für die sachlich naheliegende Auswertungsform der Typenbildung bzw. einer typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse eine umfassendere Datenlage notwendig. Die erhobenen Daten können allerdings – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einen ersten Eindruck geben, wie praxisbezogene Projektarbeit unter Studierenden wahrgenommen werden *kann*. Ebenso lassen sich (vorläufige) Gelingensbedingungen aus studentischer Perspektive für den erfolgreichen Einsatz praxisbezogener Projektarbeit als Fördermaßnahme studentischen Relevanzempfindens ermitteln. Und schließlich können auch Vermutungen dazu angestellt werden, welche persönlichen Faktoren die Bewertung praxisbezogener Projektarbeit beeinflussen. Angelehnt an die Auswertung in *case studies* werden daher die Antworten zweier Studierender auf Entwicklungen ihres persönlichen Relevanzempfindens über den Befragungszeitraum geprüft. Eine Einzelfallanalyse „startet mit einem motivierten Interesse an einer zunächst heuristisch abgegrenzten Untersuchungseinheit und will diese im Verlauf des Forschungsprozesses umfassend verstehen und ihre konkrete Ausprägung erklären“ (Hering & Jungmann, 2022, S. 677). Dazu gibt es „kein spezielles Erhebungs- oder Auswertungsverfahren“, jedoch sollten auf allen Stufen des Forschungsprozesses die „vielfältigen Facetten des Falls“ sowie dessen Komplexität berücksichtigt werden (Hering & Jungmann, 2022, S. 678). Da das am besten bei den beiden Studierenden möglich ist, die an allen drei Umfragen teilgenommen haben, und diese sogar interessante Unterschiede aufweisen, wurden S2 und S3 für eine kontrastive Fallanalyse ausgewählt. Mithilfe von „Musterabgleich, Erklärungsbildung und Zeitreihenanalyse“ (Hering & Jungmann, 2022, S. 684) werden weiter zu verfolgende Eindrücke und Hypothesen entwickelt. Diese *case studies* können als Vorstufe zu umfassenderen und der Typenbildung dienenden Forschungen mit größerem Sample verstanden werden und erfolgen daher überwiegend deskriptiv und weniger streng inhaltsanalytisch. Gleiches gilt für die Auswertung des Fokusgruppengesprächs, das weniger die Beobachtung einer Gesprächsdynamik und mehr das Sammeln von Ideen zum Ziel hatte.

5 Ergebnisse und Diskussion

Um die Forschungsdaten möglichst handlungsorientiert auszuwerten und Ansatzpunkte für umfassendere Forschungen zu diesem Thema zu bieten, wurden die Daten unter folgenden drei Aspekten betrachtet: 1. Beschaffenheit und Entwicklung des Relevanzempfindens, v. a. gegenüber systematisch-theologischen Lerninhalten, 2. Individuelle Einflussfaktoren auf das Steigerungspotenzial des Relevanzempfindens, 3. Gelingensbedingungen praxisbezogener Projektarbeit.

5.1 Beschaffenheit und Entwicklung des Relevanzempfindens

Zu Beginn der ersten Befragung wurde mit verschiedenen Items (vgl. Tabelle 1) abgefragt, wie sehr die Teilnehmenden Wert darauf legen, dass sie die Inhalte ihres Theologiestudiums als relevant für ihre angestrebte Berufspraxis empfinden. Damit sollte der Vermutung nachgegangen werden, dass die Bewertung von Relevanzempfinden unterschiedlich ausfallen kann und das wiederum Einfluss auf das Relevanzempfinden gegenüber praxisbezogener Projektarbeit nehmen könnte. Betrachtet man dazu die Antworten von S2 und S3, fallen große Unterschiede auf. Während S2 einen starken

kausalen Zusammenhang zwischen Bezügen zur Berufspraxis und dem eigenen Relevanzempfinden gegenüber Lerninhalten sowie der eigenen Lernmotivation sieht und Relevanzempfinden wiederum als Einflussfaktor für den eigenen Lernerfolg wertet, gibt S3 an, dass Praxisbezüge und ein entsprechendes Relevanzempfinden geringen bis gar keinen Einfluss auf seine Lernerfahrung haben. Ebenfalls zeigen S2 und S3 Unterschiede in ihrer Bewertung, was die wahrgenommene berufspraxisbezogene Relevanz ihres bisherigen Theologiestudiums betrifft. Sind bei S2 über alle drei Befragungen hinweg konstante Angaben dahingehend zu verzeichnen, dass das bisherige Theologiestudium als tendenziell relevant für die zukünftige Berufspraxis als Religionslehrkraft bewertet wird, gibt S3 zu T₁₊₂ an, das bisherige Theologiestudium als kaum relevant für den Beruf als Religionslehrkraft zu empfinden. Eine leicht positive Veränderung zur Auswahl „eher relevant“ ist bei S3 in der dritten Befragung erkennbar. Ob diese jedoch auf die Durchführung der Praxisprojekte zurückzuführen ist, kann nicht ermittelt werden. Ebenso ist nicht klar, wie die unterschiedlichen Relevanzempfindungen von S2 und S3 bzgl. ihres Theologiestudiums zustande kommen. Interessant ist jedoch, welche Inhalte die Teilnehmenden jeweils als praxisrelevant benennen: Während S3 insbesondere Diskussionsmöglichkeiten und eine kritische Beschäftigung mit zielgruppenorientierten Glaubensfragen sowie fundierten theoretischen Inhalten einerseits und methodische Vielfalt wie einen Theorie-Praxis-Bezug andererseits schätzt, hebt S2 eher ethische und religionsdidaktische Inhalte hervor. Gemeinsam haben beide, dass sie es für praxisrelevant halten, als angehende Lehrkräfte im Studium eigene Positionen zu theologischen Fragestellungen zu entwickeln. Weiterhin bilden beide im Vergleich zu den anderen Studienteilnehmenden ein konstantes Mittelfeld hinsichtlich ihrer Einschätzung der Praxisrelevanz bisher besuchter systematisch-theologischer Lehrveranstaltungen (vgl. Tabelle 2). Dass systematisch-theologische Lehre von den Befragten für praxisrelevanter gehalten wird als es der eingangs formulierte Tenor unter Lehramtsstudierenden hat erwarten lassen, könnte möglicherweise damit zusammenhängen, dass diese Lehrveranstaltung keine reine Pflichtveranstaltung war und eher von Studierenden mit einem höheren Grundinteresse am Fach und Thema besucht worden sein könnte.

Tabelle 2: Relevanzempfinden in systematisch-theologischen Lehrveranstaltungen

<i>Im Vergleich zu anderen theologischen Lehrveranstaltungen empfinde ich die Inhalte systematisch-theologischer Lehrveranstaltungen für meine zukünftige Berufspraxis als ...</i>				
	nicht relevant	kaum relevant	eher relevant	relevant
Befragung I			S2; S3	
Befragung II		S5	S2; S3; S4	S6
Befragung III		S4; S5	S2; S3; S6	

Die Entwicklung von Relevanzempfinden entlang des Studienverlaufs ist insbesondere in Bezug auf die praxisbezogene Projektarbeit von Bedeutung. Betrachtet man die Einzelfälle S2 und S3 näher, zeigt sich, dass beide bislang keine bzw. kaum Erfahrungen mit praxisbezogener Projektarbeit gemacht haben, sich dennoch durch das Seminar und die bereitgestellten Materialien gut auf deren Durchführung vorbereitet gefühlt haben. Ein Unterschied besteht in den Einstellungen gegenüber den Praxisprojekten: Während S2 der Aussage, dass praxisbezogene Projektarbeit dabei hilft, in den Seminarinhalten eine (höhere) Relevanz für die zukünftige Berufspraxis zu erkennen, eher (Befragung II) bzw. voll (Befragung III) zustimmt, erhält diese Aussage von S3 in Befragung II kaum Zustimmung und in Befragung III eher Zustimmung. Eine leicht positive Entwicklung zwischen T₂ und T₃ – also vor und nach der Durchführung des Praxisprojekts – ist hingegen bei beiden festzustellen. Dieser Positivtrend lässt sich abschließend auch insgesamt für alle Seminarteilnehmenden bestätigen. Es sind zwar klare Unterschiede bei mehreren Items zur Planung, Durchführung und

Bewertung der Praxisprojekte beobachtbar, das resümierende Item zur Eignung praxisbezogener Projektarbeit in systematisch-theologischen Lehrveranstaltungen erhielt jedoch von allen Studierenden volle Zustimmung (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Grundsätzliche Eignung praxisbezogener Projektarbeit

<i>Praxisbezogene Projektarbeit in systematisch-theologischen Seminaren ist grundsätzlich ein geeignetes Format, um die Relevanz der Inhalte für Studierende mit Blick auf ihre zukünftige Berufspraxis greifbar zu machen.</i>				
	Ich stimme gar nicht zu.	Ich stimme kaum zu.	Ich stimme eher zu.	Ich stimme voll zu.
Befragung II		S6	S2; S3; S5	S4
Befragung III				S2; S3; S4; S5; S6

5.2 Individuelle Einflussfaktoren

Obschon Studierende und insbesondere Lehramtsstudierende seit Jahren mehr Praxisbezug im Studium fordern und praxisbezogene Projektarbeit diesem Bedürfnis nachkommt, legen die Ergebnisse des SoTL-Projekts auch nahe, dass es individuelle Faktoren geben kann, die die Förderung von Relevanzempfinden beeinflussen. So geht etwa aus manchen Freitextantworten hervor, dass fehlende Klarheit über die eigene Berufsperspektive die Förderung von Relevanzempfinden durch praxisbezogene Projektarbeit hemmen kann. Ebenso stellt sich im Anschluss an die *case studies* die Frage, ob bzw. inwiefern der persönlich wahrgenommene Einflussgrad praxisbezogenen Relevanzempfindens auf die eigene Lernerfahrung auch die Einschätzung zum Nutzen praxisbezogener Projektarbeit leitet und wie stark eine positive Bewertung der Praxisprojekte von einer übrigen praxisorientierten Seminargestaltung abhängt.

Ebenso ist denkbar, dass der selbst erlebte und ggf. durch das (Peer-)Feedback bewertete Erfolg des eigenen Praxisprojekts einen Effekt auf die Bewertung des Formats haben könnte. Aus diesem Grund wurden z. B. die Items zur Zufriedenheit mit dem eigenen Praxisprojekt jenen Items nachgeordnet, die nach dem Einfluss der Praxisprojekte auf das Relevanzempfinden gegenüber den Seminarinhalten fragen. Dennoch ist beim Vergleich von S2 und S3 erkennbar, dass S2 deutlich zufriedener mit dem eigenen Praxisprojekt ist und dem Format im Schnitt mehr abgewinnen kann als beides bei S3 der Fall ist.

Schließlich wäre noch interessant zu ermitteln, inwiefern individuelle Erwartungen an die Berufsvorbereitung innerhalb des Studiums sowie der Stellenwert praxisorientierter Lehre oder gar die Einstellung zum Seminarthema als solches die Erwartungen an und die Bewertung von praxisbezogener Projektarbeit beeinflussen. In den Fällen von S2 und S3 könnte spekuliert werden, dass die unterschiedlichen inhaltlichen Präferenzen theologischer Seminare (S2 benennt ethische Themen und religionsdidaktische Inhalte; S3 betont stärker theoretische Inhalte, dogmatische Fragen und Diskussionsräume) zu leicht unterschiedlichen Erwartungshaltungen gegenüber den Praxisprojekten beigetragen haben. Trotz der verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte von S2 und S3 hatte die praxisbezogene Projektarbeit bei beiden einen Positiveffekt auf die Einschätzung der grundsätzlichen Eignung des Formats (vgl. Tabelle 3).

5.3 Gelingensbedingungen praxisbezogener Projektarbeit

Neben der Entwicklung studentischen Relevanzempfindens und dessen Einflussfaktoren ist im Sinne nachhaltigen Forschens noch interessant, welche inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Aspekte praxisbezogener Projektarbeit sich bei der Durchführung und im Rückblick auf diese bewährt haben. Dazu werden einerseits Ergebnisse aus den Online-Befragungen sowie aus dem Fokusgruppengespräch herangezogen und andererseits eigene wie im Co-Teaching getätigte Reflexionen eingebunden.

Insgesamt ist das Experiment praxisbezogener Projektarbeit gelungen. Indikator dafür ist nicht nur, dass alle Seminarteilnehmenden das Format für grundsätzlich geeignet halten (vgl. Tabelle 3)

und bei der Frage nach berufsrelevanten Inhalten des Seminars vier der fünf Studierenden explizit das Praxisprojekt erwähnten. Eine Person kommentierte: „Womöglich sind auch die anderen Seminare relevant gewesen. Ich habe inhaltlich aber nie eine Überleitung zum Beruf erklärt bekommen. Dies hat dieses Seminar klar anders gemacht.“

Auch stimmten vier der fünf Studierenden voll und eine Person eher zu, dass sie durch die Projektarbeit etwas gelernt haben, das sie sonst nicht im Seminar gelernt hätten. Entsprechend scheint das Format also andere Lernprozesse anregen und dabei unterstützen zu können, einen Bezug zwischen theoretischen Seminarinhalten und angestrebter Berufspraxis herzustellen. Im Falle dieses Seminars war der sichtbarste und explizit von praxisbezogener Projektarbeit geförderte Lerneffekt ein stärkeres Bewusstsein dafür, dass eine persönliche (innere) Klärung von und Positionierung zu zentralen Glaubensfragen von hoher Relevanz für Religionslehrkräfte ist. Möglicherweise führt diese Erkenntnis bei den Studierenden zukünftig zu einer tieferen Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten und kann dem oben zitierten „Unbehagen“ entgegenwirken, das Pemsel-Maier & Schambeck (2015, S. 9) Religionslehrkräften gegenüber schwierigen systematisch-theologischen Themen im Religionsunterricht zuschreiben.

Zur inhaltlichen Gestaltung praxisbezogener Projektarbeit kann resümiert werden, dass Studierende möglichst wenige Vorgaben von Dozierenden erhalten sollten. Alle Studierenden haben positiv hervorgehoben, dass sie das Projektthema frei wählen konnten, da dies die Diversität der Projekte und höhere Lernchancen fördere. Als hilfreich erwiesen haben sich jedoch konkrete Beispiele für Praxisprojekte, damit Studierende sich in der Planungsphase besser orientieren können. Bei der Betreuung der Praxisprojekte sollten Dozierende früh darauf achten, dass die Projekte – auch bzw. insbesondere, wenn es sich um reine Rechercheprojekte handelt – sowohl einen „echten“ Praxisbezug aufweisen als auch Seminarinhalte aufgreifen. Diese beiden Kriterien sind vermutlich die wichtigsten, damit Studierende mit dem Projekt erfolgreich einen Theorie-Praxis-Bezug herstellen können und der Lerneffekt möglichst groß und nachhaltig ist. Zudem haben die Studierenden erläutert, dass sie durch den „sehr interessanten praktischen Anwendungsbezug“ die Inhalte des Seminars neu kennenlernen konnten und nicht nur durch das eigene, sondern auch durch die Projekte der anderen neue Einblicke in und Anregungen für ihre zukünftige berufliche Praxis erhalten haben.

Die methodische Vorbereitung der Praxisprojekte betreffend haben sich folgende Aspekte als hilfreich erwiesen: Zunächst hat eine Handreichung die Studierenden durch die verschiedenen Projektschritte geführt und detaillierte Bewertungskriterien enthalten. Ebenso wurde das Format nicht zusammenhanglos neben dem übrigen Seminalgeschehen realisiert, sondern mit anderen angeleiteten Praxisbezügen verbunden und über mehrere Sitzungen in den Seminarverlauf einbezogen (vgl. Kap. 3). Die Methodenvielfalt des Seminars sowie die eigenen methodischen Erprobungen der Studierenden im Rahmen ihrer Projekte wurden im Fokusgruppengespräch als besonders positiv und nützlich für die zukünftige Berufspraxis hervorgehoben. Ein weiterer wichtiger Baustein in der Vorbereitung waren Peer-Feedback sowie individuelle Beratungsgespräche mit den Dozierenden in der Brainstorming- und der Planungsphase. Auch wurde das Peer-Feedback im Anschluss an die Präsentationen positiv bewertet. Die für das Seminar geltenden Grundsätze guten Feedbacks hatten die Studierenden zuvor gemeinsam mit den Dozentinnen entwickelt. Neben kurzen mündlichen Rückmeldungen erhielten alle nach ihrer Präsentation von den Kommiliton:innen und Dozierenden ausgefüllte Feedbackbögen, die an den Bewertungskriterien orientiert waren.

Organisatorisch wurde begrüßt, dass auch innerhalb der Seminarsitzungen Zeit für die Arbeit an den Projekten eingeräumt wurde. Dort war es vermutlich einfacher, sich mit Peers auszutauschen und Rückfragen an die Dozierenden zu stellen. Rückblickend kann aus Dozierendensicht jedoch festgehalten werden, dass der Planungsprozess noch stärker in den Seminarsitzungen begleitet werden müsste, um sicherzustellen, dass alle Studierenden den Sinn des Formats verstehen und sich gut auf dessen Durchführung vorbereitet fühlen. Es wäre beispielsweise denkbar, Meilensteine bzw. Zwischenziele für bestimmte Seminartermine festzulegen und die Studierenden kurz darüber berichten zu lassen. Damit zusammenhängend wurde sowohl von den Studierenden als auch von den Dozierenden festgestellt, dass eine Erstreckung der Projektarbeit über das ganze Semester statt

nur über das letzte Drittel deutlich zum Gelingen beitragen würde. Für die Erhebungen im Rahmen des SoTL-Projekts war eine klare zeitliche Aufteilung in Phasen vor und nach den Praxisprojekten zwar sinnvoll und Studierende sollten sicherlich auch erst Seminarinhalte kennengelernt haben, bevor sie die Praxisprojekte durchführen. Die Brainstorming- und Planungsphase kann allerdings schon früher im Semester beginnen. Ebenso wurde aufgrund der SoTL-Forschung auf eine leistungspunktbezogene Bewertung der Projekte verzichtet (vgl. Kap. 3). Generell ist es, auch um den Workload besser bemessen zu können, jedoch möglich und sinnvoll, praxisbezogene Projektarbeit als Teilnahme- oder Prüfungsleistung zu implementieren (vgl. Kap. 4.2). Obgleich nicht alle Studierende in der dritten Umfrage uneingeschränkt zustimmten, dass praxisbezogene Projektarbeit auch in Seminaren anderer Fächer eingesetzt werden sollte, so bestand im Fokusgruppengespräch Einigkeit darüber, dass sich das Format auch für Lehrveranstaltungen anderer theologischer Disziplinen, sogar in der Religionspädagogik, der eher weniger ein fehlender Praxisbezug nachgesagt wird, eignen würde. Beachtet werden sollte bei der Planung des Formats noch, ob auch Nicht-Lehramtsstudierende am Seminar teilnehmen (können). Bezüge zwischen den Seminarinhalten und ihrer späteren Berufspraxis sind zwar auch wichtig und wünschenswert, jedoch sind die Berufsperspektiven möglicherweise noch nicht so klar wie bei Lehramtsstudierenden und die Praxisbezüge könnten diesen Studierenden entsprechend schwerer fallen.

6 Fazit und Ausblick

Wie ist praxisbezogene Projektarbeit als Fokus eines SoTL-Projekts einerseits und als didaktisches Mittel zur Steigerung studentischen Relevanzempfindens andererseits also abschließend zu bewerten?

Die kleine Stichprobe war forschungspraktisch ungünstig und erforderte agiles Forschungsmanagement, etwa durch eine nachträgliche Einführung von *incentives* oder die Ergänzung der Umfragen durch das Fokusgruppengespräch. Aus empirischer Perspektive wäre es möglicherweise sinnvoller gewesen, die Studierenden zu verschiedenen Zeitpunkten kurze Essays zu ausgewählten Fragestellungen schreiben zu lassen oder (Gruppen-)Interviews zu führen, um die Eignung praxisbezogener Projektarbeit zu erforschen. Die detaillierten Fragebögen bieten jedoch wiederum eine gute Basis für zukünftige Forschungsprojekte zu diesem Thema mit größeren Samples. Die weitere Erforschung der Einflussfaktoren auf studentisches Relevanzempfinden erscheint als bedeutsam für nachhaltiges Lernen und Qualitätssicherung im Fachstudium.

Der Einsatz praxisbezogener Projektarbeit als Seminarelemt zur Förderung von Relevanzempfinden gegenüber systematisch-theologischen Lerninhalten hat sich im Rahmen des SoTL-Projekts als vielversprechend erwiesen: „Man hat die Möglichkeit an Schulen tatsächliche praktische Erfahrungen und Eindrücke zu sammeln. Zudem hat das Lernen von Inhalten durch solche praktischen Aufgaben einen größeren Effekt und hinterlässt einen bleibenden Eindruck“, resümierte ein:e Student:in in einer Freitextantwort. Inwiefern sich Praxisprojekte auch in größeren Lerngruppen eignen und wie in diesen Fällen ausreichend Beratungs- und Begleitangebote sichergestellt werden können, bleibt zu erproben.

Insgesamt stellt sich praxisbezogene Projektarbeit unter den genannten Gelingensbedingungen als geeignet heraus, um einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen. Inwiefern sie tatsächlich zur Steigerung von Relevanzempfinden beiträgt und welche Alternativen es geben könnte, müsste durch größere Studien erforscht werden. Wenngleich Praxisbezug nicht das einzige Kriterium sein sollte, an dem Studierende die Relevanz der Seminarinhalte bemessen, so kann er die Lernmotivation angehender Lehrkräfte stark beeinflussen und sollte von Dozierenden ernst genommen werden. Praxisbezogene Projektarbeit kann daher insbesondere in den Fachwissenschaften eingesetzt werden, um auch dazu beizutragen, das eingangs zitierte schlechte Zeugnis universitärer Lehrkräfteausbildung zu verbessern.

Literatur

- Anders, F. (2023). *Lehrermangel verschärft sich weiter. Schuljahr 2023/24*. Robert-Bosch-Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/>
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Waxmann.
- Betz, A. (2017). *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*. LIT Verlag.
- Bloch, A. (2018). *Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrausbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen*. LIT Verlag
- Cyr, J. (2019). *Focus Groups for the Social Science Researcher*. Cambridge UP. <https://doi.org/10.1017/9781316987124>
- Dausner, R. & Enxing, J. (Hrsg.) (2014). *Impulse für eine kompetenzorientierte Didaktik der Systematischen Theologie*. LIT Verlag.
- Hering, L. & Jungmann, R. (2019). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 677–689). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_41
- Lorentzen, J., Friedrichs, G., Ropohl, M. & Steffensky, M. (2019). Förderung der wahrgenommenen Relevanz von fachlichen Studieninhalten: Evaluation einer Intervention im Lehramtsstudium Chemie. *Unterrichtswissen*, 47, 29–49. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-00036-1>
- Lorentzen, J. (2020). *Entwicklung und Evaluation eines Lernangebots im Lehramtsstudium Chemie zur Förderung von Vernetzungen innerhalb des fachbezogenen Professionswissens*. Logos.
- Pemsel-Maier, S. & Schambeck, M. (Hrsg.) (2015). *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen*. Herder.
- Pemsel-Maier, S. (2016). Art. Erlösung. WiReLex. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100167/>
- Reis, O. (2014). *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform*. LIT Verlag.
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3), 185–198. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.173.185>
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2000). Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus Sicht der Studierenden. Eine empirische Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 261–276. <https://doi.org/10.25656/01:8496>
- Vogl, S. (2022). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 913–919). https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_58
- Von Stosch, K. (2018). *Einführung in die Systematische Theologie* (4. Aufl.). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838559636>
- Von Stosch, K. (2021). *Einführung in die Komparative Theologie*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838557540>

Autorin

Rebecca Meier. Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Paderborn, Deutschland;
E-Mail: rebecca.meier@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Meier, R. (2025). Relevanzempfinden von Studierenden gegenüber systematisch-theologischen Lerninhalten im Lehramtsstudium. Eine qualitative Studie zur Eignung praxisbezogener Projektarbeit. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2460W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!