

Carina Caruso / Jan Woppowa (Hg.)

Praxissemester (Religion) in NRW:
Bilanz und Perspektiven

Universität Paderborn

Fakultät für Kulturwissenschaften

Inhaltsverzeichnis

Einführung	4
 <i>Bardo Herzig und Christoph Wiethoff</i>	
Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn	6
 <i>Petra Herzmann und Anke B. Liegmann</i>	
Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester	21
 <i>Carina Caruso und Andreas Seifert</i>	
Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester.	37
 <i>Malte Kling</i>	
Von Lernenden zu Lehrenden: studentische Wahrnehmungen des Rollenwechsels	52
 <i>Guido Hunze und Gudrun Lohkemper</i>	
Praxissemester – Bestandteil oder Unterbrechung des Studiums? Das Theorie-Praxis-Verständnis als Gelingensbedingung von Professionalisierung.....	65
 <i>Norbert Brieden und Monika Tautz</i>	
Praxissemesterbegleitung an den Studienorten Köln und Wuppertal im Vergleich: Analyse und hochschuldidaktische Impulse	85
 <i>Mirjam Zimmermann</i>	
Was bedeutet ‚spirituell kompetent‘? Spiritualität als Gegenstand religiöser Bildung im Praxissemester	116
 <i>Guido Meyer und Carsten Misera</i>	
Religionsunterricht im Anforderungsprofil der Gegenwart: Heterogenität und Lehrerhabitus	138

<i>Christoph Vogelsang</i>	
Reflexionskompetenz trainieren: Unterrichtsvideographie als Werkzeug zur fachdidaktischen Begleitung im Praxissemester	152

<i>Ulrich Feeser-Lichterfeld</i>	
Wie der Blinde von der Farbe redet. Pastoralpsychologische Kommentare zum Praxissemester Religion	163

<i>Jan Woppowa und Carina Caruso</i>	
Das Praxissemester als Bildungsprozess. Plädoyer für eine Weitung des Blickfelds	173

Zur Einführung

Das Praxissemester ist seit dem Wintersemester 2014 / 2015 integraler Bestandteil des zweiten Mastersemesters an Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Dadurch wird die Lehrerbildung berufsfeldbezogener. Dieser Band bietet eine Zusammenführung von Perspektiven auf das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. Ein besonderer Blick fällt dabei auf das Praxissemester Religionslehre.

In diesem Band stellen Bardo Herzig und Christoph Wiethoff einleitend am Beispiel der Bildungswissenschaften vor, wie das Praxissemester an der Universität Paderborn konzeptionell, strukturell und inhaltlich gestaltet ist. Petra Herzmann und Anke B. Liegmann geben einen umfassenden Überblick zu qualitativen Forschungsbefunden zum Praxissemester und stellen Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm dar. Carina Caruso und Andreas Seifert fokussieren die Entwicklung pädagogischen Wissens bei angehenden Religionslehrkräften im Praxissemester.

Malte Kling fasst Befunde seiner Dissertation zusammen, die sich auf den Rollenwechsel angehender evangelischer Religionslehrkräfte beziehen. In besonderem Maße richtet sich der Band auf das Praxissemester Religionslehre, indem Guido Hunze und Gudrun Lohkemper das Theorie-Praxis-Verständnis als Gelingensbedingung von Professionalisierung thematisieren, Norbert Brieden und Monika Tautz die Praxissemesterbegleitung an den Studienorten Köln und Wuppertal vergleichen und hochschuldidaktische Impulse formulieren, Mirjam Zimmermann Spiritualität als Gegenstand religiöser Bildung im Praxissemester betrachtet und Guido Meyer und Carsten Misera Heterogenität im Religionsunterricht als einen Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Lehrerhabitus im Praxissemester definieren.

Zur weiteren Verschränkung der Perspektiven auf das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen trägt sowohl der Beitrag von Christoph Vogelsang bei, der am Beispiel von angehenden Physiklehrkräften aufzeigt, wie die Reflexionskompetenz durch den Einsatz von Videographien trainiert werden kann, als auch der Beitrag von Ulrich Feeser-Lichterfeld, der aus Perspektive der Pastoralpsychologie das Praxissemester kommentiert.

Carina Caruso und Jan Woppowa ziehen ein abschließendes Resümee unter besonderer Beachtung zukünftiger Aufgaben zur Gestaltung des Praxissemesters Religionslehre.

Abstract

Since the winter semester 2014 / 2015 long-term internships have become an integral part of the second master semester at universities in North Rhine-Westphalia. One aim is to improve the development of competencies of prospective teachers. This anthology provides an insight into perspectives of long-term internships in North Rhine-Westphalia referring especially to internships of those prospective teachers, who are going to be teachers for religious education.

First Bardo Herzig and Christoph Wiethoff present the plan, the structure and the content of long-term internship at Paderborn University. They take pedagogy as their example. Petra Herzmann and Anke B. Liegmann provide a comprehensive survey of qualitative research on long-term internships and present ideas of a qualitative research programme. Carina Caruso and Andreas Seifert focus on the development of pedagogical knowledge of prospective teachers of religious education during the practice phase.

Malte Kling gives a summary of his thesis referring to the change of roles of prospective teachers of religious education. Guido Hunze und Gudrun Lohkemper have a look at the relation between theory and practice for a successful professionalization. Norbert Brieden and Monika Tautz compare the accompaniment of students at Cologne and Wuppertal University and put forward an impetus for teaching at university. Mirjam Zimmermann looks at spirituality in internships. Guido Meyer and Carsten Misera give a definition of heterogeneity as a starting point of the development of the teacher habitus.

Christoph Vogelsang and Ulrich Feeser-Lichterfeld contribute to a further combination of perspectives on internships. Christoph Vogelsang looks at prospective teachers of physics and how their competence of reflecting the teaching process can be improved with the help of video recordings, Ulrich Feeser-Lichterfeld comments on internships from the point of view of pastoral psychology.

Carina Caruso and Jan Woppowa give a final summary looking especially at future tasks of the design of long-term internships in theology.

Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn

Bardo Herzig und Christoph Wiethoff

1. Ziele und konzeptionelle Grundlagen

Im Zuge der Reform der Lehrerbildung¹ und der flächendeckenden Einführung von konsekutiven Studiengängen in Nordrhein-Westfalen wurde auch das seit langem monierte Manko der Praxisferne der ersten Ausbildungsphase mit der Einrichtung des sogenannten Praxissemesters aufgenommen. Zwar haben auch bis dato einzelne Praxisphasen Einblicke in das Berufsfeld Schule erlaubt, allerdings ohne eine systematische Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von universitärer Ausbildung und schulpraktischen Anforderungen anzustreben. Entsprechend soll das Praxissemester vorrangig zwei Funktionen erfüllen: Zum einen geht es um eine berufsfeldbezogene Basis-Qualifizierung als Vorbereitung für die spätere Aufnahme in den Vorbereitungsdienst (reflexiv-schulpraktische Funktion), zum anderen um forschendes Lernen als Form der Rückkopplung der Praxis an die Theorie (konzeptionell-analytische Funktion) (MSW, 2010).

Vor dem Hintergrund von Rahmenvorgaben haben die nordrhein-westfälischen Universitäten standortspezifische Umsetzungen des Praxissemesters erarbeitet. Das Paderborner Konzept ist von dem Grundgedanken getragen, den Studierenden mit dem Praxissemester besondere Möglichkeiten der Professionalisierung zu bieten:

- Studierende erleben Lehrerbildung in gemeinsam geteilter, nicht verteilter Verantwortung. Wenn auch die formale Verantwortung des Praxissemesters bei der Hochschule liegt, verstehen wir das Praxissemester als gemeinsam verantwortete und gemeinsam gestaltete Aufgabe der beteiligten Institutionen Schule, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Universität.
- Studierende erwerben phasen- und institutionenübergreifend(e) Kompetenzen. Im Zusammenspiel der drei Lernorte wird die Fähigkeit ausgebildet, „wissenschaftliche Inhalte der Bildungswissenschaften, der Fächer

¹ Wir sprechen hier von Lehrerbildung mit Blick auf die in den nordrhein-westfälischen Ordnungsdokumenten verwendete Terminologie. Gleichwohl sehen wir alle Phasen der Lehrerbildung als (individuelle) Bildungsprozesse.

und ihrer Fachdidaktiken auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen“ (MSW, 2010, 14). Die Ausbildungslogik eines konsekutiven Durchlaufens von Institutionen wird zugunsten einer Vernetzung von Lernorten aufgebrochen.

- Studierende erfahren die spezifische Dignität praktischer, theoretischer und biographischer Ausbildungsanteile und ihres Zusammenspiels. Das Praxissemester bietet die Chance, Lehrerbildung als einen ganzheitlichen berufsbiographischen Professionalisierungsprozess mit sich wechselseitig ergänzenden, nicht konkurrierenden Anteilen zu erleben.

Die besonderen Chancen eines Praxissemesters sind allerdings nicht per se mit der strukturellen Einbindung einer längeren Praxisphase in die universitäre Ausbildung auch schon realisiert. Studierende im Praxissemester sind in der Rolle von Lernenden, von angehenden Lehrpersonen und von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (vgl. Abb. 1). Wenngleich mit einzelnen Rollen und ggf. auch einzelnen Lernorten jeweils spezifische Anforderungen und Kompetenzen zu deren Bewältigung verbunden bzw. erforderlich sind, so ergeben sich vor allem aus dem Zusammenspiel der Lernorte, Institutionen und Rollen spezifische Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten:

- Relationierung von Theorie und Praxis: Sowohl für die Bildungswissenschaften als auch die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften gilt es, theoretische Ansätze und Konzepte zu spezifischen pädagogischen Handlungssituationen in Beziehung zu setzen. Dies beinhaltet auch, das Verhältnis allgemeindidaktischer, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Aspekte in Bezug auf Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion sowie Erziehungs- und Schulentwicklungsaufgaben zu klären.
- Forschung als professionsbezogene Aufgabe: Die Gestaltung von Praxis-situationen ist einerseits durch Forschung begründbar, d. h. forschungsorientiert, zum anderen kann und sollte Forschung aber auch dazu dienen, Fragen und Zweifel an pädagogischer Praxis mit dem Ziel der Verbesserung zu bearbeiten.
- Lernen und Entwicklung in differenten Rollen(-kontexten): Durch die Gleichzeitigkeit der Ausbildung an drei Lernorten entsteht die Anforderung, sich als Studierender, als angehende Lehrperson und als Forscherin bzw. Forscher weiterzuentwickeln und diese Lern- und Rollenerfahrungen letztlich in die eigene professionelle Persönlichkeit zu integrieren.

Die Formulierung der Beziehung zwischen Theorie und Praxis als Relationierung ist hier bewusst gewählt, um deutlich zu machen, dass wir darunter nicht eine einfache Verbindung von Theorie und Praxis, sondern ein differenziertes Verhältnis verstehen. Die Reflexion dieses Verhältnisses ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil sie Aufschluss darüber geben kann, welche Leistungen von der Theorie für die Praxis und vice versa erwartet werden können.

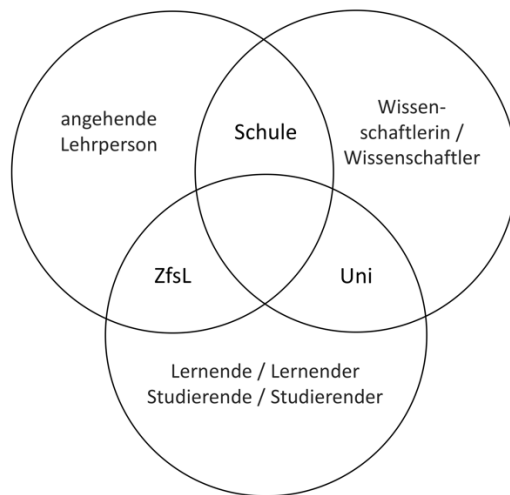


Abbildung 1: Rollen und Lernorte von Studierenden im Praxissemester

1.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

In der Deutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses gehen wir von zwei Prämissen aus: Erstens wird angenommen, dass Theorien (potentielles) Reflexionswissen und Gestaltungswissen bereithalten und dass beide Wissensarten bei der Planung, bei der Durchführung, bei der Analyse und bei der Bewertung von Lehren und Lernen sowie Erziehen in der Praxis wirksam werden können. Zweitens wird davon ausgegangen, dass die ‚Umsetzung‘ theoretischer Überlegungen in Praxis eine eigenständige Aufgabe für Lehrpersonen darstellt. Diese Art der Umsetzung wird weder so verstanden, dass direkte Transferleistungen noch bestimmte Transformationsregeln von der Theorie zur Praxis führen, sondern dass es sich um eine professionelle Kompetenz handelt, Theorie und Praxis bzw. Wissenschaftswissen und Handlungssituationen in Relation zueinander zu bringen (Tulodziecki u. a., 2017, 319).

Eine wesentliche Bedingung dieser ‚Umsetzung‘ ist die Bereitschaft, die eigenen subjektiven Theorien über Gegenstandsbereiche und Alltagssituationen im Lichte wissenschaftlicher Theorien zu reflektieren. Subjektive Theorien erfüllen die gleichen Funktionen wie wissenschaftliche Theorien, sind aber individuelle Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die den Kriterien wissenschaftlicher Theorien nicht genügen und einen geringeren Geltungsbereich haben (z. B. Patry / Gastager, 2011). Bestandteile solcher Theorien sind subjektive Begriffe und Konstrukte, subjektive Diagnosen und Erklärungen sowie subjektive Ziele und (Handlungs-)Strategien. Sie werden zum einen aus Beobachtungen und Folgen des eigenen Handelns gespeist, zum anderen gehen

aber auch wissenschaftliche Theorien in subjektive Theorien ein und gewinnen dadurch Handlungsrelevanz. Die Konfrontation von wissenschaftlichen Theorien mit subjektiven Theorien kann in diesem Verständnis dann produktiv werden, wenn die Bereitschaft besteht, die eigenen subjektiven Theorien zu überprüfen und ggf. zu erweitern bzw. zu modifizieren. Dies bedeutet auch, die beobachtete Praxis nicht unreflektiert zur Maxime des eigenen Handelns zu erheben. Die modifizierten oder bestätigten subjektiven Theorien stehen dann für die weitere Analyse, Gestaltung und Bewertung von Praxis zur Verfügung.

In den Prozessen, in denen wissenschaftliche Theorien über die subjektiven Theorien zu pädagogischen Handlungssituationen in Beziehung gesetzt werden, können vier „konstituierende Elemente des Theorie-Praxis-Bezuges“ eine Rolle spielen – die Komplexität, die Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie, die Zielvielfalt und die Theorienvielfalt (Patry, 2012, 15ff):

- Komplexität besagt, dass für das Handeln in der Praxis, in der es letztlich ja immer um Einzelfälle geht, möglichst die gesamte Komplexität zu berücksichtigen ist (was für eine verallgemeinernde Theorie nicht gefordert wird).
- Die Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie verweist in diesem Zusammenhang auf ein grundsätzliches ‚je – desto‘-Verhältnis: Je allgemeiner eine Aussage ist, desto weniger konkret und damit weniger situationsspezifisch kann sie sein.
- Zielvielfalt bezieht sich auf die Tatsache, dass in der Praxis in der Regel mehrere – unter Umständen auch konkurrierende – Ziele gleichzeitig verfolgt werden.
- Theorienvielfalt hat damit zu tun, dass beim Handeln einer Lehrperson unter Umständen Annahmen aus unterschiedlichen (subjektiven) Teiltheorien zum Tragen kommen.

Vor diesem Hintergrund kann die Vorstellung zum ‚In-Beziehung-Setzen‘ von didaktischer Theorie und Praxis modellhaft so zusammengefasst werden, wie es Abbildung 2 zeigt.

Für die Ausgestaltung des Praxissemesters beutet dies, dass Studierende Möglichkeiten erhalten sollten,

- pädagogische Praxis aus kritischer Distanz (handlungsentlastet) mit einem eigenen Erkenntnisinteresse wissenschaftlich zu reflektieren,
- sich bewusst aus der unreflektierten Handlungspraxis zu lösen (und damit der Gefahr zu entgehen, in einem didaktischen ‚Fehlschluss‘ das Sein erlebter unterrichtlicher Praxis zum Sollen zu erheben),
- sich eigene subjektive Theorien zu spezifischen (beobachteten) Gegenstandsbereichen ins Bewusstsein zu heben und diese weiterzuentwickeln.

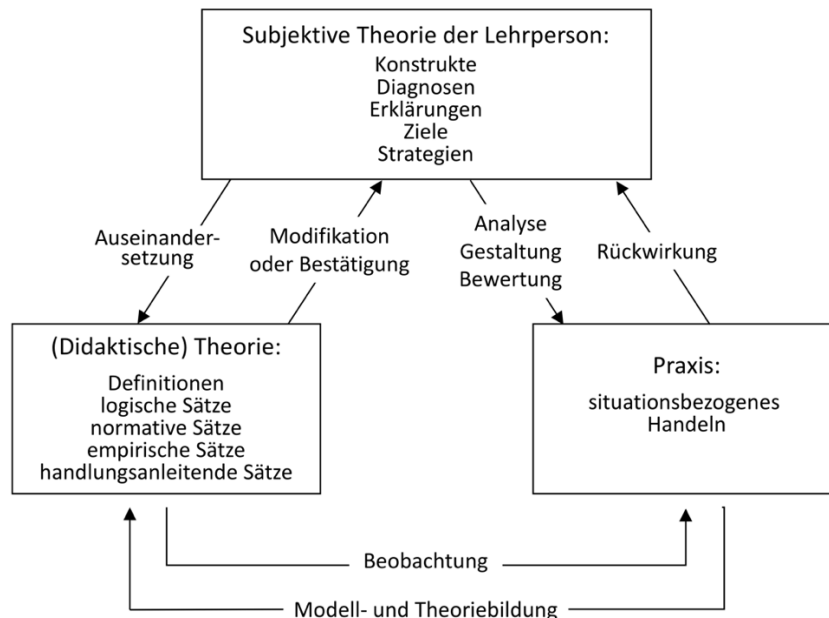


Abbildung 2: In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis als professionelle Reflexions- und Gestaltungsleistung (Tulodziecki / Herzig / Blömeke 2017, 322).

Diese Möglichkeiten stellen für Studierende Lernsituationen dar, die zum einen der Aufklärung von (eigenen und fremden) Lehr-Lernsituationen und ihren Bedingungen dienen, zum anderen der Gestaltung solcher Situationen einschließlich der damit verbundenen reflexiven Prozesse. Gleichzeitig weisen die Lernsituationen Forschungsbezüge auf, weil Forschungsergebnisse in wissenschaftlichen Theorien – mit denen sich Studierende auseinander-setzen – verarbeitet sind und weil die beobachtete und erfahrene Praxis Anlass und Ausgangspunkt sein kann, selbst Forschungsfragen zu entwickeln und mit ihrer Bearbeitung Beiträge zur Verbesserung der Praxis zu leisten. Beides ist Ausdruck einer forschenden Grundhaltung, die sich im Ansatz des forschenden Lernens beschreiben lässt.

1.2 Forschendes Lernen

Das der Konzeption des Paderborner Praxissemesters zugrundeliegende Verständnis von forschendem Lernen umfasst zwei Lesarten: zum einen geht es darum, mit Hilfe von Theorien und damit verbundenen Forschungsergebnissen Beobachtungen in der Praxis zu interpretieren, aufzuklären und zu verstehen (forschend lernen), zum anderen darum, mit Hilfe von Forschung neue

Erkenntnisse im Hinblick auf Fragestellungen aus der Praxis zu generieren (Forschen lernen).

Forschend lernen

Beim forschenden Lernen geht es darum, ausgehend von möglichst authentischen Situationen praktische Problemlagen auf theoretischer Basis zu analysieren, Hypothesen zu formulieren, Vermutungen gedanklich und empirisch zu prüfen und Konsequenzen abzuleiten. So können vorhandene Kenntnisse, Vorstellungen und Einstellungen ins Bewusstsein gehoben, reflektiert und durch neue Erfahrungen bzw. Einsichten weiterentwickelt werden. Vor dem Hintergrund unserer Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis bedeutet dies, sich die eigenen subjektiven Theorien in Bezug auf einen Sachverhalt oder Gegenstandsbereich bewusst zu machen, zu (neuen) Beobachtungen und Erfahrungen sowie Theorien in Beziehung zu setzen und die eigene subjektive Theorie gegebenenfalls zu modifizieren. Zugleich ist die Bereitschaft gefordert, sich auf Unbekanntes einzulassen, Risiken einzugehen und in Alternativen zu denken. In motivationaler Hinsicht lassen sich so – unter der Voraussetzung, dass Überforderungen vermieden werden – Autonomie- und Kompetenzerleben sowie (bei sozialem Austausch) Zugehörigkeitserfahrungen vermitteln, die zu einer positiven Einstellung zum forschenden Lernen führen können und sollen.

Forschen lernen

Das ‚Forschen lernen‘ zielt auf die Einübung der Tätigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung selbst – im Vergleich zur Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Erkenntnissen im Sinne der Rezeption und deren Verständnis. Forschung verstehen wir dabei als ein systematisches, planvolles und wissenschaftlich zu begründendes Vorgehen in der Suche nach Wegen und Lösungen für Frage- und Problemstellungen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Je nach wissenschaftstheoretischer Position können dabei unterschiedliche Vorgehensweisen nahegelegt werden (u. a. König / Zedler, 1998; Schlömerkemper, 2010), z. B. empirische oder hermeneutische Zugänge oder auch sinnvolle Ergänzungen beider. In jedem Fall ist eine methodenbewusste und nachvollziehbare Anlage und Durchführung (Rost, 2013, 10) ein wichtiges Ziel entsprechender Prozesse im Rahmen des Praxissemesters. In diesem Sinne gilt als unabdingbar, dass sowohl quantitativ orientierte Forschung, bei der Aussagen zahlenmäßig belegt werden, als auch qualitativ orientierte Forschung, die sich auf interpretative Deutungen stützt, bestimmte Qualitätskriterien erfüllen (Moser, 2015, 48ff). In beiden Fällen müssen die einzelnen Schritte des Vorgehens transparent und für Außenstehende rekonstruierbar sein. Forschung benötigt darüber hinaus einen Theoriebezug, „weil theoriebezogene Forschung das Bindeglied von Konzepten zu praktischen Erfahrungen darstellt“ (Rost, 2013, 15). Der Theoriebezug stellt letztlich auch sicher, dass Forschung an bestehende Diskurse anschlussfähig ist und der

Weiterentwicklung von Theorie dienen kann. Zugleich soll sie aus gesellschaftlicher Sicht bedeutsam sein.

Die skizzierten theoretisch-konzeptionellen Aspekte machen zum einen auf grundsätzliche Ziele, Chancen und Problemlagen von längeren Praxisphasen aufmerksam, zum anderen geben sie Hinweise auf die Ausgestaltung von Lernsituationen. Wie solche Lernsituationen im Zusammenwirken der beteiligten Institutionen mit dem Ziel einer möglichst weitreichenden Professionalisierung strukturell im Masterstudium an der Universität Paderborn verankert sind, zeigt der folgende Abschnitt.

2. Struktur und Aufbau des Praxissemesters

Den strukturellen Aufbau des Paderborner Praxissemesters skizzieren wir im Folgenden nach den verschiedenen Lernorten resp. Akteurinnen und Akteuren gegliedert. Hierbei lässt sich unterscheiden zwischen der Schule als Lernort (mit Akteurinnen und Akteuren wie bspw. Ausbildungsbeauftragten und Mentorinnen und Mentoren), den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL, mit Akteurinnen und Akteuren wie bspw. Fach- und Fachseminarleitungen) sowie der Universität (mit Lehrenden in den Fächern² und in den Bildungswissenschaften). Der Verlauf (PLAZ, 2017b) lässt sich schematisch der Abbildung 3 entnehmen.³

Lernort Schule

In der Regel verbringen die Studierenden 20 Wochen lang vier Tage in der Woche am Lernort Schule (Mittwoch ist als Studientag für die Begleitveranstaltungen der Universität reserviert). In dieser Zeit hospitieren sie in den ersten Wochen im Unterricht, planen im Anschluss daran eigene Unterrichtsvorhaben, die sie unter Anwesenheit der Mentorin bzw. des Mentors (eine durch die jeweilige Schule benannte Lehrperson) durchführen, und beteiligen sich an Leistungsbewertungen. Eine Stunde je Fach wird von den Ausbilderinnen und Ausbildern des jeweiligen ZfsL besucht und für eine anschließende Unterrichtsberatung mit der bzw. dem Praxissemesterstudierenden genutzt. Zusätzlich nehmen die Studierenden an allen weiteren Bestandteilen des schulischen Alltags teil (bspw. Konferenzen, Dienstgespräche), um so den schulischen Alltag in seiner gesamten Komplexität erleben zu können. Am Lernort Schule

² Gemeint sind im Folgenden jeweils die Unterrichtsfächer.

³ Der dargestellte Ablauf bezieht sich auf die Lehrämter für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe), für Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe) sowie für Berufskollegs (BK). In den Lehrämtern für Grundschule (G) und sonderpädagogische Förderung (SF) durchlaufen die Studierenden am Lernort Universität vier Begleitseminare.

sollen in dieser Zeit die praktischen Erfahrungen erworben werden, die als Grundlage bzw. Ausgangspunkt für eine Theorie-Praxis-Relationierung im Rahmen z. B. der universitären Begleitung dienen.

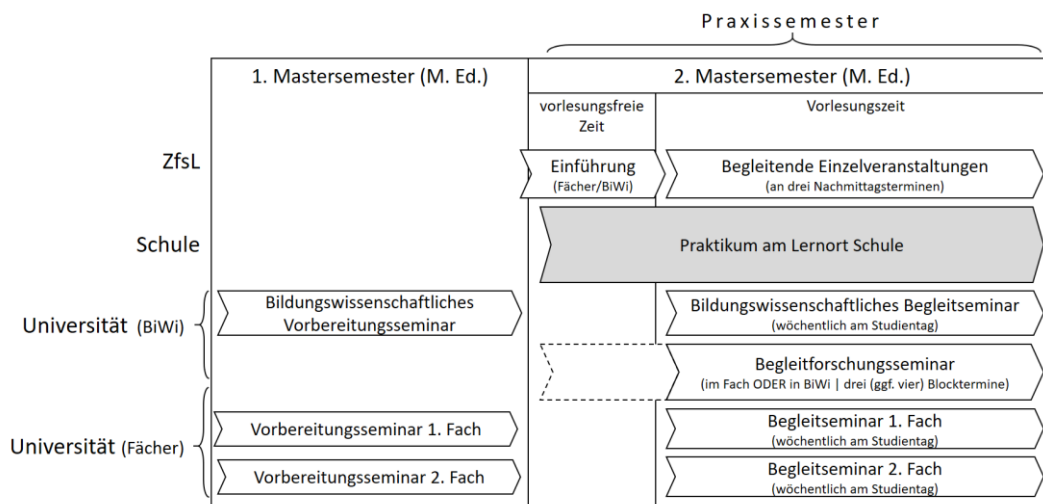


Abbildung 3: Einbettung und Verlauf des Praxissemesters

Lernort Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)

Zu Beginn des Praxissemesters, während der vorlesungsfreien Zeit, und damit vor dem Start der Begleitung durch die Akteurinnen und Akteure am Lernort Universität, beginnt die Begleitung der Studierenden durch die Ausbilderinnen und Ausbilder des ZfsL in Form von allgemein- und fachdidaktischen Einführungsveranstaltungen. Während der Vorlesungszeit führen die Akteurinnen und Akteure des ZfsL die oben bereits genannten Unterrichtsberatungen sowie – in Blöcken – Seminareinheiten zu den Themen ‚Unterrichtsanalyse‘, ‚Umgang mit Erziehungsproblemen‘ und ‚Einführung in Kollegiale Fallberatung‘ durch. Zum Abschluss des schulpraktischen Teils des Praxissemesters moderieren die Ausbilderinnen und Ausbilder der ZfsL am Lernort Schule das sogenannte Bilanz- und Perspektivgespräch (BPG) mit den jeweiligen Studierenden, Mentorinnen oder Mentoren, ggf. weiteren schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie Vertreterinnen und Vertretern der universitären Begleitung. Hierbei steht die konstruktive Reflexion der Entwicklung des professionellen Selbst der Studierenden und deren Perspektiven für das weitere Studium resp. weitere Ausbildungsphasen im Mittelpunkt, ohne dabei eine Leistungs- oder Bewertungssituation zu generieren. Grundlage für dieses Gespräch soll das während des Praxissemesters geführte Portfolio (s. u.) darstellen.

Lernort Universität

Am Lernort Universität beginnt die Vorbereitung auf das Praxissemester bereits im Semester vor dem eigentlichen Praxissemester, d. h. in der Regel im ersten Mastersemester. Hier durchlaufen die Studierenden Vorbereitungsseminare in ihren Fächern und in den Bildungswissenschaften. Während des Praxissemesters belegen sie am Studientag (Mittwoch) Begleitseminare in den beiden (resp. drei) Fächern und in den Bildungswissenschaften. Zudem nehmen die Studierenden an einem Begleitforschungsseminar in einem ihrer Fächer oder in den Bildungswissenschaften teil. Sie können dabei wählen, in welchem Fach sie dieses Seminar belegen möchten, in dessen Rahmen sie darin unterstützt und begleitet werden, das sogenannte Studienprojekt durchzuführen. Das Studienprojekt stellt die einzige benotete Leistung im Rahmen des Praxissemesters dar, alle übrigen Teile sind bewusst bewertungsfrei gehalten. Den Rahmen zur Ausgestaltung der genannten Seminare bilden Infobroschüren, die von Fachverbänden (mit Vertreterinnen und Vertretern aus den drei beteiligten Institutionen) erarbeitet wurden und in regelmäßigen Abständen überarbeitet werden (z. B. PLAZ 2017a für die Bildungswissenschaften).

Paderborner Portfolio Praxiselemente AIMS

Das ‚Paderborner Portfolio Praxiselemente AIMS‘ (Rotärmel u. a., 2016) wird im Praxissemester (wie auch in den anderen Praxisphasen des Paderborner Lehramtsstudiums) als lernortübergreifendes Reflexionsinstrument genutzt. „Während des Praxissemesters führen die Studierenden ein Portfolio, ... das die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiografischen Prozess dokumentiert. Das Studienprojekt sowie die Planungen, Durchführungen, Auswertungen und Interpretationen zentraler Elemente des Unterrichts unter Begleitung werden in geeigneter Weise im Portfolio dokumentiert. Das Portfolio umfasst einen Dokumentations- und einen Reflexionsteil“ (PLAZ, 2017b, 9). Während der Reflexionsteil nicht öffentlich ist und der individuellen Reflexion der Studierenden dient, enthält der Dokumentationsteil zum einen verschiedene Bescheinigungen, die die Studierenden im Laufe des Praxissemesters erhalten, zum anderen Erarbeitungen und Reflexionen, die im Rahmen der universitären Begleitseminare entstehen sowie die Dokumentation und Auswertung des Studienprojekts.

3. Konkrete Umsetzung am Beispiel der Bildungswissenschaften

Im Folgenden verdeutlichen wir die drei universitären Begleitformate Vorbereitungs-, Begleit- und Begleitforschungsseminar am Beispiel der bildungswissenschaftlichen Umsetzung⁴ (vgl. Abb. 4).

3.1 *Vorbereitungs- und Begleitseminare*

Im Paderborner Praxissemester verstehen wir die bildungswissenschaftlichen Vorbereitungs- und Begleitseminare als konsekutiv prozessbegleitendes Instrument, das in Bezug auf die Vorbereitung resp. Begleitung des Praxissemesters aufeinander abgestimmt konzeptioniert ist. Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf den überfachlichen Aspekten von Unterricht und Erziehung.

Die am Lernort Universität vorzubereitenden und zu unterstützenden konkreten Aufgaben umfassen die Planung und Durchführung von Hospitations-situationen, Unterricht (unter Begleitung) sowie eine Leistungskontrolle. Die Studierenden sollen zudem am gesamten Schulleben teilnehmen (was alle außerunterrichtlichen Aktivitäten und Bereiche von Schule einschließt: Konferenzen, Elterngespräche, pädagogische Tage etc.) und ein Studienprojekt durchführen. Dieser recht umfangreiche Katalog an Inhalten und Standards wird in den Vorbereitungs- und Begleitseminaren mit den Studierenden bearbeitet. Dabei wird besonderer Wert daraufgelegt, dass sich die o. g. Theorie-Praxis-Relationierung durch beide Seminarformate zieht. Im Vorbereitungsseminar noch an (vorgegebenen) Fallbeispielen und Videovignetten orientiert, wird im Begleitseminar an den konkreten und (ggf. tages-)aktuellen Themen und Fragestellungen der Studierenden gearbeitet. Die Themen sind entsprechend der zeitlichen Verortung an den Schulen im Praxissemester geplant.

Im Vorbereitungsseminar werden alle o. g. Aufgaben vorbereitet. Schwerpunkte liegen auf den Bereichen Unterrichtshospitation, Teilnahme am Schulleben, Wahrnehmung des Erziehungsauftrags sowie – als Teil aller genannten Bereiche – die Weiterentwicklung des professionellen Selbst der einzelnen Studierenden. Gerade die Hospitation von Unterrichtssituationen wird im bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminar erarbeitet und erprobt, damit die Studierenden auf die eigenen Unterrichtshospitationen zu Beginn des Praxissemesters im Sinne forschenden Lernens (s. o.) vorbereitet sind. Der Großteil der Hospitationen, die von den Studierenden am Lernort Schule durchgeführt werden, findet in der vorlesungsfreien Zeit statt – also bevor die Begleitung durch die universitären Begleitseminare beginnt. Im Begleitseminar wird dementsprechend auf die Hospitationen meistens nur noch reflektierend

⁴ im Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe).

eingegangen. Zu Beginn der Vorlesungszeit, und damit der Begleitseminare, ist die Hospitationsphase in der Schule in den meisten Fällen bereits abgeschlossen.

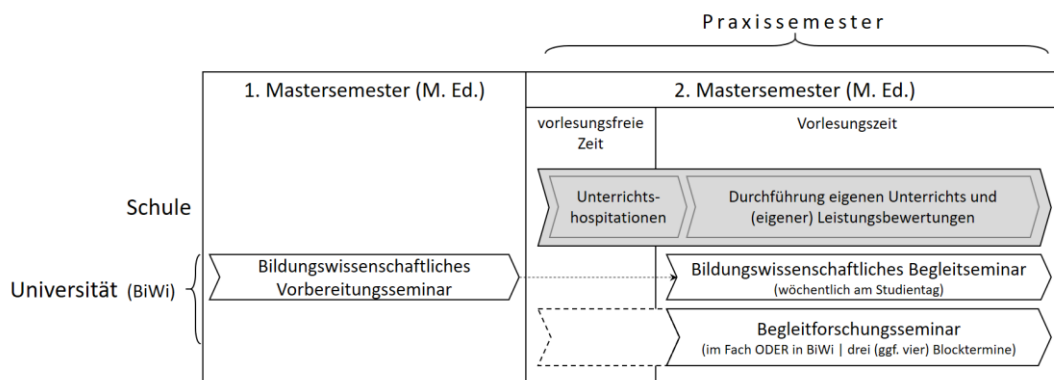


Abbildung 4: Bildungswissenschaftliche Vorbereitungs- und Begleitseminare in zeitlicher Verortung zum Praxissemester am Lernort Schule

Das konkrete Vorgehen in den beiden Vorbereitungs- resp. Begleitformaten wird im Folgenden skizziert:

Bildungswissenschaftliches Vorbereitungsseminar

Nach einer Vorstellung der vorzubereitenden Themenbereiche (s. o.) werden mit den Studierenden konkrete Einzelthemen innerhalb dieser Bereiche gesammelt und festgelegt, um diese exemplarisch und konkret im Vorbereitungsseminar zu erarbeiten. In der Regel werden diese Themen in Form einer Sitzungsgestaltung von kleinen Studiengruppen für die Bearbeitung mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen vorbereitet. Zudem werden sogenannte ‚Handbuchartikel‘ von den Studierenden zu den einzelnen Themen erarbeitet, die einen Überblick über die entsprechenden theoretischen Grundlagen geben sollen. Diese wissenschaftlichen Handbuchartikel sind vorrangig für die Arbeit im Begleitseminar gedacht – so kann auf diese erarbeiteten Themen im Praxissemester zugegriffen werden. Die Artikel werden den (zukünftigen) Praxissemesterstudierenden online bereitgestellt, so dass ein einfacher Zugriff – auch im kommenden Semester und unabhängig von der Gruppenzusammensetzung – noch möglich ist. Durch die Vorbereitung der ausgewählten Themenbereiche und die Vorbereitung einer Sitzung, in der die Studierenden gemeinsam das Thema auf konkrete Fälle (z. B. in Form von Videovignetten) beziehen, findet hier eine erste Theorie-Praxis-Relationierung statt.

Bildungswissenschaftliches Begleitseminar

„Ziel des Begleitseminars in den Bildungswissenschaften ist es, die Grundlagen des Vorbereitungsseminars aufzunehmen und in Bezug auf die

Beobachtungen und Problemstellungen der Praxisphase zu konkretisieren“ (Gehle u. a., 2016, 118). In diesem Sinne werden in jeder Sitzung eingebrachte (z. T. tagesaktuelle) Fälle aufgegriffen und mithilfe der sogenannten ‚Theoriebasierten Fall-Reflexion in Gruppen‘ bearbeitet (Westphal / Wiethoff in Vorb.). Damit werden im Begleitseminar zwei Ziele verfolgt: Mithilfe eines auf Grundlage von Konzepten und Theorien (unterstützt durch die sog. Handbuchartikel, s. o.) bearbeiteten Fälle der Studierenden sollen

- konkrete Lösungsmöglichkeiten für die fall einbringende Studierende bzw. den Studierenden gefunden werden, die ggf. direkt noch im Praxissemester durch sie bzw. ihn erprobt werden können, und
- allgemeine, vom konkreten Fall unabhängige Möglichkeiten für alle beteiligten Studierenden aufgezeigt werden, auch mit ähnlichen Situationen theoriegeleitet bzw. -bezogen zu handeln und so eine kritische Distanz zu eigenen Situationen herzustellen und die eigenen subjektiven Theorien (Patry / Gastager, 2011) zu festigen oder zu verändern.

Dabei wird darauf geachtet, dass im Begleitseminar die zu bearbeitenden Themen nicht nur und ausschließlich fallorientiert festgelegt werden, sondern dass über die eingebrachten Fälle hinaus auch weitere Themen aus den relevanten Erfahrungsbereichen des Praxissemesters (Unterrichtshospitation, Leistungsbewertung, Teilnahme am Schulleben, Wahrnehmung des Erziehungsauftrags) im Verlauf des Seminars angesprochen und praxisbezogen bearbeitet werden. Die Studierenden verfassen im Laufe des Begleitseminars drei schriftliche Reflexionen solcher persönlich beobachteter bzw. erlebter Fälle als Teil des Paderborner Portfolio Praxiselemente AIMS.

3.2 *Begleitforschungsseminar*

Im direkten Anschluss an das oben bereits skizzierte Verständnis forschenden Lernens als ‚forschend lernen‘ zum einen und ‚Forschen lernen‘ zum anderen wird im Begleitforschungsseminar das Ziel gesetzt, dass die Studierenden eigene, aus der Praxis am Lernort Schule heraus entwickelte Forschungsfragen formulieren und mithilfe forschungsmethodisch fundierter Untersuchungsdesigns beantworten. In diesem Prozess entwickeln sich die Studierenden im Idealfall in zweierlei Hinsicht weiter: Zum einen nehmen sie neue, kritisch-distanzierte Perspektiven auf den Lernort Schule ein (z. B. zu Themen wie ‚Umgang mit Unterrichtsstörungen‘ oder ‚Einsatz digitaler Medien‘) und stellen ihre subjektiven Theorien zur Disposition, zum anderen bauen sie forschungsmethodische Kompetenzen auf und aus, die sie in die Lage versetzen sollen, einen eigenen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn zu erzielen.

Im konkreten Ablauf des bildungswissenschaftlichen Begleitforschungsseminars wird dieser Entwicklungsprozess, der Logik eines Forschungspro-

zesses (z. B. König / Bentler, 2013) folgend, begleitet, wobei wiederholt Gelegenheit zur Reflexion der Konsequenzen für das eigene professionelle Selbst in Bezug zum gewählten Themenbereich gegeben wird. Auch hierbei orientiert sich der Seminaraufbau am zeitlichen Ablauf des Praxissemesters am Lernort Schule (vgl. Abb. 5).

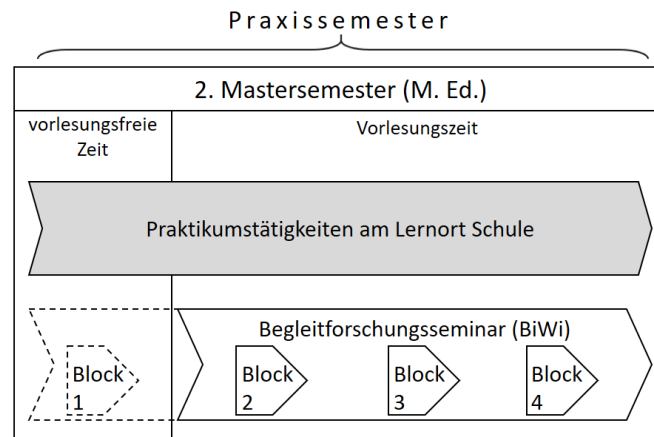


Abbildung 5: Bildungswissenschaftliches Begleitforschungsseminar in zeitlicher Verortung zum Praxissemester am Lernort Schule

Strukturell ist das Begleitforschungsseminar im Paderborner Praxissemester auf drei terminlich festgelegte Plenumsblöcke verteilt. Neben diesen Blöcken wird die restliche Präsenzzeit in der Regel in Form von Einzelsprechstunden angeboten. In einzelnen Begleitforschungsseminaren (so auch in denen der Bildungswissenschaften) wird ein zusätzlicher Plenumsblock schon in der vorlesungsfreien Zeit angeboten. Dadurch startet das Studienprojekt zeitlich gemeinsam mit der Zeit am Lernort Schule. Die Studierenden können so schon relativ früh im Praktikum in der Schule nach eigenen Forschungsfragen ‚suchen‘.

Damit ergibt sich der Aufbau der vier Blöcke im Begleitforschungsseminar:

- Block 1 führt in die Grundlagen der (Praxis-) Forschung ein und gibt einen Überblick über die Schritte eines Studienprojekts. Die (forschungsmethodisch teils unerfahrenen) Studierenden erhalten so einen frühen Einblick in die Entwicklungs- und Durchführungsschritte im Studienprojekt. Erste Evaluationen zeigen, dass dieser frühere Start von Studierendenseite positiv eingeschätzt wird.
- Block 2 hat die Arbeit an der eigenen Forschungsfrage zum Thema. Da in den Bildungswissenschaften mit Gruppengrößen von durchschnittlich 25 Studierenden gearbeitet werden muss, findet die Prozessbegleitung auch in den Blöcken projekthaft und in Einzel- und Gruppenarbeitsphasen statt.

- Block 3 bearbeitet dann die Planungs- und Durchführungsschritte der eigenen Forschung im Studienprojekt. Hier werden nach Forschungsmethoden (v. a. Befragung und Beobachtung) Themengruppen gebildet, im Rahmen derer, mit Unterstützung der Seminarleitung, das Vorgehen geplant, diskutiert und reflektiert wird.
- Block 4 bearbeitet analog zum Block 3 die verschiedenen Vorgehensweisen bei der Auswertung der Daten aus den Studienprojekten.

Die Ergebnisse der inhaltlichen und methodischen Auswertung des Studienprojekts präsentieren die Studierenden nach Abschluss des Praxissemesters in Form einer schriftlichen Dokumentation.

Als Querschnittaufgabe wird in allen genannten Blöcken die Reflexion sowohl des eigenen forschungsmethodischen Vorgehens (Forschen lernen) als auch des kritisch-distanzierten Blicks auf die eigene Schulpraxis (forschend lernen) angeregt. Sowohl die Dokumentation des Studienprojekts als auch diese Reflexionen sind Bestandteil des Paderborner Portfolio Praxiselemente AIMS.

Alle beschriebenen Elemente der Vorbereitung und Begleitung der Studierenden im Praxissemester verstehen sich als einem dauerhaften Verbesserungsprozess unterliegend. Sowohl die Konzepte des Forschenden Lernen als auch der Theorie-Praxis-Relationierung in Verbindung mit Praxisphasen in der Lehrerbildung bedürfen regelmäßiger Überprüfung und Weiterentwicklung.

Literatur

- GEHLE, CLAUDIA / RECHEL, STEPHAN / WIETHOFF, CHRISTOPH (2016), Praxissemester in Paderborn gestartet – Umsetzung in den Bildungswissenschaften, in: ZFHE 11, 113–124.
- KÖNIG, ECKARD / BENTLER, ANNETTE (2013), Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess, in: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA / LANGER, ANTJE / PRENGEL, ANNEDORE (Hg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, 173–182.
- KÖNIG, ECKARD / ZEDLER, PETER (1998), Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen, Weinheim.
- MOSER, HEINZ (2015), Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung, 6. Auflage, Freiburg i.B.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hg.) (2010), Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang, Düsseldorf.

- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hg.) (2016), Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters, Düsseldorf.
- PATRY, JEAN-LUC (2012), Art. „Der Pädagogische Takt“, in: RAHM, SYBILLE / NEROWSKI, CHRISTIAN (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet: Schulpädagogik. Aktuelle Diskurse. Ausgabe 2012, 1–40.
- PATRY, JEAN-LUC / GASTAGER, ANGELA (2011), Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern, in: PATRY, JEAN-LUC / GASTAGER, ANGELA / GOLLACKNER, KARIN (Hg.), Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern, Innsbruck, 13–25.
- PLAZ [Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung] (2017a): Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Bildungswissenschaften (HRSGe, GyGe, BK). Universität Paderborn. Online unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Bildungswissenschaften_HRSGe_GyGe_BK.pdf.
- PLAZ [Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung] (2017b), Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Allgemeiner Teil. Universität Paderborn. Online unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Allgemeiner_Teil.pdf
- ROST, DETLEF H. (2013), Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien, Bad Heilbrunn.
- ROTÄRMEL, TANJA / NIESTRADT-BIETAU, ILSEGRET (2016), Das Paderborner Portfolio Praxiselemente AIMS auf dem Weg, in: BOOS, MARIA / KRÄMER, ASTRID / KRICKE, MEIKE (Hg.), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Münster / New York, 121–134.
- SCHLÖMERKEMPER, JÖRG (2010), Konzepte pädagogischer Forschung, Bad Heilbrunn.
- TULODZIECKI, GERHARD / HERZIG, BARDO / BLÖMEKE, SIGRID (2017), Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik, Bad Heilbrunn.
- WESTPHAL, PETRA / WIETHOFF, CHRISTOPH (in Vorb.), Theoriebasierte Fall-Reflexion in Gruppen.

Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester

Petra Herzmann und Anke B. Liegmann

Seit der Einführung des Praxissemesters¹ gibt es eine Menge Bewegung im Forschungsfeld. Der nachfolgende Beitrag weist den Stand qualitativer Forschungen zum Praxissemester aus bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive aus, der derzeit noch überschaubar ist. Allerdings liegen seit dem Jahr 2018 eine Vielzahl an Publikationen vor bzw. sie sind angekündigt. Anders als der kompetenzorientierten Professionsforschung, die den Wissens- und Kompetenzzuwachs von Studierenden im Praxissemester misst und im Unterschied zu evaluativer Forschung, die Umsetzung und Wirksamkeit des implementierten Praxissemesters prüft, wird der qualitativen Forschung von bildungspolitischen Steuerungsprogrammen, wie bspw. der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘, vielleicht weniger zugetraut, relevante Erkenntnisse über das Praxissemester zu generieren. Dass es sich hierbei um eine Fehleinschätzung handelt, zeigen die vorliegenden Studien, die nicht nur prüfen, ob das mit dem Praxissemester intendierte Vorhaben gelingt (oder scheitert), sondern auch, was eigentlich (alles) im Praxissemester geschieht. So geraten in einem qualitativen Forschungsprogramm sowohl die Produkte der Studierenden, als auch die Perspektiven der Beteiligten und nicht zuletzt die Interaktionen der Akteurinnen und Akteure unterschiedlicher Institutionen in den Blick. Dadurch erfahren wir Interessantes und Bedenkenswertes über die jüngst implementierte ‚Innovation‘ Praxissemester.

Wir unterscheiden im Weiteren die qualitativen Studien nach ihren Forschungsinteressen, die sich in unterschiedlichen Forschungszugängen manifestieren: Beginnend mit dem Blick auf Dokumentenanalysen studentischer Produkte, stellen wir dann Interviewstudien mit den am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteuren vor und zeigen abschließend interaktionsrekonstruierende Forschungen zum Praxissemester auf. Im Ausblick formulieren wir, welche weitergehenden Forschungsfragen wir im Feld der qualitativen Forschung für anschlussfähig an vorliegende Befunde erachten. Was aus vorgängigen Forschungen zum Praxissemester bekannt ist, wird nachfolgend zunächst skizziert.

¹ Wir verwenden den Begriff Praxissemester verallgemeinernd für verlängerte Praxisphasen mit einem reflexiven und (meist) forschungsbezogenen Anspruch.

1. Forschung zum Praxissemester: Eine Einordnung

Rothland und Boecker (2015) fassen – etwa zeitgleich zum Start der ersten Studierenden ins Praxissemester in NRW² – in einem Überblicksartikel den Forschungsstand zum Praxissemester zusammen und konstatieren, dass auf Basis der empirischen Studien eine Überlegenheit gegenüber kürzeren Praxisphasen nicht geklärt sei (ebd., 113). Ähnlich wie die zusammenfassende Analyse nationaler und internationaler Forschung zu Praxisphasen (Hascher, 2012) zeigt, werden in den Studien zum Praxissemester einerseits positive Entwicklungen, andererseits aber auch unerwünschte ‚Nebenwirkungen‘ konstatiert. Positiv beurteilt wird der Befund, dass ein subjektiv empfundener Kompetenzzuwachs³ erfolgt, dessen Messung in der Regel orientiert ist an den bildungswissenschaftlichen Standards der KMK (2014) (z. B. Gröschner / Müller, 2014; Schubarth u. a., 2012). Allerdings wird ein Kompetenzzuwachs auch für kürzere Praxisphasen festgestellt und kann daher kaum der Länge der Praxisphase zugeschrieben werden. Als unerwünschte Folge wird das „Imitationslernen“ (Rothland / Boecker, 2014) genannt, welches sich an einer Orientierung der Studierenden an der Unterrichtspraxis ihrer Mentorinnen und Mentoren sowie einem eher risikoarmen Unterrichtsstil zeige (Rothland / Boecker, 2015). Entgegen der in eine längere Praxisphase gesetzten Erwartungen gelinge es den Studierenden darüber hinaus kaum, den eigenen Unterricht wissenschaftlich fundiert zu reflektieren (Schnebel, 2009).

Im Zuge der bundesweiten Implementation von Praxissemestern (Weyland / Wittmann, 2015) ist – nicht zuletzt forciert durch die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ – eine Steigerung der Forschungsaktivitäten zu erwarten, wie sich bereits an Tagungsaktivitäten und ersten Publikationen festmachen lässt. Im Gegensatz zur internationalen Praktikumsforschung (Lawson u. a. 2015), die von qualitativen Studien bestimmt wird, lässt sich die nationale Publikationslage zur Zeit, ebenso wie die skizzierten Studien, vorwiegend der kompetenztheoretischen Professionsforschung in einem quantitativen Zugriff zuordnen. Die kompetenzorientierte Lehrerbildungsforschung (z. B. jüngst König u. a., 2018; Mertens / Gräsel, 2018) zielt darauf, Kompetenzsteigerung, modelliert über die Berücksichtigung von Eingangsbedingungen, Nutzung von Lerngelegenheiten und Kontextfaktoren, zu erfassen. Diese Studien sind – im Sinne von Heinrich und Klewin (2018) – als Programmevaluationen einzuordnen, die entlang von bildungspolitisch

² Mit Ausnahme der Bergischen Universität Wuppertal beginnen im Februar 2015 Studierende aller NRW-Universitäten mit dem Praxissemester.

³ Die meisten Studien erheben die Kompetenzentwicklung mittels Selbsteinschätzung der Studierenden. Aufgrund der Diskussion zur Aussagekraft solcher Selbsteinschätzungen (z. B. Blömeke, 2014) modellieren König und Rothland (2018, 35) Kompetenzeinschätzung daher als selbstbezogene Kognitionen und unterscheiden diese von qua Test ermitteltem Wissen.

formulierten Erwartungen und kompetenztheoretischen Modellen die Wirkungen des Praxissemesters untersuchen. Als übergeordnete Kompetenz, die in Praxisphasen aufgrund der intendierten Theorie-Praxis-Bezüge von besonderer Bedeutung ist (White / Forgasz, 2016), wird weiterhin Reflexionskompetenz untersucht (z. B. Göbel / Neuber, 2017). Darüber hinaus gibt es erste Untersuchungen zur Forschungskompetenz im Kontext des Forschenden Lernens (z. B. Ophuysen u. a., 2017).⁴

Eine vertiefte Betrachtung der Forschungsbefunde muss an anderer Stelle geleistet werden, zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass der Optimismus gegenüber Kompetenzentwicklung, der die administrativen Vorgaben begleitet, empirischen Untersuchungen kaum standhält.

2. Das qualitative Forschungsprogramm zum Praxissemester

Für die qualitative Forschung ist der Blick sowohl in die Dokumente, die im Praxissemester entstehen, als auch auf die Perspektiven der im Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie auf die Praktiken der Interaktion bzw. der Prozesse der Implementierung des Praxissemesters von Bedeutung. Die folgende Darstellung des Forschungsstandes folgt den benannten Forschungszugängen Dokumentenanalyse (Kap. 2.1), Interviewstudie (Kap. 2.2) und Interaktionsanalysen (Kap. 2.3): So wird etwa untersucht, was sich in den studentischen Dokumenten Forschenden Lernens zeigt, jenseits dessen, wie Forschendes Lernen programmatisch konzipiert ist. Anhand von Interviewstudien wird bspw. analysiert, was die Befragten über die Relevanz von Theoriewissen für Unterrichtsreflexionen sagen, unabhängig von den Überlegungen zur Theorie-Praxis-Verzahnung. Die Rekonstruktionen von Unterrichtsnachbesprechungen zeigen darüber hinaus, wie z. B. Akteurinnen und Akteure unterschiedlicher Institutionen ihre Vorstellungen von gutem Unterricht miteinander aushandeln, jenseits der mit dem Praxissemester erwarteten hohen Kooperationsintensität. Insgesamt gerät über qualitative Studien das in Artefakten materialisierte Wissen, das im Sprechen verbalisierte (implizite) Wissen der Akteurinnen und Akteure, die in Handlungen sichtbare werdenden Positionierungen der Beteiligten und insgesamt das Ambivalente und Nicht-Intendierte des Praxissemesters in den

⁴ Neben der Ermittlung professionsbezogener Kompetenzen widmen sich aktuelle Studien individuellen Voraussetzungen, z. B. selbstbezogenen Kognitionen wie Selbstwirksamkeitserwartungen (jüngst König u. a., 2018), (epistemologischen) Überzeugungen und Werthaltungen (z. B. Fischer / Fahlenbock, 2018; Streblow / Brandhorst, 2018) oder auch emotionalen Faktoren wie dem Belastungsempfinden (König u. a., 2018).

Blick. Dabei eint die qualitativen Studien zum Praxissemester – zumindest dem Anspruch nach, wenn dieser auch nicht in jedem Fall expliziert wird – ein governance-analytisches Verständnis begrenzter Rationalität und Steuerbarkeit bildungspolitischer Innovationen. Heinrich und Klewin (2018) machen diese Perspektive auf das Praxissemester über die prägnante Frage deutlich: „Was implementiert sich da eigentlich?“ (ebd., 6).⁵ Zudem lässt sich eine professionstheoretische Bezugnahme auf strukturtheoretische Ansätze (zuerst Helsper, 1996) konstatieren, die Ambivalenzen pädagogischen Handelns fokussieren. Jüngst wird zudem auf kulturtheoretisch-praxeologische Ansätze (Kramer u. a., 2018) Bezug genommen, die in Auseinandersetzung mit dem Konzept des Lehrerinnen- und Lehrerhabitus etwa auf deren Deutungs- und Interpretationsschemata verweisen. Die nun folgenden Studien greifen (mehr oder weniger deutlich) die skizzierten Theoriebezüge auf und tragen in unterschiedlicher Weise zur Aufklärung über das Praxissemester bei.

2.1 Dokumentenanalysen

Beispielhaft für Dokumentenanalysen werden im Folgenden inhaltsanalytische und rekonstruktiv ausgerichtete Studien vorgestellt, die sich sämtlich auf studentische Produkte beziehen. So stellen Lerntagebücher von 69 Studierenden verschiedener Lehrämter den Ausgangspunkt dar, um Reflexionsfähigkeit im Praxissemester zu untersuchen (Schlag / Hartung-Beck, 2016). Die Lerntagebucheinträge wurden regelmäßig während des Praxissemesters vorgenommen, ebenso regelmäßig erhielten die Studierenden dazu ein Feedback über die Qualität ihrer Einträge. Die Analyse der Tagebucheinträge hinsichtlich der Reflexionstiefe macht deutlich, dass die Stufe der beschreibenden Reflexion kaum überschritten wird. Der Befund repliziert vorangegangene Analysen studentischer Schreibprodukte (Artmann u. a., 2013; Leonhard / Rihm, 2011) und ist insofern nicht überraschend. Etwas ratlos macht jedoch die Tatsache, dass auch die systematische Vorbereitung und Begleitung des Schreibprozesses kaum Auswirkungen auf die in den Schreibprodukten identifizierte Reflexionsqualität hat.

Für die weiteren Analysen stellen die Dokumentationen der Studienprojekte der Studierenden die Datengrundlage dar, welche im Kontext des Forschungsprojekts „StiPS – Studienprojekte im Praxissemester“ entstanden sind. Auf der Grundlage von 46 Studienprojekten aus drei Fachdidaktiken (Deutsch, Geschichte, Physik) und zwei sonderpädagogischen Schwerpunkten wird eine Heuristik der Forschungsgegenstände und

⁵ Nicht die Wirksamkeit des Praxissemesters wird untersucht, sondern der Aufbau, das Aufrechterhalten und die Transformation – in governance-analytischer Diktion – emergierender Handlungskoordination in der Relationierung von Handlungen der Akteurinnen und Akteure und der Strukturen (Heinrich / Klewin, 2018).

Erkenntnisinteressen dargelegt, die die Studierenden in ihren Studienprojekten realisieren (Herzmann / Liegmann, 2018a). Dabei wird deutlich, dass sich die Untersuchungstypen Wirkungsforschung und Sinnverstehende Forschung analog zu Paradigmen der Sozialforschung auch in den studentischen Forschungsarbeiten finden lassen. Über diese paradigmatische Zweiteilung hinaus werden weitergehend spezifische Varianten beider Forschungstypen dargelegt. Anknüpfend an diese Heuristik ist zu diskutieren, inwiefern sich fachdidaktische Muster in den Erkenntniszugängen zeigen. In einer weiteren Analyse (Herzmann / Liegmann, 2018b) werden die Studienprojekte der Wirkungsforschung deshalb genauer untersucht, da sich diese fächerunabhängig finden lassen. In Anlehnung an konzeptionelle Überlegungen zum Forschenden Lernen wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich für Studierende über die Bearbeitung wirksamkeitsorientierter Studienprojekte eine berufspraktische Bedeutsamkeit ihrer Forschungen ergibt. An diese Analysen schließen sich Überlegungen zu strukturlogischen Zusammenhängen zwischen den konzeptionellen Überlegungen zum Forschenden Lernen und den Realisierungsformen in den Studienprojekten an.

Anhand eines sequenzanalytischen Vorgehens von Studienprojektskizzen wird in einer weiteren Dokumentenanalyse die Eingangsphase des Forschenden Lernens untersucht (Artmann / Herzmann, 2018). Herausgearbeitet wird, wie Studierende bei der Entwicklung einer Forschungsfrage der programmatischen Aufgabe begegnen, im Kontext des Forschenden Lernens einerseits erfahrungsbasiert zu argumentieren und andererseits, hinsichtlich der Gütekriterien von Forschung, fachliche Perspektiven und fachdidaktische Diskurse aufzugreifen. Dabei werden die Einordnung des eigenen Erkenntnisinteresses in den wissenschaftlichen Diskurs sowie die Transformation eigener Interessen in ein fokussiertes und präzise formuliertes Erkenntnisinteresse als charakteristische Herausforderungen Forschenden Lernens im Studienprojekt identifiziert.

Ebenfalls sequenzanalytisch angelegt ist die Untersuchung von Kinga Golus (2017), die im Rahmen eines philosophiedidaktischen Vorbereitungsseminars entstandene Schreibprodukte untersucht, in denen sich die Studierenden mit der Aufarbeitung philosophischer Texte für den Unterricht auseinandersetzen. Anhand eines Fallbeispiels werden deprofessionalisierende, zeitökonomische Strategien der Vereinfachung herausgearbeitet, die einer intensiven, fachlichen Textarbeit entgegenstehen.

2.2 Interviewstudien

Auch im Bereich der Interviewstudien⁶ sind die studentischen Perspektiven überrepräsentiert, nur eine Studie fokussiert die Perspektive von Hochschullehrenden. Heinrich (2016) untersucht, mit welchen Erwartungen Studierende in das Praxissemester gehen und arbeitet sequenzanalytisch anhand von Interviewpassagen Deutungsmuster heraus, die widersprüchliche Erwartungen – z. B. „Nach Hilfe rufen, die Form der angebotenen Hilfe aber nicht als Hilfestellung empfinden“ (ebd., 228) – und ambivalente Adressierungen – z. B. Forderungen nach diffusen Beziehungsanteilen und professioneller Distanz (ebd., 229) – zeigen. Er macht damit auf spezifische Passungsprobleme, die beim Eintritt in das Praxissemester vorliegen können, aufmerksam.

Anhand von Interviews mit Studierenden im Fach Geschichte (Wilfert, 2016; Wilfert / Thünemann, 2018) wird die Bezugnahme auf geschichts-didaktisches Wissen bei der Rückschau auf unterrichtspraktische Erfahrungen untersucht. Verglichen werden anhand der Analyse der Subjektiven Theorien die Positionierungen der Studierenden zum historischen Lehren und Lernen vor und nach dem Praxissemester. Dabei zeigt sich, dass eine Reflexion der unterrichtspraktischen Erfahrungen vor allem dann einen Bezug zu geschichts-didaktischen Theorien vornimmt, wenn Studierende bereits vor dem Praxissemester „über ein möglichst fundiertes geschichts-didaktisches Theoriewissen verfügen und [...] auch eine adäquate Vorstellung davon besitzen, welcher spezifische Wert diesem Wissen im Hinblick auf ihr späteres berufliches Handeln zukommt.“ (Wilfert / Thünemann 2018, 217).

Mit einem Vergleich dreier Gruppendiskussionen werden studentische Aneignungsprozesse qualitativer Forschungsmethoden während des Praxissemesters untersucht (Brenneke u. a., 2018). Insgesamt deutet sich an, dass – wie auch aus evaluativen Studien bekannt ist (Göbel u. a., 2016) – die Gleichzeitigkeit von Forschendem Lernen und Unterrichten im Praxissemester von den Studierenden als latente Überforderung wahrgenommen wird. Dies wird z. B. deutlich in der Rekonstruktion einer Orientierung, die sich durch eine wahrgenommene Rollendiffusion auszeichnet, indem sich die Studierenden gleichzeitig als Lehrende *und* als Forschende im Feld positionieren müssen. Da die unterschiedlichen Rollen nicht kompatibel entworfen werden, erfolgt eine Priorisierung zugunsten des schulischen Handelns. Weiterhin zeigt sich, dass Studierende der Forschung an sich zwar einen Wert zumessen, „Verbindungen zwischen der Praxis in Unterricht und Schule auf der einen und der Praxis des Forschens auf der anderen Seite [...] dabei (bisher) von keiner Studierendengruppe gesehen bzw. hergestellt [werden]“ (Brenneke u. a. 2018, 53).

⁶ Wir subsumieren hier auch Gruppendiskussionen, wenngleich uns methodische und methodologische Unterschiede bewusst sind.

In einer Interviewstudie aus dem Projekt ‚KoPiP – Kontextsensible Professionalisierung im Praxissemester‘ wird untersucht, inwiefern die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern von den befragten Lehramtsstudierenden während ihrer schulbezogenen Tätigkeit Relevanz erfährt (Liegmann u. a., 2016). Mittels der Dokumentarischen Methode werden anhand von zwei Fallbeispielen die Orientierungsrahmen der Lehramtsstudierenden rekonstruiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Differenzmerkmalen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Praxisphasen eher in den Hintergrund tritt. Aus dem gleichen Projektzusammenhang wird anhand von Interviews mit sechs Studierenden des Lehramts Grundschule untersucht, inwiefern sich eine forschende Grundhaltung der Studierenden rekonstruieren lässt (Liegmann u. a., 2018a). Dabei lassen sich zwei kontrastierende Orientierungsrahmen aufzeigen: ‚Pragmatische Effizienz‘ und ‚Sachbezogene, neugierige Offenheit‘. Diese Befunde geben Hinweise darauf, wie das Forschende Lernen als Lerngelegenheit in Abhängigkeit von unterschiedlichen Dispositionen der Studierenden gedeutet und genutzt werden kann.

Anhand einer Gruppendiskussion mit drei Hochschullehrenden aus unterschiedlichen Fächern bzw. Fachdidaktiken wird schließlich die Auseinandersetzung der Lehrenden mit studentischen und schuleitigen antizipierten Erwartungen an das Forschende Lernen aufgezeigt (Brandhorst u. a., 2018). Die rekonstruierte handlungsleitende Orientierung der Lehrenden, die als ‚Primat der Praxis‘ bezeichnet wird, verleitet dazu, studentische Forschung so zu rekontextualisieren, dass sie eher eine Ähnlichkeit zur Berufspraxis als zur Forschungspraxis aufweist bzw. aufweisen soll und Forschung insofern für die Praxis instrumentalisiert wird: „Die Lehrenden diskutieren nicht, wie das Forschende Lernen in den Fächern und Fachdidaktiken als Orientierung genutzt werden kann und an welchen Stellen es konkretisiert oder modifiziert werden könnte“ (ebd., 108).

2.3 *Interaktionsanalysen*

Untersuchungen von Unterrichts(nach)besprechungen zwischen Studierenden und schulischen Mentorinnen und Mentoren zeigen interaktive Praktiken des Reflektierens (Führer / Heller, 2018), Aushandlungsprozesse in der Herstellung der Gültigkeit von Normen (Rosemann / Bonnet, 2018) oder aber deutlich werdende Ausbildungslogiken von Universität und Studienseminar (Pallesen u. a., 2018) auf. Der Beitrag zu einer Unterrichtsnachbesprechung im Fach Deutsch verweist dabei auf ein Spannungsverhältnis zwischen den normativen Erwartungen an Reflexion im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und den in den Gesprächen realisierten Reflexionspraktiken der Gesprächsteilnehmenden (Führer / Heller, 2018). Sowohl eine Unterrichtsbesprechung im Fach Englisch als auch eine Unterrichtsnachbesprechung im

Fach Sport rekonstruieren Widerständigkeit und Ambivalenzen in der Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Kontext des Praxissemesters bzw. der am Praxissemester beteiligten institutionellen Akteurinnen und Akteure. Inwiefern Professionalisierung im Kontext des Formats der Unterrichts(nach)besprechung spezifisch fachdidaktisch präfiguriert ist bzw. ob das Sprechen über Deutsch-, Englisch- oder Sportunterricht einen Unterschied macht, reflektieren die Beiträge allerdings nicht (vgl. Kap. 3).

Die Analyse der sogenannten Bilanz- und Perspektivgespräche setzt die Untersuchung der verschiedenen Akteurskonstellationen in der Begleitung Studierender im Praxissemester fort. Rekonstruiert werden unterschiedliche Professionalisierungsverständnisse: Während die Beteiligten der Zentren für Schulpraktische Lehrerbildung als einen bewussten Gestaltungsprozess verstehen und ihre Begleitung durch entsprechende Impulse gestalten, sehen die Schullehrkräfte Professionalisierung als einen ‚automatisch‘ ablaufenden, schulbezogenen Erfahrungsprozess, wodurch nicht zuletzt den Bilanz- und Perspektivgesprächen wenig Relevanz zugesprochen wird. Eine weitere Untersuchung nimmt ein spezifisches universitär verortetes Begleitformat während des Praxissemesters in den Blick: die sogenannten ‚Reflexions- und Konfrontationsgespräche‘ (te Poel / Heinrich 2018). Die Erforschung dieser Gespräche fokussiert Möglichkeiten der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Empathiefähigkeit (und deren Erwerb) als Teil des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte. Deutlich wird, dass eine Vergegenwärtigung von Empathiebedürfnis und eine Bearbeitung eigener Empathiefähigkeit innerhalb solcher Gespräche erfolgen kann, woraus die Autorin und der Autor schließen, dass Hochschullehrende – ähnlich wie Schullehrkräfte für ihre Schülerinnen und Schüler – als stellvertretende Krisenbewältiger für ihre Studierenden fungieren sollten.

3. Zusammenfassung und Perspektiven

Qualitative Forschung zum Praxissemester bringt – wie in Kap. 2 dargelegt – über die Rekonstruktion von Artefakten, von Perspektiven der Akteurinnen und Akteure sowie von Interaktionen der Beteiligten auch das inkorporierte und implizite Wissen sowie die Perspektiven und Positionierungen der Beteiligten und insgesamt das Ambivalente und Nicht-Intendierte des Praxissemesters hervor. Dabei lassen sich die in diesem Beitrag gewählten Erkenntnisinteressen, die wir über die verschiedenen forschungsmethodischen Zugänge deutlich gemacht haben, unterscheiden.⁷ So bringen die ‚Analysen

⁷ Eine andere Systematik wäre denkbar, wonach die Tätigkeiten der beteiligten Akteure das Unterscheidungsmerkmal darstellen. Danach wären das Forschende Lernen, die

studentischer Dokumente‘ hervor, dass sich die mit dem Praxissemester angestrebte Reflexionsfähigkeit zumindest in dieser (dokumentierten) Form nur in Ansätzen zeigen lässt. Die Analyse der Studienprojekte macht wiederum deutlich, welche Forschungsvorhaben die Studierenden realisieren und welches Forschungsverständnis darin zum Ausdruck kommt. Herausgearbeitet werden anhand dieser Dokumente zwei mit dem Forschenden Lernen verbundene Anforderungen: Zum einen, inwiefern die Studierenden über wirksamkeitsorientierte Forschung die geforderte berufspraktische Relevanz Forschenden Lernens herzustellen versuchen und zum anderen, an welchen Ambivalenzen sich die Studierenden in der Orientierung am Konzept der Erfahrungsbasierung einerseits und am Anspruch der (Fach-)Wissenschaftlichkeit andererseits abarbeiten. Auch die ‚Interviewstudien‘ zeigen Ambivalenzen studentischer Erwartungen an das Praxissemester, die Vernachlässigung heterogenitätssensibler Perspektiven auf Lernende sowie Möglichkeiten und Grenzen der Verfügbarkeit von Theoriewissen für die Unterrichtsreflexion auf. Vor allem aber beschäftigen sich die Interviewstudien mit den Anforderungen des Forschenden Lernens, die in der Rollendiffusion von Forschen und Lehren und der Anleitung durch Dozierende, die eher dem Praxisfeld als dem Hochschulkontext angehören, als Überforderung eingeschätzt werden bzw. aufzeigen, dass sich nur unter bestimmten Bedingungen die intendierte, forschende Grundhaltung einstellen kann. Die Schwierigkeiten, einen reflexiven Habitus zu entwickeln, sind auch Gegenstand der ‚Interaktionsanalysen‘, wie Reflexionspraktiken und Norm-aushandlungen in Unterrichtsnachbesprechungen aufzeigen. Die reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Empathiefähigkeit und die Entwicklung eines differenzsensiblen Unterrichtsverständnisses werden als weiteres Professionalisierungserfordernis ebenso untersucht, wie die deutlich werden-den Perspektiven unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure auf die Begleitung der Studierenden im Praxissemester.

Die Studien machen also auf institutionelle Inkonsistenzen und Rolleninkongruenzen aufmerksam und fokussieren auf die ‚Qualität‘ der Reflexionsprozesse bzw. die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus und die in diesem Prozess deutlich werdenden Ambivalenzen und Bedingungen für die professionelle Entwicklung der Studierenden. Ausgehend von den vorliegenden Befunden, halten wir die Anbahnung und Ausweitung der folgenden drei Forschungslinien, die auch Überschneidungen aufweisen, für zentral:

(1) Prozessorientierte in-situ-Forschung in Hochschule und Schule

Über die Prozesse der universitären Vorbereitung, Begleitung bzw. Beratung und die sich anschließenden Prüfungsformate gibt es bisher kaum Studien.

Reflexionen über Unterricht und die Positionierungen und Kooperationen der Akteure zu unterscheiden (Liegmann u. a., 2018b).

Darüber hinaus wissen wir neben wenigen Untersuchungen von Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und Mentorinnen und Mentoren, ersten Untersuchungen der Bilanz- und Perspektivgespräche bzw. der Reflexionsgespräche (vgl. Kap. 2.3) wenig darüber, was in den Schulen passiert. Dabei wäre zum einen interessant, wie an den verschiedenen Lernorten z. B. Praktiken Forschenden Lernens aber auch des Unterrichtsversuchens zur Aufführung kommen und welche Aushandlungsprozesse dabei zwischen den (institutionellen) Akteurskonstellationen (Heinrich / Klewin, 2018) stattfinden. Prozesse der Kooperation der Beteiligten könnten dadurch in den Blick genommen werden, setzt doch das Format Praxissemester auf eine hohe Kooperationsintensität der Beteiligten. Von besonderem Interesse dürfte es sein, jene umfangreichen Anforderungen für Studierende zu rekonstruieren, die das Nebeneinander von Forschendem Lernen, unterrichtspraktischen Erprobungen und Reflexionsformaten realisieren sowie das Miteinander (oder Gegeneinander) der Personen und Institutionen für das Gelingen etwa ihres Studienprojekts ausgleichen müssen.

(2) Kompetenzentwicklung, Habitus und Profession

Wird Kompetenzentwicklung nicht im Sinne der quantitativen Forschung auf die Messung kompetenztheoretischer Konstrukte (vgl. Kap. 1) verkürzt, könnte die professionelle Entwicklung der Studierenden und ggf. anderer Akteurinnen und Akteure im Praxissemester auch rekonstruktiv untersucht werden. Im Bereich qualitativer Kompetenzforschung liegen Überlegungen zur Erfassung von Reflexionskompetenz vor (Artmann u. a., 2013; Leonhard / Riehm, 2011). Im Sinne einer kulturtheoretisch-praxeologischen Perspektive (Kramer u. a., 2018) wären auch längsschnittlich angelegte Untersuchungen zu Veränderungen von Einstellungen und habituellen Orientierungen relevant. In diesem Zusammenhang gewinnt auch die Frage nach dem Erwerb eines fachspezifischen Habitus in universitären und schulischen Ausbildungsinteraktionen an Bedeutung.⁸ Allerdings haben jüngst Hericks u. a. (2018) in diesem Zusammenhang vor zu viel Euphorie gewarnt und argumentieren aus berufsbiographischer Perspektive, dass ein Praxissemester mit einer Dauer von fünf Monaten für die Transformation habitueller Orientierungen von Lehramtsstudierenden im besten Sinne ein Anstoß sei.

(3) Fachlichkeit und fachdidaktische Präzisierungen

Um die im Praxissemester ablaufenden Prozesse präzise verstehen zu können, müssten zum einen die fachspezifischen Adaptionen Forschenden Lernens

⁸ An der Universität Paderborn wird ein Forschungsprogramm zur fachdidaktischen Kompetenzentwicklungen von Studierenden realisiert (Vogelsang u. a., 2018). Anhand einer gemeinsamen Untersuchungsheuristik werden längsschnittlich angelegte Prä-Post-Analysen durchgeführt. Neben wirksamkeitsorientierter Kompetenzmessung sollen mittels Dokumentenanalysen auch Lernprozesse der Studierenden untersucht werden. Ergebnisse liegen bisher noch nicht vor.

rekonstruiert werden. Die Heuristik der Forschungsgegenstände und Forschungsverständnisse, wie sie in den Studienprojekten verschiedener Fächer bzw. Fachdidaktiken vorliegt, bietet hierfür eine anschlussfähige Systematisierung (Herzmann / Liegmann, 2018a, 2018b). Inwiefern sich Fachlichkeit bezogen auf das Forschende Lernen in der Seminargestaltung zeigt und welches (implizite) Wissen der Akteurinnen und Akteure dabei kenntlich wird, wäre weitergehend zu untersuchen. Auch die Forschungs- und Reflexionsprozesse des Unterrichts könnten darauf rekonstruiert werden, inwiefern Fachlichkeit hier eine Rolle spielt. Die vorgestellten Studien aus den Fachdidaktiken (vgl. Kap. 2) greifen bisher kaum fachdidaktische Perspektiven auf, sondern thematisieren bspw. Reflexionsfähigkeit allgemein. Die Fragen der Fachlichkeit liegen also auf verschiedenen Ebenen. Die Fachkulturforschung, die Habitus, Einstellungen und Orientierungen der Beteiligten untersucht, wurde oben bereits skizziert. Die vorliegenden Ergebnisse zur fachkulturellen Sozialisation in Ausbildungsinteraktionen zeigen, dass die Wahrnehmung der antizipierten Berufskultur der Schule in einem kaum zu unterschätzenden Maß durch die spannungsreiche Einsozialisation in einen fachkulturellen Habitus vermittelt, wie Studierende sie in den Fachpraktika des Lehramtsstudiums erfahren (Hericks, u. a., 2018). Inwiefern dies auch für das Praxissemester gilt, ist eine empirisch offene Frage.

Literatur

- ARTMANN, MICHAELA / HERZMANN, PETRA / HOFFMANN, MARKUS / PROSKE, MATTHIAS (2013), Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung, in: GEHRMANN, AXEL / KRANZ, BARBARA / PELZMANN, SASCHA / REINARTZ, ANDREA (Hg.), Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde, Bad Heilbrunn, 134–150.
- ARTMANN, MICHAELA / HERZMANN, PETRA (2018), Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierung und fachlichen Forschungslogiken, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, 56–73.
- BLÖMEKE, SIGRID (2014), Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen. Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 60(1), 109–131.

- BRANDHORST, ANDRÉ / GOERIGK, PAUL / SCHÖNING, ANKE / DEMPKE, CAROLIN (2018), Zwischen Forschung und Praxis – Das Praxissemester aus der Perspektive von Lehrenden der Fachdidaktiken, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, 93–112.
- BRENNEKE, BETTINA / PFAFF, NICOLLE / SCHRADER, TINA-BERITH / TERVOOREN, ANJA (2018), Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), Professionalisierung in forschungsorientierten Praxisphasen. Beiträge qualitativer Forschung zur Lehrerbildung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, 38–55.
- FISCHER, BIRGIT / FAHLENBOCK, MICHAEL (2018), Quellen der Professionalisierung aus Studierendensicht und Konsequenzen für die SportlehrerInnenbildung, in: GRÖBEN, BERND / UKLEY, NILS (Hg.), Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport, Wiesbaden, 219–230.
- FÜHRER, FELICIAN-MICHAEL / HELLER, VIVIEN (2018), Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, 113–130.
- GÖBEL, KERSTIN / EBERT, ANNA / STAMMEN, KARL-HEINZ (2016), Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen, in: Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Beilage (11), 7–8.
- GÖBEL, KERSTIN / NEUBER, KATHARINA (2017), Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester, in: FRAEFEL, URBAN / SEEL, ANDREA (Hg.), Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle, Praktikumskonzepte, Begleitformate, Münster, 213–226.
- GOLUS, KINGA (2017), Forschendes Lernen und Lehren im Praxissemester Philosophie. Zur Entstehung hybrider wissenschaftlicher Identitäten und ihrer Forschungspraxen am Beispiel der Philosophiedidaktik an der Universität Bielefeld, in: HEINRICH, MARTIN / KÖLZER, CAROLIN / STREBLOW, LILIAN (Hg.), Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Münster u. a., 137–151.

- GRÖSCHNER, ALEXANDER / MÜLLER, KATHARINA (2014), Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen, in: KLEINESPEL, KARIN (Hg.), Ein Praxissemester in der Lehrerbildung Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn, 62–75.
- HASCHER, TINA (2012), Lernfeld Praktikum - Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung, in: Zeitschrift für Bildungsforschung 2(2), 109–129.
- HEINRICH, MARTIN (2016), Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation? Empirische Analysen zu widersprüchlichen Erwartungen und ambivalenten Adressierungen im Praxissemester, in: LÄHNEMANN, CHRISTIANE / LEUTHOLD-WERGIN, ANCA / HAGELGANS, HEIKE / RITSCHEL, LAURA (Hg.), Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung, Münster, 221–232.
- HEINRICH, MARTIN / KLEWIN, GABRIELE (2018), Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungs-politischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch-rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen, in: GRÖBEN, BERND / UKLEY, NILS (Hg.), Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport, Wiesbaden, 3–26.
- HELSPER, WERNER (1996), Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: COMBE, ARNO / HELSPER, WERNER (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt a. M., 521–570.
- HERICKS, UWE / MEISTER, NINA / MESETH, WOLFGANG (2018), Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, 225–270.
- HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (2018a), Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, 74–92.
- HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (2018b), Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11(1), 47–66.
- KMK (2014), Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom

12.06.2014. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt abgerufen am 10.01.2016).

- KÖNIG, JOHANNES / ROTHLAND, MARTIN (2018), Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice, in: KÖNIG, JOHANNES / ROTHLAND, MARTIN / SCHAPER, NICLAS (Hg.), Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung, Münster, 1–62.
- KÖNIG, JOHANNES / ROTHLAND, MARTIN / SCHAPER, NICLAS (Hg.) (2018), Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung, Münster.
- KRAMER, ROLF-TORSTEN / SCHIERZ, MATTHIAS / IDEL, TILL-SEBASTIAN (2018), Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Basisbeitrag zur Einführung, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, 3–36.
- LAWSON, TONY / ÇAKMAK, MELEK / GÜNDÜZ, MÜGE / BUSHER, HUGH (2015), Research on Teaching Practicum - A Systematic Review. in: European Journal of Teacher Education 38(3).
- LEONHARD, TOBIAS / RIHM, THOMAS (2011), Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4(2), 240–270.
- LIEGMANN, ANKE B. / RACHERBÄUMER, KATHRIN / DO, MINH-LY (2016), „Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse“. Zugänge zu Differenzmerkmalen im Rahmen des Praxissemesters, in: KOSINÁR, JULIA / LEINEWEBER, SABINE / SCHMID, EMANUEL (Hg.), Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen, Münster, 187–203.
- LIEGMANN, ANKE B. / RACHERBÄUMER, KATHRIN / DRUCKS, STEPHAN (2018a), Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen, in: LEONHARD, TOBIAS / KOSINÁR, JULIA / REINTJES, CHRISTIAN (Hg.), Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, 175–190.
- LIEGMANN, ANKE B. / ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA (2018b), Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, 7–20.
- MERTENS, SARAH / GRÄSEL, CORNELIA (2018), Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im

Praxissemester, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>.

- OPHUYSEN, STEFANIE VAN / BEHRMANN, LARS / BLOH, BEA / HOMT, MARTINA / SCHMIDT, JENNIFER (2017), Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag, in: Journal for educational research online 9(2), 276–305.
- PALLESEN, HILKE / SCHIERZ, MATTHIAS / HACVERICH, ANN-KRISTIN (2018), Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, 149–164.
- ROSEMANN, INGA / BONNET, ANDREAS (2018), „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis?, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, 131–148.
- ROTHLAND, MARTIN / BOECKER, SARAH KATHARINA (2014), Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester, in: Die Deutsche Schule 106(4), 386–397.
- ROTHLAND, MARTIN / BOECKER, SARAH KATHARINA (2015), Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8(2), 112–134.
- SCHLAG, SABINE / HARTUNG-BECK, VIOLA (2016), Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters, in: KOŠINÁR, JULIA / LEINWEBER, SABINE / SCHMID, EMANUEL (Hg.), Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen, Münster, 221–236.
- SCHNEBEL, STEFANIE (2009), Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren. eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen, in: DIECK, MARGARETE u. a. (Hg.), Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach, Baltmannsweiler, 67–93.
- SCHUBARTH, WILFRIED / SPECK, KARSTEN / SEIDEL, ANDREAS / GOTTMANN, CORINNA / KAMM, CAROLINE (2012), Kompetenzentwicklung im Praxissemester. Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum "Potsdamer Modell der Lehrerbildung", in: HASCHER, TINA / NEUWEG, GEORG H. (Hg.), Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung, Berlin u. a., 201–220.

- STREBLOW, LILIAN / BRANDHORST, ANDRÉ (2018), Studienwahlmotive und epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Allgemeine und fachbezogene Befunde einer Studierendenbefragung als Beispiel einer empirischen Begleitung und Umsetzung Forschenden Lernens, in: GRÖBEN, BERND / UKLEY, NILS (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*, Wiesbaden, 201–218.
- TE POEL, KATHRIN / HEINRICH, MARTIN (2018), Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*, Bad Heilbrunn, 221–237.
- VOGELSANG, CHRISTOPH / CARUSO, CARINA / WOSNITZA, CHRISTOPHER (2018), Das Praxissemester fachdidaktisch in den Blick nehmen – Zugänge einer interdisziplinären Forschungsgruppe an der Universität Paderborn, in: *Die Hochschullehre* 3, 1–19.
- WEYLAND, ULRIKE / WITTMANN, EVELINE (2015), Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 15(1), 8–14.
- WILFERT, CHRISTOPH (2016), Das Praxissemester als Element der universitären Geschichtslehrausbildung. Strukturen, empirische Befunde und Perspektiven, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67(3/4), 190–206.
- WILFERT, CHRISTOPH / THÜNEMANN, HOLGER (2018), Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens, in: ARTMANN, MICHAELA / BERENDONCK, MARIE / HERZMANN, PETRA / LIEGMANN, ANKE B. (Hg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*, Bad Heilbrunn, 203–220.

Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester

Carina Caruso und Andreas Seifert

Seit 2015 ist eine längere Praxisphase im Umfang von fünf Monaten obligatorischer Bestandteil des Masterstudiums in allen Lehramtsstudiengängen in Nordrhein-Westfalen. Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen ist in ein Studienjahr eingebettet, wobei in diesem Zusammenhang nicht zu verschweigen ist, dass sich das Praxissemester in seiner Ausgestaltung nicht nur in den verschiedenen Bundesländern unterscheidet, sondern auch die Rahmenkonzeption des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen verschiedene Varianten der Ausgestaltung zulässt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010). An einem einzelnen Standort kann das Praxissemester überdies auch in verschiedenen Fächern unterschiedlich gestaltet werden, was die Sprache vom dem Praxissemester und auch die Interpretation und Diskussion empirischer Befunde unter Umständen erschweren kann.

Wie die Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2016) und auch der Wissenschaftsrat (Wissenschaftsrat, 2015) herausstellen, zielen Praktika unabhängig von ihrer konkreten Konzeption und Ausgestaltung vor Ort in besonderer Weise auf die Verzahnung von Theorie und Praxis ab und leisten somit einen Beitrag dazu, dass das Studium deutlich berufsfeldbezogener wird und auf den Arbeitsmarkt vorbereitet, indem Studierende in im Studium integrierten Praxisphasen Kompetenzen grundlegen und weiterentwickeln, die maßgeblich dafür sind, in komplexen Berufssituationen adäquat handeln zu können. Praxisphasen als ein Element der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollen demnach zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen (PLAZ, 2017).

Das COACTIV-Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert / Kunter, 2006; 2011) wird in der einschlägigen Fachliteratur seit einigen Jahren vielfach rezipiert, wenn die Professionalität oder Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte thematisiert wird. Das Modell benennt Professionswissen als einen wichtigen Bestandteil der Professionalität von Lehrkräften. Das Professionswissen konstituiert sich aus verschiedenen Wissensbereichen: pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Beratungs- und Organisationswissen. Wenn das Praxissemester zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen soll, so könnte sich dies z. B. daran zeigen, dass Studierende ihr (pädagogisches) Wissen im Praxissemester erweitern

oder vertiefen. Um Effekte des Praxissemesters zu eruieren, stützen sich Studien allerdings häufiger auf die Betrachtung von Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte (MSW, 2016; Weyland / Wittmann, 2015, 16; Gröschner / Müller, 2014, 63; Schubarth / Gottmann / Krohn, 2014, 201; Gröschner / Müller, 2013; Gröschner / Schmitt, 2012, 112; Gröschner u. a., 2013, 78; Müller, 2010). Das wird zum einen zwar negativ diskutiert, weil die Auffassung existiert, dass Kompetenzselbsteinschätzungen keine Aussagen über das Niveau der vorhandenen Kompetenz erlauben (Oser u. a., 2007). Zum anderen wird aber auch festgehalten, dass Kompetenzselbsteinschätzungen eine Facette von professioneller Kompetenz sind, weil sie handlungsleitenden Charakter haben (Gröschner / Schmitt, 2012).¹

1. Ausgangspunkt des Beitrages

Dieser Beitrag richtet den Blick auf die Entwicklung pädagogischen Wissens (im Folgenden als bildungswissenschaftliches Wissen bezeichnet) angehender Religionslehrkräfte im Praxissemester sowie auf deren Kompetenzselbsteinschätzungen hinsichtlich didaktischer Aspekte theologisch-religionspädagogischer Kompetenz (EKD, 2009). In diesem Zusammenhang wurden vier Hypothesen geprüft. Im Folgenden werden diese Hypothesen zuerst aufgeführt und erläutert. Bevor daran anschließend die Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden, wird das Untersuchungsdesign sowie das Testinstrument beschrieben.

Angenommen wird, dass Studierende des Faches Kath. Theologie im Kontext des Praxissemesters höhere Wissenszuwächse im Bereich des *Bildungswissenschaftlichen Wissens* aufweisen als Studierende anderer Fächer (z. B.: Geschichte, Sachunterricht, Mathe, Englisch, Deutsch etc.). Die Annahme resultiert daraus, dass die Religionspädagogik als Verbundwissenschaft bezeichnet werden kann, die in einem engen Zusammenhang zur Pädagogik/Erziehungswissenschaft steht (Woppowa, 2018, 19ff).

Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde zum Praxissemester, die zeigen, dass sich Kompetenzselbsteinschätzungen Studierender im Praxissemester signifikant positiv verändern (Gröschner / Müller, 2014, 63; Schubarth u. a., 2014, 201; Gröschner / Müller, 2013; Gröschner / Schmitt, 2012, 112; Gröschner u. a., 2013, 78; Müller, 2010), wird angenommen, dass sich angehende Religionslehrkräfte nach dem Praxissemester hinsichtlich didaktischer Aspekte ihrer Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch

¹ Ein enger Zusammenhang von Kompetenzselbsteinschätzungen und Wissen konnte bisher allerdings nicht nachgewiesen werden (vgl. Seifert u. a., 2018).

sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts‘ (EKD, 2009, 30) signifikant kompetenter einschätzen als vor dem Praxissemester.

Dass ‚Motivation‘ Lernen positiv beeinflussen kann, wird vielfach thematisiert (Krapp u. a., 2014; Deci / Richard, 1993). Anzunehmen ist daher auch, dass sich eine ausgeprägte ‚Intrinsische Motivation‘ Lehramtsstudierender positiv auf die Entwicklung des Wissens auswirken kann. Dass sich die Überzeugung, mit Herausforderungen umzugehen und diese aus eigener Kraft bewältigen zu können, auf die Entwicklung des Wissens auswirkt, erscheint plausibel, weil eine ausgeprägte ‚Selbstwirksamkeit‘ (Bandura, 1997) dazu führen könnte, im Praxissemester unterschiedliche Lerngelegenheiten trotz der mit ihnen verbundenen Herausforderungen wahrzunehmen und zu nutzen, sodass sich Wissen verändern kann. Studien zum Kompetenzerleben zeigen, dass Studierende, die sich belastet fühlen, sich im Praxissemester weniger als kompetent erleben als diejenigen, die sich weniger bzw. kaum belastet fühlen (Schubarth u. a., 2012, 213; Baumert / Kunter, 2011, 44). Nicht wenig plausibel erscheint in diesem Zusammenhang auch die Vermutung, dass diejenigen, die sich belastet fühlen, weniger häufig und intensiv Lerngelegenheiten wahrnehmen werden, die zur Entwicklung ihres Wissens beitragen werden. Die Hypothese lautet auf dieser Grundlage wie folgt: Die ‚Intrinsische Studienmotivation‘, die ‚Selbstwirksamkeit‘ sowie die ‚Studienbedingte Belastung‘ (erhoben zum ersten Messzeitpunkt) beeinflussen das ‚Bildungswissenschaftliche Wissen Post‘ unter Kontrolle des ‚Bildungswissenschaftlichen Wissens Prä‘.

Die letzte Hypothese gliedert sich in zwei Aspekte und fokussiert den Zusammenhang von fachspezifischen (d. h. religionsdidaktischen) Kompetenzselbsteinschätzungen und bildungswissenschaftlichem Wissen. Zum einen wird angenommen, dass die ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Prä‘ sowie das ‚Bildungswissenschaftliche Wissen Prä‘ das ‚Bildungswissenschaftliche Wissen Post‘ voraussagen. Zum anderen erscheint es möglich, dass die ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Prä‘ sowie das ‚Bildungswissenschaftliche Wissen Prä‘ die ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Post‘ voraussagen. Die Hypothesen nehmen ihren Ursprung in der Vermutung, dass diejenigen, die vor Beginn des Langzeitpraktikums ihre ‚Fähigkeit, zur theologischen und religionsdidaktischen sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts‘ als ausgeprägt einschätzen, im Praxissemester weniger Enthusiasmus aufweisen, der Einfluss darauf nimmt, wie akribisch und sorgfältig Unterricht (theoriegeleitet) vor- und nachbereitet wird, und sich ihnen dadurch weniger Lerngelegenheiten bieten, die zur positiven Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens genutzt werden können. Plausibel erscheint auch, dass diejenigen, die der Auffassung sind, die ‚Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts‘ zu haben, der Verschränkung von Theorie und Praxis im Praxissemester weniger Bedeutung zuweisen, da die

ausgeprägte Kompetenz die theoriegeleitete Reflexion von Praxis tendenziell obsolet machen könnte. Andersherum könnte davon ausgegangen werden, dass ein ausgeprägtes bildungswissenschaftliches Wissen vor dem Praxissemester dazu führt, dass Wissen im Praxissemester herangezogen werden kann, um das eigene Handeln zu begründen und zu analysieren, wodurch sich angehende Lehrkräfte insgesamt als kompetent erleben.

2. Untersuchungsdesign und Beschreibung des Testinstruments

Die Studierenden des Faches Katholische Theologie, die im Sommersemester 2016 das fünfmonatige Praktikum absolviert haben, haben vor und auch nach dem Langzeitpraktikum sowohl einen Wissenstest bearbeitet als auch einen Fragebogen, der der Erhebung religionsdidaktischer Kompetenzselbsteinschätzungen diene. Während nur die Studierenden des Faches Katholische Theologie den Fragebogen zur Erhebung religionsdidaktischer Kompetenzselbsteinschätzungen bearbeiteten ($N = 31$), haben 291 Studierende, die das Praxissemester in der Ausbildungsregion Paderborn absolvierten, den Wissenstest absolviert.² Die nachstehende Abbildung 1 zeigt die Zeitpunkte aller quantitativen Erhebungen, die den Ausgangspunkt der Ergebnisse markieren, die im Folgenden dargestellt und diskutiert werden.



Abbildung 1: Zeitpunkte der quantitativen Erhebungen

Zur Erhebung des bildungswissenschaftlichen Wissens wurden zwei Tests kombiniert:

- Eine Kurzversion des TEDS-M-Tests zur Erhebung pädagogischen Unterrichtswissens (König / Blömeke, 2009). Die Aufgabenauswahl war derart gestaltet, dass zu jeder der fünf inhaltlichen Dimensionen (Umgang mit Heterogenität, Strukturierung von Unterricht, Klassenführung,

² N: Stichprobengröße, R: EAP/PV-Reliabilität, r: Korrelationskoeffizient, α : interne Konsistenz, SD: Standardabweichung, p: Signifikanz, SD: Standardabweichung, rIT: Korrigierte Trennschärfe

Motivierung und Leistungsbeurteilung) je eine Aufgabe zum deklarativen sowie eine Aufgabe zum prozeduralen Wissen dargeboten wurde.

- Teile des BwW-Tests (Seifert u. a., 2009), insbesondere mit Aufgaben aus den Inhaltsbereichen ‚Erziehung und Bildung‘ sowie ‚Schulentwicklung und Gesellschaft‘, sodass auch die KMK-Standardbereiche ‚Erziehen‘ und ‚Innovieren‘ mit abgebildet wurden.

Dieser Ansatz der gemeinsamen Skalierung wurde im Rahmen des LEK-Projekts schon erprobt und dokumentiert (Seifert / König, 2012). Die resultierende kombinierte Testversion beinhaltet 76 Items. Zunächst wurde der Test für beide Zeitpunkte getrennt IRT-skaliert. Die EAP / PV-Reliabilität ist zu beiden Zeitpunkten gut, $r = .84$. Die Item-Schwierigkeitsparameter der beiden Messzeitpunkte korrelieren sehr hoch miteinander, $R^2 = .98$, dies ist ein wichtiger Hinweis für die Messinvarianz der Testformen über die Messzeitpunkte hinweg (Bond / Fox, 2007). Aufgrund der gezeigten Messinvarianz der Testitems konnten die getesteten Studierenden unabhängig von ihrer Teilnahme an einem der beiden oder an beiden Messzeitpunkten in eine gemeinsame Skalierung nach dem Ansatz der virtuellen Fälle (Rost, 2004) mit einbezogen werden. Auch hier zeigt sich eine weithin hinreichende Zuverlässigkeit der Skala, $r = .85$. Aus dieser Skalierung wurden WLE-Personenscores extrahiert, die den nachfolgenden Analysen zugrunde liegen.

In Paderborn wurden zudem Kompetenzselbsteinschätzungen von angehenden Religionslehrkräften erhoben. Die Kompetenzselbsteinschätzungen beziehen sich dabei auf einzelne didaktische Aspekte theologisch-religionspädagogischer Kompetenz (EKD, 2009). Die Items, die vor und nach dem Langzeitpraktikum zur Erhebung fachspezifischer Kompetenzselbsteinschätzungen eingesetzt wurden, resultieren aus der Transformation didaktischer Standards, die z. B. die Teilkompetenz 3 (‚Fähigkeit, zur theologischen und religionsdidaktischen sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts‘) des EKD-Modells beschreiben, in Selbsteinschätzungsaussagen. Folgende Items konstituieren das Konstrukt ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Prä‘ bzw. ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Post‘:

- Ich kann ein theologisches Kerncurriculum schulform- und schulstufenspezifisch erschließen
- Ich kann zentrale biblische Texte und Themen didaktisch reflektieren und für den Unterricht aufbereiten
- Ich kann das geschichtliche Erbe des Christentums in seiner Gegenwartsbedeutung erschließen
- Ich kann christliche Spiritualität und Praxis veranschaulichen und Sensibilität dafür wecken
- Ich kann die Entwicklung elementarer theologischer Denkstrukturen bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters fördern
- Ich kann ethische Orientierungen aus christlicher Perspektive vermitteln

- Ich kenne schulstufen- und schulformspezifische curriculare Vorgaben des Religionsunterrichts und kann ihre Bedeutung für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen darlegen
 - Ich kenne Grundlagen der fachdidaktischen Unterrichtsplanung und habe diese an Beispielen erprobt
 - Ich kann religionsdidaktische Konzeptionen und Prinzipien auf ausgewählte unterrichtliche Themen beziehen und in Planungen umsetzen
- Die interne Konsistenz der Skala anhand des Cronbachs Alpha Koeffizienten beträgt $\alpha = .873$ (Prätest) bzw. $\alpha = .838$ (Posttest), die korrigierten Trennschärfen bewegen sich im Bereich von $r_{IT} = .453$ bis $r_{IT} = .790$.

Zehn Items bilden im Fragebogen das Konstrukt ‚Selbstwirksamkeit‘ ab. Der Cronbachs Alpha-Koeffizient beträgt $\alpha = 0,800$:

- Rückschläge bei der Bearbeitung einer Aufgabe (im Beruf oder Studium) lassen sich immer durch besondere Anstrengungen wieder wettmachen
- Überraschend auftauchende Schwierigkeiten bei der Bearbeitung einer Aufgabe lassen mich verzweifeln
- Wenn sich mir im Studium unerwartete Anforderungen im Umgang mit Kommilitoninnen und Kommilitonen (z. B. Gruppenarbeit) stellen, so finde ich immer Mittel und Wege, diese erfolgreich zu bewältigen
- Wenn im fachlichen Bereich meines Studiums für mich überraschend neue Anforderungen auf mich zukommen, dann bewältige ich diese aus eigener Kraft
- Wenn ich mich darum bemühe, gelingt mir die Lösung schwieriger Probleme im Studium immer
- Im Studium sehe ich Schwierigkeiten gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann
- Wenn neue Herausforderungen im Studium auf mich zukommen, weiß ich, wie ich damit umgehen kann
- Wenn mir im Studium schwierige Anforderungen begegnen, so weiche ich diesen lieber aus
- Neuen Unterrichtsideen und didaktischen Konzepten gegenüber bin ich offen eingestellt
- Um ein mir gesetztes Ziel zu erreichen, bin ich bereit, mich besonders anzustrengen

Das Konstrukt ‚Intrinsische Studienmotivation‘ besteht aus folgenden Items:

- Aus persönlichem Interesse
- Weil ich mich für theologische Fragen interessiere
- Weil es mich interessiert, mit Menschen über ihren Glauben zu sprechen
- Um zu mehr Klarheit in Glaubensfragen zu gelangen

Der Cronbachs Alpha-Koeffizient beträgt $\alpha = 0,721$.

Zudem wurden die Studierenden vor und auch nach dem Praxissemester gefragt, inwiefern es stimmt, dass die studienbedingte Belastung im

Studienfach Katholische Theologie vor bzw. nach dem Praxissemester sehr hoch ist.

3. Empirische Ergebnisse

(1) Die Entwicklung des Bildungswissenschaftlichen Wissens zeigt bei Lehramtsstudierenden des Studienfaches Katholische Theologie einen signifikanten Zuwachs, $t(26) = -2.892$, $p < .01$, $d = -.382$, während die Entwicklung bei Lehramtsstudierenden anderer Fächer ausbleibt, $t(262) = 1.779$, $p < .05$, $d = .119$. Abbildung 2 zeigt die Mittelwerte zu beiden Zeitpunkten.

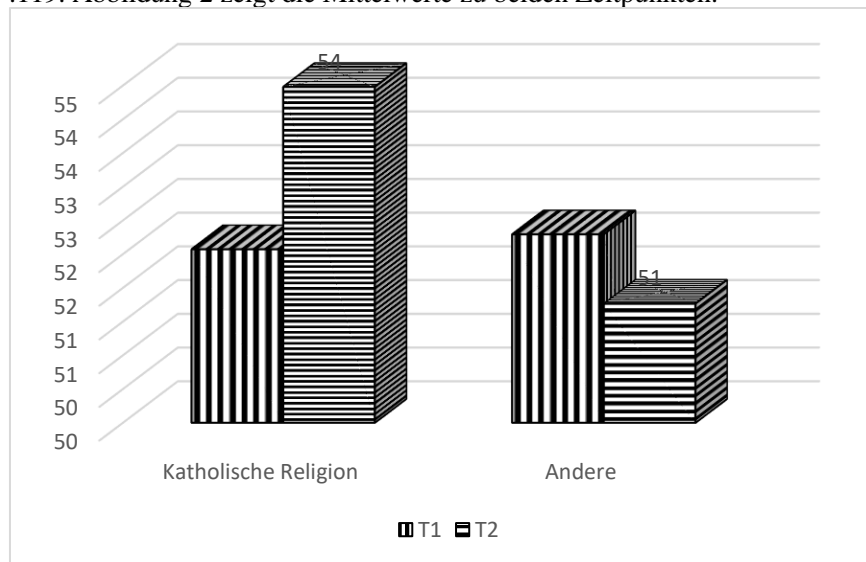


Abbildung 2: Mittelwerte zum Bildungswissenschaftlichen Wissen zu beiden Zeitpunkten

Die Entwicklung des Bildungswissenschaftlichen Wissens innerhalb der Studierenden der Katholischen Theologie weist keine großen Unterschiede auf (homogene Leistungsentwicklung). Abbildung 3 zeigt diese Leistungsverläufe für alle Studierenden des Fachs. Der Verlauf ist als homogen einzustufen. Dafür spricht auch die hohe Korrelation zwischen den Messzeitpunkten, $r = .765$, $p < .001$, im Vergleich zur Korrelation zwischen den Messzeitpunkten bei den Studierenden anderer Fächer, $r = .493$, $p < .001$. Dieser Unterschied der Höhe der Korrelationen ist statistisch signifikant, $z = 2.194$, $p < .05$.

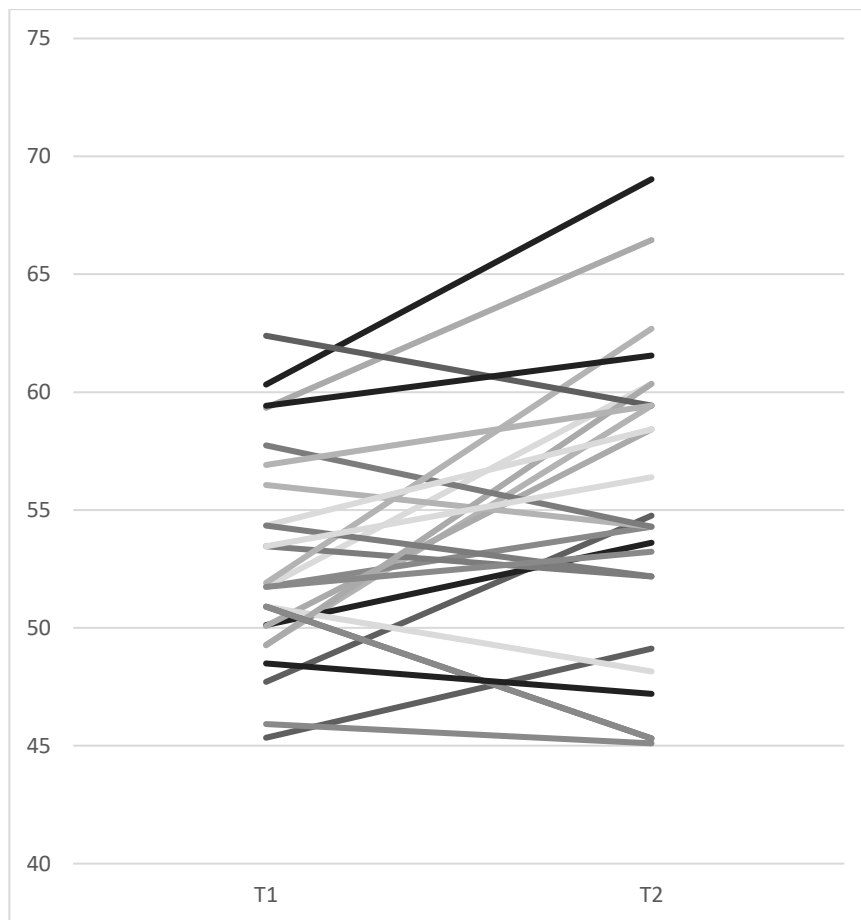


Abbildung 3: Leistungsentwicklung bei den Studierenden Katholischer Theologie

Die Studierenden des Faches Katholische Theologie schätzen sich nach dem Praxissemester hinsichtlich der ‚Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts‘ signifikant kompetenter ein als vor dem Praxissemester. Der Mittelwert steigt über die Zeit von 3.97 ($S_D = .78$) auf 4.32 ($S_D = .65$). Dieser Unterschied wird signifikant, $t(25) = -2.981$, $p < .01$, $d = .489$.

Bezüglich des Konstrukts ‚Intrinsische Studienmotivation‘ ergibt sich in einer multiplen Regression kein signifikanter Zusammenhang mit dem ‚Bildungswissenschaftlichen Wissen Post‘ unter Kontrolle des ‚Bildungswissenschaftlichen Wissens Prä‘, $\beta = -.092$, $t = -.721$, $p > .05$. Das Konstrukt ‚Selbstwirksamkeit‘ hat einen höheren Einfluss auf die Entwicklung des Wissens, $\beta = -.239$, $t = -2.033$, $p = .054$. Dieser Effekt ist zwar nicht signifikant, allerdings ist vor dem Hintergrund der kleinen Stichprobe ($N = 24$) und der

Höhe des standardisierten Regressionskoeffizienten dennoch von einem relevanten Effekt auszugehen. Zu beachten ist, dass je höher die ‚Selbstwirksamkeit‘ zum ersten Messzeitpunkt, also vor dem Praxissemester, ausgeprägt ist, desto geringer ist der Zuwachs des Wissens. Seitens des Konstrukts ‚Studienbedingte Belastung‘ ist wiederum kein signifikanter Effekt auf die Entwicklung des Wissens festzustellen, $\beta = -.116$, $t = -.933$, $p > .05$.

Tabelle 1 zeigt, dass das ‚Bildungswissenschaftliche Wissen Prä‘ die ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Post‘ nicht signifikant beeinflusst. Die ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Prä‘ beeinflusst die ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Post‘ hingegen signifikant positiv.

		<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
1	(Konstante)	1,032	,860		1,201	,242
	<i>Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Prä</i>	,567	,124	,682	4,581	,000
	<i>Bildungswissenschaftliches Wissen Prä</i>	,020	,013	,234	1,574	,129

Tabelle 1: Abhängige Variable ‚Fachspezifische Kompetenzeinschätzung Post‘

Tabelle 2 zeigt, dass das ‚Bildungswissenschaftliche Wissen Post‘ durch die ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Prä‘ sowie durch das ‚Bildungswissenschaftliche Wissen Prä‘ vorausgesagt wird: je höher die ‚Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Prä‘, desto geringer ist ihr Einfluss.

		<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
1	(Konstante)	26,032	6,543		3,979	,001
	<i>Fachspezifische Kompetenzselbsteinschätzung Prä</i>	-2,198	,926	-,264	-2,375	,027
	<i>Bildungswissenschaftliches Wissen Prä</i>	,710	,099	,795	7,153	,000

Tabelle 2: Abhängige Variable ‚Bildungswissenschaftliche Wissen Post‘

4. Zusammenfassung und Diskussion

Auf Basis der obigen Ergebnisse ist zusammenfassend festzuhalten, dass sich bei Lehramtsstudierenden des Faches Theologie nach dem Praxissemester ein signifikanter Wissenszuwachs nachweisen lässt. Bei Studierenden anderer Fächer unterscheidet sich das bildungswissenschaftliche Wissen, das vor dem Praxissemester erhoben wurde, nicht signifikant von dem, das nach dem Praxissemester erhoben wurde.

Anhand der religionsdidaktischen Standards, die die Teilkompetenz 3 theologisch-religionspädagogischer Kompetenz näher beschreiben und in Selbsteinschätzungsaussagen transformiert wurden, um das Kompetenzerleben angehender Religionslehrkräfte im Praxissemester zu untersuchen, zeigt sich, dass sich die Studierenden nach dem Praxissemester signifikant kompetenter einschätzen als davor. Während der Mittelwert zum ersten Messzeitpunkt nur unmittelbar über dem Wert der theoretischen Skalenmitte liegt, liegt der Wert zum zweiten Messzeitpunkt deutlich über dem Wert der theoretischen Skalenmitte. Zu beiden Messzeitpunkten deutet die Standardabweichung auf ein relativ homogenes Antwortverhalten. Zum zweiten Messzeitpunkt ist die Standardabweichung allerdings noch geringer als vor dem Praxissemester. Der signifikant positive Mittelwertunterschied kann als Indikator dafür gedeutet werden, dass die Studierenden im Praxissemester lernen, ‚zentrale Themen des Religionsunterrichts theologisch und religionsdidaktisch sachgemäß zu erschließen‘. Ob die Studierenden ihre Kompetenz überschätzen, kann auf Basis dieser quantitativen Daten nicht beantwortet werden.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass weder die ‚Intrinsische Studienmotivation Prä‘ noch die ‚Studienbedingte Belastung Prä‘ die Entwicklung des ‚Bildungswissenschaftlichen Wissens‘ signifikant positiv beeinflusst. Eine Begründung dafür könnte sein, dass weder die ‚Intrinsische Studienmotivation Prä‘ noch die ‚Studienbedingte Belastung Prä‘ hinreichend erfasst wurde und die Stichprobe relativ klein ist (wie bereits die voranstehenden Ausführungen zum Untersuchungsdesign und dem Untersuchungsinstrument zeigen). Die Regressionsanalysen zeigen jedoch, dass ein von der ‚Selbstwirksamkeit Prä‘ ausgehender signifikant negativer Effekt angenommen werden kann: je höher die ‚Selbstwirksamkeit Prä‘ zum ersten Messzeitpunkt, also vor dem Praxissemester, ausgeprägt ist, desto geringer ist der Zuwachs des ‚Bildungswissenschaftlichen Wissens‘. Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass diejenigen, die vor dem Praxissemester eine sehr ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung haben, im Praxissemester weniger Betreuung und Anleitung z. B. durch ihre Mentorinnen und Mentoren, die Fachleitungen und Dozentinnen und Dozenten in Anspruch nehmen. Da angehende Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt ihres Professionalisierungsprozesses die Komplexität unterrichtlicher Situationen tendenziell noch nicht wahrnehmen und reflektieren können, entgehen ihnen vermutlich durch den Verzicht auf die Anleitung von Expertinnen und Experten Lernanlässe, die einen Beitrag zum Wissenserwerb leisten könnten.

Letztlich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das ‚Bildungswissenschaftliche Wissen Prä‘ die Entwicklung der ‚Fachspezifischen Kompetenzeinschätzung‘ nicht signifikant beeinflusst. Die ‚Fachspezifische Kompetenzeinschätzung Prä‘ beeinflusst die Entwicklung des ‚Bildungswissenschaftlichen Wissens‘ jedoch signifikant negativ. Das Ergebnis erscheint vor dem Hintergrund plausibel, dass angenommen wird, dass

diejenigen, die sich schon vor dem Praxissemester als kompetent wahrnehmen, kaum Anreize haben, Lerngelegenheiten zu nutzen und Unterrichtsplanungen oder unterrichtliches Handeln systematisch und theoriegeleitet in Kooperation mit den Akteurinnen und Akteuren der unterschiedlichen Lern- und Ausbildungsorte zu reflektieren.

5. Fazit

Vor dem Hintergrund dieser Untersuchung lässt sich festhalten, dass weiterhin ein deutlicher Bedarf zur empirischen Überprüfung der Wirksamkeit des Praxissemesters besteht. Allerdings ist es fraglich, inwieweit Messinstrumente auf dispositionaler Ebene (Wissenstests, Kompetenzselbsteinschätzungen) die Entwicklungen im Praxissemester angemessen abbilden oder ob eher Messinstrumente auf der Ebene der Situation Specific Skills (Blömeke u. a., 2015) eingesetzt werden sollten, die handlungsorientiert Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht bewertbar machen. Ein Beispiel ist der Test zur Messung der Analysekompetenz (Plöger u. a., 2015), der sowohl im Studium als auch im Vorbereitungsdienst Entwicklungen abbilden kann (Plöger u. a., 2016; Plöger u. a., 2018). Es zeigte sich eine deutliche positive Entwicklung hinsichtlich der Analysekompetenz in der ersten Hälfte des Vorbereitungsdienstes, jedoch eine etwas geringere positive Entwicklung in der zweiten Hälfte. Ein weiterer richtungsweisender Ansatz besteht für das Gebiet der Physik: Im Projekt ‚Profile-P+‘ werden Messinstrumente zur Planungs-, Erklär- und Reflexionsfähigkeit entwickelt (Vogelsang u. a., 2018). Diese Instrumente decken die relevanten Teilkompetenzen von Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht ab. Weitere Ansätze zur performanzorientierten Messung relevanter Teilaspekte professioneller Kompetenz finden sich bei Seifert (2015, 145f).

Literatur

- BANDURA, ALBERT (1997), Self-efficacy. The exercise of control, New York.
- BAUMERT, JÜRGEN / KUNTER, MAREIKE (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469–520.
- BAUMERT, JÜRGEN / KUNTER, MAREIKE (2011), Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: KUNTER, MAREIKE u. a. (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 29–53.

- BLÖMEKE, SIGRID / GUSTAFSSON, JAN-ERIC. / SHAVELSON, RICHARD J. (2015), Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum, in: Zeitschrift für Psychologie 223(1), 3–13.
- BOND, TREVOR G. / FOX, CHRISTINE M. (2007) / ROST, JÜRGEN (2004), Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion, Bern.
- DECI, EDWARD L. / RYAN, RICHARD, M. (1993), Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39, 223–238.
- EKD [Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.)] (2009), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. Online unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_96.pdf (zuletzt abgerufen am 10.08.2018).
- GRÖSCHNER, ALEXANDER / SEIDEL, TINA / SCHMITT, CORDULA (2013), Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27, 77–86.
- GRÖSCHNER, ALEXANDER / MÜLLER, KATHARINA (2013), Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen, in: GEHRMANN, AXEL u. a. (Hg.), Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde, Bad Heilbrunn, 119–133.
- GRÖSCHNER, ALEXANDER / MÜLLER, KATHARINA (2014), Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen, in: KLEINESPEL, KARIN (Hg.), Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn, 62–75.
- GRÖSCHNER, ALEXANDER / SCHMITT, CORDULA (2012), Kompetenzentwicklungen im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5, 112–128.
- HRK [HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hg.)] (2016), Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen. Online unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf (zuletzt abgerufen am 10.08.2018).
- KÖNIG, JOHANNES / BLÖMEKE, SIGRID (2009), Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften: Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12(3), 499–527.

- KRAPP, ANDREAS / GEYER, CLAUDIA / LEWALTE, DORIS (2014), Motivation und Emotion, in: SEIDEL, TINA / KRAPP, ANDREAS (Hg.), Pädagogische Psychologie, 6. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, 193–222.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2010), Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Online unter: https://zlb.uni-due.de/documents/documents_praxissemester/Rahmenkonzeption-zum-Praxissemester_2010_mit-Zusatzvereinbarung_2016.pdf (zuletzt abgerufen am 26.07. 2018).
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2016), Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Abchlussbericht-Evaluation-Praxissemester.pdf> (zuletzt abgerufen am 26.07. 2018).
- MÜLLER, KATHARINA (2010), Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika, Bad Heilbrunn.
- OSER, FRITZ, CURCIO, GIAN-PAOLO/ DÜGGELI, ALBERT (2007), Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge, in: Beiträge zur Lehrerbildung 25, 13–26.
- PLÖGER, WILFRIED / SCHOLL, DANIEL / SEIFERT, ANDREAS (2015), Analysekompetenz – ein zweidimensionales Konstrukt?, in: Unterrichtswissenschaft 43 (2), 166–184.
- ROST, JÜRGEN (2004), Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion, Bern.
- PLÖGER, WILFRIED / SCHOLL, DANIEL / SEIFERT, ANDREAS (2018), Bridging the gap between theory and practice – The effective use of videos to assist the acquisition and application of pedagogical knowledge in preservice teacher education. Studies in Educational Evaluation, 56.
- PLÖGER, WILFRIED / SCHOLL, DANIEL / SEIFERT, ANDREAS (2016), “Und sie bewegt sich doch!” – Wie spezifische Lerngelegenheiten die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden fördern können, in: Zeitschrift für Pädagogik 62 (1), 109–130.
- SCHUBARTH, WILFRIED / SPECK, KARSTEN / SEIDEL, ANDREAS / GOTTMANN, CORINNA / KAMM, CAROLINE / KLEINFELD, MERLE / KROHN, MAUD (2012), Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“, in: HASCHER, TINA / NEUWEG, GEORG HANS (Hg.), Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer / innen / bildung (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung 8), Berlin, 201–220.
- SCHUBARTH, WILFRIED / CORINNA GOTTMANN / MAUD KROHN (2014), Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPax-Studie [Perceived

- competency development during the student teaching semester and its impact on Vocational orientation. Results from the ProPax Study], in: ARDOLD, KARL-HEINZ u. a. (Hg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* [Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretical foundations, programmes, processes, and effects], Münster, 201–219.
- SEIFERT, ANDREAS / HILLIGUS, ANNEGRET H. / SCHAPER, NICLAS (2009), Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstrumentes zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 82–103.
- SEIFERT, ANDREAS / KÖNIG, JOHANNES (2012), Pädagogisches Unterrichtswissen – bildungswissenschaftliches Wissen: Validierung zweier Konstrukte, in: KÖNIG, JOHANNES / SEIFERT, ANDREAS (Hg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*, Münster, 215–234.
- SEIFERT, ANDREAS (2015), Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken auf der Grundlage von IRT-Modellen, in: RIEGEL, ULRICH u. a. (Hg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (Fachdidaktische Forschungen 7), Münster, 131–161.
- SEIFERT, ANDREAS, SCHAPER, NICLAS & KÖNIG, JOHANNES (2018), Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hg.). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- VOGELSANG, CHRISTOPH / BOROWSKI, ANDREAS / KULGEMEYER, CHRISTOPH / RIESE, JOSEF / BUSCHHÜTER, DAVID / ENKROTT, PATRICK / KEMPIN, MAREN / REINHOLD, PETER / SCHECKER, HORST / SCHRÖDER, JAN (2018), Profile-P+ - Entwicklung von Kompetenz und Performanz im Physiklehramt, in: MAURER, CHRISTIAN (Hg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht- normative und empirische Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Regensburg 2017*, Universität Regensburg, 867–870.
- WEYLAND, ULRIKE / WITTMANN, EVELINE (2015), Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven., in: *Journal für Lehrerinnen und -lehrerbildung* 7, 8–21.
- WOPPOWA, JAN (2018), *Religionsdidaktik*, Paderborn.
- WISSENSCHAFTSRAT (2015), Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> (zuletzt abgerufen am 26.07.2018).

PLAZ [Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung] (2017), Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Informationen für Studierende, Lehrende, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Mentorinnen und Mentoren. Katholische Religionslehre. Online unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/KatholischeReligion.pdf (zuletzt abgerufen am 26.07.2018).

Von Lernenden zu Lehrenden: studentische Wahrnehmungen des Rollenwechsels

Malte Kling

1. Einleitung

Mit der Einführung des Praxissemesters in das Lehramtsstudium in Nordrhein-Westfalen ist das Ziel verbunden, Studierenden zu einem frühen (beziehungsweise früheren) Zeitpunkt ihrer Ausbildung einen umfassenden Einblick in die Arbeitswelt des Lehramtes zu gewähren. Sie sollen für die Dauer eines Schulhalbjahres ihre universitäre Ausbildung durch praktische Erfahrungen aus dem Alltag des Berufsfeldes Schule ergänzen. Hierdurch stellt das Praxissemester eine erste ausführliche Begegnung mit der Vielfalt beruflicher Anforderungen im Berufsfeld Schule dar. Sie sollen Einblicke erhalten in das gesamte Arbeitsumfeld von Lehrenden – kurzum: sie sollen einen Rollenwechsel vollziehen. Dieses Kernziel des Praxissemesters meint, die Rolle der Lernenden für einen begrenzten Zeitraum zu verlassen (ohne dabei jedoch gänzlich mit ihr abzuschließen), um in die Rolle der Lehrenden hineinzuwachsen. In diesem Beitrag werde ich einige Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung ‚Das Praxissemester als Übergang‘ (Kling, 2018) darlegen, die die studentischen Wahrnehmungen des Gelingens – oder Nicht-Gelingens – dieses Rollenwechsels aufzeigen. Die Betrachtung dieser Wahrnehmungen ist für die Einschätzung der Erfolgsaussichten und mögliche Weiterentwicklungen des Reformprojektes Praxissemester essenziell, da dieses (Nicht-)Gelingen Gradmesser für den Erfolg des Praxissemesters sein kann. Vorab werden jedoch einige der an das Ziel des Rollenwechsels gerichteten Erwartungen knapp erläutert.

2. Der Rollenwechsel im Praxissemester

Mit dem Praxissemester sind durch die Vielfalt der beteiligten Akteurinnen und Akteure (Studierende, Mentorinnen und Mentoren an Schulen und Universitäten sowie bildungspolitische Akteure) unterschiedlichste Erwartungen und Ziele verbunden. Hierdurch besteht die Gefahr, dass hinsichtlich der Ziele und Erwartungen eine Unübersichtlichkeit oder

Irritationen entstehen, da verschiedene Vorstellungen mit der Phase des Praxissemesters in Verbindung gebracht werden (Schnebel, 2016, 101). Dennoch gibt es Aspekte, die sich alle Beteiligten vom Praxissemester erhoffen. Hiervon möchte ich drei Gesichtspunkte hervorheben, die meiner Meinung nach alle unmittelbar mit dem Rollenwechsel von Studierenden zu Lehrenden in Verbindung stehen (Kling, 2018, 72–76). Zunächst dient das Praxissemester den Studierenden dazu, eigene Unterrichtsversuche durchführen zu können. Dies geschieht im Rahmen von kurzen Unterrichtssequenzen, ganzen Unterrichtsstunden und auch von gesamten Unterrichtsreihen. Letztere stellen den Idealfall solcher Probehandlungen dar, da hierbei die Strukturierung und Organisation von Unterricht geübt werden kann (vgl. zum Begriff des Probehandelns: Schröder, 1982, 154). Außerdem führt genau dieses Probehandeln durch Reflexion zu „theorieangereicherte[n] Praxiserfahrungen“ (Vanier, 2016, 89), die das Ziel der Professionalisierung von Lehrer(innen)handeln unterstützen sollen. Als zweite wesentliche Erwartung an das Praxissemester kann die Erkundung des gesamten Berufsfeldes Lehramt genannt werden. Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass das Lehrer-Sein weit über das Unterrichten hinausgeht (Schulorganisation, Schulentwicklung, Erziehung, Seelsorge etc.). Die Praxisphase soll daher eine „Einführung in das Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern“ (Topsch, 2004, 15) sein. Teil des Rollenwechsels im Praxissemester ist demzufolge einerseits das Unterrichten als Kerntätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern; und andererseits beinhaltet der Rollenwechsel auch die Teilnahme am Schulleben sowie die aktive Mitgestaltung des Lernumfeldes Schule (Arnold, 2011, 13). Als dritte Erwartung an das Praxissemester lässt sich die Berufswahlüberprüfung festhalten, die mit dem vorgesehenen Rollenwechsel von Studierenden zu Lehrenden verbunden ist und erst in der Schulwirklichkeit möglich wird. Diese Überprüfung des Berufswunsches wird durch die Einführung in das gesamte Berufsfeld Schule einerseits und den vollzogenen Perspektivwechsel andererseits ermöglicht. Der Perspektivwechsel meint dabei den Wechsel vom Blickwinkel aus der eigenen Schulerfahrung als Schülerin bzw. Schüler hin zu der Perspektive der Lehrerin bzw. des Lehrers auf Unterricht und Schule. Die Berufswahlüberprüfung durch die Studierenden geschieht durch die kritische Auseinandersetzung und Reflexion des in der Schulrealität Erlebten – auch unter Berücksichtigung der eigenen vorherigen Annahmen über das Berufsfeld (Bach, 2013, 91). Diese Reflexion vor dem Hintergrund der Überprüfung – also diese Selbstüberprüfung und Selbsterkundung im Umfeld Schule – nennt Uwe Schaarschmidt daher auch eine „Selbstselektion durch frühzeitigen Einblick in die Realität des Berufes“ (Schaarschmidt, 2005, 153). Eine solche Selbstselektion gelingt allerdings nur, wenn auch der Rollenwechsel im Praxissemester gelingt. Ohne einen solchen Perspektivwechsel ist eine Berufswahlüberprüfung nicht möglich. Daraus resultiert die Schlussfolgerung, dass das Praxissemester den

Erwartungen und Zielen nur gerecht werden kann, wenn es einen gelingenden Rollenwechsel von Studierenden zu Lehrenden ermöglicht.

Diese Annahme stellt die Grundlage einer empirischen Erhebung dar, anhand derer Studierende ihren persönlichen Rollenwechsel reflektieren und beurteilen sollten. Einige der Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt und eingeordnet. Vorab werden die Eckdaten der empirischen Erhebung dargestellt, um dem Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der Vergleichbarkeit der Ergebnisse in Ansätzen gerecht werden zu können.

3. Die empirische Grundlage

Die hier vorgestellten Ergebnisse entstanden auf der Grundlage einer empirischen Erhebung von 16 qualitativen Interviews, die mithilfe eines theoretischen Samplings generiert wurden (vgl. zum Sampling: Kling, 2018, 155–157). Es wurden hierfür im Sommer 2016 Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters an der Universität Paderborn befragt, deren Gemeinsamkeit das Unterrichtsfach Evangelische Religionslehre ist. Allerdings wurden keine für das Unterrichtsfach spezifizierten Fragen gestellt, sodass die Ergebnisse auf die Auswirkungen des Praxissemesters im Allgemeinen abzielen und in Hinblick auf das Praxissemester insgesamt betrachtet werden können. Unter Verweis auf die Ergebnisse der Studie von Andreas Bach (2013) zur Kompetenzentwicklung in Schulpraktika, die besagen, dass sich die Bewertung und Deutung von schulischen Praxisphasen mit dem Zunehmen der zeitlichen Distanz zu diesen Phasen verändert, wurden für die Studie zudem Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Praxissemesterdurchgänge befragt, um mögliche Differenzen in der zeitlichen Stabilität von Deutungs- und Bewertungsmustern feststellen zu können, da die Interviews alle zum selben Zeitpunkt (und somit in unterschiedlichen zeitlichen Distanzen zum Absolvieren des Praxissemesters) durchgeführt wurden. Folgende Leitfragen wurden mit Hilfe des SPSS-Verfahrens (Helfferich, 2005, 162) auf der Grundlage der Vorüberlegungen zum Praxissemester als Übergang für die Erhebung formuliert:

1. Ist der im Praxissemester angestrebte Rollenwechsel vom Studierenden zum Lehrenden aus eigener Perspektive geglückt?
2. Inwiefern wurde das Praxissemester in diesem Zusammenhang als Übergang empfunden?
3. Wurden die Anforderungen im Praxissemester als Überforderung empfunden?
4. Gab es besondere Zusammengehörigkeitsgefühle im Sinne einer Solidarität untereinander?

Die transkribierten Interviews wurden mithilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (Mayring, 2010) ausgewertet und in einer Zusammenführung mit den zuvor erläuterten theoretischen Grundlagen verbunden.

5. Das Gelingen des Rollenwechsels im Praxissemester

Vorwegzunehmen ist, dass alle befragten Studierenden ihren Übergang von Lernenden zu Lehrenden im Praxissemester als gelungen bewerteten. Diese subjektive Einschätzung dient der Einordnung, ob Studierende im Praxissemester den vorgesehenen Rollenwechsel vollzogen haben oder nicht. Eine solche Erhebung zu Beginn der Untersuchung war notwendig, um das Erreichen eines vordergründigen Zieles des Praxissemesters überprüfen zu können. Auffällig ist, dass die befragten Studierenden unabhängig von Alter, Geschlecht, Studiengang und anderen differenzierenden Kriterien in ihrer Bewertung des Übergangs von Studierenden zu Lehrenden keinerlei erkennbare Unterschiede äußerten, sondern durchweg von einem gelungenen Rollenwechsel sprachen. Allerdings machten sich bei der zeitlichen Verortung des Rollenwechsels intersubjektive Unterschiede bemerkbar: fünf der Probandinnen und Probanden gaben an, dass sich der Rollenwechsel im Praxissemester nicht unmittelbar eingestellt habe, sondern dass sie für das Hineinfinden in die neue Rolle als Lehrperson erst noch ein wenig Zeit brauchten. Hierzu begründete eine der Probandinnen: „Am Anfang hospitiert man eher noch, aber zum Ende hin – dadurch, dass man die Reihen selber gestaltet – oder ich zum Beispiel zum Glück mehrere Reihen komplett allein durchgeführt habe, ist mir das doch ganz gut gelungen.“ (Kling, 2018, 178) Die Begründung für diese benötigte Phase der Orientierung und des Hineinfindens in die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers liegt den Befragten zufolge daher auch im strukturellen Aufbau des Praxissemesters. Während der ersten Phase der Zeit in der Schule hospitierten die Probandinnen und Probanden in den Unterrichtsstunden ihrer Mentorinnen und Mentoren. Diese Hospitation nahmen die Studierenden noch nicht als vollzogenen bzw. gelungenen Rollenwechsel wahr, sondern empfanden es weiterhin als die Rolle der Lernenden, die sie somit zu diesem Zeitpunkt ihrer Praxisphase noch nicht zugunsten der Rolle der Lehrenden verlassen konnten. „Der Rollenwechsel selbst war für diese Probanden damit verbunden, dass sie selbst unterrichten und sich selbst in der Lehrerpersönlichkeit ausprobieren konnten. [...] Der Rollenwechsel fand für diese Probandinnen und Probanden also auch im Praxissemester statt, allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt.“ (Kling, 2018, 178) Hieran wird deutlich, dass für dieses knappe Drittel der Probandinnen und Probanden der Rollenwechsel in unmittelbarem Zusammenhang mit der eigenen Erprobung als Lehrerin oder Lehrer im

Unterrichtshandeln steht. Im Umkehrschluss heißt das, dass Studierende im Praxissemester das eigene Probehandeln als notwendig für einen gelingenden Rollenwechsel erachten. Dies bestätigt folgender Interviewauszug: „Sobald man anfängt selber zu unterrichten hat man diesen Rollenwechsel ganz schnell eingenommen.“ (Kling, 2018, 179) Jedoch gab es auch drei Probandinnen, die den Rollenwechsel direkt mit dem Beginn des Praxissemesters empfanden und beschrieben. Für sie scheint der Rollenwechsel dementsprechend nicht ausschließlich mit dem eigenen Unterrichten zusammenzuhängen, sondern auch von anderen Faktoren wie dem eigenen Auftreten und Vorstellen in der Schule bzw. Klasse abhängig zu sein. Hinsichtlich der zeitlichen Verortung des Rollenwechsels müssen daher Unterschiede festgehalten werden, die einer weiteren Untersuchung bedürfen. Übereinstimmend gaben allerdings alle Probandinnen und Probanden an, dass ihr Rollenwechsel von Lernenden zu Lehrenden im Praxissemester geglückt sei.

Für das Gelingen des Rollenwechsels in der Praxisphase formulierten die Probandinnen und Probanden unterschiedliche Begründungsmuster. Wie bereits oben angeklungen, war es für die meisten Studierenden im Praxissemester wichtig, selbst zu unterrichten, um von einem gelingenden / gelungenen Rollenwechsel sprechen zu können. Im weiteren Verlauf der Interviews hielten 12 der Probandinnen und Probanden (also drei Viertel aller Befragten) tatsächlich fest, dass sie durch das eigene Unterrichten in die Rolle der Lehrkraft hineingewachsen seien. Der eigene Unterricht und die Übernahme konkreter Aufgaben können somit als essenziell, wenn nicht sogar als *der* Auslöser des Rollenwechsels angenommen werden. Dementsprechend darf das eigene Unterrichten in längeren Praxisphasen nicht unterschätzt und vernachlässigt werden.

Große Relevanz für die Bewertung des eigenen Rollenwechsels hat neben dem eigenen Probehandeln ganz offensichtlich auch der Einfluss und die Reflexion der Mentorinnen und Mentoren im Praxissemester. Viele der Probanden erläuterten, dass der Rollenwechsel durch die Rückmeldungen und Verhaltensweisen ihrer Mentorinnen und Mentoren entscheidend beeinflusst wurde – im positiven wie auch im negativen Sinne: „ich meine schon, dass mir das [der Rollenwechsel; Anm. Kling] ganz gut gelungen ist. Ich denke aber auch, dass das viel an meinem Mentor in der Schule gelegen hat.“ (Kling, 2018, 180) Ein Praxissemesterabsolvent erläuterte, dass der Wechsel in die Rolle des Lehrenden gerade dadurch geglückt sei, „da der Mentor ihn nicht wie einen Praktikanten oder eine Hilfskraft wahrgenommen oder eingebunden hat, sondern direkt wie einen Teil des Kollegiums behandelt hat. Dadurch war es dem Probanden möglich, sich innerhalb der Schule und innerhalb des Kollegiums als einen festen Bestandteil des Berufsfeldes Schule zu sehen und wahrzunehmen.“ (Kling, 2018, 180) Gegensätzlich dazu berichteten zwei Probandinnen, dass sie von ihren Mentorinnen eher als Schülerinnen denn als Lehrerinnen wahrgenommen und behandelt wurden. Eine der Absolventinnen äußerte dahingehend: „Und ein Mentor war dann halt wirklich darauf gezielt

mir auch Fragen zu stellen, so „Kennst du das und das...?“. Da hab ich mich wirklich so gefühlt als wenn ich Schülerin bin oder Schülerin wäre. [...] Das, muss ich sagen, war eine Situation, die sehr unangenehm war.“ (Kling, 2018, 182) Hierdurch zweifelte sie selbst an ihrer eigenen Rolle bzw. an dem von ihr angestrebten Rollenwechsel. Dass solche Zweifel am eigenen Rollenwechsel nicht förderlich sind, ist nachvollziehbar. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die gespiegelte Außenwahrnehmung der Rolle des Praxissemesterstudierenden einen unmittelbaren Einfluss auf das Erreichen – oder im negativen: das Nicht-Erreichen – der Ziele des Praxissemesters hat.

5. Das Praxissemester als Übergangsphase von Lernenden zu Lehrenden

Gefragt nach der zeitlichen Verortung des Übergangs von Studierenden zu Lehrenden äußerten die Praxissemesterabsolventinnen und -absolventen, dass sie größtenteils das Praxissemester selbst als Phase des Übergangs empfunden haben: „ich würde es eher als Prozess sehen. Aber ich finde als Lehrer ist es immer ein stetiger Prozess und immer ein Wachsendes... Aber es war schon ein krasser Übergang. Das kann man finde ich schon sagen.“ (Kling, 2018, 185) Hierbei wurde jedoch auch deutlich, dass sie sich selbst im Klaren darüber waren, dass die Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer etwas Prozesshaftes ist und nicht innerhalb des einen Semesters begonnen und abgeschlossen werden kann. Dennoch bezeichneten sie konkret das Praxissemester als Phase, in der dieser Rollenwechsel spürbar geworden ist. Ein wesentlicher Aspekt hierbei war auch die Erkenntnis, dass der Rollenwechsel im Praxissemester zwar geglückt und vollzogen ist, dass jedoch die Absolventinnen und Absolventen sich noch nicht als fertig ausgebildete Lehrkräfte verstehen. Unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens (Hof, 2013, 394ff) sollte die ‚fertig ausgebildete Lehrkraft‘ ohnehin kritisch betrachtet werden, doch für die Veranschaulichung der Situation der Studierenden nach dem Praxissemester scheint es ein geeignetes Ziel, dass ihnen als Endpunkt ihres Rollenwechsels erscheint. Sie selbst beschrieben ihre Rolle im Praxissemester als die einer lernenden Lehrkraft. Die alte Rolle der Lernenden konnte demnach nicht zugunsten der neuen Rolle der Lehrenden verlassen werden. Vielmehr ist das Praxissemester eine Phase der Ambiguität, in der sich die Studierenden sowohl in der Rolle der Lernenden als auch in der Rolle der Lehrenden wiederfinden. Dennoch – oder gerade wegen dieses Spannungsverhältnisses der Rollenunklarheit – empfanden die Probandinnen und Probanden das Praxissemester als Phase der starken Weiterentwicklung, die einen besonders großen Teil des Rollenwechsels ausmacht. Festmachen ließ sich der Rollenwechsel von den Studierenden vor allem an der

Anwendung theoretischer Kenntnisse über einen längeren Zeitraum hinweg: „Vor allem die Dauer des Praxissemesters ermöglichte einen so tiefen Einblick und Einstieg in das Lehrerdasein, wie es die früheren Praxisphasen im Bachelorstudiengang nicht ermöglichen konnten.“ (Kling, 2018, 186) Insgesamt wurde jedoch zumeist perspektivisch argumentiert, dass trotz des gelungenen Rollenwechsels im Praxissemester dieser noch nicht abgeschlossen sei. „Insgesamt ergibt sich [...] ein sehr differenziertes Bild vom Übergang, das sowohl die Vorerfahrungen als auch die Zukunftsperspektive miteinschließt.“ (Kling, 2018, 187) Es lässt sich also festhalten, dass die Studierenden sehr reflektiert ihre Rolle als Lernende und Lehrende zugleich beschrieben haben. Die Funktion, die die Studierenden dem Praxissemester zuschreiben, ist die Ermöglichung der Anwendung des in der Universität Gelernten in schulpraktischen Zusammenhängen über einen längeren Zeitraum hinweg.

6. Paradoxien beim Rollenwechsel von Lernenden zu Lehrenden

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Untersuchung zum Rollenwechsel ist das Auftreten von bzw. der Umgang mit Paradoxien, die durch die Veränderung der eigenen Rolle im beruflichen Leben verbunden sein können. Insbesondere unter Berücksichtigung des oben erläuterten ‚Noch-Nicht-‘ und zeitgleich ‚Nicht-Mehr-Status‘ von Studierenden im Praxissemester wird deutlich, dass im Praxissemester Rollenunklarheiten auftreten können, die mit Unsicherheiten verbunden sind. Ebenfalls als paradox wahrgenommen wird die Situation, dass nach einem gelungenen Rollenwechsel von der Rolle der Lernenden hin zu der Rolle der Lehrenden die Studierenden nach dem Semester in der Schule wieder in ihre Universitäten zurückkehren (müssen) und dort nach Regelstudienzeit noch ein Jahr weiter studieren. „Das fand ich schon sehr komisch. Ich mein, erst schlüpft man eine wirklich lange Zeit in diese Rolle hinein [...]. Dann soll man wieder in die Uni und macht in seiner Entwicklung irgendwie so einen Rückschritt.“ (Kling, 2018, 190) Diese Zeit ist dafür angedacht, möglicherweise aufgetretene fachdidaktische und fachwissenschaftliche Fragen in universitären Lehrveranstaltungen zu klären, um sich optimal auf das Referendariat in der Schule vorbereiten zu können. Allerdings ist es auch genau diese Zeit, die einige der Studierenden vor eine paradox erscheinende Situation stellt: Sie haben im Praxissemester einen Rollenwechsel von Studierenden zu Lehrenden vollzogen – den sie auch so vollziehen sollten – und müssen im Anschluss daran wieder in die Rolle der Studierenden zurückkehren und die Rolle der Lehrenden nochmal für zwei Semester verlassen. Sie vollziehen sozusagen ‚eine Rolle rückwärts‘. Diese

Rückwärtsrolle schilderten die Probandinnen und Probanden teilweise negativ: „Als Gründe nennen sie hierfür beispielsweise das ‚rausgerissen werden‘ aus der Schule und dass sie die Klassen gerne weiter begleitet hätten. Allerdings verbinden sie mit dem Praxissemester auch negative Emotionen aufgrund des hohen Belastungslevels und nehmen die noch verbleibende Studienzeit als Möglichkeit der Entspannung und zum Kraft-tanken für das Referendariat wahr.“ (Kling, 2018, 188) Wichtig ist für die Studierenden außerdem die Möglichkeit, das Studium (und damit verbunden weitere Seminarinhalte) in den verbleibenden zwei Semestern dazu zu nutzen, die dortigen Inhalte aus einer anderen, schulisch ‚vorbelasteten‘ Perspektive zu betrachten und Fragestellungen, die in der schulischen Praxis aufgetreten sind, in die Seminare und Vorlesungen mit einzubringen. Der vollzogene Rollenwechsel erstreckt sich demnach auch über das Praxissemester hinaus, da die Studierenden ihre Lehrenden-Perspektive auf Unterrichtsinhalte und didaktische Ansätze richten wollen und die Inhalte somit aus einer anderen Perspektive wahrnehmen als vor dem Praxissemester. Hiervon erhoffen sich die Absolventinnen und Absolventen, dass sie die Inhalte der universitären Lehrveranstaltungen gewinnbringender und effektiver für ihre berufliche Zukunft nutzbar machen können. Neben diesen positiven Erwartungen an die verbleibende Studienzeit nach dem Praxissemester bestehen – paradoxerweise – bei vier Studierenden Zweifel, dass die restlichen noch zu absolvierenden Seminare sich inhaltlich oder didaktisch noch für sie ‚lohnend‘ würden. Einige der Studierenden äußerten zudem, dass sie sich nach dem Praxissemester gut genug ausgebildet fühlen, um direkt in den schulischen Vorbereitungsdienst zu starten. Dementsprechend waren diese Studierenden nicht der Meinung, dass sich das verbleibende Studium noch positiv auf die eigene Kompetenzentwicklung auswirken könnte. An dieser Stelle müssten weitere empirische Untersuchungen ansetzen, um die konkreten Bedürfnisse der Studierenden nach dem Praxissemester zu erheben, um ihren Ansprüchen gerecht werden zu können und das weitere Studium gewinnbringend zu gestalten. Denn gerade in diesem Teil des Studiums liegt genau die Chance, die Eindrücke des Praxissemesters wissenschaftlich fundiert zu reflektieren und aufzuarbeiten. Möglicherweise festgestellte persönliche und / oder fachliche Defizite können in diesen (vorgesehenen) zwei Semestern gezielt aufgegriffen werden. Notwendig hierfür ist allerdings ein enorm hohes Maß an Reflexion bezogen auf die eigenen Erfahrungen im Praxissemester. Jedoch merkten auch einige Studierende an, dass ihnen nach dem Praxissemester, in dem sie ‚endlich‘ das gemacht haben, wofür sie jahrelang gelernt haben, schlicht die Motivation für die verbleibenden zwei Semester in der Rolle als Studierende bzw. Lernende fehlt. Insgesamt ergibt sich also ein Eindruck, der viele widersprüchliche Wahrnehmungen aufzeigt und der deutlich macht, dass die Situation nach dem Praxissemester die Studierenden ebenso vor Herausforderungen stellt, wie das Praxissemester selbst. Wichtig war es einigen Studierenden an dieser Stelle

aber, dass eben diese mit dem Praxissemester verbundenen Herausforderungen und Paradoxien Teil der Ausbildung sind. Mit dem Ziel des gewünschten Berufes vor Augen empfanden die Studierenden die Anforderungen daher nicht als überfordernd, sondern vielmehr als notwendiges Übel. Einige äußerten sich jedoch auch deutlich positiver und sahen „die Situation auch als Chance der Weiterbildung und Vertiefung der eigenen Fähigkeiten und des eigenen Wissens“ (Kling, 2018, 189). Gerade aus diesem Aspekt der positiven Wahrnehmung ergab sich bei einigen eben auch eine positive Wahrnehmung der verbleibenden Zeit an der Universität, die – wie vorgesehen – als Möglichkeit der wissenschaftlich fundierten Reflexion des Erlebten angenommen wurde.

7. Belastungsempfinden im Praxissemester

Wie schon mehrfach angeklungen ist, ist das Praxissemester im Lehramtsmaster für die meisten der Studierenden mit hohen Anforderungen und Belastungen verbunden, die sich auf den Rollenwechsel von Lernenden zu Lehrenden auswirken können. Einige dieser Belastungen, die in der Studie ebenfalls erhoben wurden, werden im Folgenden dargelegt.

Vorab festzuhalten ist, dass fünf der Probandinnen und Probanden das Praxissemester als überfordernd einstufen, sechs der Befragten ‚nur‘ als hohe Anforderung und wiederum fünf Befragte temporär und aufgabenbezogen unterschieden zwischen hoher Anforderung und Überforderung im Praxissemester. Interessant an dieser Feststellung ist die Tatsache, dass für die unterschiedlichen Einschätzungen ähnliche oder gleiche Begründungen herangezogen wurden. Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass bei gleichen Anforderungen intersubjektive Unterschiede zur Wahrnehmung der Herausforderung als hohe Anforderung oder Überforderung ausschlaggebend sind.

Ein wichtiger Aspekt, der für Überforderungen sorgte, waren die Vorgaben an Unterrichtseinheiten, die an die Studierenden durch die Praxissemesterverordnungen herangetragen wurden. Hier wurde deutlich, dass hohe Anforderungen als überzogen und kaum realisierbar wahrgenommen wurden und sich negativ auf die Motivation der Studierenden auswirkten. An dieser Stelle ist allerdings zu erwähnen, dass die durchzuführenden Unterrichtseinheiten im Zuge der Weiterentwicklung des Praxissemesters auf 50 Einheiten reduziert wurden, während die befragten Probanden noch höhere Anforderungen (70 Einheiten) erbringen mussten. Für vier der befragten Studierenden erschien die Anzahl der zu erbringenden Einheiten jedoch als unerreichbar: „[...] die Anforderungen, die die Universität gestellt hat, oder das PLAZ gestellt hat, was die Unterrichtsstunden angeht, das war utopisch. Also [...] das war in dem Sinne eher überfordernd.“

(Kling, 2018, 193) Gerade Studierende, die ihr Praxissemester an Berufskollegs absolvierten, äußerten sich dahingehend, dass aufgrund der dort stattfinden Praktika oder anderer Ausbildungsphasen Schülerinnen und Schüler häufig nicht an den Schulen waren, sodass ein Erreichen der vorgegebenen Stundenzahl schon aus organisatorischen Gründen kaum möglich war. Dass sie sich dennoch mit einer hohen Vorgabe für eigene Unterrichtsvorhaben konfrontiert sahen, belastete diese Studierenden sehr. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Erziehungswissenschaftlerinnen Weyland und Wittmann: „Praxissemester, die eine hohe Unterrichtsverpflichtung vorsehen, sind der Gefahr ausgesetzt, deprofessionalisierend zu wirken.“ (Weyland / Wittmann, 2017, 24) Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse ist die vollzogene Reduzierung der Unterrichtseinheiten ein sinnvoller Schritt, der den Überlastungstendenzen und damit auch der drohenden Deprofessionalisierung entgegenwirken kann.

Der häufigste Grund, der als hohe Anforderung oder Überforderung genannt wurde, waren die langen Pendelzeiten, die viele Studierende zu ihren Praxissemesterschulen hatten. Gerade im Gegensatz zu denjenigen Studierenden, die nicht pendeln mussten, wurden die Auswirkungen längerer Fahrtzeiten zu den Schulen deutlich, da sich eben jene, die nicht pendeln mussten, insgesamt auch nicht als überfordert einschätzten. „Diejenigen, die dagegen lange Anfahrtszeiten von bis zu zwei Stunden für die einfache Strecke zu ihrer Praktikumschule hatten, gaben diesen Sachverhalt als einen der Hauptgründe für ihr Überforderungsempfinden an, da es enorm zeitraubend war und viel Kraft kostete“ (Kling, 2018, 195). Dieses Beispiel kann verdeutlichen, dass es eben nicht nur intersubjektive Wahrnehmungen sind, die die Einschätzung des Praxissemesters als Überforderung oder hohe Anforderung ausmachen, sondern dass es auch objektiv messbare, äußere Faktoren gibt, die Auswirkungen auf diese Bewertung haben. In Hinblick auf die subjektiven Einschätzungen zum Praxissemester kann also angenommen werden, dass äußere Faktoren (wie beispielsweise das Pendeln) den Ausschlag geben, wie das Praxissemester schlussendlich intersubjektiv unterschiedlich bewertet wird.

Ein letzter Aspekt in Bezug auf die Anforderungen / Überforderungen im Praxissemester, der immer wieder genannt wurde, betrifft die universitären Begleitveranstaltungen zum Praxissemester. Diese wurden von den Studierenden hauptsächlich als zusätzliche Belastung wahrgenommen und dargestellt. Erschwerend kam hinzu, dass viele Studierende die Inhalte der Begleitveranstaltungen nicht als gewinnbringend für ihre eigene berufliche Laufbahn empfanden. „Dafür steht übergeordnet und exemplarisch die Aussage, dass die theoretischen Inputs im Praxissemester unnötig (und) belastend gewesen seien, da viele der theoretischen Unterrichtsmodelle bereits vielfach im bisherigen Studium aufgetaucht und somit Redundanzen entstanden sind, die zusätzlich zu den ohnehin hohen Anforderungen im Praxissemester die Motivation zur Beteiligung an den universitären

Begleitveranstaltungen senkten.“ (Kling, 2018, 196) Insbesondere die Begleitveranstaltungen in den Bildungswissenschaften schnitten in den Bewertungen der Studierenden schlecht ab. Sie wurden weder als hilfreich noch als nützlich, sondern vielmehr als belastend und hinderlich erachtet. „[...] Themen, die wir immer in den Bildungswissenschaften machen, waren jetzt keine Unterstützung, sondern eine Extralast. [...] Das hat uns im Praxissemester nicht geholfen. Das war immer nur Gerede über Bildungsgrundlagen und so weiter. Da hatten wir eigentlich gar nichts mit zu tun.“ (Kling, 2018, 196) Hierdurch stieg in diesem Bereich das Überforderungsempfinden bei den Probandinnen und Probanden. Insgesamt wird erkennbar, dass dieses Ergebnis einen gewissen Handlungsdruck von Seiten der Universität mit Blick auf ihre Begleitveranstaltungen aufzeigt. Denkbar wären beispielsweise eine Reduktion der universitären Begleitveranstaltungen oder eine inhaltliche Anpassung in Richtung der Bedürfnisse der Studierenden. Die Studierenden äußerten vor allem den Wunsch, keine weiteren theoretischen Inputs zu bekommen, sondern einen reflektierenderen Ansatz zu bevorzugen. Die zur theoriegeleiteten Reflexion nötigen Grundlagen sollten den Studierenden nicht erst im Praxissemester vermittelt werden, sondern im Voraus. Dadurch könnte die Belastung im Praxissemester in Hinblick auf universitäre Begleitveranstaltungen gesenkt werden. Ein Absolvent entwickelte hierzu einen eigenen Gedankenansatz, wie die universitären Begleitveranstaltungen aussehen könnten: „Eigentlich müssten die Seminare so aussehen, dass man keinen Input rein gibt, sondern direkt an die Kompetenzorientierung anknüpft und sagt „Okay, ihr bringt jetzt eure eigenen Sorgen und Probleme und Fragen mit und wir konzentrieren uns wirklich nur darauf.“ So wäre eine beste Aussage, die ein Seminarleiter treffen könnte.“ (Kling, 2018, 197)

8. Fazit

Der Rollenwechsel von Lernenden zu Lehrenden im Praxissemester des Lehramtsstudiums kann als eines der Kernziele dieses Reformprojektes betrachtet werden. Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass die Studierenden ihren eigenen Rollenwechsel als gelungen wahrgenommen haben. Diese Einschätzung war unabhängig von Alter, Geschlecht, Studiengang oder anderen differenzierenden Merkmalen. Ein wesentliches Kriterium, das zum Gelingen des Rollenwechsels beitrug, war das eigene Probehandeln im Unterricht, also das Durchführen eigener Unterrichtsvorhaben. Das Übernehmen konkreter Aufgaben und Unterrichtsvorhaben kann daher als essenziell für den Rollenwechsel im Praxissemester angenommen werden. Ein anderer, sehr wichtiger Faktor für die Bewertung des eigenen Rollenwechsels waren die Rückmeldungen und Verhaltensweisen

von Mentorinnen und Mentoren in den Praxissemesterschulen. Je nach Feedback der Mentorinnen und Mentoren wurde auch der eigene Rollenwechsel wahrgenommen und reflektiert. Die gespiegelte Außenwahrnehmung der eigenen Rolle hat demnach ebenfalls einen großen Einfluss auf das (Nicht-)Glücken des Rollenwechsels im Praxissemester.

Differenzierter war das Bild bei der zeitlichen Verortung des Übergangs von Lernenden zu Lehrenden. Hierbei wurde das Praxissemester vor allem als wichtiger Baustein einer lange andauernden Ausbildungsphase dargestellt, in dem wesentliche Merkmale des Rollenwechsels vorhanden sind. Allerdings äußerten einige Studierende den Eindruck, dass der Rollenwechsel bereits vor dem Praxissemester begonnen hat und nicht mit dem Ende des Praxissemesters beendet oder abgeschlossen ist. Vielmehr deuteten sie darauf hin, dass gerade im Berufsfeld Lehramt ein lebenslanges Lernen unumgänglich ist. Aufgrund dieses Spannungsverhältnisses der Rollenunklarheit empfanden die Probandinnen und Probanden das Praxissemester jedoch als einen großen Fortschritt bzw. eine große Weiterentwicklung auf dem Weg zur Lehrkraft.

Paradoxien entstanden für die Praxissemesterstudierenden vor allem durch die Situation nach dem Praxissemester, in der sie ihre Schulen wieder verlassen und an die Universität zurückkehren mussten. Dieses Herausgerissen-Werden betrachteten viele kritisch. Gleichzeitig zeigten einige der Probandinnen und Probanden jedoch auf, dass ihnen die verbleibende Studienzeit nützlich sein könnte, um sich eingehend auf das Praxissemester vorzubereiten. Außerdem verbanden sie mit dem Ende des Semesters an den Schulen auch ein Ende der hohen Belastungen. Bei diesen bleibt festzuhalten, dass es intersubjektiv unterschiedliche Einschätzungen sind, inwiefern ähnliche Belastungen als Überforderung oder Anforderung eingeordnet werden. Allerdings wurden auch äußere Faktoren wie das Pendeln oder die universitären Begleitveranstaltungen aufgezeigt, die erhebliche Einflüsse auf das subjektive Empfinden der Belastungen im Praxissemester haben. An diesen Stellschrauben könnte das Praxissemester weiterentwickelt werden, um den Studierenden einen optimalen Rollenwechsel ermöglichen zu können. Insgesamt zeigte sich jedoch, dass trotz der Paradoxien und trotz der hohen Belastungen der Wechsel von der Rolle der Lernenden hin zu der Rolle der Lehrenden von den Studierenden als gelungen empfunden wurde. Damit scheint das Praxissemester seinen Kernzielen in dieser Hinsicht gerecht zu werden und trägt zu einer gelungenen Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums bei. Allerdings lassen die Ergebnisse der Studie auch Bedenken am Konzept des Praxissemesters gerade hinsichtlich der Belastung der Studierenden zu, weswegen eine stetige Weiterentwicklung notwendig erscheint. Hierbei sollten Studierende unbedingt einbezogen werden, um eine bestmögliche Kompetenzentwicklung im Bereich der Lehrer(innen)ausbildung zu erreichen.

Literatur

- ARNOLD, KARL-HEINZ u. a. (2011), Empowerment durch Schulpraktika, Bad Heilbrunn.
- BACH, ANDREAS (2013), Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen, Münster.
- HELFFERICH, CORNELIA (2005), Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden.
- HOF, CHRISTIANE (2013), Übergänge und lebenslanges Lernen, in: SCHRÖER, WOLFGANG / STAUBER, BARBARA / WALTHER, ANDREAS / BÖHNISCH, LOTHAR / LENZ, KARL (Hg.), Handbuch Übergänge, Weinheim u. a., 394–414.
- KLING, MALTE (2018), Das Praxissemester als Übergang. Eine praktisch-theologische Untersuchung des Rollenwechsels von Studierenden zu Lehrenden (Interdisziplinäre Paderborner Untersuchungen zur Theologie 7), Berlin.
- MAYRING, PHILIPP (2010), Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim.
- SCHAARSCHMIDT, UWE (2005), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim u. a.
- SCHNEBEL, STEFANIE (2016), Begleitung und Beratung im Praxissemester, in: JÜRGENS, EIKO (Hg.), Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung – Durchführung – Reflexion, Berlin, 100–121.
- SCHRÖER, HENNING (1982), Praktische Theologie, in: SCHRÖER, HENNING, Einführung in das Studium der evangelischen Theologie, Gütersloh.
- TOPSCH, WILHELM (2004), Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht, Weinheim u. a.
- VANIER, DIETLINDE (2016), Im Praktikum Unterrichten lernen, in: JÜRGENS, EIKO (Hg.), Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung – Durchführung – Reflexion, Berlin.
- WEYLAND, ULRIKE / WITTMANN, EVELINE (2017), Praxissemester en vogue, in: SCHÜSSLER, RENATE u. a., Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen, Bad Heilbrunn 17–29.

Praxissemester – Bestandteil oder Unterbrechung des Studiums? Das Theorie-Praxis-Verständnis als Gelingensbedingung von Professionalisierung

Guido Hunze und Gudrun Lohkemper

„Die Schulpraktischen Studien haben als Randerscheinungen im Ausbildungsbetrieb Hochschullehre bestenfalls Alibifunktion. In ihrem heutigen Zuschnitt sind sie meist weder tauglich für eine erste Selbstüberprüfung von Eignung und Neigung für den Lehrerberuf, noch bieten sie hinreichend Gelegenheit zur Reflexion von Praxiserfahrungen.“ (Gemeinsame Kommission, 1996, 63). Diese Feststellung der nordrhein-westfälischen Kommission für die Studienreform in ihren Analysen und Empfehlungen zur Lehrerbildung sprach vor über 20 Jahren den Lehramtsstudierenden aus der Seele. Deren ungläubige Frage lautete im Vorfeld der letzten Studienreform vor dem Bologna-Prozess: ‚Wie kann es sein, dass man ein Lehramtsstudium abschließen kann, ohne auch nur eine einzige Unterrichtsstunde selbst gehalten zu haben?!‘ Die dahinterstehende Klage war allerdings alles andere als neu, die Forderung ‚Mehr Praxis!‘ über viele Jahre und Jahrzehnte immer gegenwärtig.

In der Folgezeit wurden die Praxisphasen des Studiums stark ausgeweitet, wobei die 2006 durch das Wissenschaftsministerium eingerichtete Kommission zur Weiterentwicklung und Harmonisierung der Lehrerbildung (‚Baumert-Kommission‘) bereits warnte: „Die Einführung und Erweiterung von Praxiselementen in einen universitären Studiengang ist selbst voraussetzungsvoll und als solche deshalb noch keine hinreichende Antwort auf die Diagnose mangelnder Praxisrelevanz“ (Ministerium für Innovation, 2007, 31). Entscheidend ist nicht der Umfang der Praxisphasen, sondern die Qualität der Begleitung. Die Kommission sieht das Problem also auf der curricularen Ebene – damit gerät das der Praxisphase als Teil des Studiums zugrunde liegende Theorie-Praxis-Verhältnis und dessen Realisierung – konkret in den Begleitveranstaltungen wie allgemein im Studium – fokussierter in den Blick. Seit 2015 ist in Nordrhein-Westfalen das fünfmonatige Praxissemester als Teil des Masterstudiums, das in Verantwortung der Universitäten und in enger Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung sowie den Schulen gestaltet wird, implementiert.

Im Rahmen des vorbereitenden und begleitenden Projektseminars im Fach Katholische Religionslehre bitten wir unsere Studierenden in Münster gleich zu Beginn: ‚Verorten Sie das Praxissemester in Ihrem Studium! Welche Rolle

spielt es für Ihr Lehramtsstudium?‘ Die Antworten weisen regelmäßig in die gleiche Richtung: ‚Raus aus der Uni – rein in die Praxis!‘ – ‚Endlich das machen, was ich eigentlich will: Schule!‘ – ‚Unterbrechung des Studiums.‘ – ‚Das in der Uni Gelernte anwenden.‘ Gebeten, sich die exakte Frageformulierung noch einmal anzuschauen, reagieren die Studierenden unterschiedlich: Ein Teil stellt sich die Frage neu und sucht gezielt nach einem (oftmals bisher nicht selbst erlebten!) Sinn des Praxissemesters für das Studium. Der andere Teil reagiert eher emotional, vermutlich weil er sich zu Unrecht kritisiert fühlt: Das Praxissemester ist für zahlreiche Studierende eine Unterbrechung des Studiums – und soll aus ihrer Sicht genau das auch sein, weil das Studium selbst mit Blick auf das eigene Berufsziel nicht als hilfreich erlebt wird.

Wird diese Wahrnehmung der Studierenden nicht durch eine neue curriculare Justierung hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verständnisses auf Lehrenden- wie Studierendenseite verändert, werden die Befürchtungen der Baumert-Kommission Wirklichkeit. Das Praxissemester bliebe dann weit hinter seinen Möglichkeiten zurück.

1. (Mehr oder weniger) irritierende Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen im Praxissemester¹

Die so genannten Studienprojekte, die der Logik des Forschenden Lernens folgen, sind ein Herzstück des Praxissemesters. Anfangs werden sie allerdings von den Studierenden vielfach als ‚aufgezwungen‘, ‚als reiner Selbstzweck‘, eben ‚typisch Uni‘ empfunden. Dabei sollen sie eigentlich der eigenen Professionalisierung dienen. Theoretisch könnten gerade die Studienprojekte den Unterschied auf dem Weg zu jenem Profi machen, der dafür bezahlt wird, dass er begründet Verantwortung für jede Entscheidung übernimmt, die er im Hinblick auf ihm anvertraute Menschen trifft. Am Ende der Zeit an der Schule erfolgt im Abschlussblock eine Reflexion der vielfältigen und intensiven Erfahrungen. Gebeten, sich zwischen den Polen ‚Das Praxissemester hat mich für den Lehrberuf gestärkt‘ vs. ‚... nicht gestärkt‘ zu positionieren, drängen sich die Studierenden unseres Seminars auf einer Seite: Für sie ist das Praxissemester eindeutig ein Gewinn – und bei den meisten Studierenden steht das in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrem am Ende doch positiven gewendeten Verhältnis zu den Studienprojekten. Das setzt voraus, dass diese als Instrument ihrer eigenen Professionalisierung wahrgenommen und erlebt werden.

¹ Die Kapitel 1 und 2 des vorliegenden Beitrags beruhen auf einem Vortrag am 18.01.2018 im Rahmen der Ringvorlesung „Empirische Methoden und Forschendes Lernen im Gespräch“ an der Universität Münster. Vgl. Hunze u. a., 2018.

Irritiert uns die anfängliche Reaktion der Studierenden? Ein Blick auf deren Erfahrungen im bisherigen Studium liefert die Antwort: Wenn die Studienprojekte zunächst nur als eine beliebige Leistung unter vielen anderen im Studium gesehen werden, die danach keine Rolle mehr spielt, dann halten sie die Studierenden nur von dem ab, was sie eigentlich wollen: Praxis! Nach über vier Jahren Studium wird der Einblick in die Praxis nicht nur als dringend erforderlich, sondern als längst überfällig angesehen. Die Abwehrhaltung der Studierenden den Studienprojekten gegenüber zu Beginn ihres Praxissemesters ist also nichts anderes als die zwangsläufige Reaktion auf die empfundene Fremdbestimmung im Studium.

Gleichzeitig offenbart sich in dieser Haltung ein problematisches Verständnis von Theorie und Praxis, das einerseits die nicht auszurottende Vorordnung der Theorie vor die Praxis affirmiert (der zufolge die Theorie in der Praxis angewendet wird) und andererseits eine folgenreiche räumliche Trennung vornimmt: Uni wird als Ort der Theorie, Schule als Ort der Praxis angesehen. Folgenreich ist das insofern, als damit die Schule als theoriefreier Raum deklariert wird – unterstützt durch jene Lehrkräfte, die die Praxissemesterstudierenden gleich mit folgenden Worten begrüßen: ‚Vergiss die graue Theorie! Hier herrscht die Praxis!‘ Nicht minder folgenreich ist allerdings, dass die Universität damit zum praxisfreien Raum erklärt wird. Nur so ist verständlich, warum in akademischen Lehrveranstaltungen – weitgehend folgenlos – so oft nicht praktiziert wird, was inhaltlich gelehrt wird; und das, obwohl jedes Seminar ein kommunikatives Lernarrangement darstellt, das gestaltet und reflektiert werden muss – und in dem sich alles zu bewähren hat, was allgemein- und fachdidaktisch gefordert wird.

Ein solches wissenschaftstheoretisch längst überholtes, bildungstheoretisch unproduktives Theorie-Praxis-Verständnis jedoch den Studierenden anzulasten, bedeutet die Verantwortlichkeit der Lehrenden für die Gestaltung des Studiums mit Blick auf Inhalte, Kompetenzen und Hochschuldidaktik bis hin zu Prüfungsformen auszublenden. Da das Prinzip des Forschenden Lernens auf die Selbstständigkeit der Studierenden als Subjekte ihres Studiums setzt, besteht die hochschuldidaktische Herausforderung darin, die dialektische Verbindung von Theorie und Praxis grundzulegen.

Was hier mit Blick auf die universitäre Lehre als (nicht wirklich neues) Problem beschrieben wird, zeigt sich in umgekehrter Weise auch in der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung, die durch eine nicht minder problematische Entkopplung von Theorie und Praxis geprägt ist.²

Die Idee der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Didactical Design Research), die Weiterentwicklung didaktischer Lernsettings mit der Erforschung der Lernprozesse zu vernetzen, zielt nicht nur darauf, Schule und

² Eine konsequente Verknüpfung von fachdidaktischer Theoriebildung und Unterrichtspraxis ist eher selten zu beobachten. Insbesondere die empirische Unterrichtsforschung zur Arbeit mit Kunst im RU steckt noch in den Kinderschuhen, was auch für die religionsdidaktische Unterrichtsforschung im Allgemeinen gilt (Gärtner, 2018, 13).

Universität endlich näher zusammenzubringen, sondern vor allem auf eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis an beiden Orten. Das Forschende Lernen im Studium könnte hierzu bereits eine frühzeitige Weichenstellung vornehmen – wenn es gelänge, es nicht als zu absolvierende Studienleistung zu sehen, sondern seinen Grundgedanken als Teil professionellen Lehrerhandelns nachhaltig zu implementieren. Wenn das gelingt, rücken Didaktik und Unterrichtsforschung im Bewusstsein der zukünftigen Lehrkräfte und zugleich in der Kooperation der beteiligten Institutionen eng zusammen.

Zwar ist der Begriff des ‚Forschenden Lernens‘ in aller Munde. Besonders durch die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen ist jedoch deutlich geworden, dass es auf allen Ebenen – zwischen den verschiedenen universitären Standorten, zwischen den verschiedenen Fachkulturen und zwischen den verschiedenen Lehrenden – ein erstaunlich breites Spektrum an Vorstellungen gibt, was Forschendes Lernen eigentlich ist. Ob die Grundhaltung des Forschenden Lernens wirklich nachhaltig als lebenslang wirksamer Motor für den eigenen professionellen Anspruch adaptiert wird, hängt also entscheidend davon ab, wie kompetenzorientiert der Begriff selbst praktisch realisiert wird.

Daher erfolgt im Folgenden nach einer kurzen geschichtlichen Vergewisserung (2.1.) eine Begriffsklärung, wie wir ‚Forschendes Lernen‘ verstehen, was zwangsläufig auch Abgrenzungen erforderlich macht (2.2.). Das Theorie-Praxis-Verständnis erweist sich dabei als der entscheidende Schlüssel zum Forschenden Lernen (2.3.). Fachspezifisch ist zu fragen, was dem Praxissemester als gemeinsamer Leitbegriff eingeschrieben werden kann, der alle beteiligten Lernorte (Hochschulen, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und Schulen) miteinander verbindet. Das ist aus unserer Sicht die religiöse Bildung der Studierenden (!) als Grundherausforderung an allen Lernorten (3.1), wobei es hilfreich ist, sich die Grunddimensionen religiöser Bildung eigens zu vergegenwärtigen (3.2). Daraus entsteht ein ‚Baustein-Modell‘ religiöser Bildung im Praxissemester (3.3). Studienprojekte können vor diesem Hintergrund methodisch unterschiedlich angegangen werden, wobei die wechselseitige Verwiesenheit von Hermeneutik und Empirie entscheidend für den Professionalisierungsprozess ist (4.). Abschließend werden die wichtigsten Punkte unserer Überlegungen in Thesenform zusammengefasst (5.)

2. Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

2.1 *Kleine geschichtliche Vergewisserung*

In die deutsche Hochschulreformdebatte nach 1968 fand der Begriff Forschendes Lernen Eingang durch eine Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK), die nach Vorarbeiten ihres Ausschusses für Hochschuldidaktik Anfang 1970 veröffentlicht wurde. „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ – der Titel, der heute eher beiläufig klingt, war in der damaligen Diskussion jedoch in mehrfacher Hinsicht programmatisch (Bundesassistentenkonferenz, 1970). Im Hintergrund steht im Gefolge der Bildungsreformbemühungen dieser Zeit ein Verständnis von Bildung als Integralbegriff über Forschung und Lehre. Bildung als selbstreflexiver Entwicklungs-, Entfaltungs- und Formungsprozess geschieht nicht durch Aufnahme und Reproduktion vorher von anderen vorgedachter oder erforschter Wissensbestände. Deren Wichtigkeit und entsprechend auch die Unverzichtbarkeit ihrer Aneignung werden nicht infrage gestellt – sie bleiben jedoch gehaltlos, wenn sie nicht an Bedeutung für das sich bildende Subjekt gewinnen. Aufgabe der Lehrenden an der Universität ist es daher nicht, Forschungsergebnisse zu vermitteln, sondern den Studierenden die Teilnahme an der wissenschaftlichen Arbeit zu ermöglichen. Es ist gerade der Forschungsprozess selbst, der das größte Bildungspotenzial beinhaltet. Forschung und Lehre müssen daher in einem konsequenten Bildungsverständnis eine Einheit bilden.

Die Forderungen der Bundesassistentenkonferenz wollten zu einer Reform der Hochschulstrukturen und der Hochschullehre beitragen. Aus der Perspektive des akademischen Mittelbaus musste es um eine veränderte Rolle im Verhältnis von Studierenden und Professorinnen bzw. Professoren gehen. Die Lernenden selbst als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu verstehen war zur damaligen Zeit auch ein Moment der Ideologiekritik: Die Studierenden forderten hochschulpolitische Mitbestimmung, Einfluss auf die Auswahl der Gegenstände von Forschung und Lehre sowie ihre Anerkennung als Subjekte des eigenen Bildungsprozesses, die ideologisch-kritisch ihr eigenes Bildungsgeschehen, das Bildungssystem und den gesellschaftlich-politischen Rahmen reflektieren (Huber, 1970).

Verbunden mit den genannten Forderungen war auch eine institutionelle Kritik an den Machtstrukturen der Universität – bis zum Prüfungswesen, welches trotz seiner offenkundigen bildungstheoretischen Inadäquanz und des in ihm weiterhin höchst wirksamen Machtgefälles zwischen Prüfenden und Prüflingen die Hochschulreformdebatte weitgehend unberührt zu überstehen drohte.

Ein heutiger Blick auf diese kleine geschichtliche Vergewisserung schärft nicht nur das Bewusstsein für die Grundideen des Forschenden Lernens,

sondern bringt einige überraschende Eindrücke hervor. Für Studierende heute ist ihre eigenständige Reflexionskompetenz nur eine unter vielen Kompetenzen, um die nicht mehr gekämpft werden muss. Im Studium wird diese jedoch oft als nicht gewollt erlebt – wobei hier nicht geklärt werden kann, ob die Lehrenden dies wirklich nicht wollen oder ob es sich um eine Konstruktion seitens der Studierenden handelt (dann läge ein gravierendes Kommunikationsproblem vor). Dass das so genannte ‚Bulimie-Lernen‘ vor Klausuren eine Folge der Bologna-Reform sei, kann schon mit einem eiligen Blick in die Studienreformdebatten der letzten Jahrzehnte als unzutreffend entlarvt werden. Die Schrift der Bundesassistentenkonferenz zum Forschenden Lernen richtete sich schon vor fast 50 Jahren gegen solche Vermittlungs- und Prüfungsformen. Paradoxerweise stellen sich Studierende mitunter aber so sehr auf diese Formen ein, dass ihnen das Forschende Lernen als unverhältnismäßig anstrengend erscheint; die Motivation dazu ist also keineswegs automatisch gegeben.

Bezeichnend ist auch, dass die Kritik am Prüfungswesen, die sich schon im Titel der Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz andeutet, kaum rezipiert wird. Dabei verlangen veränderte Lehr-Lernformen auch nach veränderten Prüfungsformen. So wie sich die Rolle der Studierenden in Projekten Forschenden Lernens verändert, bedarf es kompetenzorientierter Formate, die ihnen eine andere Rolle auch in der Prüfung zubilligen. Als Expertinnen und Experten ihres eigenen Projekts setzen sie selbstverantwortlich die fachlichen und methodischen Maßstäbe und zeigen, wie sie diese erfüllen. Dazu kann auch gehören, dass sie in der Reflexion eigenen Scheiterns nachweisen, dass sie trotzdem die geforderten Kompetenzen erworben haben.

2.2 *Begriffsklärungen und Abgrenzungen*

Seit 2015 müssen alle Lehramtsstudierenden in der Ausbildungsregion Münster im Rahmen des Praxissemesters drei Studienprojekte durchführen – wobei der Rahmen einer solchen von außen vorgegebenen Didaktik als ambivalent anzusehen ist. Hinzu kommt ein höchst unterschiedliches Verständnis von Forschendem Lernen zwischen den verschiedenen Fachkulturen, z. T. sogar zwischen den Lehrenden eines Faches. Daher tut eine Klärung des Begriffs not. Noch immer virulent sind Berichte von Studierenden, die mit vorgefertigten Fragenstellungen ihrer Dozierenden in die Praxissemesterschulen gehen, wo sie empirische Forschungsprojekte durchführen sollen. In Einzelfällen sollten Studierende ihre erhobenen Daten abgeben, da sie letztlich ja zu dem Rahmenforschungsprojekt der Dozierenden gehörten. Auch wenn solche Situationen heute nur noch Ausnahmen darstellen, kann die Erwähnung dieses Skandalons doch dazu dienen, ein doppeltes Missverständnis zu beseitigen: Zum einen ist Forschendes Lernen

primär ‚Lernen‘ und nicht Forschung und zum anderen sind die ‚Studierenden‘ Subjekte des Forschenden Lernens und nicht die Lehrenden. Wird Bildung als reflexiver Prozess des Subjekts verstanden, dann dient Forschendes Lernen diesem Bildungsprozess, indem forschend, d. h. in einer forschenden Grundhaltung und unter Nutzung fachspezifischer Methoden, gelernt wird. Primäres Ziel ist aber das Lernen der Studierenden; ein Beitrag zur Forschung muss nicht ausgeschlossen werden, ist aber weder erwartbar noch Ziel des Forschenden Lernens. Damit wird zugleich deutlich, dass die Frage nach der forschenden Grundhaltung zentral ist für das Gelingen eines solchen Bildungsprozesses. Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip macht entsprechend nur mit solchen Studierenden Sinn, die (anfangen) sich als Subjekt ihres Studiums (zu) begreifen! Es würde sich mit Blick auf weitere anstehende Studienreformen lohnen, diese Herausforderung viel früher im Studium zu implementieren – am besten in der Studieneingangsphase. Tatsächlich führt die Logik des Forschenden Lernens über das Studium hinaus zu dem von Donald Schön so bezeichneten Ideal des ‚reflektierten Praktikers‘ (Schön, 1983), der das eigene Handeln evaluieren, hinterfragen und verändern kann. Die Studierenden gestalten heute im Sinne Schöns ihren Professionalisierungsprozess selbstständig – im Studium und darüber hinaus. Ziel ist dabei die Einnahme einer selbstreflexiven kritischen Grundhaltung gegenüber der eigenen Berufspraxis. Erfolgreiches Forschendes Lernen drückt sich dadurch aus, dass Studierende den jeweiligen situativen Herausforderungen gerecht werden, indem sie nicht nur auf die (sich irgendwann einstellende eigene oder auch fremde, insbesondere zum scheinbaren Allgemeingut im Lehrerzimmer gewordene) Erfahrung zurückgreifen, sondern aus ihrer eigenen präzisen Wahrnehmung der Situation heraus theoretisch fundierte Handlungsalternativen entwickeln und zielführende Entscheidungen treffen.

Unser Verständnis von Forschendem Lernen ist in einigen Hinsichten abzugrenzen von der Definition, die Ludwig Huber, der die programmatische Schrift der Bundesassistentenkonferenz selbst mitverfasst hat, aktuell in die Diskussion eingebracht hat (Huber, 2009, 11): Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.

In unserem Verständnis von Forschendem Lernen hingegen gestalten die Lernenden ihren Bildungsprozess als reflexiven Professionalisierungsprozess. Zwar nutzen die Studierenden dabei die ‚Logik‘ des wissenschaftlichen Vorgehens eines Forschungsvorhabens; dem Maß, in dem insbesondere die Gütekriterien empirischer Forschung (Objektivität, Validität, Reliabilität)

eingehalten werden können, sind durch den vorgegebenen Rahmen der Projekte jedoch enge Grenzen gesetzt. Auch ist nicht damit zu rechnen, dass ein solches Projekt als Forschungsprojekt in der ‚scientific community‘ gelten kann. Wohl kann es Impulse liefern, Desiderate sichtbar machen, Anstoß für umfassendere Forschungen sein. Ein gutes Projekt kann auch für Dritte interessant sein – als Kriterium für Forschendes Lernen kann der letztgenannte Aspekt jedoch nicht gelten.

2.3 *Theorie-Praxis-Verständnis*

Der entscheidende Schlüssel für ein professionalisierungsorientiertes Studium ist die Grundlegung eines dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnisses (vgl. in der Religionspädagogik schon Mette, 1978). Die beharrliche Weigerung der Studierenden, große Teile des Studiums als praxisrelevant anzusehen, bzw. die Hilflosigkeit, für Praxisrelevanz ein anderes Kriterium als einen unmittelbaren Anwendungsnutzen zu sehen, ist eine weder neue noch überraschende Folge großflächiger Strukturen universitärer Lehre. Demgegenüber müssen auf der einen Seite in der Hochschullehre bewusst Anknüpfungspunkte für die Verknüpfung von Theorie und Praxis angeboten werden. Das Forschende Lernen kann dabei einen sehr nachhaltig wirksamen Beitrag leisten. Auf der anderen Seite müssen die Hochschule und andere Lernorte selbst als Praxisort wahrgenommen, gestaltet und reflektiert werden.

Es lohnt sich, die Begriffe Theorie und Praxis genauer zu reflektieren (vgl. zum Folgenden Hunze, 2013). Praxis und Realität werden oft intuitiv synonym verwendet. Aristotelisch ist Praxis jedoch als sinnstiftendes Handeln (im Unterschied zu Poiesis als schaffendem, herstellendem Handeln) zu verstehen. Damit wird einem „zweckrationalen und nur-instrumentellen“ (Mette, 1978, 340) Handlungsverständnis eine Absage erteilt. Die Praxis, um die es der Religionspädagogik zu gehen hat, ist also nicht einfach die Realität des Faktischen, sondern menschliches Handeln im Hinblick auf die ihm inhärente Sinndimension; von daher ist jeder Zugriff notwendigerweise hermeneutisch anzulegen.

Was ist im Vergleich dazu Theorie? So wenig, wie Praxis nur sichtbares Verhalten bezeichnet, ist Theorie als nur-geistiges Durchdenken anzusehen. Dies ist unmittelbar einleuchtend, denn auch das theoretisierende Denken ist eine Tätigkeit, die sinnstiftend sein kann. Insofern greift auch Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip zu kurz, wenn es dabei nur um ausführende, herstellende Tätigkeiten geht. Hinsichtlich des Prozesses, in dem Theorien generiert werden, helfen einschlägige Begriffsbestimmungen weiter:

„Wissenschaftliche Theoriebildung beginnt mit der reflektierenden begrifflichen Ordnung und vollzieht sich im Prozess einer methodisch geleiteten und nachvollziehbaren Hypothesenbildung, deren Überprüfung und Neuformulierung“ (Johannsen, 1990, 199).

Eine Theorie ist in diesem Sinne ein Modell, das als reflektierte Konstruktion an die Wirklichkeit herangetragen wird. Charakteristisch sind dabei logische Strukturen (die in der Wirklichkeit nicht handlungsleitend sein müssen!), Abstraktion und damit Verallgemeinerung sowie die notwendige Reduktion von Komplexität gegenüber der Realität. In Form der Theorie wird eine mögliche Wirklichkeitskonstruktion in die Welt eingeschrieben (Luhmann, 1990, 714); sie bildet nicht Realität (und schon gar nicht Praxis) ab.

Für den Bildungsprozess der Studierenden ist das Zusammenspiel von Theorie und Praxis von besonderer Bedeutung. Wir veranschaulichen das gern in folgendem Bild: Die Identität der Studierenden als angehende Religionslehrkräfte stellen wir uns wie eine Schneekugel vor, die immer in Bewegung ist (gedreht wird) und die dadurch wächst, dass immer neue Schneeschichten angelagert werden. Dieser Wachstumsprozess vollzieht sich innerhalb der Praxis. Im Rahmen der Selbstprofessionalisierung gilt es nun, die gewonnenen Erkenntnisse systematisch zu reflektieren. Dazu wird die entstandene Kugel ‚abgerollt‘, so dass aus dem dreidimensionalen Objekt eine zweidimensionale Fläche wird – ähnlich wie in der mathematischen Projektion eines Globus auf eine flache Weltkarte.

Eine solche Karte ist kein Abbild der realen Erde (so ist auf den meisten Weltkarten Grönland zweimal zu sehen!), denn jede derartige Projektion hat ihre Grenzen. Dennoch werden im ‚Abrollen‘ der identitätsrelevanten Erfahrungsschichten diese der theoretischen Systematisierung, Reflexion und Modellbildung zugänglich. Daraus folgt ein neuer Blick auf die Praxis, die sich so verändert und aus der wiederum neue Erfahrungen erwachsen. Dieser fortlaufende Prozess des ‚Abrollens‘ und ‚Zusammenrollens‘, dieses Wechselspiel von Theorie und Praxis provoziert ein professionelles Verständnis lebenslangen Lernens.

Nirgendwo sonst im Studium liegen Praxiserfahrungen im späteren Berufsfeld und theoretische Modellbildung so nahe beieinander wie im Praxissemester als Brennpunkt eines dialektischen Theorie-Praxis-Verständnisses schlechthin. Aber auch andere hochschuldidaktische Lernsettings sind hier von Bedeutung. Wer sich auf die von uns skizzierte Perspektive einlässt, hat Arbeit vor sich – für viele Studierende werden ihre Projekte Forschenden Lernens allerdings zu ‚Herzstücken‘ ihres Studiums, die dem vermeintlich praxisfernen Theorieinput des bisherigen Studiums auch nachträglich noch Sinn verleihen können und die Perspektive auf die noch folgenden Lehrveranstaltung produktiv verändern.

3. Religiöse Bildung als Leitbegriff im Praxissemester

3.1 *Religiöse Bildung der Studierenden als Grundherausforderung an allen beteiligten Lernorten*

Während die Studienreformen der letzten Jahrzehnte kaum Zeit zwischen Konzeption und Implementation vorsahen, war dies beim Praxissemester anders: Da es erst im Masterstudium angesiedelt ist, blieb ausreichend Zeit, mit allen Beteiligten ein gemeinsames Konzept zu entwickeln. Als besonders günstig hat sich hierbei erwiesen, dass nach Jahren einer oft konfliktuösen Trennung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase ein kommunikativer Raum zur Verfügung stand, in dem sich die Beteiligten aus der Universität und aus den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung wieder annähern konnten und so ein gemeinsames Fundament für die anstehende kooperative Begleitung der Praxissemesterstudierenden geschaffen werden konnte. Im Gespräch mit Fachleitungen haben wir zunächst nach einem gemeinsamen Leitbegriff gesucht, der sich durch alle Phasen der Lehrerbildung zieht. Nach vielen Überlegungen haben wir einen solchen Leitbegriff identifiziert: Religiöses Lernen oder umfassender: Religiöse Bildung. Was auf den ersten Blick selbstverständlich erscheint, entfaltet seine Tragweite erst dann, wenn die Studierenden in den Mittelpunkt gerückt werden. Selbstverständlich geht es im Religionsunterricht um die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler, die von den Praxissemesterstudierenden in den Blick genommen wird. Weiter gedacht ist religiöse Bildung aber die Grundherausforderung an allen am Praxissemester beteiligten Lernorten. Es geht darum, religiöse Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zu verstehen und zu erkennen, sie aus diesem Verständnis heraus initiieren und begleiten zu können. Es geht aber vor allem darum, dass die Studierenden selbst religiöse Bildungsprozesse durchlaufen – im Studium (einschließlich des Praxissemesters), im Referendariat, aber auch später noch als längst routinierte Lehrkraft. Das heißt, dass der Religionsunterricht als Ort der religiösen (!) Bildung der (angehenden und erfahrenen) Lehrkräfte gesehen wird, ebenso wie die Schule insgesamt als ‚Haus des Lebens und Lernens‘, die Veranstaltungen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung wie auch die Universität und nicht zu vergessen Erfahrungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen.

Gewohnt sind die Studierenden (und Lehrenden), die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen – und dahinter als Subjekt zurückzutreten. Demgegenüber fordert Konstantin Lindner religiöse Kompetenz als eine spezifische Kompetenz von Religionslehrkräften ein: „Um Religion glaubwürdig unterrichten zu können, müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer eine ‚glaubwürdige Beziehung zur jüdisch-

christlichen Tradition‘ [Rudolf Englert] haben. Sie sollten verschiedene Dimensionen von Religion und Glaube für das eigene Agieren reflektieren sowie fruchtbar machen und daraus eine rational verantwortete, kommunikationsfähige Position gewinnen können.“ (Lindner, 2015). Da das Praxissemester Teil der Ausbildung der Studierenden ist, muss es primär auch um deren religiösen Bildungsprozess gehen und erst dann im Dienst desselben auch um den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler.

Dabei ist das Ziel religiöser Bildung, in Sachen Religion eigenständig entscheiden zu können und aus dieser Entscheidung heraus das eigene Leben dialogisch und in Beziehung zu gestalten. Dieser so geläufige Terminus ‚eigenständig entscheiden können‘ lohnt einen genaueren Blick. Was brauche ich, um ‚eigenständig‘ entscheiden zu können? Wer das kann, hat ‚Standing‘, hat ‚Vertrauen‘ in das eigene Urteil, akzeptiert sich selbst als ‚Entscheider‘. Wenn wir das Ziel eigenständiger Entscheidungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, haben wir uns eigentlich immer schon den Grundforderungen einer emanzipatorischen Pädagogik verschrieben: durch die Stärkung der eigenen Identität – konkret durch die Förderung von Selbstvertrauen, Selbstakzeptanz und Selbststand – Autonomie und Mündigkeit zu erlangen. Damit ist zugleich klar, dass religiöse Bildung zugleich Weg und Ziel ist. Sie funktioniert nur in Gemeinschaft und Gesellschaft und in Mündigkeit und Selbstbestimmung. Sie ist verwiesen auf Zukunft und Erwartung und zugleich auf eine produktiv-kreative Auseinandersetzung mit der Überlieferung. Sie setzt Verständigung, Dialog und Begegnung (oder kurz: Sozialität) voraus und sie ist abhängig von individuellen, entwicklungsbedingten und biografischen Faktoren.

3.2 *Dimensionen religiöser Bildung als Entwicklungsaufgabe*

Religiöse Bildung ist in diesem Sinne eine dauerhafte Entwicklungsaufgabe, die auch im Praxissemester im Fokus steht. Hilfreich ist die Unterscheidung zweier Grunddimensionen religiöser Bildung: ‚Religiöses Wirklichkeitsverständnis‘ und ‚gelebte Beziehungen‘. Als Dimensionen durchdringen sie wechselwirkend alle Bildungsprozesse – unabhängig davon, ob das thematisiert wird oder nicht und sogar unabhängig davon, ob das intendiert ist oder nicht.

‚Religiöses Wirklichkeitsverständnis‘ ist eine Perspektive auf die Welt, eine (für das Handeln folgenreiche!) Art, die Welt wahrzunehmen und sie zu deuten. Als ‚religiöse‘ Perspektive nimmt es die Welt immer unter der geglaubten Beziehung zu Gott wahr. Um diese Perspektive zu verstehen, ist Fachwissen notwendig: die Auseinandersetzung mit biblischer Überlieferung, das Verständnis historischer Entwicklungen, das Durchdenken und schlüssige Entwickeln des Glaubens, das Entschlüsseln und Gestalten aktueller

Erfahrungen und – in all diesen Bereichen – Einsicht in die grundlegende Beziehungsstruktur des Glaubens.

Damit ist bereits die zweite Grunddimension angesprochen, die ‚gelebten Beziehungen‘. Die grundlegende Beziehungsstruktur des Glaubens macht religiöse Bildung als ein Beziehungsereignis erfahrbar. Im kommunikativen Handeln wird das jeweilige theologische und anthropologische Grundverständnis erfahrbar. Kommunikatives Handeln wird als Entwicklungs-, als Beziehungsaufgabe zum religiösen Bildungsangebot. Da Beziehung anders nicht zu verstehen ist, geht es nicht allein um die ‚kognitive Analyse‘ von Beziehungen, sondern immer auch um ‚gelebte‘ Beziehungen. Religiöses Lernen beinhaltet also stets einen Handlungsbezug, womit die bereits vorgestellte Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmung in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses rückt.

Religiöse Bildung ist ein Prozess mit eigener Zeitstruktur und ist niemals abgeschlossen. Dabei macht es einen Unterschied – vom oben beschriebenen Theorie-Praxis-Lernen her gedacht –, ob eine Person am Anfang dieses Prozesses steht (Lehrerin / Lehrer werden), den Prozess und seine Mechanismen bereits grundlegend erkundet hat (Lehrerin / Lehrer sein) oder im weiteren, routiniert-alltäglichen Verlauf immer wieder neu entdecken muss, um sich weiter zu entwickeln (Lehrerin / Lehrer bleiben). Das Praxissemester als ein Brennpunkt dieses Lernprozesses am Schnittfeld von Theorie und Praxis führt nicht geradlinig zum Erwerb von Unterrichtsfähigkeit, sondern wird die Studierenden im Gegenteil häufig erst einmal überfordern. Neben der Komplexität des schulischen Alltags bewirkt insbesondere die Dekonstruktion konventionalistischer Sicherheit, die in vermeintlich sicherem Wissen (erlernte Didaktik-Konzepte) und vermeintlich erfolgreichen Methoden (erlernte Didaktik-Rezepte) gründet, Verunsicherung. Wo sie bremst, gilt es, sie zu vermeiden oder zu lösen. Sie kann aber auch für die Entwicklung förderlich sein: Für Studierende als erwachsene Lerner geht es im Praxissemester darum, mit der konventionalistischen Sicherheit produktiv umzugehen.

Aus theologischer Sicht ist solche Verunsicherung a priori durch die Erfahrung mit bzw. des anderen Menschen gegeben. Lehrerinnen und Lehrer sind immer als Person gefordert, nie nur als Fachleute. Auch das Praxissemester fordert die Studierenden – wesentlich stärker als das akademische Studium! – ganzheitlich als Person. Als Religionslehrerin, als Religionslehrer ist hier auch der eigene Glaube an den Gott Jesu Christi, den Gott Abrahams, den Gott Mose gefragt – an den ‚Ich bin da‘. Gerade für angehende Religionslehrerinnen und -lehrer, die sich selbst und andere als unvollkommen erleben, als Kontrastbilder zu dem, was dem Menschen zugesagt ist, kann es zugleich bedeutsam werden, das Sperrige in der entspannenden Hoffnung dieser Zusage zu sehen und sich nicht allein gelassen zu fühlen. Die so zu gewinnende ‚Freiheit der Kinder Gottes‘ kann ganz im Kleinen, ganz konkret im Praxissemester erfahrbar werden – gelebt als

lebendige Herausforderung des ‚schon und noch nicht‘, didaktisch durchbuchstabiert als Herausforderung, Neues auszuprobieren und das andere zu wagen.

Dieser Prozess ist aus dem christlichen Grundvertrauen, aus dem Glauben heraus positiv gestalt- und erlebbar. Gleichwohl erfordert er ein mitunter hohes Maß an Frustrationstoleranz – die grundsätzlich ein Aspekt der Professionalität im Lehrberuf ist, da es Verunsicherungen durch das gesamte Berufsleben hindurch geben wird.

Auch fachlich ist im oben dargestellten Theorie-Praxis-Verständnis die notwendige Entflechtung der ‚Mäntel‘ aufgrund ihrer komplexen Wechselwirkungen sehr schwer, zumal unter der Bedingung persönlichen Involviertseins. Daher ist gerade im Ausbildungskontext dringend eine Supervision und kollegiale Begleitung gefordert, wo die Verunsicherung bremst oder sogar lähmt und – angesichts des je individuellen Standes auf dem Lernweg – ohne die Hilfe der Auszubildenden und der Kolleginnen und Kollegen nicht zu bewältigen ist. So sehr die Rolle der begleitenden Mentorinnen und Mentoren (in der Schule, in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in der Universität) zu betonen ist – sie alle können den Weg nur begrenzt begleiten; letztlich kann er nur von innen erkannt und entschlüsselt werden.

3.3 Das Tangram-Modell zur religiösen Bildung im Praxissemester

Wir haben lange nach einer Visualisierung gesucht, die diesen Prozess ins Bild bringt. Wie werde ich eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer? Geläufig ist das Bild des Puzzles, das aus verschiedenen Teilen besteht. In der klassischen Lernzielorientierung gibt es vorgegebene Bausteine, die zu einem vorgegebenen richtigen Bild zusammengesetzt werden müssen. Das Bild, um das es dabei geht, ist immer ein Abbild von etwas, das (bestenfalls aufgrund wissenschaftlicher Expertise) in einem politisch-administrativen Akt durch ein Ministerium als Ausbildungsziel definiert worden ist. Solche Bilder einer guten Lehrkraft erweisen sich aber als relativ wenig wirksam.

Ein ähnliches, aber doch entscheidend anderes Bild verändert die Perspektive auf den Bildungsprozess: Das Tangram besteht aus verschiedenen Bausteinen, die, anders als ein Puzzle, kein eindeutig vorgefertigtes Ergebnisbild haben, die viele verschiedene, sinnvolle Gestalten ergeben können und Kreativität (andere Gestalten, gleiche Gestalt in anderen Anordnungen, Hinzufügung von Farbe...) ermöglichen.

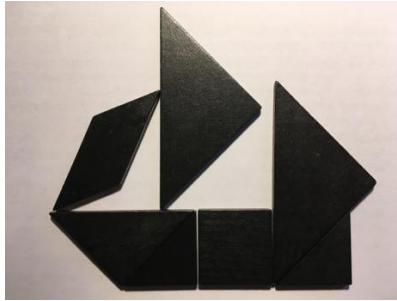


Abbildung 1: Tangram

Wir verstehen die Bausteine als die verschiedenen Entwicklungsaufgaben der Studierenden, sozusagen Teilaspekte des Berufsfeldes und ihrer Berufspersönlichkeit. Es geht entsprechend darum, die Teile zu einem (für das jeweilige Subjekt des Prozesses) stimmigen Bild zusammenzusetzen. Wir wollen mit den Studierenden im Praxissemester die möglichen Bausteine erarbeiten, sie in Frageform konkret machen und sie darin fördern, ihr eigenes Bild zu gestalten. Dieser Lehr-Lern-Prozess ist notwendiger Weise prozess- und kompetenzorientiert, performativ und zudem theologisch zu fundieren. Dabei ergeben sich in der gemeinsamen Seminararbeit etwa folgende Bausteine:

- Meine Wahrnehmung und mein Selbstverständnis Religionslehrerin / Religionslehrer im System Schule
- Die Beziehung von Erfahrung und Glaube in meiner Biografie (auch mit Blick auf das Verständnis korrelativer Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern)
- Mein fachspezifisches (theologisches, pädagogisches, didaktisches) Kompetenzprofil
- Die Klärung meiner Rollen und Wege zu einer belastbaren Balance der Anforderungen
- Meine Wahrnehmung und Gestaltung bestimmender Faktoren des Religionsunterrichts
- Beziehungsstiftende Kommunikation in meinem Alltag als Lehrerin / Lehrer und generell als religiöse Person
- Meine Fähigkeit zur Erschließung der Wirklichkeit in ihrer Tiefendimension
- ...

Aufgabe der Studierenden ist es, diejenigen Bausteine zu identifizieren, die für sie in ihrer aktuellen Position in ihrem Bildungsprozess relevant und bearbeitbar sind. Diese müssen mit der Situation in der Schule und den dort gemachten Erfahrungen zusammengebracht werden, um so zu Fragestellungen zu kommen, die sie in einer Haltung Forschenden Lernens bearbeiten können.

Damit legen wir bewusst den Fokus auf den religiösen Bildungsprozess der Studierenden und weniger auf den der Schülerinnen und Schüler. Gemeinsam mit den Studierenden muss dieser Bildungsprozess theologisch fundiert und in seinem professionellen wie alltäglichen Handlungsbezug herausgestellt werden. In der dafür notwendigen Reflexion des Verständnisses von Theorie und Praxis (in dem insbesondere sowohl die Hochschule als Praxisort als auch die Schule als Theorieort qualifiziert werden!) rücken die Studierenden als erwachsene Lernende, als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses in den Vordergrund, wofür das Forschende Lernen ein hochschuldidaktisch anspruchsvolles und in der Betreuung aufwändiges, zugleich aber höchst produktives Prinzip darstellt.

4. Hermeneutik und Empirie im Professionalisierungsprozess

Ein Blick in die Methodenvorbereitung der Studierenden im Praxissemester zeigt, dass forschend fast ausnahmslos als ‚empirisch‘ forschend verstanden wird. In mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern überrascht das nicht, obwohl es auch dort nicht-empirische Forschung gibt. Dass selbst klassisch geisteswissenschaftliche Fächer oder auch die Bildungswissenschaften mit ihren historischen geisteswissenschaftlichen Wurzeln andere Forschungsrichtungen weitgehend ausblenden, ist allerdings bemerkenswert. Hermeneutische und empirische Forschung gegeneinander auszuspielen, ist jedoch wenig sinnvoll. Das zeigt sich gerade im Praxissemester, in dem aus unserer Sicht die wechselseitige Verwiesenheit von Hermeneutik und Empirie entscheidend für den Professionalisierungsprozess ist. Zum empirischen Forschungszyklus gehört konstitutiv das ‚Eintauchen in die Praxis‘. Bereits bei der Hypothesenbildung muss allerdings realisiert werden, dass ein Phänomen von einem erkennenden Subjekt wahrgenommen, als solches erkannt und verstanden wird, anders gesagt: Das Subjekt muss den Sinn oder die Bedeutung einer Situation erfassen, um zu einer Fragestellung oder weitergehend zu konkreten Hypothesen zu kommen. Die Subjektivität dieses Vorgehens lässt sich begrenzen und offenlegen, jedoch nicht eliminieren. Gleiches gilt selbst noch für die Konstruktion des Methodeninventars. Objektivität als Gütekriterium ist – gerade mit Blick auf das, was in Studienprojekten untersucht werden kann – eine Leitperspektive, jedoch nur in Gestalt von Intersubjektivität zu erreichen. Was wissenschaftstheoretisch prinzipiell gilt, ist für das Praxissemester, in dem es ja nicht um Forschung, sondern um (forschendes) Lernen geht, noch wesentlich bedeutsamer, insofern das forschend lernende Subjekt ja explizit im Fokus eines (Selbst-) Bildungsprozesses steht. Was wem zur Frage wird, ist subjektiv zu reflektieren

– auch mit Blick auf die Konstitutionsbedingungen der Fragestellungen: Warum wird mir an dieser Stelle meines Bildungsprozesse dieses und jenes zur Frage? Warum wird es mir so und nicht anders zur Frage? Was schon für die Fragestellung gilt, gilt umso mehr noch für die Interpretation der Ergebnisse: Das Herausfordernde eruiert empirischer Daten ist nur zugänglich unter Berücksichtigung bestimmter Normen, Werte und Zielvorstellungen – und insofern nur hermeneutisch zugänglich. Das ergibt sich aus der Logik des hermeneutischen Zirkels, der für die Analyse jedweder Art von Quellen und Daten (Texte, Bilder, empirische Daten, Situationen, ...) relevant ist. Es wäre ein wissenschaftstheoretischer Rückschritt, würde die (Selbst-)Reflexion des forschenden Subjekts, die die Wahrnehmung des Gegenstands verändert und damit deren prinzipielle Relativität in Erinnerung ruft, aufgegeben zugunsten eines naiven Verständnisses von ‚Evidenzbasierung‘, das empirischen Erkenntnissen per se Evidenz unterstellt.

Erkenntniskritik, die den Namen Kritik verdient, ist also mehr als eine ‚zusätzliche‘ Reflexion; sie impliziert vielmehr ‚grundsätzlich‘ die Verknüpfung von Empirie und kritischer Hermeneutik. Spätestens seit der Veröffentlichung von Jürgen Habermas‘ ‚Erkenntnis und Interesse‘ ist die Vergegenwärtigung der eigenen erkenntnisleitenden Interessen aus dem Bemühen um wissenschaftliche Lauterkeit nicht mehr wegzudenken und eine wesentliche bzw. entscheidende Voraussetzung, um intersubjektive Kommunikation zu gewährleisten und aufrechtzuerhalten. Die Leistung der kritischen Theorie besteht bis heute darin, dass die Unterscheidung zwischen empirisch-analytischer und historisch-hermeneutischer Forschung eine wissenschaftliche Perspektive forciert hat, die sich als kritische mit ihrem emanzipatorischen Potenzial zur Mündigkeit und Freiheit des Subjekts identifiziert.

War für Jürgen Habermas die hermeneutisch-kritische Fragehaltung wichtig zur Aufdeckung von (unbewussten oder versteckten) Erkenntnisinteressen, setzt das Forschende Lernen im Praxissemester noch früher an: Hier geht es zuerst einmal darum, überhaupt Erkenntnisinteressen zu generieren und dann als solche zu identifizieren. Ohne die hermeneutisch-kritische Selbstreflexion laufen die Studierenden dabei allerdings Gefahr, bestimmte Erwartungen (oft aus der eigenen Schulzeit) hermetisch ab- statt hermeneutisch aufzuschließen. In einem solchen Fall wird die Empirie entsprechend zur Affirmation gewünschter Erkenntnisse verwendet – und diese werden dann als ‚empirisch abgesichert‘ qualifiziert (wenn z. B. ‚bewiesen‘ wird, dass Spiele die Aufmerksamkeit fördern, außerschulische Lernorte die Motivation steigern, bestimmte Methoden den Perspektivwechsel begünstigen). Daher muss Hermeneutik heute nicht nur nach dem Erkenntnisinteresse an sich fragen, sondern jeden professionell zu begründenden Einzelschritt in den Lernprozessen auf seine jeweilige Bedeutung für Einzelaspekte wie für das Ganze hin kritisch befragen, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht bei der Konstatierung von Hypothesen und ihrer

Bestätigung stehen bleiben, sondern sich selbst als Profis lebenslang weiter entwickeln wollen. Insofern gibt es aus unserer Sicht keine rein empirischen Studienprojekte im Praxissemester – so wenig wie es rein hermeneutische Studienprojekte gibt. Auch hermeneutische Studienprojekte müssen ihren Ausgangs- und Zielpunkt stets in der Empirie (im Sinne der Erfahrung, wenn auch nicht zwangsläufig empirisch-methodisch systematisch erhoben) haben. Die Möglichkeit zu einer hermeneutischen Selbst-, Situations- und Theoriereflexion ist aus unserer Sicht im Rahmen des Praxissemesters eine gewinnbringende, meist ungewohnte Option für Studierende. Solche hermeneutischen Studienprojekte sind schon deshalb nicht einfach, weil die Studierenden aus dem Studium kaum gewohnt sind, sich selbst als erkennendes ‚Subjekt‘ zu begreifen, das den Erkenntnisprozess maßgeblich mitkonstituiert. Umgekehrt ist der Gefahr zu trotzen, den Rückschluss zu ziehen, dass letztlich jede Tatsache ein subjektives Konstrukt und damit im Extremfall beliebig sei. Habermas lehnt in seiner Auseinandersetzung mit Charles S. Peirces ‚Logik der Forschung‘ einerseits die Ontologisierung von Tatsachen ab und verweist darauf, dass Erkenntnis keine „vom erkennenden Subjekt ablösbare Beschreibung der Realität“ (Habermas, 2008, 117) sei, sich folglich „die Wirklichkeit als Objektbereich der Wissenschaften unter Bedingungen des Forschungsprozesses im ganzen erst konstituiert“ (ebd.). Andererseits betont er: „Wir können so etwas wie uninterpretierte Tatsachen sinnvollerweise nicht denken; gleichwohl handelt es sich um Tatsachen, die nicht in unseren Interpretationen aufgehen.“ (Habermas, 2008, 120). Professionalität äußert sich gerade in der bewusstmachten Eigenperspektivität und zugleich in dem Bemühen, den begegnenden Phänomenen zu ihrem Recht zu verhelfen und situationsadäquate Deutungsmuster (Schlee, 2008, 27-57) zu identifizieren.

Anhand unserer bisherigen Praxissemestererfahrungen wird nicht nur deutlich, dass die schon in früheren Reformbemühungen zur Lehramtsausbildung virulente Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis in Richtung einer wechselseitigen Verwiesenheit zu beantworten ist, sondern auch die Frage nach dem Verhältnis von Empirie und Hermeneutik. Im Zentrum der Studienprojekte steht die in einem spiralförmigen hermeneutischen Prozess fortschreitende Bewusstmachung, Reflexion und Erforschung der eigenen Lehrpersönlichkeit, der eigenen Praxis und des eigenen Habitus. Theologisch im Sinne des oben skizzierten Verständnisses der Grunddimensionen religiöser Bildung pointiert Helmut Peukert deren Zusammenhang: „Die Wirklichkeitsbehauptung ist enthalten in der kommunikativen Praxis und bleibt an sie gebunden.“ (Peukert, 2009, 346). In diesem Erfahrungs- und Reflexionsprozess bedingen und befruchten sich Empirie und Hermeneutik wechselseitig. Das hier dargestellte Verständnis von kritischer Hermeneutik ist dabei die Voraussetzung für einen innovativen Professionalisierungsgewinn, der aus den Studienprojekten erwächst. Norbert Mette hat bereits 1978 mit Blick auf die Theologie eine Forderung aufgestellt,

die in diesem Sinne auch für die forschende Grundhaltung im Praxissemester gilt: „Die Frage muss in der theologischen Didaktik den Vorrang bekommen vor immer schon gerechtfertigten Antworten. Theologen müssen lernen, in Modellen, Hypothesen und Utopien zu denken. Theologisches Denken muss Optionen und Präferenzstrukturen einüben; nur so sind operationale Zielvorstellungen aus der Fülle des Stoffes und der Anforderungen zu gewinnen. Es muss Entscheidungen ermöglichen, die nicht Endgültigkeit beanspruchen, sondern aufgrund besserer Einsicht revidiert werden können.“ (Mette, 1978, 236)

5. Zusammenfassende Thesen

Die Auseinandersetzung mit der Frage, ob das Praxissemester Bestandteil oder Unterbrechung des Studiums ist, führt zur Erkenntnis, dass die Reichweite der hier dargestellten Überlegungen nicht allein das Praxissemester und die zugehörigen Begleitformate, sondern das Lehramtsstudium insgesamt umfasst. Letztlich haben die hier angestellten Überlegungen allgemein hochschuldidaktische Relevanz und gelten daher für jedes Studium mit Professionalisierungsanspruch. Die folgenden Thesen sind vor diesem Hintergrund nicht ausschließlich mit Blick auf das Lehramtsstudium zu verstehen.

1. Die Studierenden werden die Grundhaltung des Forschenden Lernens umso effektiver umsetzen, je eher sie im Studium grundgelegt ist.
2. Forschendes Lernen ist als ‚Lernen‘ und nicht als Forschung auszugestalten, d. h. die Studierenden müssen konsequent als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses ernstgenommen werden.
3. In theologisch fundierten, ideologiekritischen subjektorientierten Professionalisierungsprozessen sind Empirie und Hermeneutik wechselseitig kritisch aufeinander zu beziehen. Entsprechend darf die Forschungsmethodik weder allein auf empirische noch allein auf hermeneutische Zugänge begrenzt werden.
4. Der entscheidende Schlüssel für ein solches auf Professionalisierung hin ausgerichtetes Studium ist die Grundlegung eines dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnisses.
5. Die Verantwortung für die beharrliche Weigerung der Studierenden, große Teile des Studiums als praxisrelevant anzusehen bzw. ihre Hilflosigkeit, für Praxisrelevanz ein anderes Kriterium als einen unmittelbaren Anwendungsnutzen zu sehen, liegt auf Seiten der Lehrenden in lange bekannten hochschuldidaktischen Desideraten universitärer Lehre.
6. Entsprechend muss in der Lehre die Verknüpfung von Theorie und Praxis zum hochschuldidaktischen Prinzip erhoben werden.

7. Hochschule und andere Lernorte sind selbst Praxisorte und müssen als solche wahrgenommen, gestaltet und reflektiert werden.
8. Das Theologiestudium einschließlich seiner Praxisphasen ist als Teil des religiösen Bildungsprozesses der Studierenden zu identifizieren.
9. In Lehr-Lern-Formen mit Freiräumen für Selbstständigkeit und sinnstiftendes wissenschaftliches Arbeiten erbringen Studierende auch heute exzellente Studienleistungen.

Literatur

- BAK [Bundesassistentenkonferenz] (1970), Forschendes Lernen. Wissenschaftliches Prüfen, Bonn.
- GÄRTNER, CLAUDIA (2018), Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: GÄRTNER, CLAUDIA (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lern-Prozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart, 11–30.
- GEMEINSAME KOMMISSION FÜR DIE STUDIENREFORM IM LAND NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) (1996), Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule – Hochschule, zur Lehrerbildung, zur Ingenieurausbildung, Neuwied u. a.
- HABERMAS, JÜRGEN (2008), Erkenntnis und Interesse, Hamburg (Erstausgabe 1973).
- HUBER, LUDWIG (1970), Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip, in: Neue Sammlung 10, 227–244.
- HUBER, LUDWIG (2009), Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: HUBER, LUDWIG u. a. (Hg.), Forschendes Lernen im Studium, Bielefeld, 9–35.
- HUNZE, GUIDO, „Doch sie hielten das alles für Geschwätz und glaubten ihnen nicht.“ – Ein Update zum Theorie-Praxis-Problem, in: ALTMAYER, STEFAN u. a. (Hg.), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132), Stuttgart, 310–318.
- HUNZE, GUIDO / LOHKEMPER, GUDRUN / FREITAG, GIANNA (2018), Forschendes Lernen im Lehramtsstudium Katholische Religionslehre. Religionsunterricht entdecken, erkunden, erforschen, in: BÜCKER, NICOLA u. a. (Hg.), Empirische Methoden und Forschendes Lernen im Gespräch (Schriften aus dem Comenius-Institut 22), Berlin, 15–30.
- JOHANNSEN, FRIEDRICH (1990), Das Fachpraktikum als Ort sachgemäßer Theorie-Praxis-Vermittlung, in: JRP 7, 197–208.
- LINDNER, KONSTANTIN (2015), Art. Lehrkraft, Rolle, in: WiReLex. Online unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100088> (zuletzt abgerufen am 12.12.2018).
- LUHMANN, NIKLAS (1990), Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt.

- METTE, NORBERT (1978), Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie, Düsseldorf.
- PEUKERT, HELMUT (2009), Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, 3. Aufl., Frankfurt.
- SCHLEE, JÖRG (2008), Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch, 2. Aufl., Stuttgart.
- SCHÖN, DONALD A. (1983), The reflective practitioner. How professionals think in action, New York.

Praxissemesterbegleitung an den Studienorten Köln und Wuppertal im Vergleich: Analyse und hochschuldidaktische Impulse

Norbert Brieden und Monika Tautz

In Nordrhein-Westfalen ist das Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden in der Masterphase ab Studienjahr 2014 / 15 verpflichtend. Das Praxissemester bietet den Studierenden die Chance, sich in ca. fünf Monaten am Lernort Schule, betreut durch Mentorinnen und Mentoren sowie Fachleiterinnen und Fachleitern, ‚auszuprobieren‘ und ohne ‚Notendruck‘ an den Lernorten Schule und Studienseminar beraten zu lassen. Die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung mit Notengebung liegen in der Verantwortung der Universitäten.

An der Bergischen Universität Wuppertal wird dieses Format, das die Zusammenarbeit von Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL, die ehemaligen Studienseminare) voraussetzt, schon seit 2011 erprobt. An der Universität zu Köln haben die vorbereitenden Arbeiten in den vom Zentrum für Lehrerinnenbildung (ZfL, Gremium der Universität) organisierten Fachverbünden (FVB) seit 2012 ihre Arbeit aufgenommen.

Somit wird an beiden Standorten die Entwicklung des Praxissemesters von einem Gremium begleitet, das Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Gruppen versammelt: Schule, ZfsL, Universität. In die in Wuppertal durch Norbert Brieden geleitete *Facharbeitsgruppe Praxissemester Katholische Religionslehre* ist zusätzlich ein Vertreter des Erzbistums Köln eingeladen; Studierende des Praxissemesters nehmen regelmäßig ebenfalls an diesen Treffen teil. In Köln arbeitet dieses Gremium ökumenisch im FVB von katholischer und evangelischer Religionspädagogik¹, auch hier werden Vertreterinnen und Vertreter der beiden Kirchen regelmäßig zu den Treffen eingeladen.

Einen wesentlichen Unterschied der beiden Standorte stellt die Anzahl der im Praxissemester zu erarbeitenden Studienprojekte der Studierenden dar. In Wuppertal müssen die Studierenden in zwei Unterrichtsfächern sowie in den Bildungswissenschaften je ein Studienprojekt durchführen (die Studierenden des Lehramts Grundschule wählen eines aus Deutsch oder Mathematik); somit sind es insgesamt drei Studienprojekte (BU Wuppertal, 2011– 2018). In Köln

¹ Die einzelnen Fachverbünde in Köln sind vom ZfL vorgegeben worden, so dass Synergieeffekte in der Arbeit der verschiedenen Fachdidaktiken gewährleistet werden können.

ist es lediglich ein Studienprojekt, das dann aber vom Umfang her wie auch hinsichtlich der religionspädagogisch-wissenschaftlichen Ansprüche eine intensivere Arbeit von den Studierenden eingefordert.²

In unserem Beitrag geht es darum, die unterschiedlichen Konkretisierungen des Praxissemesters aus der fachdidaktischen Perspektive der Katholischen Theologie an der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität zu Köln miteinander zu vergleichen.³

Trotz desselben gesetzlichen Rahmens in NRW wird die Praxissemesterbegleitung den jeweiligen Studienordnungen entsprechend doch sehr unterschiedlich gestaltet (1). Zentrale Bedeutung nehmen hierbei die zu bewertenden Studienprojekte ein, in denen der Zirkel von Theorie und Praxis zum Ausdruck kommt und die der Entwicklung der Studierenden in ihren Rollen als Lehrkräfte dienen sollen. Vorgestellt werden die von den Studierenden für ihre Projekte gewählten Themen sowie die Kriterien der Bewertung (2). Einigen Studierenden dient ihr Projekt als Grundlage der umfangreicheren Abschlussarbeit ihres Masterstudiums. An jeweils einem Fall aus beiden Studienorten möchten wir das auch inhaltlich erläutern (3). Abschließend sind die unterschiedlichen Rahmenbedingungen an den Standorten theologisch und hochschuldidaktisch zu reflektieren: Wie eröffnen wir den Studierenden Räume, den Sinn theologischer bzw. religionsdidaktischer Reflexion zu erfahren? Welche Maßnahmen wären zu ergreifen, um der hochschuldidaktischen Herausforderung intradisziplinärer (Bereiche der Theologie), interdisziplinärer (Pädagogik, andere Fächer im Fächerverbund) und transdisziplinärer (Vertreterinnen und Vertreter der Schulpraxis) Reflexionen zu begegnen (4)?

1. Rahmenbedingungen

Im Wintersemester 17 / 18 waren in Wuppertal 85 Studierende in den Studiengängen des Master of Education eingeschrieben (von 437 Theologie-Studierenden insgesamt). Die Mehrheit von ihnen (ca. 65 %) studiert das Lehramt Grundschule, ein knappes Drittel das Lehramt Haupt-, Real-, Gesamtschule. Eine Studierende der Sonderpädagogik – dieser Studiengang startete zum WiSe 14 / 15 in Wuppertal – komplettiert das Bild.

² Die Modulhandbücher sind einzusehen unter <http://www.kaththeol.uni-koeln.de/206.html>.

³ Wir bedanken uns für wichtige Impulse bei den Vertreterinnen und Vertretern der Praxis, den Kolleginnen und Kollegen im Fachverbund und der Praxissemester-AG, bei Frau Hannah Große-Wilde für ihre wertvollen Anmerkungen zum Manuskript und bei Herrn Maksymilian Klassen.

In Köln waren im WiSe 2017 / 18 von 1099 Theologie-Studierenden insgesamt 274 Studierende in den Master-of-Education-Studiengängen eingeschrieben, die sich auf alle Lehrämter verteilten: Im Masterstudiengang studieren 9 % für das Lehramt Grundschule, 26 % für das Lehramt Gymnasium / Gesamtschule, 9 % für das Lehramt Haupt-, Real-, Gesamtschule, 56 % Sonderpädagogik; drei Studierende sind für das Lehramt an einer Berufsbildenden Schule eingeschrieben.

Die Studierenden der Studiengänge Master of Education leisten in Wuppertal ihr Praxissemester in dem Schulhalbjahr, das in ihrem zweiten oder dritten Mastersemester liegt; an der Universität zu Köln in der Regel im zweiten Semester. Entsprechend finden im Semester vor dem Praxissemester Veranstaltungen zur Vorbereitung statt, während des Praxissemesters Begleitveranstaltungen, in Wuppertal zusätzlich nach dem Praxissemester eine Blockveranstaltung zur Nachbereitung. Im Folgenden geht es zum einen um die inhaltliche Ausgestaltung dieser Praxissemesterbegleitung (1.1), zum anderen um die Einbettung der theoretischen Praxisreflexion in das Begleitkonzept und die religionspädagogische Kompetenzentwicklung des Theologiestudiums insgesamt (1.2). In Wuppertal bildet die schriftliche Dokumentation des Studienprojekts die Modulabschlussprüfung des Moduls ‚Praxisbegleitung: Erfahrungen mit dem Religionsunterricht‘; die Studierenden müssen in drei Fächern ein solches Studienprojekt absolvieren.

Die Universität zu Köln verfolgte von Anfang an ein anderes Konzept. Alle Studierenden besuchen in ihren drei Studienbereichen, Bildungswissenschaften, erstes und zweites Unterrichtsfach, die Vorbereitungskurse (jeweils Standardfach genannt). Sie haben sich aber vor Beginn der Vorbereitungskurse entscheiden müssen, in welchem der drei Fächer des Praxissemesters sie ihr Studienprojekt durchführen (Profilfach). Die Modulprüfung für das Vorbereitungsseminar umfasst die Erstellung einer Projektskizze in schriftlicher Form. Die Modulprüfung für die Durchführung des Studienprojekts nach Abschluss des Praxissemesters besteht aus einer kombinierten Prüfung: einer den wissenschaftlichen Standards entsprechenden Dokumentation sowie einem 30-minütigen Kolloquium.

1.1 Inhalte und Formen der Praxissemesterbegleitung

Der Workload für die Begleitveranstaltungen und die benotete Reflexion betragen in Wuppertal drei Leistungspunkte.⁴ Deshalb sind vorbereitend nur sechs Sitzungen (à 90 Minuten) während des Semesters möglich, das dem

⁴ Durch eine andere Verteilung der zwölf für das Praxissemester der Universität zugeschriebenen Leistungspunkte sind künftig vier Leistungspunkte zu erwerben. Dadurch wird eine angemessenere Kreditierung des Studienprojekts (zwei Leistungspunkte) möglich.

Praxissemester vorausliegt. Zu Beginn diskutieren die Studierenden Anforderungssituationen im Religionsunterricht als Grundlage möglicher Projekte (Zimmermann / Lenhard, 2015, 20–22). Thematisiert werden in den weiteren Sitzungen: der Aufbau einer Unterrichtsstunde im Fach Religionslehre; der Zusammenhang von Inhalten, Zielen und Methoden; die Strukturierung und Reflexion religionsunterrichtlicher Prozesse mithilfe des Elementarisierungsmodells und die sich aus ihm ergebenden Anforderungen an religiöse Kompetenz⁵. Darin verwoben ist die fortlaufende Arbeit an einer Reihe zum Thema ‚Ostern‘ (Tod und Auferstehung Jesu, eschatologische Fragen) für die Studierenden, die im Sommersemester im Praxissemester sind bzw. an einer Reihe zum Thema ‚Weihnachten‘ (Menschwerdung, anthropologische Fragen) für jene, die im Wintersemester ihr Praxissemester absolvieren. In der Weiterentwicklung der Reihen überarbeiten die Studierenden – meistens in Kleingruppen von zwei bis vier Personen – ihre Konzepte, indem sie u. a. Fragen der Inklusion und der kompetenzorientierten Leistungsbewertung berücksichtigen.

Zwischen den Sitzungen, die im 14-tägigen Rhythmus stattfinden, bearbeiten die Studierenden Aufgaben zur Vorbereitung der jeweils nächsten Sitzung. Sie erhalten hierzu Rückmeldungen von der Betreuerin bzw. dem Betreuer bzw. den Mitstudierenden. In der Abschlusssitzung wird der ‚Leitfaden Fachdidaktik‘ als Gegenstand der letzten Hausaufgabe diskutiert. Dieser Leitfaden im Umfang von 15 DIN-A4-Seiten wird regelmäßig in der Facharbeitsgruppe (siehe Einleitung) diskutiert und aktualisiert. Er enthält neben einer Übersicht über die Gestaltung und Anforderungen des Moduls ‚Praxisbegleitung: Erfahrungen mit dem Religionsunterricht‘ allgemeine Hinweise zur Unterrichtsbeobachtung, zur Unterrichtsplanung, zur Kompetenzorientierung der Lehrpläne und vor allem eine Orientierung für die zentrale Aufgabe, innerhalb eines Studienprojekts Erfahrungen der Praxis exemplarisch anhand einer selbst gewählten Fragestellung religionsdidaktisch zu reflektieren. Die Begleitsitzungen und der Abschlussblock dienen der Themenfindung und der Präsentation der Studienprojekte (s. u. 1.2).

An der Universität zu Köln beträgt der Workload des Vorbereitungsseminars für die Studierenden der Standardgruppe, die ihr Profulfach in den Bildungswissenschaften oder ihrem anderen Fach gewählt haben, 1,7, für die Studierenden der Profilgruppe einschließlich der Modulabschlussprüfung 4,6 Leistungspunkte. In den ersten zehn Sitzungen à 90 Minuten nehmen sowohl die Studierenden der Standardgruppe wie auch diejenigen der Profilgruppe an dem Seminar zur Vorbereitung auf das Praxissemester teil. Drei Schwerpunktthemen werden im Seminar erarbeitet. Die im Bachelorstudium angeeigneten Kompetenzen der Unterrichtsplanung sollen vertieft werden,

⁵ Religiöse Kompetenz verstehen wir hier ganz im Sinne von Ulrich Hemels Begriff der „Kompetenz 1“, die „sich vom Anspruch her auf das Ganze der Persönlichkeit“ bezieht und nicht wie „Kompetenz 2“ auf messbare „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ eingrenzen lässt (Hemel, 2012, 20–23).

indem am Beispiel ausgewählter didaktischer Konzepte (z. B. Bibeldidaktik, Bilddidaktik, Formen ästhetischen Lernens usw.) und geeigneter Entwicklungsmodelle kompetenzorientierter Religionsunterricht geplant wird. Die Herausforderung für die Lehre besteht vor allem in der Heterogenität der Gruppe, die sich in der Regel aus Studierenden aller Schulformen zusammensetzt. Eine Chance besteht darin, die Kompetenzen der Studierenden der Sonderpädagogik für inklusive Unterrichtssituationen fruchtbar zu machen. Grundlage für die Reflexion der im Seminar in Gruppen erarbeiteten und vorgestellten Unterrichtsstunde ist das Elementarisierungsmodell (Schweitzer, 2013). Weiterhin erproben die Studierenden vom FVB Religion erstellte Unterrichtsbeobachtungsbögen mithilfe von Unterrichtsvideos und reflektieren deren Bedeutung für verschiedene Beobachtungsaufgaben hinsichtlich ihrer Intention(en) und Praktikabilität. Ziel ist es, Hospitationen für die Professionalisierung zu nutzen. Zum Abschluss der gemeinsamen Sitzungen wird das im Bachelorstudium bereits vorgestellte Modell des religionspädagogischen Habitus (Heil / Ziebertz, 2005, 56) aufgegriffen. Um das Praxissemester für Reflexionen des professionellen Selbst nutzen zu können, erhalten alle Studierenden, angelehnt an das mit Beginn des Studiums erstellte und z. T. von den Bildungswissenschaften beratend begleitete Portfolio, eine Aufgabe zur kritischen Selbstreflexion ihres religionspädagogischen Habitus, die sie während des Praxissemesters in schriftlicher Form festhalten und in eigens dafür gewählten Gruppen aus dem Seminar zur Diskussion stellen (Tautz, 2015). Hier kann eine Rückmeldung von Seiten der Dozentin bzw. des Dozenten erfolgen. Während der ersten zehn Sitzungen sind die Studierenden der Profilgruppe aufgefordert, Ideen für ein Studienprojekt zu entwickeln. In den der Profilgruppe vorbehaltenen letzten fünf Sitzungen des Semesters gilt es, eine leitende Frage für das Forschungsprojekt zu erarbeiten, geeignete Erhebungs- und Auswertungsmethoden für den empirischen Teil des Projekts auszuwählen, Fachliteratur zu recherchieren und das Untersuchungsdesign des eigenen Studienprojekts zu entwickeln. So vorbereitet kann dann die Projektskizze erstellt werden, in der in gebotener Kürze (max. 15 Seiten) die Entwicklung der Untersuchungsfrage dargestellt, ein theoriegeleiteter Überblick über den Forschungsstand zum gewählten Thema gegeben und die ausgewählten Untersuchungsmethoden vorgestellt werden.

Der Workload des Begleitseminars, das der Profilgruppe vorbehalten ist, beträgt einschließlich der Modulprüfung zwölf Leistungspunkte. Neben gemeinsamen Sitzungen während des Praxissemesters nehmen die Studierenden an Einzel- und Gruppengesprächen zum Verlauf des Projekts und zur Beratung teil. In der Regel sind die Studienprojekte so angelegt, dass die Grundlagen der studentischen Projekte zunächst mithilfe von Fachliteratur erarbeitet werden und nach Abschluss der Erhebungen die Ergebnisse theoriegeleitet und damit hermeneutisch argumentierend reflektiert werden.

1.2 Einbettung des Studienprojekts in die religionspädagogische Kompetenzentwicklung

Um die Anforderung des Studienprojekts in Wuppertal möglichst transparent mit den Studierenden zu reflektieren, enthält der ‚Leitfaden Fachdidaktik‘ ein Kompetenzniveaumodell zur Bewertung dieser Modulabschlussprüfung (s. u. 2.1). Dieses Modell wenden die Studierenden an Auszügen aus bisherigen Abschlussarbeiten als Hausaufgabe zur letzten Vorbereitungssitzung selbst an, damit sie ihre Fragen zur Modellierung vorbringen und mögliche Veränderungen diskutiert werden können. Zunächst waren drei Modellierungen für drei Varianten des Studienprojekts (Unterrichtsprojekt, Reflektion von drei Situationen, religionsdidaktische Fragestellung) vorgesehen (Brieden, 2016, 135–137); seit dem SoSe 2017 wurde die Modellierung vereinfacht.

Zwei oder drei Sitzungen (à 90 Minuten) während des Praxissemesters dienen dem Erfahrungsaustausch und Überlegungen zur Auswahl möglicher Studienprojekte. Am Studientag, vier bis sechs Wochen nach Ende des Praxissemesters, präsentieren die Studierenden ihre Projekte, die sie danach beim Prüfungsamt anmelden und, angeregt durch die Diskussionen der Gruppe, innerhalb von vier Wochen ausformulieren.

Die Kompetenz zur Erarbeitung der Studienprojekte wird zu Beginn der Bachelorphase vorbereitet durch eine verpflichtende religionspädagogische Veranstaltung im Modul ‚Methoden theologischen Arbeitens‘. Als Kompetenz dieser Veranstaltung formuliert das Modulhandbuch: „Die Absolventen können Ergebnisse empirischer Forschung zutreffend darstellen und im Rückgriff auf die Ergebnisse eine religionspädagogische Fragestellung angemessen entwickeln und erörtern“ (BU Wuppertal, 2015).

In der zweiten Hälfte des Bachelorstudiums belegen die Studierenden das Modul ‚Praktische Theologie‘ mit dem Ziel: „Die Absolventinnen können einen Überblick über die gegenwärtigen Aufgabenfelder Praktischer Theologie und Religionspädagogik geben und sind in der Lage, sich eigenständig mit neuen religiösen Phänomenen in der Gesellschaft vertraut zu machen, sie zu bewerten und sie didaktisch auf den Religionsunterricht hin zu transformieren“ (ebd.). In der Modulabschlussprüfung dieses Moduls, in der die Studierenden auf Inhalte von vier Veranstaltungen zurückgreifen können, präsentieren und diskutieren sie in einer mündlichen Prüfung ein Medium aus drei vorbereiteten Medien nach Wahl der Prüferin bzw. des Prüfers. Zur Vorbereitung haben sie ihre Medien am Leitfaden eines Kompetenzniveaumodells im Hinblick auf religiösen Gehalt, theologische Relevanz und fachdidaktische Elementarisierung analysiert (Brieden, 2015).

Im Master of Education für das Lehramt Sekundarstufe I können die Studierenden ihre religionsdidaktischen Kompetenzen durch eine Veranstaltung zum interreligiösen oder ethischen Lernen im Rahmen des Moduls ‚Grundlagen religiösen Lernens‘ vertiefen (BU Wuppertal, 2014).

Viele Studierende schreiben darüber hinaus ihre Bachelor- oder Master-Abschlussarbeit im Bereich der Religionspädagogik. In einigen Fällen bietet dabei die Dokumentation des Studienprojekts aus dem Praxissemester einen Anlass, die praktischen Erfahrungen im Rahmen der mit 15 Leistungspunkten kreditierten Masterthesis religionsdidaktisch tiefer zu reflektieren bzw. die ursprüngliche Fragestellung zu erweitern (s. u. 3.1).

An der Universität zu Köln ist mit Ende des zweiten Mastersemesters das Studium der Religionsdidaktik in der Regel abgeschlossen, Ausnahmen bilden die Masterarbeit in der Religionspädagogik oder die Wahlmöglichkeit bei einem Ergänzungsmodul im Lehramt für die Grundschule. Das im dritten und vierten Semester vorgesehene Studium der theologisch-fachwissenschaftlichen Module leistet mit Blick auf die theologische Erschließungskompetenz einen zentralen und wichtigen Beitrag für die religionspädagogische Kompetenzentwicklung der Studierenden. Die übrigen religionsdidaktisch wie -pädagogisch bedeutsamen Kompetenzen müssen bis dahin das Kompetenzniveau der universitären Ausbildungsphase erreicht haben. Aus diesem Grund werden im Vorbereitungsseminar neben der didaktischen Erschließungskompetenz die Entwicklungskompetenz, die Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz sowie die Rollen- und Selbstreflexionskompetenz (DBK, 2011, 22) vertieft, sodass auch die Studierenden der Standardgruppe vom Vorbereitungsseminar profitieren können. Für die Studierenden der Profilgruppe werden darüber hinaus Kompetenzen im Bereich des Forschenden Lernens⁶ angebahnt und vertieft.

Grundlagen dazu werden für alle im BA-Studiengang im Basismodul zur Praktischen Theologie gelegt. In diesem Modul ist für alle Lehramter die Teilnahme an dem Proseminar zur Einführung in die Religionsdidaktik verpflichtend vorgesehen. Zusätzlich müssen die Lehramter Haupt-, Real-, Gesamtschule sowie Gymnasium / Gesamtschule und Berufsbildende Schule an einer Vorlesung zu Themen der Religionspädagogik / Fachdidaktik teilnehmen. Diese Vorlesung kann von Studierenden der Lehramter Grundschule und Sonderpädagogik auch durch eine Vorlesung in anderen praktisch-theologischen Fächern wie z. B. der Liturgiewissenschaft ersetzt werden. Die Studierenden für die Sonderpädagogik, die Grundschule sowie Haupt-, Real-, Gesamtschule belegen zusätzlich ein Hauptseminar zu Themen der Religionspädagogik und Fachdidaktik. Sie werden dabei mit wissenschaftlichen Grundlagen religionspädagogischen Arbeitens vertraut gemacht und können diese im Rahmen der Modulabschlussprüfung selbstständig erproben. Zu ihren Hausarbeiten gibt es jeweils von den Dozierenden eine sehr ausführliche Rückmeldung zur formalen Gestaltung sowie zu den Inhalten und der Argumentationsstruktur.

⁶ Vgl. die Modulhandbücher, einzusehen unter <http://www.kaththeol.uni-koeln.de/?id=206>.

Im Masterstudiengang belegen die Studierenden parallel zum Seminar zur Vorbereitung auf das Praxissemester das Schwerpunktmodul 1 ‚Fachdidaktik‘ mit einer Vorlesung zur Religionsdidaktik, die Studierenden für Gymnasium / Gesamtschule und Berufsbildende Schule zusätzlich ein Hauptseminar. Die Modulprüfung erfolgt über eine dreistündige Klausur, in der sie ihre bisher erworbene religionspädagogische Kompetenz belegen. Die Prüfung ist so aufgebaut, dass von religionspädagogischen Grundlagenfragen, wie z. B. diejenige nach einer religionspädagogisch zu verantwortenden Anthropologie, ausgehend religionsdidaktische Konzepte, wie z. B. Konzepte interreligiösen Lehrens und Lernens, kritisch gewürdigt werden und deren praktische Relevanz für konkrete Unterrichtsvorhaben oder für die über den Religionsunterricht hinausgehende Arbeit am Lernort Schule insgesamt, z. B. einer religions-sensiblen Schulkultur (Tautz, 2017), aufgezeigt und begründet wird. Die Begutachtung und Benotung erfolgt auf der Grundlage der von den Deutschen Bischöfen formulierten Kompetenzen von Religionslehrerinnen und -lehrern (DBK, 2011, 21f).

Auch am Standort Köln schreiben viele Studierende ihre Bachelor- und Masterarbeit im Bereich der Religionspädagogik. Wie in Wuppertal auch lassen sich einige von ihrem Studienprojekt zu einer Masterarbeit anregen, z. B. um die im Rahmen des Studienprojekts offen gebliebenen Fragen und Forschungsdesiderate aufzugreifen und aus einer anderen Perspektive zu beleuchten (s. u. 3.2).

2. Projekte: Bewertung und Themenauswahl

Im ersten Schritt werden Kriterien zur Bewertung der Dokumentation von Studienprojekten genannt (2.1). In Wuppertal wurden in den Jahren 2013 bis 2017 knapp einhundert Studienprojekte betreut und bewertet; in Köln seit 2015 bislang 69, die im Vergleich zur Situation in Wuppertal mit einem höheren Arbeitsaufwand der Studierenden und Betreuenden verbunden sind. Die beiden Überblicke zeigen, welche Themen dabei für die Studierenden besonders interessant waren (2.2).

2.1 *Kriterien zur Bewertung der Praxisreflexionen*

Die beiden zentralen Kompetenzen, an denen alle Dokumentationen von Studienprojekten in Wuppertal bewertet werden, lauten: Die Studierende bzw. der Studierende kann ein Studienprojekt mit einer sinnvollen Fragestellung entwickeln, und sie bzw. er kann wissenschaftlichen Standards gerecht werden. Weitere Kompetenzen kommen je nach Fragestellung des

Studienprojekts für die Bewertung der Dokumentation in Frage. Alle Kompetenzen werden in ihrer Ausprägung auf jeweils drei Niveaus beschrieben. Das Basisniveau stellt dabei die Leistung dar, die mindestens für ein Bestehen der Anforderungen erwartet wird, das Regelniveau, eine durchschnittliche Leistung und das Exzellenzniveau, eine überdurchschnittliche Leistung. Die Leistungen auf den höheren Niveaustufen schließen dabei die auf den niedrigeren Stufen beschriebenen Ausprägungen ein. Daraus ergibt sich folgendes Kompetenzniveaumodell, das in der aktuellen Variante im ‚Leitfaden Fachdidaktik‘ dokumentiert ist und in jedem Semester als Grundlage für die Diskussion mit den Studierenden im Hinblick auf eine transparente Bewertung dient (siehe Tabelle 1).

Auch allgemeine Kriterien wie äußere Form der Arbeit, Strukturierung, souveräner Umgang mit Fachbegriffen, Beherrschung der deutschen Sprache etc. werden bei der Bewertung berücksichtigt.

In der Diskussion der Kompetenzniveaumodellierung werden zugleich die Grenzen der Kompetenzorientierung und einer solchen detaillierten Modellierung deutlich: Sie lenken den Blick auf ganz bestimmte Aspekte und grenzen mögliche andere Perspektiven aus. Keine Kompetenzmodellierung kann vollständig sein; es gibt immer ‚blinde Flecken‘. Daher müssen bei der Bewertung ggf. auch Aspekte berücksichtigt werden, die vom Raster der Modellierung nicht erfasst werden – so man diese Aspekte überhaupt noch wahrnimmt. Denn wird nicht durch die Modellierung der Eindruck erweckt, alle wesentlichen Aspekte seien abgebildet? Vielleicht erzeugt die Kompetenzorientierung eine Scheinsicherheit, die am Ende kontraproduktiv ist?

Bewertung	Basisniveau (3,0–4,0)	Regelniveau (2,0–2,7) (zusätzlich zum Basisniveau)	Exzellenzniveau (1,0–1,7) (zusätzlich zum Basis- und Regelniveau)
Kompetenzen:			
<i>Der Prüfling kann...</i>			
<i>...ein Studienprojekt mit einer sinnvollen Fragestellung entwickeln</i>	die Fragestellung des Projekts wird deutlich formuliert	auf die Erfahrungen in der Praxis bezogen bzw. von ihnen abgeleitet	zur Begründung der Fragestellung wird wissenschaftliche (religionsdidaktische / theologische / pädagogische) Literatur herangezogen
<i>...wissenschaftlichen Standards gerecht werden</i>	grundlegende Standards werden eingehalten (wissenschaftliche Herangehensweise und Terminologie, Nutzung von Sekundärliteratur, ...)	zur Fragestellung passende wissenschaftliche Methoden werden korrekt angewendet (hermeneutische, quantitativ- oder qualitativ-empirische Methoden)	eine Metareflexion über den Methodengebrauch findet statt (es wird begründet, warum und wann welche Methode zur Anwendung kommt)

<i>... ggf. die als exemplarisch beurteilten Unterrichtssequenzen nachvollziehbar darstellen.</i>	die bearbeiteten Sachthemen werden korrekt dargestellt	auf die Fragestellung des Projekts bezogen	die exemplarische Dimension des Projekts wird am Dargestellten reflektiert und begründet
<i>... ggf. Abweichungen zwischen Planung und Durchführung vornehmen und begründen.</i>	Differenzen zwischen Planung und Durchführung werden benannt	ausgehend vom erlebten Unterrichtsprozess begründet	eine religionsdidaktische Reflexion des erlebten Unterrichts vertieft die Begründungsleistung (Reflexion zur möglichen Effektivität sinnvoller Abweichungen von der Planung im Nachhinein)
<i>... ggf. den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler in ihrem religiösen Lernprozess nachvollziehen.</i>	die mögliche Entwicklung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wird beschrieben	an ausgewählten Beispielen (kreativen Produkten, Testergebnissen etc.) nachgewiesen	es wird darüber reflektiert, an welchen Stellen des Unterrichts bestimmte Kompetenzen noch besser hätten gefördert werden können
<i>... ggf. eine Situation religionsunterrichtlichen Handelns detailliert beschreiben.</i>	die Situation wird aus der eigenen Perspektive nachvollziehbar dargestellt	andere Perspektiven (der Schülerinnen und Schüler, der Mentorin bzw. des Mentors etc.) werden mitbedacht	die Perspektiven werden miteinander verbunden und führen dadurch zu einer Beobachtungstiefe, die das Besondere der erlebten Situation transparent werden lässt
<i>... ggf. die eigene Entwicklung als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer anhand des selbst durchgeführten Unterrichts dokumentieren.</i>	das Selbstbild in Bezug auf den Beruf Religionslehrerin bzw. Religionslehrer wird sichtbar	konkrete Ziele für die eigene Entwicklung von Professionalität werden gesetzt und begründet	konkrete Maßnahmen für das Erreichen dieser Ziele werden benannt (Abfassung der Arbeit nach dem Bilanz- und Perspektivgespräch – Impulse von dort!)
<i>... ggf. die Bedeutung der eigenen Forschungsergebnisse für die Tätigkeit als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer charakterisieren.</i>	es wird auf den Beruf Religionslehrerin bzw. Religionslehrer Bezug genommen	Konsequenzen des Erforschten für die Planung bzw. Durchführung von Religionsunterricht werden aufgezeigt	Chancen und Grenzen des Erforschten im Blick auf die Rolle Religionslehrerin bzw. Religionslehrer (im Allgemeinen) werden reflektiert (es wird ggf. auch begründet, warum das Erforschte gar keine Relevanz für den Beruf hat)

Tabelle 1

Auch allgemeine Kriterien wie äußere Form der Arbeit, Strukturierung, souveräner Umgang mit Fachbegriffen, Beherrschung der deutschen Sprache etc. werden bei der Bewertung berücksichtigt.

In der Diskussion der Kompetenzniveaumodellierung werden zugleich die Grenzen der Kompetenzorientierung und einer solchen detaillierten Modellierung deutlich: Sie lenken den Blick auf ganz bestimmte Aspekte und grenzen mögliche andere Perspektiven aus. Keine Kompetenzmodellierung kann vollständig sein; es gibt immer ‚blinde Flecken‘. Daher müssen bei der Bewertung ggf. auch Aspekte berücksichtigt werden, die vom Raster der Modellierung nicht erfasst werden – so man diese Aspekte überhaupt noch wahrnimmt. Denn wird nicht durch die Modellierung der Eindruck erweckt, alle wesentlichen Aspekte seien abgebildet? Vielleicht erzeugt die Kompetenzorientierung eine Scheinsicherheit, die am Ende kontraproduktiv ist?

Die in Wuppertal für die Benotung der Studienprojekte zugrunde gelegten Kompetenzniveaus gelten auch in Köln. Gleichwohl liegt hier kein entsprechendes Modell vor. Die heterogene Situation der Studierenden aller Lehrämter, die je eigenen Anforderungen an den Praxissemesterschulen (hier vor allem die Bedeutung von Religionsunterricht an Förderschulen) und die vielfältigen Möglichkeiten der ‚Forschungsfelder‘ lassen ein einheitliches, allen möglichen Studienprojekten gleichermaßen gerecht werdendes Modell als wenig sinnvoll erscheinen. Zudem ist das Prüfungsformat ein anderes. Die Dokumentation des Studienprojekts umfasst in der Regel zwischen 20 und 35 Seiten, der Anhang kann eine Dokumentation dann auch auf 100 Seiten anwachsen lassen.

Die Studierenden der Profilgruppe können mit dem Studienprojekt verschiedene Arbeitsfelder ihrer zukünftigen Profession in den Blick nehmen. Zwar besteht die zentrale Aufgabe einer Religionslehrerin bzw. eines Religionslehrers vor allem darin, Unterricht religionspädagogisch verantwortet zu planen, durchzuführen und kritisch zu reflektieren. Sie erschöpft sich allerdings nicht in dieser Aufgabe. Elternarbeit und Gespräche mit dem Kollegium zur Bedeutung von Religion in unserer Gesellschaft allgemein und zur Bedeutung des Religionsunterrichts im Besonderen gehören angesichts fortschreitender Pluralisierung ebenso zum professionellen Profil wie das weite Feld der Schulpastoral. Dementsprechend sind die Studienprojekte breit angelegt, zumal das Kölner Modell ‚nur‘ ein Studienprojekt vorsieht. Die Dokumentation und das Kolloquium werden als eine Einheit bei der Begutachtung und Benotung angesehen. Für die Begutachtung der Dokumentation wird zunächst zwischen formalen und inhaltlichen Aspekten unterschieden. Bei den formalen Aspekten werden folgende Punkte berücksichtigt:

- Einsatz der Fußnoten als wissenschaftlicher Apparat
- Literaturauswahl, Literaturverzeichnis
- Sprache und Stil der Argumentation
- Einbinden des Anhangs

Zu den inhaltlichen Aspekten:

- Hinführung zur Forschungsfrage und wissenschaftlich-religionspädagogische Kontextualisierung
- Darstellung des theoretischen Hintergrunds und des Untersuchungsdesigns
- Formulierung und Begründung der Forschungsfrage
- Erläuterung der Untersuchungsdurchführung und der verwendeten Methoden
- Analyse der Untersuchungsergebnisse
- Reflexion der gewählten Methode(n) im Rahmen der Untersuchung
- Kontextualisierung der Ergebnisse in einem wissenschaftlichen praktischen und persönlichen Referenzraum
- ggf. Reflexion und Diskussion unerwarteter Untersuchungsergebnisse

Die Begutachtung des Kolloquiums konzentriert sich vor allem auf folgende Aspekte: die Stringenz des eigenen Vortrags (15 Minuten), die sinnvolle Einbindung vorbereiteter Materialien, religionspädagogische Kompetenz im Gesprächsteil des Kolloquiums.

2.2 *Kategorien der gewählten Themen*

Die 99 bislang in Wuppertal erarbeiteten fachdidaktischen Studienprojekte können grob in zwei Blöcke geteilt werden: 47 Arbeiten hatten eher einen inhaltlichen Schwerpunkt, während sich 52 Projekte eher methodisch-didaktischen Fragestellungen widmeten.

Der inhaltliche Block lässt sich wiederum in zwei Blöcke aufteilen. 35 Arbeiten können den klassischen theologischen Themen zugeordnet werden: Gott (9); Jesus (2); Bibel (10, darunter natürlich auch Arbeiten zu Gott oder Jesus); Tod (4); Kirchenjahr (3); religiöse Praxis (7, Rituale, Gebet, Gottesdienst). Im zweiten Block widmen sich zwölf Projekte ethischen Problemen (4) oder ökumenisch / interreligiösen Fragestellungen (8).

Der methodisch-didaktische Block (52 Arbeiten) lässt sich ebenfalls in zwei große Blöcke unterscheiden. Bei 29 Arbeiten standen unterschiedliche Methoden im Vordergrund. In der Grundschule war dabei das Bodenbild besonders attraktiv (10), darauf folgte das Theologisieren (5), aber auch Arbeiten zum Rollenspiel, zur Bildbetrachtung, zur Gesprächsführung und zum Malen (jeweils 2) sowie Projekte zum Erzähltheater, zum Lapbook, zum Einsatz von Musik, zur Präsentation einer Ausstellung, zu einer Kirchenraumerkundung und zum Methodeneinsatz im Allgemeinen (jeweils 1) wurden verfasst.

Im zweiten Block untersuchten 27 Projekte konzeptionell-didaktische oder (religions-)pädagogische Grundfragen: Zu didaktischen Konzeptionen (9), zu Kommunikation und Motivation (3) sowie zur Lehrerinnen- und Lehrerrolle (8).

Die folgende Tabelle nennt exemplarische Titel zu den genannten Themen bzw. Themenblöcken; deutlich werden die thematischen Überschneidungen zwischen den unterschiedenen Kategorien (siehe Tabelle 2):

Thema/Kategorie	Beispiele von Titeln
Gott	„Wie gehe ich mit den anthropomorphen Gottesbildern der SuS um?“, „Trinitarischer Gottesbegriff und historischer Jesus. Zum Umgang mit theologischen Kernfragen im RU des 3. Schuljahrs“
Jesus	„Jesus Christus in einer 9. Klasse Realschule“; „Probleme der Symbolerziehung am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Jesus – das Licht der Welt‘ in einer 3. Klasse“
Bibel	„Chancen und Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Gleichnissen im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel des Gleichnisses von Senfkörnern“; „Psalmen als Spiegel menschlicher Grunderfahrungen. Analyse symbolhafter Schülerdarstellungen als Grundlage weiterer Gesprächsstudien“
Tod	„Theologisieren im Religionsunterricht der Grundschule: ‚Was ist, wenn ich tot bin?‘“
Kirchenjahr	„Nikolaus oder Weihnachtsmann? Wie können bei der Thematisierung der Weihnachtsgeschichte die Vorstellungen der SuS sensibel in den Religionsunterricht integriert werden?“
religiöse Praxis	„Beten im unterrichtlichen Kontext. Analyse, Reflexion und Weiterentwicklung einer Unterrichtskonzeption“, „Gottesdienstpraxis im RU des 9. Schuljahrs einer Hauptschule“
Ethik	„Urteilsbildung über bioethische Themen im Religionsunterricht – Am Beispiel der Abtreibung“
Ökumene/ interreligiöser Dialog	„Jüdische Feste im Religionsunterricht. Möglichkeiten und Grenzen des kooperativen Lernens aufgezeigt aus der beobachtenden Unterrichtspraxis“, „Interreligiosität in der Grundschule am Beispiel ausgewählter Aussagen eines Schülers“
Bodenbild	„Welchen Einfluss hat die Eigenaktivität der SuS während der Gestaltung eines Bodenbildes auf ihre Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit der Inhalte?“, „Können Bodenbilder den SuS ethische und moralische Dimensionen näherbringen und die Gemütszustände der Protagonisten verdeutlichen?“, „Vorteile und Gefahren beim Einsatz von Bodenbildern als Methode zur Thematisierung der Mosegeschichte im Unterricht“
Kindertheologie	„Theologisieren mit Kindern anhand unterschiedlicher Situationen im Religionsunterricht der Grundschule“, „Theologisieren mit Kindern – Umgang mit großen Fragen im Religionsunterricht“
didaktische Konzeptionen	„Korrelationsdidaktische Dimensionen des Themas ‚Propheten‘“, „Ich bin das Licht der Welt – Reflexion einer Unterrichtsstunde aus korrelationsdidaktischer Perspektive“, „Symbol Licht“
Kommunikation/ Motivation	„Kommunikationsstrukturen im Religionsunterricht“, „Inwieweit können Verbesserungen hinsichtlich des Klassenklimas durch eine Unterrichtsreihe zum Thema Gemeinschaft im Rahmen des katholischen Religionsunterrichts erreicht werden?“, „Chancen, einen motivierenden Religionsunterricht zu gestalten anhand der Analyse von 3 Situationen aus 3 Klassen“
Lehrer- / Lehrerinnenrolle	„Welche Rollenerwartung gibt es bei der Erteilung des Religionsunterrichts durch den Schulpfarrer und einer ausgebildeten Religionslehrkraft?“, „Dokumentation und Reflexion von für den Religionsunterricht bedeutsamen Situationen im Hinblick auf die eigene Zukunft als Religionslehrerin“

Tabelle 2

Eine Arbeit aus diesem Feld mit dem Titel „Verarbeitung traumatischer Erlebnisse im und durch den Religionsunterricht“ setzte sich intensiv mit der Erfahrung auseinander, sich als Lehrerin bzw. Lehrer angesichts der von einer Schülerin geschilderten Gewalterfahrung (sexueller Missbrauch) überfordert zu sehen. Die Reflexion unterschiedlicher Reaktionsmöglichkeiten und grundsätzliche Überlegungen zu den Aufgaben und Begrenzungen des Religionsunterrichts am Lernort Schule angesichts einer solchen Erfahrung halfen der Studierenden, diese Erfahrung professionell einzuordnen – auch wenn zu einer tieferen Verarbeitung noch andere Wege (Supervision, kollegiale Fallberatung, psychologische Unterstützung) zu gehen sind.

Zwei Arbeiten zum institutionellen Rahmen beschäftigten sich mit den Auswirkungen institutioneller Unterschiede bzw. den Chancen und Grenzen des jahrgangsübergreifenden Religionsunterrichts; eine Arbeit evaluierte eine selbst entwickelte Methode zur Erhebung der Lernausgangslage (s. u. 3).

Wie an den Titeln der Arbeiten in den Anmerkungen zu erkennen, ist eine trennscharfe Zuordnung zu den vier groben Blöcken kaum möglich. So lassen sich beispielsweise im inhaltlichen Block sechs Projekte finden, in denen die Methode des Theologisierens zentral ist. Somit könnte man insgesamt elf Arbeiten finden, die dieses Konzept thematisieren (Brieden, 2016, 138–146). Und auch umgekehrt ließen sich die Projekte zur Methode des Bodenbildes gleichfalls den Inhalten zuordnen, die durch die Bodenbilder veranschaulicht werden (z. B. biblische und ethische Themen). Die Zuordnung erfolgte lediglich aufgrund der Schwerpunktsetzung, die der Betreuer der Arbeiten in ihnen wahrnahm.

Eine interessante Selbstbeobachtung in diesem Zusammenhang: Im Laufe der Jahre wurde seitens des Betreuers immer stärker auf eine genaue Formulierung und Eingrenzung der Themen geachtet. Hier liegt die Erfahrung zugrunde: Je konkreter die Themen gefasst sind, desto tiefer können die Studierenden ihre praktischen Erfahrungen theoretisch reflektieren.

Im FVB Religion der Universität zu Köln ist bereits vor Beginn des ersten Vorbereitungsseminars eine Themenliste für potenzielle Studienprojekte erstellt und auf der Homepage des ZfL Köln⁷ hinterlegt worden. Leitend waren Erfahrungen mit Examensarbeiten an der Universität und Erfahrungen der Fachleiterinnen und Fachleiter mit komplexen Themenfeldern in der Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Die ersten Projekte haben sich noch stark an dieser Liste ausgerichtet. Mit der Zeit haben sich aber auch neue Fragenfelder aufgetan. Die 69 in Köln eingereichten Studienprojekte (SoSe 2015 bis WiSe 2017 / 18) lassen sich mittlerweile in acht Kategorien einteilen. Die Studienprojekte verteilen sich vergleichsweise gleichmäßig auf die unten angeführten Kategorien.

⁷ Das ZfL Köln hat für alle Fächer auf der Seite zum Praxissemester-Navi (<https://zfl.uni-koeln.de/zfl-praxissemesternavi.html>) die Curricula hinterlegt.

- *Bedeutung religiöser Bildung am Lernort Schule:* Mit dieser Kategorie ist ein weites Feld eröffnet. Die Projekte befassen sich mit dem Stellenwert des Religionsunterrichts an Schulen (am Beispiel der Praxissemester-schule und in der Einschätzung einzelner Gruppen der Schulgemein-schaft), mit religiöser Bildung außerhalb des Religionsunterrichts (z. B. an Förderschulen bei Projektwochen oder zu Abschlussfeiern), Heterogenität von Lerngruppen und deren Chance für religiöse Bildung am Berufskol-leg, individualisierte Religiosität als nicht sichtbarer Glaube u. a. m.
- *Ermittlung und Reflexion der Lernausgangslage:* Neben den zu erwartenden Themen der Gottesvorstellung, der Glaubensentwicklung (hier vor allem an Förderschulen bei Schülerinnen und Schülern, die kaum religiös sozialisiert sind), religiöser Urteilskompetenz (z. B. im Vergleich mit der Selbst- und Fremdeinschätzung religiöser Identität), moralischer Urteils-kompetenz (auch in der Differenzierung zwischen theologischen und ethi-schen Argumentationsstrukturen bei Schülerinnen und Schülern) geht es um die Entwicklung religiöser Sprache oder um Genderfragen (z. B. zu Männlichkeitskonstrukten von Jungen und deren religionsdidaktische Relevanz für Lehr- und Lernprozesse).
- *Didaktische Konzepte im Vergleich von Theorie und Praxis:* Bisher hat es Projekte zu einzelnen bibeldidaktischen Konzepten, zur Bilddidaktik, zur Kinder- und Jugendtheologie, zu verschiedenen Konzepten interreligiösen Lernens, zu Formen performativen Religionsunterrichts, biographischen Lernens sowie zu musikdidaktischen Ansätzen gegeben.
- *Phasierung des Unterrichts unter religionsdidaktischer Perspektive:* Stu-dierende, denen die ‚Dramaturgie‘ des Unterrichts wichtig ist, nehmen Gelenkstellen / Überleitungen in den Blick. Andere, die am Ende einer Un-terrichtsstunde nicht nur Fakten festhalten wollen, sondern auch Argu-mentationsstrukturen und Denkprozesse visualisieren wollen, untersuchen die Phase der Ergebnissicherung als Endergebnis eines längeren Prozesses im Religionsunterricht. In der Verknüpfung mit dem Konzept des Theolo-gisierens mit Kindern und Jugendlichen untersucht eine dritte Gruppe der Studienprojekte Phasen des reflektierenden Unterrichtsgesprächs.
- *Theologisch bedeutsame Themen im Religionsunterricht:* Studienprojekte zu dieser Kategorie werden einerseits von angehenden Grundschullehre-rinnen und -lehrern und andererseits von Studierenden für das Lehramt Gymnasium, dann in der gymnasialen Oberstufe, gewählt. Diese Beobachtung ist es sicherlich wert, hochschuldidaktisch genauer untersucht zu werden (s. u. 4).
- *Methoden und Aufgabenformate (in der Regel rückgebunden an didakti-sche Konzepte):* Das Legen von Bodenbildern, bibliologisches Arbeiten, der Einsatz von handlungsorientierten Methoden oder textproduktive Ver-fahren werden überwiegend mit bibeldidaktischen Konzepten verknüpft. Der Einsatz von Ritualen spielt vor allem im Religionsunterricht der För-

derschule und Grundschule eine größere Rolle und wird daher schulformbezogen gewählt. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Aufgabenformaten interessiert vor allem angehende Sonderpädagogen einerseits und Studierende für das Gymnasium, hier wieder mit Blick auf die Oberstufe, andererseits. Bisher zweimal wurden im Studienprojekt die sogenannten ‚Perlen des Glaubens‘ für Formen spirituellen Lernens eingesetzt.

- *Untersuchung des Einsatzes von Medien:* Diese Kategorie fällt insofern aus dem Rahmen, als ihr lediglich vier Studierende zugeordnet werden können. Ihre Untersuchung von an der Schule eingesetzten Schulbüchern, Filmen, digitalen Medien steht vor der Herausforderung, nicht im Allgemeinen verhaftet zu bleiben. Daher mussten diese Projekte im Laufe des Vorbereitungsseminars wie auch zu Beginn des Praxissemesters konkretisiert werden. Die Untersuchung von Schulbüchern konzentrierte sich dann auf Christusdarstellungen in Anlehnung an Tobias Zieglers sechs Einbruchstellen für den Christusglauben (Ziegler, 2001).
- *Evaluation und Leistungsbewertung:* Zum Thema Evaluation des eigenen Unterrichts liegt eine Arbeit vor, in der es um die Frage ging, ob und inwiefern professionelle Religionslehrerinnen und -lehrer das diagnostische Verfahren ‚EMU‘ (Helmke, 2015)⁸ für effektiv und gewinnbringend für den eigenen Religionsunterricht nutzen können. Studienprojekte dieser Art sind nur möglich, wenn die Mentorinnen und Mentoren an der Schule selbst Interesse an einem solchen Projekt haben und sich daher dafür zur Verfügung stellen. Eine breite Basis an Vertrauen ist dabei Voraussetzung. Bei der Frage nach Chancen und Grenzen der Leistungsmessung ist auffallend, dass diese Kategorie für Studierende des Lehramts Gymnasium besondere Attraktivität zu haben scheint. Acht der eingereichten Arbeiten können hier eingeordnet werden. Beweggründe für die Wahl eines solchen Studienprojekts ist die Wahrnehmung des Dilemmas, „den gesellschaftlichen Leistungserwartungen als Schulfach, symbolisiert durch die Zeugnisnoten bzw. Leistungspunkte, gerecht werden zu sollen und auf der anderen Seite die theologische Infragestellung eines solchen Leistungsverständnisses durch die Theologie ernst zu nehmen“ (Hilger, 2008, 51). Gleichwohl sich religiöse Bildung nicht auf generalisierbare und überprüfbare Leistungserwartungen begrenzen lässt, bedarf es doch vernünftig nachvollziehbarer Kriterien für die Benotung, die überdies kompetenz- wie subjektorientierten Ansprüchen gerecht werden müssen. Die Chance, sich damit im Rahmen des Studienprojekts auseinandersetzen zu können, also zu einer Zeit, da sie noch nicht für Noten verantwortlich sind, nehmen die Studierenden gerne wahr.

⁸ siehe auch: <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/>.

3. Studienprojekte als Basis für Masterarbeiten

Von den 41 zwischen 2013 und 2018 in Wuppertal betreuten religionspädagogischen Masterarbeiten weisen neun einen Zusammenhang mit dem im Praxissemester verfolgten Studienprojekt auf. Dabei kann das Studienprojekt entweder nur einen kleinen Aspekt der Masterarbeit berühren oder bereits den Titel der Masterarbeit generieren, die die im Studienprojekt verfolgte Frage nun wissenschaftlich vertieft.

In Köln sind zwischen dem WiSe 2015 / 16 und dem SoSe 2018 32 Masterarbeiten betreut worden, von denen neun Arbeiten einen Zusammenhang mit dem Studienprojekt im Praxissemester aufweisen. So greifen Studierende in ihrer Masterarbeit auf die im Studienprojekt empirisch erhobenen Daten zurück, um diese in einem neuen Kontext für ihre Argumentation fruchtbar zu machen. Andere nutzen die Ergebnisse der Untersuchung zu Gottesvorstellungen oder zur Glaubensentwicklung bei Kindern bzw. Jugendlichen, indem sie in ihrer Masterarbeit deren didaktische Herausforderungen mit Blick auf ein konkretes didaktisches Konzept und ein Unterrichtsthema bedenken. Bei zwei Studierenden bilden Erfahrungen mit der Lerngruppe während des Studienprojekts den Ausgangspunkt für die Masterarbeit. Die forschende Haltung hat die Studierenden für neue Fragen sensibilisiert, denen sie dann in der Masterarbeit nachgehen (s. u. 3.2).

An dieser Stelle mehrere Projekte vorzustellen, würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Im Folgenden soll daher jeweils ein Projekt aus beiden Standorten exemplarisch vorgestellt werden. Zunächst geht es um eine Arbeit aus Wuppertal mit dem Titel ‚Die Bibel im inklusiven Religionsunterricht‘, die im August 2017 eingereicht wurde. Sie war inspiriert durch Erfahrungen im Praxissemester, die, eingereicht im März 2017, unter dem Titel ‚Die Methode des Bodenbildes in der inklusiven Bibeldidaktik – ein Unterrichtsprojekt im Praxissemester‘ dokumentiert und reflektiert wurden (3.1). Das Beispiel aus Köln zeigt, wie aus einer grundlegenden Forschungsfrage im Studienprojekt – ‚Glaubensentwicklung bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung‘ – eine interdisziplinäre Masterarbeit erwachsen kann (3.2).

3.1 *Von Erfahrungen mit der Methode „Bodenbild“ zur grundsätzlichen Diskussion einer inklusiven Bibeldidaktik*

Die Studentin begeht mit ihrem Studienprojekt den Praxis-Theorie-Praxis-Zirkel auf eindrucksvolle Weise. In einem ersten Schritt dokumentiert sie ihre

Erfahrungen im Religionsunterricht des dritten Schuljahrs anlässlich der Bearbeitung des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter mithilfe eines Bodenbildes. Von den 24 Kindern der Klasse haben fünf eine Behinderung im Bereich Lernen.

Neben den sozialen und arbeitsmethodischen Anforderungen formuliert die Studentin drei fachliche Anforderungen, die sie mit den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder abgleicht, woraus sich Konsequenzen für das unterrichtliche Handeln ergeben: Die erste Anforderung besteht darin, dass die Kinder das Handeln des Samariters als richtiges Handeln im Sinne der Nächstenliebe begreifen. Weil es einigen Kindern schwerfällt, „Erzählungen nachzuvollziehen und Zusammenhänge zu erschließen“, setzt die Studentin Bodenbild und Gesprächsimpulse ein, um den Kindern das Sich-Hinein-Versetzen in die Situation zu erleichtern.

Die Studentin berichtet sodann, wie sie die Stunde durchgeführt und im anschließenden Beratungsgespräch mit ihrer Mentorin und der zuständigen Fachleiterin reflektiert hat. Als zentrales Problem der Stunde wurde der klassische Fehler einer inhaltlichen Überforderung herausgearbeitet: ein Erarbeiten der ersten Anforderung hätte für die Stunde ausgereicht (die zweite Anforderung betraf die Wahrnehmung der ethischen Herausforderung durch das Gleichnis und die dritte Anforderung deren Konkretisierung im Alltag). Das Bemühen um Binnendifferenzierung durch unterschiedliche Arbeitsblätter wurde gelobt, aber zugleich deutlich gemacht, was zu verbessern wäre. Die Studentin schreibt: „Optimaler wäre eine Aufgabenstellung gewesen, die die leistungsschwächeren Kinder (nicht nur die Kinder mit Förderungsbedarf!) nicht mit einer ‚Aufgabenstellung light‘ beschäftigt, sondern eine, die durch andere Lernwege oder Themenaspekte zu einer Bereicherung des Lernprozesses aller SuS führen kann.“

Im zweiten Schritt fasst die Studentin den Diskurs um die Ziele der Inklusion zusammen und erläutert Maßnahmen zur Differenzierung, zur Beachtung unterschiedlicher Lernwege und zur Kooperation im Rückgang auf die einschlägige religionsdidaktische Literatur. Danach fasst sie die methodischen Überlegungen zum Bodenbild aus der Literatur zusammen.

Im dritten Schritt zieht die Studentin auf der Basis der zuvor erörterten religionsdidaktischen Theorien das Fazit, dass der Einsatz von Bodenbildern durch eine inklusive Bibeldidaktik vor allem deshalb zu legitimieren sei, weil Bodenbilder verschiedene Lernwege anzusprechen und zu nutzen vermögen. Die Studentin wendet das Erarbeitete auf das zuvor dargestellte Beispiel an, indem sie Möglichkeiten der Kooperation und Binnendifferenzierung beim Erstellen des Bodenbildes benennt und auf die Voraussetzung einer solchen Arbeit verweist: mehr Zeit für sie einzuplanen.

Mit ihrer Masterarbeit vertieft die Studentin den theoretischen Schwerpunkt, indem sie Ansätze einer inklusiven Bibeldidaktik aufzeigt, die unter den gegenwärtig vorherrschenden Bedingungen an Schulen umsetzbar sind. Einleitend begründet die Studentin ihre Zielsetzung damit, dass zum einen auf

Grund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung in Regelschulen rechtlich bindend ist, zum anderen aber die Rahmenbedingungen in den Schulen noch nicht optimal sind und damit alle Beteiligten vor große Herausforderungen in der Umsetzung inklusiven Lernens gestellt werden. Um hier Ansätze einer praktikablen inklusiven Bibeldidaktik aufzeigen zu können, führt die Studentin Ergebnisse aus aktuellen bibeldidaktischen Entwürfen, der Inklusionsdebatte im Kontext Schule und Religionsunterricht, den Disability Studies, inklusiven Bibeldidaktiken und der Sonderpädagogik zusammen.

Im zweiten Kapitel der Arbeit, ‚Ein Überblick über die Forschungsgeschichte inklusiver Bibeldidaktik‘, gibt die Studentin in einem ersten Unterkapitel, ausgehend von einer Begriffsbestimmung der Bibeldidaktik angesichts ihrer Legitimation und Herausforderungen, einen kurzen geschichtlichen Überblick über verschiedene bibeldidaktische Ansätze (kerygmatischer, hermeneutischer, problemorientierter Bibelunterricht, Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik) und benennt deren Chancen und Grenzen. Daran anschließend werden in einem zweiten Unterkapitel sechs ausgewählte bibeldidaktische Entwürfe „auf ihren ‚Wert‘ für inklusive Bibeldidaktik“ hin analysiert. Hierzu stellt die Studentin vier Analyseaspekte und daraus abgeleitet Fragen auf: Blick auf die Lernenden, Umgang mit Heterogenität, Berücksichtigung des Kontextes der Inklusion, Aufnahme von didaktischen Ansätzen zur Umsetzung inklusiven Lernens. Die Ergebnisse dieser Analysen werden im dritten Unterkapitel aufgenommen, insofern die Studentin drei Themenfelder beschreibt, in denen sich die inklusive Bibeldidaktik bewegt und von denen sie beeinflusst wird: Bibeldidaktik, Disability Studies und Inklusion im Kontext von Schule und Religionsunterricht. Daran anschließend gibt die Studentin mit dem Schwerpunkt auf zwei Entwürfen einer inklusiven Bibeldidaktik einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu diesem Thema.

Das dritte Kapitel ‚Grundlinien einer inklusiven Bibeldidaktik‘ bildet das Kernstück der Arbeit. Die Studentin begründet hier zunächst die inklusive Bibeldidaktik aus theologischer und religionsdidaktischer Sicht, benennt deren Ertrag für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderungsbedarf und stellt Erkenntnisse aus der Sonderpädagogik für eine inklusive Bibeldidaktik dar. Daran anschließend führt sie die bisherigen Erkenntnisse zusammen und formuliert didaktische und methodische Ansätze einer praktikablen inklusiven Bibeldidaktik.

Trotz des hohen theoretischen Anspruchs der Masterarbeit kommt bei der Lektüre nie das Gefühl auf, es würde ein praxisfernes Theoretisieren betrieben. Die praktischen Erfahrungen im Praxissemester und ihre theoretische Durchdringung im Studienprojekt bildeten somit die Basis für eine hervorragende Abschlussarbeit, die sowohl als theoretisch fundiert als auch als praktisch relevant zu beurteilen ist.

3.2 *Von der Förderung der Glaubensentwicklung bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu einer interdisziplinär begründeten rezeptionsästhetischen Annäherung an ein biblisches Gleichnis*

In ihrem Studienprojekt geht die Studentin von der Frage aus, ob die Glaubensentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durch eine an ihren Lernvoraussetzungen angepasste Unterrichtsreihe zum Thema „Geborgen sein bei Gott – Gott erfahren“ gefördert werden kann. Um dies zu überprüfen, hat sie anhand von differenzierten Leitfadeninterviews zum Thema Gott exemplarisch einen Aspekt der Glaubensentwicklung, nämlich die Entwicklung der Gottesvorstellung erhoben. Wegen der sprachlichen und kognitiven Förderbedarfe wurden die Leitfadeninterviews in eine in leichter Sprache verfassten Erzählung eingebunden. Es wird jeweils ein Interview zu Beginn und eines nach Abschluss der Unterrichtsreihe durchgeführt. Weil es sich bei der zu untersuchenden Stichprobe um eine Schuleingangsklasse einer Förderschule für Schülerinnen und Schüler mit geistigem Entwicklungsbedarf handelt, viele der Kinder kaum religiös sozialisiert sind und zum Teil das erste Mal den Religionsunterricht besuchen, steht das Anbahnen erster Glaubenserfahrungen im Vordergrund. Für die Interviews werden drei Kinder ausgewählt, die sich sprachlich verständigen können. Die transkribierten Interviews werden im Anschluss mit dem von James W. Fowler entwickelten Stufenmodell zum Glauben sowie dessen kritische Würdigung durch Gabriele Klappenecker (1998) analysiert und reflektiert. Während der von der Studentin geplanten Unterrichtsreihe wird im Sinne ästhetischen Lernens mithilfe von Ritualen eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen. Diese sollen einen Raum eröffnen, in dem die Kinder unterschiedliche Gottesbilder erfahrungsorientiert wahrnehmen können. So werden bspw. in der abschließenden Religionsstunde die den Kindern im Verlauf der Unterrichtsreihe angebotenen unterschiedlichen Gottesbildergemeinsam wiederholt.

Da die abstrakte Rede von Gott für die Kinder im eigentlichen Sinne des Wortes begreifbar sein muss, wird ihnen für jedes Gottesbild ein Paket mit Gegenständen und Symbolen der jeweiligen Religionsstunde zur Verfügung gestellt. Die Pakete zu den einzelnen Stunden werden nacheinander von den Kindern geöffnet. Zusätzlich wird ein performatives Element der jeweiligen Unterrichtsstunde, z. B. ein Lied, Gebet oder Spiel, aufgegriffen. Bei der Analyse und Auswertung der Interviews stellt die Studentin fest, dass eine Einordnung in die Fowler'schen Stufen nicht oder nur sehr bedingt möglich ist, was nicht zuletzt auch auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zurückgeführt wird. Die Auswertung der Beobachtungen während des Unterrichts, aber auch in den Pausen und im Schulgottesdienst belegen, dass

die Kinder sich emotional von der Unterrichtsreihe angesprochen fühlen, das während der Unterrichtsreihe Erarbeitete zu bedenken und für sich persönlich einzuordnen. In ihrer Dokumentation kommt die Studentin daher zu dem Schluss, dass die Methode des Leitfadeninterviews für ihr Anliegen weniger geeignet ist als die der aufmerksamen, mithilfe von religionspsychologischer wie heilpädagogischer Literatur begründeten Beobachtung. Die Forschungsfrage, ob die Glaubensentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durch eine an ihren Lernvoraussetzungen angepasste Unterrichtsreihe zum Thema ‚Geborgen sein bei Gott – Gott erfahren‘ gefördert werden kann, wird abschließend positiv beantwortet.

Die reflektierten Erfahrungen im Praxissemester, dass Formen ästhetischen Lernens für Kinder mit geistigem Entwicklungsbedarf hilfreich sind, um Gotteserfahrungen zu machen, und die Tatsache, dass ein Schüler aufgrund seines Förderbedarfes mit der Unterrichtsreihe nicht angesprochen werden konnte, bilden den Ausgangspunkt für die Masterarbeit der Studentin. Sie stellt sich der Herausforderung, ein biblisches Gleichnis für einen Schüler mit geistigem Entwicklungsbedarf und frühkindlichem Autismus so zu elementarisieren, dass dieser einen Zugang zu der biblischen Erzählung finden und damit ein Gefühl von (Gott-) Vertrauen verbinden kann. Dazu greift sie auf das von Barbara Fornefeld entwickelte Konzept der mehrSinn® Geschichten (Fornefeld, 2013) zurück und leistet damit eine interdisziplinäre Grundlagenarbeit. In den ersten fünf Kapiteln nach der Einleitung klärt die Studentin die heil- und religionspädagogischen Voraussetzungen und Grundlagen für ihre Forschungsfrage. Um die Förderbedarfe des von ihr unterrichteten Kindes darstellen zu können, erläutert sie die Begriffe der geistigen Behinderung und beschreibt verschiedene Formen des Autismus, wobei sie bereits hier die Bedeutung bewährter Methoden und Konzepte für eine professionelle Begleitung der schulischen Lernprozesse vorstellt. Sie geht auf Besonderheiten des Religionsunterrichts an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ein und begründet rechtliche Rahmenbedingungen sowie bildungstheoretische und religionspädagogische Grundlagen. Da sie mit einem biblischen Gleichnis arbeiten will, bedenkt sie Chancen und Grenzen biblischen Lernens, das sowohl den Bedarfen des lernenden Subjekts als auch den Rezeptionsmöglichkeiten des Textes gerecht wird. Anschließend stellt sie ausführlich das Konzept der mehrSinn® Geschichten von Fornefeld vor. So vorbereitet, kann sie sich dem Schüler, dem Unterrichtsgegenstand und der bibeldidaktisch begründeten Umsetzung des Konzepts der mehrSinn® Geschichten zuwenden. Sie beschreibt die individuellen Fähigkeiten und Förderbedarfe des Schülers, für den sie das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Mt 18,10–14; Lk 15,1–7) mithilfe der mehrSinn® Geschichten aufbereiten und so erfahrbar machen möchte. Um zu klären, wie die mehrSinn® Geschichten in die religionsdidaktische Arbeit

eingebunden werden können, arbeitet sie Schnittstellen heraus, die sie vor allem im Modell der Elementarisierung und im Konzept des ästhetischen Lernens, aber auch in einer subjekt- und erfahrungsorientierten Religionspädagogik erkennt.

Den acht Schritten zur Entwicklung einer mehrSinn® Geschichte folgend, erarbeitet sie den kurzen, aber wegen der Textgattung Gleichnis sehr anspruchsvollen Text vom verlorenen Schaf als mehrSinn® Geschichte. Dabei beachtet sie auch grundlegende entwicklungsbedingte Voraussetzungen für das Verstehen von Gleichnissen und legt ihre Konzentration darauf, genau dasjenige Geschehen des Gleichnisses ins Zentrum zu rücken, das im Rahmen ästhetischen Lernens sinnlich wahrgenommen werden kann. Um dabei dem biblischen Gehalt des Textes gerecht werden zu können, leistet sie eine exegetisch angemessene Sachanalyse sowohl der matthäischen als auch der lukianischen Fassung und schafft einen eigenen, auf den Schüler abgestimmten Erzählrahmen. Zusätzlich wählt sie religionsdidaktisch wie heilpädagogisch argumentierend zwei Musikstücke aus, in denen die emotionale Lage eines Verlorenen (Gefühl der Einsamkeit), aber auch das Gefühl von Geborgensein hörbar werden. Für die Stimulierung weiterer Sinneswahrnehmungen wählt sie Requisiten aus, die die Inhalte der Geschichte sinnstiftend vermitteln können.

Die so vorbereiteten Unterrichtsstunden werden von der Studentin selbst durchgeführt und mithilfe der Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung in Form von Videoaufnahmen festgehalten. Diese analysiert sie mit entsprechenden Beobachtungs- und Reflexionshilfen fallbezogen und überträgt sie in einen Beobachtungsprotokollbogen. Weiterhin beschreibt die Studentin die einzelnen Erzählsitzungen und wertet ihre videografisch belegten Beobachtungen theoriegeleitet und auf Ergebnisse vorangegangener Kapitel zurückgreifend kritisch aus. Eine solche interdisziplinär ausgerichtete, religions- wie heilpädagogisch gleichermaßen breit und differenziert erarbeitete Masterthesis ist letztlich der sehr guten Reflexion des Studienprojekts im Praxissemester zu verdanken, aus der sich neue wissenschaftlich zu begründende Fragen entwickeln. Auf diese Weise erfahren Studierende den Theorie-Praxis-Zirkel religionspädagogischen Arbeitens als gewinnbringend (siehe Tabelle 3).

4. Hochschuldidaktische Schlussfolgerungen

Das Praxissemester wird an den beiden Standorten Wuppertal und Köln von den Rahmenbedingungen her sehr unterschiedlich begleitet, was folgende Tabelle zusammenfasst:

	Universität zu Köln	BU Wuppertal
Studierende (M.Ed 17 / 18)	228 (alle Lehrämter)	85 (Grundschule, HRGe, Sonderpädagogik)
Vorbereitung (LP)	4,66 LP (Profilgruppe) inklusiv 1,33 LP für Projektskizze (als MAP für die insges. 8 LP in dem alle drei Praxissemesterseminare verbindenden Modul) 1,66 LP (Standardgruppe)	1 LP für alle (6 Sitzungen mit Hausaufgaben)
Begleitung u. ggf. Nachbe- reitung (LP)	12 LP (Profilgruppe) Studienprojekte anpassen und durchführen, drei Treffen, drei Einzelberatungen; freiwilliges Angebot für Standardgruppe	1 LP für alle Thema für Studienprojekt finden, Studienprojekt vorstellen
MAP	Dokumentation des Studi- enprojekts und 30-minütiges Kolloquium 2 LP von den 12 LP für das Modul	Dokumentation des Studien- projekts 1 LP, demnächst: 2 LP (durch neue Aufteilung der 12 LP Praxissemester)
Gesamt	Standardgruppe: Basismodul mit 1,66 LP Profilgruppe: Basismodul und Aufbaumodul mit 16,66 LP	1 Modul je Fach zur Begleitung des Praxissemesters: 3 LP, demnächst 4 LP
Studien-pro- jekt(e)	als Projekt Forschenden Lernens in einem Fach nach Wahl; thematische Festlegung vor der Praxiserfahrung	als Studienprojekt in drei Fä- chern; thematische Festlegung nach der Praxiserfahrung
Zentrales Gremium zur Steuerung	FVB (Fachverbund): Uni, Zsfl, Schule, Bistum – Vertreterinnen und Vertreter für kath. und ev. Religionslehre	Fach-AG zum Praxissemester: Uni, Zsfl, Schule, Bistum – Vertreterinnen und Vertreter für kath. Religionslehre

Tabelle 3

Drei Unterschiede scheinen uns zentral für eine hochschuldidaktische Reflexion: Die Entscheidung für exemplarisches Lernen in einem umfangreichen Forschungsprojekt in Köln versus die Begleitung von drei Studienprojekten zum Praxissemester in drei Fächern an der BU Wuppertal (4.1), die Themenfestlegung vor den Erfahrungen im Praxissemester in Köln versus die Themenfindung durch die Praxiserfahrungen in Wuppertal (4.2), die Steuerung in

einem ökumenisch besetzten Gremium im FVB in Köln versus die konfessionell getrennten Fach-AGs in Wuppertal (4.3). Weitere hochschuldidaktisch zu reflektierende Themen sind Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung wie beispielsweise durch Fortführung der Studienprojekte in Master-Abschlussarbeiten (4.4), die Herausforderungen zu intradisziplinärer Zusammenarbeit der einzelnen theologischen Lehrstühle (4.5) sowie zur interdisziplinären Kohärenzbildung mit den unterschiedlichen Pädagogika (4.6). Dazu kommt noch der transdisziplinäre Dialog mit den Vertreterinnen und Vertretern der Praxis auf Schul- und ZfsL-Seite (4.7).

4.1 Studienprojekt in einem Fach oder in drei Fächern?

Wenn die Studierenden in Wuppertal in zwei Unterrichtsfächern und den Bildungswissenschaften jeweils ein Studienprojekt absolvieren, hat das den Vorteil, dass sie Fragestellungen aus drei unterschiedlichen Perspektiven – zwei fachbezogenen und einer allgemeinpädagogischen – wissenschaftlich bearbeiten. Das führt insofern zu einer Gleichberechtigung unter den Fächern, weil keines als scheinbar Beliebtestes bzw. vermeintlich Einfachstes bevorzugt gewählt oder umgekehrt berüchtigte oder als schwierig beleumdete Fächer vermieden werden können. Freilich zahlt man dafür den Preis, dass keines der Studienprojekte in der gewünschten Bearbeitungstiefe verfolgt werden kann – rechnet man damit, dass selbst für die demnächst veranschlagten zwei Leistungspunkte lediglich ein Zeitaufwand von 60 Stunden eingeräumt ist. Demgegenüber steht den Studierenden in Köln allein für die vorbereitende Projektskizze ein Kontingent von 40 Stunden zur Verfügung, in den Profilgruppen das gesamte universitäre Kontingent im Praxissemester von 360 Stunden sowie 100 Stunden im vorbereitenden Seminar. Für diese Konzentration der verfügbaren Zeit auf das Profilfach spricht das Prinzip des exemplarischen Lernens: Es ist sinnvoller, einmal richtig in die Tiefe zu gehen, als überall nur an der Oberfläche zu kratzen. Freilich kann durch die Vertiefung des Studienprojekts in einer Master-Abschlussarbeit, für die mit 15 Leistungspunkten 450 Stunden Zeitaufwand veranschlagt werden, ein solch vertieftes exemplarisches Lernen auch in Wuppertal erfolgen.

4.2 Thematische Festlegung vor oder nach dem Praxissemester?

Die Festlegung in Köln hat den Vorteil, dass die Studierenden bereits vor dem Sprung in die Praxis ihren theoretischen Blick schärfen und durch diese Vorbereitung die Praxis ggf. kritischer wahrnehmen und beurteilen bzw. von der Theorie her unerwartete praktische Erfahrungen in ihrer überraschenden Bedeutung leichter erfassen.

Demgegenüber stellt das Vorgehen in Wuppertal die universitär-wissenschaftlich gewohnte Vorgehensweise, Fragestellungen zunächst aus der Theorie zu generieren und sie ggf. an der Praxis zu überprüfen, auf den Kopf. Die Studierenden können so lernen, die Berufspraxis als Irritation wahrzunehmen – ein wichtiger Baustein in der Entwicklung ihrer Professionalität. Beispielsweise regte die fast schon existentielle Verzweiflung einer Zweitklässlerin über die Frage, warum Gott ihr im Gebet nicht antworte, die Studierenden in der Diskussion über diese Frage dazu an, ihr eigenes Gebetsverständnis in Frage zu stellen und zu reflektieren. Im Vorbereitungsseminar geht es daher unter anderem auch darum, die Studierenden für mögliche Fragestellungen, die sich in der Praxis ergeben können, zu sensibilisieren und in den Begleitveranstaltungen im Erfahrungsaustausch relevante Fragestellungen zu entdecken.

Eine Überarbeitung der Projektskizzen ist freilich in vielen Fällen auch in Köln notwendig, um den konkreten Bedingungen an der Praxissemesterschule gerecht werden zu können. Diese mehrfache Überarbeitung schärft den Blick für den religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zirkel.

4.3 Ökumenisch besetzte FVB oder konfessionelle Fach-AG?

In der rein katholisch besetzten Fach-AG in Wuppertal kommen zwischen sechs und zehn Personen jährlich zusammen. Diese Gruppengröße erlaubt einen intensiven Austausch, der alle Beteiligten gleichberechtigt zu Wort kommen lässt.

Das gilt gleichermaßen für den ökumenisch besetzten FVB in Köln. Die Zusammenarbeit evangelischer und katholischer Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Lernorte funktioniert nicht zuletzt auch deshalb für alle Beteiligten gewinnbringend, weil sowohl auf universitärer Ebene als auch in den ZfsL beide Konfessionen bereits miteinander kooperieren. So werden die Arbeitssitzungen auch dazu genutzt, Fragen nach der Bedeutung von Religion in der Schule, nach der Akzeptanz des Religionsunterrichts und den daraus sich ergebenden Herausforderungen für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern gerade auch im Übergang von der ersten zur zweiten Ausbildungsphase zu bedenken.

4.4 Berufliche Kompetenzentwicklung durch Fortführung der Studienprojekte in den Master-Abschlussarbeiten?

Die Berufsorientierung ist für viele Studierende die zentrale Studienmotivation zu Beginn ihres Studiums. In der offenen Befragung des Netzwerks für

Theologie und Hochschuldidaktik nannte durchschnittlich jede zweite Person dieses Motiv, je nach Studienort zwischen 70 % und 40 % (Brieden, 2018, 30); in der quantitativen Befragung von Theologiestudierenden über alle Semester durch Christhard Lück lässt sich dieses Motiv in dem Motivfaktor „paidotrope Wertevermittlung und -erziehung“ (Lück, 2012, 76) identifizieren. Zu diesem Faktor gehören die beliebtesten Items ‚Ich studiere Theologie, um Kindern und Jugendlichen Werte zu vermitteln‘ (94,9 % stimmten dieser Aussage sehr zu oder zu) und ‚weil ich Schülerinnen und Schüler moralisch und sozial stärken möchte‘ (93,9 %). Der Wunsch, im Studium religionsdidaktische Fragen zu erarbeiten, schwankte in der nicht repräsentativen, offenen Befragung je nach Studienort: Ein Drittel der Befragten in Passau erwartete didaktische Themen, in Trier nannten nur 10 % diese Thematik (Brieden, 2018, 34f); in der Befragung durch Lück betrifft Erwartungsfaktor 3 ‚unterrichtspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten resp. die Ausbildung methodisch-didaktischer Kompetenzen‘ (Lück, 2012, 82; 87–89). Die Items dieses Faktors beinhalten die beiden beliebtesten: ‚die Vermittlung von Unterrichtspraxis im Religionsunterricht‘ (94,6 %) und ‚methodische Hilfen für den Religionsunterricht‘ (94,8 %).

Wenn Studierenden in ihren Master-Abschlussarbeiten die für ihre Kompetenzentwicklung als Lehrkräfte bedeutsamen Reflexionen ihrer Erfahrungen im Praxissemester wissenschaftlich vertiefen können, kommt das erstens ihrer eigenen Motivation entgegen und bietet zweitens die Chance, sich praxisrelevante Theoriebausteine auf dem Boden der eigenen Erfahrung anzueignen (s. o. 3.1 das Beispiel zur inklusiven Bibeldidaktik) sowie dadurch drittens die weitere Kompetenzentwicklung als Lehrperson zu unterstützen.

Insofern Studierende in der theoretischen Reflexion ihrer praktischen Erfahrungen den Sinn theologischen Nachdenkens erfahren – weil sie etwa merken, dass scheinbar leichte Kinderfragen komplexe theologische Denkbewegungen anstoßen (Brieden, 2016, 138–146) –, könnte dadurch auch der Habitus-Konflikt gelöst werden zwischen der eigenen Professionalisierungserwartung der Studierenden und der institutionellen Habitualisierungserwartung, die eine standardorientierte Homogenisierung nahelegt – wie sie beispielsweise auch durch Kompetenzniveaumodelle betrieben wird (Reis, 2018, 145–148).

4.5 *Impuls für Intradisziplinarität?*

In vielen Studienprojekten wird den Studierenden klar, wo es ihnen noch am fachlichen Wissen mangelt – sei es bezüglich der systematischen, biblischen oder historischen Theologie. Auch diese durch die Probleme in der Praxis deutlich werdenden Desiderate der eigenen fachlichen Professionalität können zum Anlass für eine Abschlussarbeit werden.

In Wuppertal machen wir sehr gute Erfahrungen mit einem Kolloquium zu Abschlussarbeiten, in dem die Studierenden sich ihre wissenschaftlichen

Projekte gegenseitig vorstellen. Die Projekte werden diskutiert, wobei die Lehrenden aller theologischen Bereiche jeweils ihre Perspektive mit einbringen. Die Qualität der Abschlussarbeiten, die von zwei Lehrenden zu begutachten sind, konnte auf diese Weise verbessert werden. Die Studierenden und auch wir Lehrenden erleben diese Veranstaltung als äußerst bereichernd, denn sie ist ‚theologische Intradisziplinarität live‘. Sie steigert zugleich die Qualität unserer Beratung. So werden die Grenzen der je eigenen Disziplin bewusster und es fällt leichter, die je eigenen Fragestellungen der Studierenden derjenigen Disziplin zuzuordnen, die das jeweilige Interesse am besten zu bearbeiten verspricht.

Interdisziplinarität lebt nicht zuletzt davon, dass Dozierende selbst einen Gewinn für das eigene Forschen und Lehren wahrnehmen können. In Köln hat sich die Zusammenarbeit zwischen der biblischen Theologie und der Religionspädagogik bewährt. So können die Studierenden auf fachspezifische Betreuung zurückgreifen und die Dozierenden erhalten neue Impulse für die Lehre.

4.6 *Impuls für Interdisziplinarität?*

Das Praxissemester wird auf Universitätsseite von den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken der Fächer begleitet. Trotz gemeinsamer Veranstaltungen anlässlich von Praxissemestertagen etc. entsteht eine Kohärenz der unterschiedlichen Perspektiven zunächst und vor allem in den Köpfen der Studierenden, die an den unterschiedlichen Vorbereitungsveranstaltungen zum Praxissemester teilnehmen. In Wuppertal geschieht diese Teilnahme gleichmäßig über die beteiligten Perspektiven verteilt, aber ein Ort, an dem sich Studierende und Lernende gemeinsam über ihre differenten Projekte austauschen, existiert kaum. Sie sind vor allem auf Eigeninitiative von Dozierenden angewiesen, die wegen der Bereicherung für alle Beteiligten trotz zusätzlicher Arbeit lohnt (s. o. 3.2).

Wie könnten die Studierenden gegenseitig von ihren Projekten in den unterschiedlichen Fächern profitieren? Müsste nicht in den Studienordnungen mehr Raum geschaffen werden für den Austausch nicht nur zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken, durch die dann die Fachwissenschaften indirekt eingespielt werden, sondern zwischen allen drei wissenschaftlichen Perspektiven des Lehramtsstudiums? Welche organisatorischen Probleme, aber auch Wissenschaftstraditionen mit wechselseitig gegeneinander gepflegten Vorurteilen, stehen dem entgegen?

4.7 *Impuls für Transdisziplinarität?*

Das Praxissemester zwingt erstmals ‚Theorie‘ (universitäre Wissenschaft) und ‚Praxis‘ (Schulen und ZfsL) dazu, gemeinsam das Ziel der Bildung von Religionslehrkräften zu verfolgen. Mit dem Praxissemester wurde ein Ort geschaffen, an dem sich Menschen begegnen, die zuvor wenig oder sogar nichts miteinander zu tun hatten. Das birgt enorme Chancen, etwa die von den ZfsL als zentral wahrgenommene Persönlichkeitsentwicklung enger an die theologischen Wissenschaften anzuknüpfen. So kann beispielsweise die Kraft theologischen Nachdenkens, das widerständige Moment im kritischen Hinterfragen, als Merkmal des eigenen Glaubensstils wahrgenommen und entwickelt werden (Strube, 2018).

Für die Studierenden kann der transdisziplinäre Austausch zu der Erkenntnis führen, dass das an der Universität Angeeignete (Theorie) für den Lernort Religionsunterricht, also für die Praxis ihres zukünftigen Berufs, wichtig ist: wenn beispielsweise Merkmale guten Religionsunterrichts in fachdidaktischen Veranstaltungen diskutiert und daneben in der Praxis erlebt und reflektiert werden oder wenn Studierende angesichts religiöser Fragen von Schülerinnen und Schülern auf ihre biblischen, historischen und systematischen Kenntnisse zurückgreifen. Die Erfahrungen in der Praxis können zudem auf die Organisation des Studiums zurückwirken: Wie nehmen die Studierenden die weiteren Veranstaltungen ihres Studiums wahr und nach welchen Kriterien wählen sie diese aus? Inwiefern prägt die praktische Erfahrung im Praxissemester die Auswahl des Themas für die Master-Abschlussarbeit (s. o. 3)?

In diesem Sinne ermöglicht das Praxissemester einen gleitenden Übergang von der theoretischen zur praktischen Berufsausbildung. Wie auch immer dieser Übergang an den unterschiedlichen Studienorten gestaltet werden mag: Es wird weiterhin nötig sein, die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten miteinander zu vergleichen und zu reflektieren, um die Rahmenbedingungen für die Professionalitätsentwicklung der künftigen Lehrkräfte kontinuierlich zu verbessern. Die Überlegungen in diesem Unterkapitel sind selbst Frucht des transdisziplinären Austauschs und bezeugen daher ihren Sinn unmittelbar.

Literatur

BRIEDEN, NORBERT (2015), Religionspädagogik lehren lernen – hochschuldidaktische Impulse, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14, H. 2, 86–103. Online unter: <http://theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2015-02/> (zuletzt abgerufen am 23.6.2018).

- BRIEDEN, NORBERT (2016), „Was da in der Lerngruppe rausgekommen ist, hat mich echt überfordert.“ Kindertheologie in der Begleitung von Praxisphasen im Lehramtsstudium, in: ROOSE, HANNA u. a. (Hg.): „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“ – Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart, 133–147.
- BRIEDEN, NORBERT (2018), „Ich studiere katholische Theologie, weil ich finde, dass es ein breites Spektrum geworden ist.“ Studienmotivationen und Studierenerwartungen von StudienanfängerInnen im Fach Katholische Theologie, in: BRIEDEN, NORBERT u. a. (Hg.), Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung, Berlin / Münster, 15–58.
- BU WUPPERTAL (Hg.) (2011–2018), Allgemeine Bestimmungen zum Master of Education (MEd 2011) konform zum Lehrerausbildungsgesetz 2009, mit Neufassung 2013 und Änderungen 2016 und 2018, für alle Lehrämter. Online unter: https://bscw.uni-wuppertal.de/pub/bscw.cgi/d8813618-3/*/*/*Systematischer%20Index.html?op=WebFolder.getweb#MED11-HRG (zuletzt abgerufen am 01.11.2018).
- BU WUPPERTAL (Hg.) (2014), Fachspezifische Bestimmungen für den Teilstudiengang Katholische Religionslehre des Studienganges Master of Education – Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen an der Bergischen Universität Wuppertal vom 30.09.2014. Online unter: <https://www.kath-theologie.uni-wuppertal.de/de/studium/studiengaenge/master-of-education-med.html> (zuletzt abgerufen am 22.6.2018).
- BU WUPPERTAL (Hg.) (2015), Fachspezifische Bestimmungen für den Teilstudiengang Katholische Theologie im Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Arts an der Bergischen Universität Wuppertal vom 05.03.2015. Online unter: <https://www.kath-theologie.uni-wuppertal.de/de/studium/studiengaenge/komb-bachelor-of-arts-ba.html> (zuletzt abgerufen am 22.06.2018).
- DE LA MOTTE, JACQUELINE / BRIEDEN, NORBERT (2016), Gottesbilder von Kindern im Religionsunterricht wahrnehmen. Religionsdidaktische Schlussfolgerungen aus zwei Fallbeispielen, in: ROOSE, HANNA u. a. (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“ – Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart, 176–190.
- FORNEFELD, BARBARA (2013), mehr–Sinn@ Geschichten. Erzählen – Erleben – Verstehen – Düsseldorf.
- HEIL, STEFAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2005), Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: ZIEBERTZ, HANS-GEORG (u. a.) (Hg.), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Religion – Habitus, Münster, 41–64.

- HELMKE, ANDREAS / HELMKE, TUYET (2015), Unterrichtsdiagnostik als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung, in: ROLFF, HANS-GÜNTER (Hg.), Handbuch Unterrichtsentwicklung, Weinheim, 242–257.
- HEMEL, ULRICH (2012), Religionsunterricht, religiöse Kompetenz, kompetenzorientierte Lehrpläne. Oder: Die Chance zum Gestalten eines persönlichen Lebensentwurfs, in: RpB 67, 17–30.
- HILGER, GEORG (2008), Religionsunterricht zwischen Leistungsmessung und Wirkungsüberprüfung, in: rhs 51, 51–60.
- KLAPPENECKER, GABRIELE (1998), Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte. Eine Auseinandersetzung mit der Ethik James W. Fowlers, zugleich ein Beitrag zur Rezeption von H. Richard Niebuhr, Lawrence Kohlberg und Erik H. Erikson, Stuttgart.
- LÜCK, CHRISTHARD (2012), Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin.
- REIS, OLIVER (2018), Der Übergang Schule-Hochschule aus hochschuldidaktischer Sicht. Der Forschungsstand zur Studieneingangsphase, in: BRIEDEN, NORBERT u. a. (Hg.), Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung, Berlin / Münster, 139–157.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2013): Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz. Einführende Darstellung, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, 4. Auflage, Neukirchen-Vluyn, 9–30.
- STRUBE, SONJA A. (2018): Universitäre Theologie als ein ‚Stadium religiöser Entwicklung‘? Versuch eines Reframings des Verhältnisses von Theologie und Glaube angesichts der Herausforderungen (nicht nur) der Studieneingangsphase, in: BRIEDEN, NORBERT u. a. (Hg.), Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung, Berlin / Münster, 159–176.
- DBK [Deutsche Bischofskonferenz] (Hg.) (2011), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung (Die deutschen Bischöfe 93), Bonn.
- TAUTZ, MONIKA (2016), Reflexion des professionellen Selbst in der ReligionslehrerInnenbildung – Portfolioarbeit im Praxissemester mithilfe des Modells zum religionspädagogischen Habitus, in: BOOS, MARIA u. a. (Hg.), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung (LehrerInnenbildung gestalten; 8), Münster u. a., 154–163.
- TAUTZ, MONIKA (2017), „Kultur der Anerkennung“. Was bedeutet „Kultur der Anerkennung“ für eine religionssensible Schulkultur?, in: KatBl 142, 172–177.

- UNIVERSITÄT ZU KÖLN (Hg.) (2016), Modulhandbuch. Master of Education im Unterrichtsfach Katholische Religionslehre. Studienprofil Lehramt an Grundschulen, Version vom 10.02.2016.
- ZIEGLER, TOBIAS (2001), Abschied von Jesus dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung, in: BÜTTNER, GERHARD u. a. (Hg.), Trug Jesus Sandalen. Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen, 106–139.
- ZIMMERMANN, MIRJAM / LENHARD, HARTMUT (2015), Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Göttingen.

Was bedeutet ‚spirituell kompetent‘? Spiritualität als Gegenstand religiöser Bildung im Praxissemester

Mirjam Zimmermann

In die Begleitseminare zum Praxissemester an der Universität Siegen ist konzeptionell an verschiedenen Stellen die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch integriert. Dabei haben Studierende (Namen geändert) folgende Statements vorgebracht:

- Eva: „Wir unterrichten jetzt ja doch viel Reli und manche Stunde auch allein. Bräuchten wir dafür nicht eigentlich eine Vocatio? Gestern hat eine Schülerin mich doch tatsächlich gefragt, wo ich denn religiöse Erfahrungen gemacht hätte. Da war ich erst mal perplex. Ich bin ja nicht so hyperfromm.“
- Jasper: „In meiner Realschule gibt es sogar einen Schulseelsorger, aber ernst genommen wird der nicht. Als wir einen Unfall vor der Schule hatten, kam dann gleich die schulpsychologische Beratungsstelle. Eingeführt und vorgestellt hat der Schulseelsorger einen Trauerkoffer, aber für was? Sicherlich käme der dann auch nicht zum Einsatz.“
- Paul: „Zwei meiner Schülerinnen im Reli-Grundkurs haben letzte Woche gesagt, dass sie zwar spirituell seien, aber nicht religiös. Ich habe das einfach übergangen, denn mir ist der Unterschied nicht klar.“
- Judith: „Bei uns wird immer in der ersten Stunde gebetet, ist halt eine freie christliche Schule. Mein Eindruck ist aber, dass selbst an der Schule manche der Schülerinnen und Schüler überfordert sind, sie stören dann ganz provokativ. Nächste Woche bin ich dran. Blöd, dass wir dazu nie etwas an der Uni gemacht haben, und Erfahrung aus der Jugendarbeit habe ich auch nicht.“
- Emma: „Bei uns gibt es sogar einen ‚Raum der Stille‘, aber mein Eindruck nach zwei Monaten ist, der steht nur groß auf der Homepage und verweist auf das Zauberwort ‚Ganzheitlichkeit‘, aber weder alle Lehrerinnen und Lehrer noch die Schülerinnen und Schüler wissen überhaupt davon, glaube ich, geschweige denn nutzen sie ihn. Bisher war nur der Ethiklehrer dort.“

Aus den Statements werden verschiedene Perspektiven auf das Thema „Was bedeutet ‚spirituell kompetent‘? Spiritualität als Gegenstand religiöser Bildung im Praxissemester“ deutlich:

Die Präsenz von Dimensionen gelebter Religion an der Schule wird von den Studierenden in ihrer Praxiserfahrung wahrgenommen, allerdings auch in

ihren problematischen Dimensionen, wie z. B. die fehlende Wertschätzung vonseiten der Schulgemeinschaft und der Missbrauch als Aushängeschild (Schulseelsorge, Nicht-Nutzung des Raums der Stille, Stichwort ‚Ganzheitlichkeit‘).

Die Studierenden erleben eine Überforderung sowohl im Hinblick auf ihre theoretische spirituelle Kompetenz (Was ist Spiritualität im Unterschied zu Religiosität?), aber auch in Bezug auf eine praktisch-religionspädagogische spirituelle Kompetenz (Beten mit einer Klasse, Umgang mit der Überforderung der Schülerinnen und Schüler beim Beten).

Sie sehen, dass ihre Tätigkeit an der Schule durchaus schon Beauftragungscharakter hat (fehlende Vocatio / Missio canonica) und sie in ihrer ganzen Person als für den praktischen Glauben stehende Vertreterinnen und Vertreter von Kirche fordert und damit oft überfordert („war ich erst einmal perplex“). Sie beklagen, dass diese Themen im Studium zu wenig vorgekommen sind.

Im folgenden Beitrag soll zuerst danach gefragt werden, was ‚Spiritualität‘ in Abgrenzung und Überschneidung zu ‚Religiosität‘ überhaupt meint und welche Dimensionen davon ausgehend ‚spirituelle Kompetenz‘ in Bezug auf die Tätigkeit an der Schule haben kann. Anschließend werden Lehramts(aus)bildungsdokumente daraufhin untersucht, in welcher Weise solche Aspekte vorkommen und wo Defizite festzustellen sind. Eine kleine Umfrage zum aktuellen Praxissemester und dem, was die Studierenden als ‚Spiritualität bzw. spirituelle Kompetenz‘ mitbringen bzw. welche Wichtigkeit sie diesem Bereich beimessen, folgt, bevor abschließend zu fragen bleibt, welche Konsequenzen das für das Thema ‚spirituelle Kompetenz im Praxissemester‘ hat.

1. Was ist Spiritualität, was ist spirituelle Kompetenz?

1.1 Was ist Spiritualität?

Bereits 2002 registrierten Unruh u. a. (2002, 92) eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen von Spiritualität. Anton Bucher vergleicht in seinem Handbuch zur „Psychologie der Spiritualität“ den Diskurs zur Bedeutung mit dem „linguistischen Wirrwarr um den Turm zu Babel“ (Bucher, 2014, 28).

Das Substantiv ‚spiritualitas‘, so der schmale Konsens, kommt aus der katholischen Ordenstheologie Frankreichs des 16. Jahrhunderts und verweist auf konkrete geistliche Gestaltungsformen christlicher Existenz wie z. B. praktische Übungen sogenannter franziskanischer Frömmigkeit.

Heute wird zwischen einer engen theologisch ausgerichteten Begriffsbildung, die sich eben auf den Ausdruck einer christlichen Identität als Lebenspraxis bezieht und erfahrungsorientiert ist, und einem weiteren, eher

anthropologisch ausgerichteten Begriffsverständnis unterschieden, verstanden als geistige oder geistliche Suchbewegung, die vor allem von Verbundenheit mit einem höheren Wesen, mit Kosmos und Natur, mit der sozialen Mitwelt, zu sich selbst, zu einem tieferen Sinn u. a. gekennzeichnet ist und unter der „fast alles genannt werden“ (Altmeyer / Woppowa, 2006, 441) kann, auch paranormale Erfahrungen. ‚Spirituell‘ steht hier als Synonym für ‚ideell‘, ‚seelisch‘, ‚nichtmateriell‘, ‚übernatürlich‘. Bucher fasst das zusammen als „Verbundenheit und Selbsttranszendenz“ (Bucher, 2014, 40). Anschaulich wird Religion bildhaft mit einem Kochbuch, Spiritualität dagegen mit dem Verdauen von Nahrung verglichen (Bucher, 2014, 16).

Dem im Statement der Studentin geäußerten Problem mit den spirituellen und religiösen Selbstbezeichnungen von Jugendlichen, also der Frage nach der Begriffsverwendung, lässt sich durch eine von Heinz Streib und Barbara Keller durchgeführte Studie zur Selbstbeschreibung von Jugendlichen als ‚spirituell‘ / ‚religiös‘ nachgehen (Streib, 2014). Die von den Probanden (N = 728) erstellten Umschreibungen der Begriffe, also deren subjektive Semantiken von Spiritualität und Religion, hat Stefan Altmeyer daraufhin untersucht, ob sich darin z. B. durch Schlüsselwörter semantische Muster finden. Besonders die erstellten Differenzprofile zeigen anschaulich die Unterschiede und Altmeyer folgert: „‚Religion‘ wird mit Institution, deren Strukturen und Inhalten verbunden, während ‚Spiritualität‘ stärker auf das individuelle Erleben und Empfinden bezogen wird.“ (Altmeyer, 2013, 89)

Als Schnittmenge weist er als Inhalt „Gott, Glaube, Wissen“, als existenziellen Bereich „Erfahrung, Existenz, fühlen, Sinn, Verbindung“ und als kontextuellen Bereich „Welt, Leben, Handeln“ aus (Altmeyer, 2013, 89), stellt aber im Spiritualitätskontext einen fast vollständigen Verzicht auf theologisches Kernvokabular wie „Himmel, Erlösung, Errettung, Sünde, Gnade“ fest. Er folgert daraus für die Spiritualitätsgruppe, „dass Menschen heute eine ‚Sprache für Religiöses‘ fehlt.“ (Altmeyer, 2013, 91) Denkbar ist aber auch, dass diese Sprache in dieser Gruppe bewusst keine Verwendung findet, weil die Begriffe nur noch als Worthülsen gesehen werden.



Abbildung 1: Differenzprofil von Spiritualität und Religion (Altmeyer, 2013, 91)

Nun scheint es in der Form der Selbstzuschreibung eine interessante Altersentwicklung zu geben, wie die folgende Abbildung zeigt.

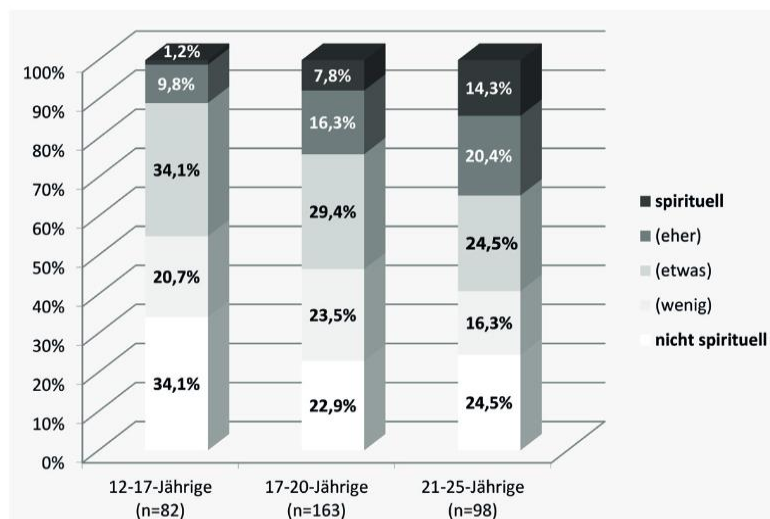


Abbildung 2: Selbstbeschreibung von Jugendlichen als ‚spirituell‘ in Altersgruppen (Streib, 2014, 83)

Man könnte herauslesen, „dass ein Drittel der Jugendlichen, selbst wenn sie in der frühen Adoleszenz mit der Semantik der ‚Spiritualität‘ noch nicht so sehr

vertraut sind, sich im Laufe der späteren Adoleszenz dahin entwickelt, dass sie ‚spirituell‘ als Selbstbezeichnung passend finden.“ (Streib, 2014, 83) Die Selbstbezeichnung ‚religiös‘ nimmt entsprechend mit dem Lebensalter ab. Interessant ist die von Streib aus anderen Forschungen belegte These: „Die Selbstbezeichnung ‚ich bin spirituell‘ hängt mit mystischen Erfahrungen zusammen“ (Streib, 2014, 86) und die „Präferenz für ‚Spiritualität‘ [gehe] mit einer Abwertung von ‚Religion‘ einher“ (Streib, 2014, 87). Dabei könnte, nach Streib, „‚Spiritualität‘ ein semantisches Angebot [...] sein, ‚Religiosität‘, oder die Suche danach, zur Sprache zu bringen. So scheint ‚Spiritualität‘ einen Weg aus einer areligiösen oder religionskritischen Sprachlosigkeit zu bieten – ‚Spiritualität‘ als Label für individualistische, erfahrungsorientierte ‚gelebte Religion‘.“ (Streib, 2014, 89)

Als Ursachen für die enorme Popularität nicht nur des Begriffs („spirituelle Wende“; Houtmann / Aupers, 2007) werden der Plausibilitätsverlust institutionalisierter Religion in der Postmoderne, die empirisch bestätigten Effekte von Spiritualität auf Gesundheit und wissenschaftliche Evidenzen für Spiritualität angeführt (Bucher, 2014, 15).

Religiosität oder christliche Spiritualität könnten in dieser Perspektive als Teilmengen einer allgemeinen Spiritualität gesehen werden. Rezipiert man im Kontext der Religionspädagogik z. B. den Sammelband „Christliche Spiritualität lehren, lernen, leben“, verweist Teil II unter „Lebensformen“ auf folgende religionspädagogisch relevanten Aspekte von Spiritualität: Aufmerksam sein, sich anrühren lassen, mitfühlen, zweifeln, mit sich selbst befreundet sein, klagen, danken, reisen (Altmeyer u. a. / Woppowa, 2006, Inhaltsverzeichnis). Auch hier zeigt sich die große Nähe zwischen christlicher und allgemeiner Spiritualität, allerdings von christlicher Seite.

Durch viele Studien sind entlastende und gesundheitsfördernde Effekte von Spiritualität, vor allem auch von Meditation belegt worden (Bucher, 2014, 113–169). Anzunehmen ist, dass auch gerade im Lehrerberuf mit hohem Stresspotential Spiritualität entlastend und stabilisierend wirkt, worauf verschiedene Ratgeber im Kontext der Lehrerbildung verweisen (z. B. Kutting, 2008). Dass diese Erkenntnis auch ihren Weg in die Schule gefunden hat, zeigt z. B. die Einführung von Fächern wie ‚Achtsamkeit‘.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine präzise Begriffsbestimmung und die Abgrenzung von Religiosität und Spiritualität schwierig sind, gerade im Laufe des Jugendalters aber der weitere Begriff der Spiritualität von Jugendlichen als Selbstzuschreibung für eher geeignet gehalten wird, sich weniger auf Tradition als auf Erfahrungen stützt und geprägtes theologisches Vokabular fast vollständig vermeidet.

1.2 Was ist spirituelle Kompetenz?

Fragen wir nun weiter nach spiritueller Kompetenz, können wir in Bezug auf den Kompetenzbegriff nach Weinert folgende Definition heranziehen: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, 27). Die Definition impliziert unterschiedliche Teilaspekte:

- Kompetenz wird zuerst als kognitive Fähigkeit und Fertigkeit beschrieben.
- Kompetenz wird als Fähigkeit zur (komplexen) Problemlösung definiert.
- Kompetenzen sind bereichs- bzw. domänenspezifisch, d. h. Lernen und Lehren vollziehen sich nicht abstrakt, sondern in Auseinandersetzung mit bereichsspezifischen Inhalten unter Einbeziehung zugehöriger Methoden (Klieme, 2007, 134–135.).
- Kompetenz ist erlernbar bzw. ausbaufähig. Aufgrund angeleiteter Lehr- und Lernprozesse ist Kompetenzzuwachs möglich (Klieme, 2007, 76).
- Wissenserwerb muss mit Anwendungssituationen verknüpft werden (Klieme, 2007, 79).

Appliziert auf die Frage nach spiritueller Kompetenz, heißt das, dass sie eine erlernbare kognitive Fähigkeit ist, die es in Anwendungssituationen zu erwerben, aber auch zu überprüfen gilt. Jeweils geht es darum, Probleme im Kontext von Spiritualität zu analysieren und Lösungsansätze zu finden. Spirituelle Kompetenz ist nicht gleichzusetzen mit Spiritualität bzw. Frömmigkeit, wobei das eine wie das andere Herausforderungen religiöser Lernprozesse sind, die domänenspezifisch zum Bereich des Religionsunterrichts gehören.

Christoph Benke (2010) dagegen bezieht sich in seiner Beschreibung spiritueller Kompetenz nicht auf gängige Kompetenzmodelle, sondern in These 1 seines Beitrags formuliert er sehr grundsätzlich: „In der Taufe wird der Glaubende vom Heiligen Geist erfüllt und damit spirituelle Kompetenz gnadenhaft geschenkt. In diesem Sinn besitzt jeder Christ bereits spirituelle Kompetenz“ (84). Die von ihm so definierte Kompetenz erwachse aus der Geistgabe in der Taufe und werde somit geschenkt, nicht erworben. Dennoch müsse sie geschult werden, denn „Spirituelle Kompetenz ist die Fähigkeit, die inneren geistlichen Sinne adäquat anzuwenden und auf den ‚inwendigen Lehrer‘ (Augustinus) zu hören“ (86). Schlussendlich spricht er sich damit gegen eine Messbarkeit spiritueller Kompetenz (89) aus und folgert: „Ein Christ ist gerade dann spirituell kompetent, wenn er sich gegen eine Funktionalisierung von Spiritualität zur Wehr setzt“ (91).

Kritisch nimmt den Begriff auch Lübking (2007) auf, der im Rahmen der inflationär gebrauchten Kompetenz-Komposita darauf verweist, dass man Beherrschbares und Nichtbeherrschbaren, Verfügbares und grundsätzlich Nicht-

Verfügbares auseinanderhalten müsse. „Spirituelle Kompetenz [nach ihm je zweiter Kategorie zuzuordnen, Anm. der Verf.] bezeichnet darum eher die Fähigkeit, ein Gespür zu entwickeln, sensibel und aufmerksam zu sein, in der Lage zu sein und eine Haltung zu lernen, als ein Können oder eine Qualifikation. Das lässt sich nicht unbedingt messen, wohl aber beschreiben“ (20).

Sabine Hermisson unterscheidet in Bezug auf ‚spirituelle Kompetenz‘ zwischen Spiritualität als Haltung und Reflexionsfähigkeit versus Spiritualität als spirituelle Praxis und führt folgende Fähigkeiten im Bereich der Spiritualität aus, die sie aus evangelischen Ausbildungstexten zur pastoralen Professionalität herausgearbeitet hat (Hermisson, 2016a, 28):

- Persönliche Spiritualität (Fähigkeit zur Klärung, Entfaltung und Pflege einer eigenen Spiritualität)
- Sachwissen (Sachkenntnisse zu aktuellen spirituellen Wegen, Formen und Strömungen innerhalb und außerhalb der evangelischen Kirche)
- Kommunikation von Spiritualität (Sprachfähigkeit in Bezug auf die eigene und die fremde Spiritualität)

Dezidiert verweist sie darauf, dass zur Arbeit mit Kompetenzen und Standards auch die Frage nach Messbarkeit und Überprüfbarkeit dazugehört. In den Kirchen wird das durch verschiedene Modelle (z. B. Überprüfung der Mindestanforderungen, Evaluationen durch ein mehrstufiges Bewertungssystem, Evaluation durch eine Notenskala) praktiziert, die allerdings weitgehend auf den Bereich der persönlichen Spiritualität verzichten und nur Sachwissen und Kommunikationsfähigkeit berücksichtigen. (Hermisson, 2016b, 194–196)

Stefan Altmeyer und Jan Woppowa (Altmeyer / Woppowa, 2006; Woppowa, 2015; Altmeyer, 2013)¹ sprechen wegen des Problems der Überprüfbarkeit eher von ‚spiritueller Bildung‘, die sie als kategoriale Bildung verstehen und unter der sie ebenfalls die drei Aspekte fassen: „als Befähigung zum ‚religiösen Ausdrucksakt‘ des Einzelnen im Vollzug und auch Erleben spiritueller Praktiken (formale Dimension) und zugleich als kritisch-reflektierte Sprach- und Urteilsfähigkeit hinsichtlich der ‚religiösen Ausdrucksformen‘ und deren Inhalte (materiale Dimension).“ (Altmeyer, 2013, 92) Ideologiekritisch merkt Altmeyer davon ausgehend an: „Spirituelle Bildung als kategoriale Bildung meint dann gerade eine Befähigung zum Widerstand gegen jene Formen von Spiritualität, die menschliche Bedürfnisse instrumentalisieren und spirituelle Praxis marktförmig zurichten.“ (Altmeyer, 2013, 94)

¹ Anders allerdings Woppowa (2015, 21): „Spiritualität als spezifische Dimension religiöser Kompetenz“. Hier wird ein Lernzirkel mit fünf Dimensionen von Spiritualität als religiöser Lernprozess entwickelt: 1. Aufmerksam werden und wahrnehmen (kontextuelle Dimension), 2. Erlebtes zur Sprache bringen, deuten, Erfahrung gewinnen (materiale Dimension), 3. Sich selbst und sein Leben neu entdecken (subjektive Dimension), 4. Sich selbst mitteilen und sich ausdrücken lernen (ästhetische Dimension), 5. Anders leben und anders handeln wollen (intersubjektive Dimension) (Woppowa, 2015, 21–23).

Applizieren wir das auf die Eingangsbeispiele, so geht es darum, selbst spirituelle Erfahrungen mitzubringen, aber auch in theoretischen Diskursen gesprächsfähig, d. h. spirituell kompetent zu sein („Was glauben Sie?“ Differenzierung zwischen Religiosität und Spiritualität, Bedeutung der Schul-seelsorge). Dies gilt es im Rahmen einer glaubwürdigen Kompetenz-orientierung durch geeignete Formate zu überprüfen. Sonst ist es sinnvoller, in diesem Kontext auf den Kompetenzbegriff zu verzichten und stattdessen von spiritueller Bildung zu sprechen.

1.3 Was ist spirituelle religionspädagogische Kompetenz?

Fragen wir nach ‚spiritueller religionspädagogischer Kompetenz‘, kommt noch eine weitere Dimension, nämlich die der Vermittlung spiritueller Kompetenzen bzw. spiritueller Bildung hinzu. Bei Literaturbeispielen zur „spirituellen religionspädagogischen Kompetenz“ geht es darum, „in religionspädagogischen Settings spirituelle Elemente im Sinne ‚spiritueller Bildung‘ theologisch und pädagogisch verantwortet situations- und adressatengemäß ein[zu]setzen sowie entsprechend dazu anleiten zu können und das Vorgehen auch gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern kritisch zu reflektieren.“ (Pirner, 2012, 119)²

Vorstellbar sind hier Formen wie angeleitete Stille, Gebet, Meditation, Rituale, Tanz, Pilgern. Dieser Bereich wird durchaus auch als zentral für die religionspädagogische Kompetenz eingeschätzt, was sich daran zeigt, dass in einer Befragung baden-württembergischer Religionslehrkräfte 36 % der katholischen und 26 % der evangelischen großes / sehr großes Interesse an der „spirituellen Praxis“ als Thema von Fortbildungen bekundeten (Feige / Tzscheetzsch, 2006, 14). In der gleichen Studie wurde deutlich, dass 54,1 % der Grundschulreligionslehrkräfte es für gut halten, wenn im Religionsunterricht gebetet wird und 20,6 % angeben, dies regelmäßig zusammen mit den Kindern zu tun. Wie kontrovers allerdings in der Theorie diskutiert wird, wie weit ein Verständnis und eine Befähigung zum Gebet praktisch geht, zeigt der in der Literatur ausgeführte emotionale Disput zwischen Grethlein (2010) und Heumann (2009). Spirituelle Religionspädagogische Kompetenz geht deshalb eng einher mit kritischer Reflexionskompetenz.

² Mystagogisches Lernen geht dagegen in eine andere Richtung und meint eher „Aufdecken einer eigenen, häufig verschütteten Gotteserfahrung“ (Mendl, 2011, 165).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass spirituelle religionspädagogische Kompetenz bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern verschiedene Dimensionen umfasst: Es geht um die formale Dimension in Bezug auf den Ausdrucksakt sowie um die materiale Dimension in Bezug auf die Ausdruckformen und ihre Inhalte und deren jeweilige Bedeutung im didaktischen Kontext zu Anleitung und Reflexion.

Facetten spiritueller religionspädagogischer Kompetenz bei Religionslehrerinnen und -lehrern

- Persönliche Spiritualität (Fähigkeit zur Klärung, Entfaltung und Pflege einer eigenen Spiritualität)
- Sachwissen zum Thema Spiritualität (Sachkenntnisse zu aktuellen spirituellen Wegen, Formen und Strömungen innerhalb und außerhalb der Kirche)
- Kommunikation von Spiritualität (Sprachfähigkeit in Bezug auf die eigene und auf fremde Spiritualität)
- Anleitung zu Spiritualität als Teil der religionspädagogischen Kompetenz und deren kritische Reflexion

Abbildung 3: Facetten spiritueller religionspädagogischer Kompetenz bei Religionslehrerinnen und -lehrern

2. Vorgaben zu spiritueller Kompetenz in Ausbildungsdokumenten

Während zum Thema ‚spirituelle Kompetenzen‘ in der Ausbildung zum Pfarrberuf eine umfangreiche Studie als Dissertation von Sabine Hermisson vorliegt, deren Ergebnisse schon in Bezug auf die Definition spiritueller Kompetenz kurz referiert wurden, fehlt bisher eine Aufarbeitung des Themas im Lehrberuf. Büttner u. a. (2015, 77) formulieren hier sogar: „In der deutschen Diskussion um Kompetenzen fehlt das Stichwort ‚Spiritualität‘“.

2.1 In Dokumenten der Pfarrerinnen- und Pfarrerausbildung

Sabine Hermisson konnte aus Dokumenten zu Ausbildungsstandards für den evangelischen Pfarrberuf in der Schweiz, Deutschland und Österreich zeigen, dass dort durchgängig Spiritualität in funktionaler Perspektive entfaltet und von der künftigen Berufsaufgabe her entwickelt wurde. Die Texte

thematisieren „die Klärung“, ‚Pflege‘, ‚Entwicklung‘ oder ‚Weiterentwicklung‘ der persönlichen Spiritualität oder spirituellen Praxis und verwenden Termini wie ‚Woche der Spiritualität‘ als Bezeichnung für spezielle Kurse und Seminareinheiten“ (Hermisson, 2016b, 188). Der Begriff Frömmigkeit finde sich dabei nur noch ganz vereinzelt in aktuellen Ausbildungsstandards, eher werde das Adjektiv ‚geistlich‘ z. B. in Zusammenhang mit ‚geistlicher Lebensführung‘, ‚geistlicher Lebensrhythmus‘, ‚geistliches Leben‘ verwendet. ‚Geistliche Begleitung‘ meine als geprägte Bezeichnung diese spezifische Form der Seelsorge (Hermisson, 2016b, 188).

Hermisson folgert, dass es bemerkenswert sei, dass die Vorgabentexte Spiritualität durchgängig im Zusammenhang mit Kompetenzen benennen: „Vikarinnen und Vikare sollen die eigene spirituelle Grundhaltung vermitteln oder andere in geistlichen Bildungsprozessen anleiten können. Sie sollen sprachfähig und auskunftsfähig in Bezug auf die eigene Spiritualität sein. Sie sollen *in der Lage sein*, die Sozial- und Frömmigkeitsstruktur einer Kirchengemeinde zu gestalten. Sie sollen sich über Geschichte und Formen von Spiritualität *ausweisen können* und Menschen auf einem spirituellen Weg zu begleiten *vermögen*.“ (Hermisson, 2016b, 189f.; Kursivierungen im Original).

Die Verbindung von Spiritualität und Funktionalität komme in etwa in der Hälfte der Dokumente zum Ausdruck, indem auf spirituelle Kompetenz als Grundkompetenz neben theologischer, kommunikativer und kybernetischer Kompetenz verwiesen wird. Spirituelle Kompetenz umfasst, wie schon aus den obigen Formulierungen deutlich wird, sowohl die persönliche Spiritualität als auch das Sachwissen über Spiritualität und die Kommunikation über Spiritualität. Bezug genommen wird nur auf die „Fähigkeit, Menschen auf einem spirituellen Weg zu begleiten“ (Hermisson, 2016b, 193), eine konkrete religionspädagogische Kompetenz zur Anleitung von Spiritualität findet sich kaum (Hermisson, 2016a, 129; 134–135).

Hermisson hält als Ergebnis ihrer Analysen fest, dass die funktionale Fokussierung von Spiritualität ein evangelisches Proprium des deutschsprachigen Raums sei, während ontologische Perspektiven auf Spiritualität als Einübung in eine Existenzweise in diesen Dokumenten quasi fehlen.

2.2 In Dokumenten der Lehramtsausbildung

Zur Untersuchung von Ausbildungsdokumenten der Lehramts(aus)bildung wurde der gleiche methodische Zugriff gewählt, indem die im Internet zu findenden Dokumente wie Modulhandbücher des BA- und MA-Studiums und der Referendariatsausbildung nach den Stichworten: ‚Spiritualität‘, ‚spirituelle Kompetenz‘, ‚spirituelle Bildung‘, ‚Glaubensbiographie‘, ‚Frömmigkeit‘, ‚Glaubenspraxis‘ durchsucht wurden.

Grundlagentext ist für viele Module der EKD Text 96 zur ‚Theologisch-Religionspädagogischen Kompetenz‘. Er macht schon in der Hinführung

deutlich, dass eine spirituelle bzw. religiöse (Selbst-)Kompetenz wichtig für gelungene Religionslehrerbiographien ist:

In anderer Weise als Lehrerinnen und Lehrer mit anderen Fächern sind Religionslehrer und Religionslehrerinnen mit ihrer gesamten Biographie, ihrer Person und ihren Lebensvollzügen in Anspruch genommen – nämlich in der unverkennbaren, aber individuell verschieden ausgeprägten Weise, in der sie auf den christlichen Glauben und die evangelische Kirche bezogen sind. (EKD, 2009, 7)

Dennoch findet sich Spiritualität im Kontext der Lehrerbildung nur an einer einzigen Stelle unter Kompetenzbereich II ‚Religionspädagogische Gestaltungskompetenz‘ in Bezug auf Teilkompetenz 3 ‚Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts und zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen‘. Hier steht unter den religionsdidaktischen Standards ‚zum Studium‘: „Christliche Spiritualität und Praxis veranschaulichen und Sensibilität dafür wecken“ (EKD, 2009, 30).

Auch zur persönlichen Glaubensbiographie gibt es nur einen Hinweis unter Kompetenzbereich I ‚Religionspädagogische Reflexionsfähigkeit‘, Teilkompetenz 1:

Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle. Ein berufliches Selbstkonzept als Religionslehrerin und Religionslehrer in Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität, der Berufsrolle und der religionspädagogischen Theorie entwickeln und darüber auskunftsfähig sein. (EKD, 2009, 28)

Hier soll sich im Studium ein Selbstkonzept als Religionslehrkraft in Auseinandersetzung mit der Evangelischen Theologie und religionspädagogischer Theorie und Praxis bilden, die sich im Kontext der Berufsrolle verändernde Religiosität soll reflektiert, das eigene Verhältnis zur Kirche bestimmt und begründet werden. Im Vorbereitungsdienst und damit in gewisser Weise auch im Praxissemester gehe es darum, sich mit seiner eigenen Position religionspädagogisch verantwortlich in den Dialog mit Schülerinnen und Schülern einzubringen, während man in der Berufseingangsphase sein Profil als Religionslehrerin bzw. -lehrer entwickeln und die eigene Rolle im Schulganzen definieren soll (EKD, 2009, 28, Tabelle). In diesem Dokument wird also in verschiedener Hinsicht zumindest sehr knapp auf Glaubenserfahrungen und Spiritualität verwiesen.

Obwohl dieser EKD-Text eigentlich grundlegend und damit Ausgangspunkt für die Konzeption der Module an Universitäten und Seminaren sein sollte, finden sich dann an fast keiner Stelle der Umsetzungen, also in den Modulen zur Lehramtsausbildung Evangelische Theologie, irgendwelche Bezüge: Recherchiert man in Modulhandbüchern ‚Evangelische Theologie‘ z. B. der Universitäten Mainz, Heidelberg, München, HU Berlin, Gießen, Jena, Frankfurt / M., Köln, Duisburg-Essen, Leipzig, Münster / W. und leider auch in Siegen, findet sich der Begriff ‚Spiritualität‘ ebenso wenig wie ‚Spirituelle Kompetenz‘, ‚Spirituelle Bildung‘, ‚Eigener Glaube‘ und ‚Glaubenspraxis‘.

Fündig wird man nur in der Bachelor-Prüfungsordnung der Universität Paderborn, hier wird unter fachdidaktische Kompetenzen für die Grundschule aber auch alle anderen Lehrämter formuliert: „sich wissenschaftlich mit der eigenen Religiosität, mit Spiritualität und Ritualen sowie der künftigen Rolle als Religionslehrer bzw. Religionslehrerin auseinander setzen (Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz)“ (Universität Paderborn, 2016, 4).

Auch im Bereich der Ausbildung im Referendariat gibt es, exemplarisch untersucht, weder im ZfsL Siegen für Grundschulen (ZfsL Siegen G, o. J.), Haupt-, Real-, Gesamtschulen (ZfsL Siegen HRGe, o. J.) oder Gymnasien (ZfsL Siegen Gym, 2013) noch im Bereich des ZfsL Köln (ZfsL Köln G, 2015; ZfsL Köln Gym, 2017) Bezugspunkte bzw. Treffer bei der Suche. Nur in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015a) finden sich auf evangelischer bzw. katholischer Seite positive Ergebnisse, die sich in der Grundschullehrerbildung auf die Stichworte „Eigene religiöse Sozialisation und Spiritualität“ (ev. Religion, ebd., 14) bzw. die „Auseinandersetzung mit der eigenen Spiritualität in Bezug auf den Auftrag“ (kath. Religion, ebd., 16) beziehen. Für angehende Hauptschullehrerinnen und -lehrer heißt es dort: „... setzen sich mit ihrer eigenen Spiritualität und Konfession in Bezug auf ihren Auftrag als Religionslehrerin und Religionslehrer auseinander und können ihre Position vertreten.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015b)

Die umfassendste Darstellung findet sich im Bereich der Gymnasiallehrerbildung katholischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Hier heißt es:

- „Religionslehrer bilden eine berufliche Identität und Spiritualität aus:
- sie kennen die Erwartungen der Schüler, Eltern, Kollegen und der Schulleitung an ihr berufliches Handeln und können aufgrund ihrer theologisch-religionspädagogischen Kompetenz selbst- und verantwortungsbewusst mit diesen Erwartungen umgehen;
- sie können auf der Grundlage religionspädagogischer Erkenntnisse und eigener Erfahrungen im Unterricht ihr berufliches Handeln reflektieren sowie durch spezifische Fortbildungen und durch kollegiale Beratung ihre theologisch-religionspädagogische Kompetenz erweitern;
- sie können ihren ‚persönlichen Glauben‘ und ihre ‚Glaubenspraxis‘ in der Auseinandersetzung mit theologischen Einsichten weiterentwickeln;
- sie können die Bedeutung des eigenen Glaubens für ihre berufliche Tätigkeit erkennen.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, 99)

Aus diesem Beispiel wird deutlich: Es ist durchaus möglich, dass verschiedene Facetten von Spiritualität in Dokumenten der Lehramtsausbildung vorkommen könnten. Grundsätzlich aber gilt: Während es an unterschiedlicher Stelle Überlegungen gibt, wie spirituelles oder praktisch-religiöses Lernen Bestandteil des Religionsunterrichts sein kann, finden sich zur religionspädagogischen Ausbildung der Studierenden im Gegensatz zu der von

Pfarrerinnen und Pfarrern vor allem in den ausgewerteten BA- / MA-Studienordnungen quasi keine Vorgaben in Ausbildungsdokumenten. Diese exemplarische Suche müsste allerdings im Rahmen einer größeren Studie repräsentativ ausgeweitet werden.

Das bisher festgestellte Defizit kann man entweder so deuten, dass dieser Aspekt für Lehrerinnen und Lehrer quasi keine Rolle spielt, oder man geht selbstverständlich davon aus, dass hier entsprechende grundlegende religiöse und spirituelle Erfahrungen mitgebracht werden und Kompetenzen, diese zu reflektieren, vorhanden sind. Dies soll im nächsten Teil anhand der kleinen Kohorte der evangelischen und katholischen Praxissemesterstudierenden (2017 / 2018) untersucht werden.

3. Was bringen Studierende im Praxissemester mit?

Für einen ersten Eindruck zum Stand der Bedeutsamkeit von Spiritualität / Religiosität wurde die Kohorte 2017 / 2018 der evangelischen und katholischen Praxissemesterstudierenden an der Universität Siegen zu diesem Thema befragt. Wir beziehen uns in dieser Befragung nicht auf die Ebene des Wissens, sondern verbleiben auf der persönlichen Erfahrungsebene. Die Befragung (n=59, wobei manche Missings zu verzeichnen sind, siehe Abbildungen) stand am Anfang eines Tages der religiösen Orientierung, den wir in Siegen vor zwei Jahren im Kontext des Praxissemesters eingeführt und seither erprobt haben. Bewusst haben wir einen weiten Begriff gewählt und beides, Spiritualität und Religiosität, in der Befragung angesprochen.

3.1 *Spiritualität / gelebte Religion im Leben der Studierenden*

Welche Bedeutung hat Religion / Religiosität / Spiritualität in Ihrem Leben?					
N = 58	sehr hoch	hoch	mittel	gering	gar keine
Gesamt MW = 3,9	15	22	20	1	0
Katholisch N = 20, MW = 3,5	1	10	8	1	0
Evangelisch N = 26, MW = 3,8	7	8	11	0	0
evangelisch-freikirchlich N = 12, MW = 4,5	7	4	1	0	0

Tabelle 1: Zur Bedeutung von Spiritualität / gelebter Religion im Leben der Studierenden

Mehr als die Hälfte (64 %) der Studierenden weist Religion bzw. im weiteren Sinn Spiritualität eine hohe bzw. sehr hohe Bedeutung zu. Diese äußert sich

allerdings nur begrenzt in einer kirchlichen Praxis, wie aus der folgenden Tabelle deutlich wird: 36 % gehen nur einmal im Jahr in den Gottesdienst, 62 % einmal im Monat. Wenn man nun berücksichtigt, dass die Studierenden sich gemäß ihrer Rolle eher in die häufigere Kategorie eintragen und dennoch eigentlich nur die freikirchlichen Studierenden eine sonntägliche spirituelle Gottesdienstpraxis haben, tritt dieser Aspekt noch deutlicher zu Tage.

Wie oft gehen Sie in den Gottesdienst?				
N = 59	nie	einmal im Jahr	einmal im Monat	jeden Sonntag
gesamt	0	21	29	9
katholisch	0	5	14	1
evangelisch	0	13	13	1
evangelisch-freikirchlich	0	3	2	7

Tabelle 2: Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs

Ein anderes Bild zeigt die Frage nach der Intensität des Gebets als persönliche spirituelle Praxis. Auch hier fällt zwar die besondere Religiosität der evangelisch-freikirchlichen Studierenden auf. Allerdings behaupten alle Studierenden zu beten und verweisen damit auf eine spirituelle Praxis, selbst wenn diese von 26 % nur selten, aber von 50 % mehrmals pro Woche bzw. von 24 % täglich bzw. mehrfach pro Tag praktiziert wird.

Wie oft beten Sie?					
N = 58	überhaupt nicht	selten	mehrmals pro Woche	jeden Tag	mehrfach pro Tag
gesamt	0	15	29	10	4
katholisch	0	4	14	2	0
evangelisch	0	10	10	6	0
evangelisch-freikirchlich	0	1	5	2	4

Tabelle 3: Häufigkeit der Gebetspraxis als Beispiel für individuelle Spiritualität

3.2 *Praktische Erfahrungen im Kontext spiritueller religionspädagogischer Kompetenzen*

Auch die Frage nach praktischen Erfahrungen im kirchlichen Rahmen hat gewisse Signifikanz für eine religionspädagogisch-spirituelle Praxis. Denn sowohl bei der Leitung einer Jugendgruppe, bei Kindergottesdiensten oder der Leitung von Jugendfreizeiten ist es erforderlich, z. B. Andachten und Gottesdienste vorzubereiten, wofür man spirituell-religionspädagogische Kompetenz braucht und diese schult. Hier zeigt sich, dass es mehr evangelische Studierende gibt, die hier Erfahrungen sammeln und wahrscheinlich somit auch Kompetenzen mitbringen. Allerdings ist die Gruppe derer, die keine Erfahrungen angeben, mit 47 % hoch (8 Katholikinnen bzw. Katholiken, 16 Protestantinnen bzw. Protestanten und 3

Freikirchlerinnen bzw. Freikirchler), d. h. nämlich, dass fast die Hälfte dieser Studierenden keine außeruniversitären religionspädagogischen Erfahrungen mit anzuleitender Spiritualität / Religiosität gemacht haben.

Welche praktischen Erfahrungen haben Sie?				
N = 59	gesamt	kath.	ev.	ev.-freikirchl.
Leitung chr. Jugendgruppe	18	5	6	7
Vorbereitung von KiGo / Godi	6	3	2	1
Leitung chr. Freizeiten	10	5	3	2
Mitglied kirchl. Musikgruppe	8	3	2	3
Engagement in der Kirche	16	6	4	6

Tabelle 4: Praktische Erfahrung bzgl. spirituell-religionspädagogischer Kompetenz

3.3 Mögliche und eigene Erfahrungsräume von Spiritualität

Spiritualität braucht Orte, an denen sie erfahren werden kann. Nach möglichen Orten spiritueller Erfahrung gefragt, zeigt sich folgendes Bild: 60 % sehen als möglichen Ort religiöser Erfahrungen die Kirche, wobei, wie oben ersichtlich war, der Gottesdienst selbst nicht unbedingt sehr regelmäßig aufgesucht wird. Ihm wird aber nach dem Gebet zu Hause (67 %) als Ort religiöser Erfahrung die größte Wahrscheinlichkeit für religiöse / spirituelle Erfahrungen eingeräumt (62 %). Auch der Natur wird von 53 % zugestanden, ein möglicher Ort religiöser Erfahrung zu sein, während Sport oder das französische Kloster Taizé nur von max. 17 % erwähnt werden. Gemäß der konfessionellen Tradition unterscheidet sich die katholische von der evangelischen Wahrnehmung vor allem am Erfahrungsort Kloster, an dem eher die katholischen Studierenden religiöse Erfahrungen für möglich halten.

Der Abgleich zwischen möglichen religiösen Erfahrungen und gemachten religiösen Erfahrungen in Hinblick auf den Ort verweist darauf, dass auch hier die Prioritäten ähnlich sind: Religiöse Erfahrungen haben die Studierenden vor allem in der Kirche bzw. im Gottesdienst oder in der Natur gemacht, etwa gleich häufig im Kloster, beim Musizieren oder im Religionsunterricht. Deutlich wird, dass dem Religionsunterricht selbst hier manches zugetraut wird, obwohl nur etwas mehr als ein Viertel von sich behauptet, dort religiöse bzw. spirituelle Erfahrungen gemacht zu haben.

Wo können Sie sich vorstellen, eine religiöse / spirituelle Erfahrung zu machen?				
Wo haben Sie religiöse Erfahrungen gemacht?				
N = 59	gesamt	kath.	ev.	ev.-freikirchl.
Kirche	35 / 27	15 / 12	13 / 9	7 / 6

Kloster	26 / 12	15 / 10	7 / 2	4 / 0
Musik	17 / 11	5 / 2	6 / 5	6 / 4
Sport	8 / 6	2 / 1	3 / 2	3 / 3
Natur	31 / 22	9 / 5	14 / 9	8 / 8
Religionsunterricht	25 / 14	10 / 5	6 / 4	9 / 5
Taizé	11 / 6	3 / 3	6 / 2	2 / 1
Gottesdienst	36 / 24	13 / 8	15 / 8	8 / 8
beim Gebet zu Hause	39 / 28	14 / 10	16 / 9	9 / 9
im Bett, als ich krank war	10 / 7	2 / 2	5 / 1	3 / 4

Tabelle 5: (Mögliche) Orte religiöser / spiritueller Erfahrungen

Im folgenden Item wurde erfragt, welche Erfahrungen mit religiösen Orten die Studierenden mitbringen. Hier erstaunt, wie wenige der Studierenden Taizé (12 %) kennengelernt haben, dass nur 31 % je auf einem Kirchentag waren, aber immerhin schon 43 % Einkehrtage z. B. in einem Kloster erlebt haben. Bedenkt man allerdings, dass damit 88 % der Studierenden noch nie in Taizé, 69 % noch nie auf einem Kirchentag, 57 % noch nie bei Einkehrtagen waren, ist schon der praktisch spirituelle Erfahrungshorizont als sehr gering zu bezeichnen. Gerade wenn eine Reflexion spiritueller Erfahrungen an unterschiedlichen Orten eben Erfahrungen dort voraussetzt, ist hier ein klares Defizit zu erkennen. Bemerkenswert ist auch, dass 26 Studierende, d. h. mit 45 % fast die Hälfte der Studierenden, weder Taizé, noch Kloster, noch Kirchentag kennen.

Welche spirituellen / religiösen Orte kennen Sie aus eigener Erfahrung?				
N = 59	gesamt	kath.	ev.	ev.-freikirchl.
Taizé	7	2	4	1
Kloster / Einkehrtage	25	16	9	0
Yoga	13	5	7	1
Natur	28	8	15	5
Kirchentag	18	8	8	2
Musik / Singen	41	13	17	11
Sport	18	6	6	6
Sonstiges	6	1	2	3

Tabelle 6: Kenntnis spiritueller / religiöser Orte

3.4 Zur Bedeutungszuschreibung von Spiritualität

Fragt man nach der Bedeutung, die Spiritualität bzw. gelebte Religion an der Schule hat, und danach, welche Bedeutung sie haben sollte (zweiter Wert), wird deutlich, dass nur wenige Studierende hier mit dem Ist-Zustand an Schulen zufrieden sind. Die meisten wünschen sich eine größere Bedeutsamkeit und mehr als 50 % der Studierenden sind der Meinung, dass Spiritualität / gelebte Religiosität eine große bzw. sehr große Rolle an der Schule

spielen sollte. Der dritte Wert gibt die Bedeutsamkeit der spirituellen Kompetenz wieder, also der Reflexion der Spiritualität. Die Zahlen machen deutlich, dass die Bedeutsamkeit der Reflexion der Spiritualität an der Schule noch zentraler eingeschätzt wird als die spirituelle Praxis. Damit zeigt sich aber gleichsam das Problem sehr deutlich, dass die Reflexion immer auf eine vorausliegende Praxis bezogen wird, die aber sowohl bei den Schülerinnen und Schülern, aber eben auch bei den Studierenden, wie oben gezeigt, nicht umfangreich vorhanden ist.

Welche Rolle spielt nach Ihrer Einschätzung Spiritualität / gelebte Religiosität in der Schule? Welche Rolle sollte sie spielen (zweiter Wert)? Welche Rolle sollte die Reflexion über Spiritualität spielen (dritter Wert)?					
N = 59	sehr große 1 / 7 / 15	große 10 / 24 / 25	mittlere 26 / 22 / 12	geringe 18 / 2 / 3	gar keine 4 / 3 / 2
katholisch	0 / 0 / 5	2 / 9 / 8	11 / 9 / 6	6 / 1 / 0	1 / 1 / 1
evangelisch	1 / 3 / 5	2 / 10 / 13	12 / 11 / 5	10 / 1 / 2	2 / 2 / 1
evangelisch-freikirchlich	0 / 4 / 5	6 / 5 / 4	3 / 2 / 1	2 / 0 / 1	1 / 0 / 0

Tabelle 7: Bedeutung von (Kommunikation über) Spiritualität an der Schule

4. Konsequenzen für mögliche Ausbildungswege im Praxissemester

Zentral wurde schon aus den Eingangsbeispielen deutlich, dass Religionslehrerinnen und -lehrer im konfessionellen Religionsunterricht eine eigene Religiosität brauchen, die auch praxisbezogen verschiedene Formen spiritueller Erfahrung umfasst und diese lebensbiographisch reflektiert hat. Diese ist die Voraussetzung dafür, ohne missionarische Enge in Offenheit und Glaubwürdigkeit mit Schülerinnen und Schülern über Wege des Glaubens zu sprechen und spirituelle Prozesse in Theorie und Praxis anzuleiten. In unterschiedlichen Zusammenhängen wird diesbezüglich gefordert, dass es „im Studium (personenorientiert) zu einer Thematisierung von Glaube und Spiritualität ebenso kommen [müsse] wie zu einem Angebot, spirituelle Erfahrungen zu machen“ (Haußmann / Haußmann, 2000, 398).

Christian Grethlein (2002, 252) spricht, hiervon ausgehend, von einer Doppelaufgabe, nämlich a) die Möglichkeiten christlicher Lebensgestaltung in und für die Praxis aufzuzeigen, und b) für eine Bewertungs- und Unterscheidungsfähigkeit auf dem spirituellen Markt auszurüsten.

Diese Aufarbeitung religiöser Praxis im Sinne von spiritueller Kompetenz, aber auch das Angebot der Erweiterung spirituell-religiöser Praxiserfahrungen und die Anleitung zu spiritueller religionspädagogischer Kompetenz spielen im Studium gemäß der Auswahl an analysierten Texten in den BA- / MA-Studiengängen keine und selbst im Referendariat nur an wenigen Standorten

eine bedeutsame Rolle. Dieses Defizit wird gerade im Praxissemester aus der Praxiserfahrung heraus erstmals deutlich, so dass hier eine günstige Lernhaltung und ein Interesse am Thema in besonderem Maße gegeben sind.

Ansätze einer spirituellen Kompetenz in Bezug auf die Teilnahme am Gottesdienst und das individuelle Gebet, aber auch in Bezug auf die Kenntnis spiritueller Lernorte und die Erfahrung in der Anleitung spiritueller Prozesse bei Kindern- und Jugendlichen zeigen sich bei der befragten Praxissemestergruppe in großer Heterogenität. Mehr als 50 % der Theologiestudierenden im Praxissemester der Universität Siegen, die hierzu befragt wurden, müssen quasi als Novizen bezeichnet werden. Deshalb wären im Studium vermehrt Angebote zu machen, damit jede / jeder angehende Lehrerin / Lehrer Einkehrtage z. B. im Kloster, unterschiedliche Formen von Spiritualität im Gottesdienst, in der Musik, z. B. in Taizé, spirituelle Angebote auf Kirchentagen etc. kennenlernen und im Anschluss kommunizierend reflektieren kann. Hier könnten best-practice-Beispiele spiritueller Begleitangebote, wie sie im katholischen Bereich im Rahmen des Mentorats schon lange etabliert sind und an evangelischen Ausbildungsstätten erst langsam in Bezug auf das Praxissemester entwickelt werden, Hilfestellung leisten.

Hinsichtlich der Reflexion von Fragen, die im Kontext einer spirituellen Kompetenz verortet werden können, bieten außerdem die Praxissemesterforschungsprojekte Möglichkeiten, verschiedene Themen theoretisch zu vertiefen und Ergebnisse in der Gruppe zu präsentieren, um sowohl praktische als auch theoretische Konsequenzen zu bedenken. Hierzu folgen einige Beispiele, die sich zumindest teilweise auf die eingangs vorgestellten Statements beziehen lassen und deshalb den Abschluss des Beitrags bilden sollen:

- Peter hat zur Frage der Bedeutsamkeit von Schulseelsorge aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern gearbeitet. Dabei wurde ersichtlich, dass selbst an evangelischen Schulen kaum Bewusstsein für dieses Angebot vorhanden ist und wenig Bereitschaft besteht es zu nutzen.
- Lena konnte in einer Befragung von Schulleitungen zur Schulseelsorge herausarbeiten, dass es dort große Vorbehalte gegenüber dieser Tätigkeit an der öffentlichen Schule gibt und die Bereitschaft, praktizierte Religion zu fördern, nicht ausgeprägt ist.
- Sandra hat untersucht, wie der Raum der Stille an ihrer Schule genutzt wird und welche Einstellungen Schülerinnen und Schüler dazu haben.
- Anna konnte die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Religiosität ihrer (Religions-)Lehrerinnen und Lehrer an christlichen und staatlichen Schulen untersuchen und vergleichen.
- Wolfgang hat zur Einschätzung des Schulgebets an einer freien christlichen Schule gearbeitet. Das Ergebnis war, dass die erwarteten Vorbehalte und kritischen Einschätzungen selbst bei nicht oder wenig religiösen Schülerinnen und Schülern in keiner Weise so ausgeprägt vorhanden waren, wie erwartet.

- Julia hat untersucht, wo Schülerinnen und Schüler religiöse Erfahrungen gemacht haben und wo sie erwarten würden, welche zu machen. Damit konnte sie anhand der Attributionstheorie deutlich zeigen, dass der Religionsunterricht am Lernort Schule wenig geeignet ist, Erfahrungen zu machen, die dann von den Schülerinnen und Schülern als religiöse Erfahrungen gedeutet werden.

Zusammenfassend kann man festhalten: Wie schon die Eingangsbeispiele gezeigt haben, stellt das Praxissemester selbst eine grundlegende Anforderungssituation in Bezug auf spirituelle Kompetenz dar. Auf diese scheinen die Studierenden sowohl aufgrund ihrer eigenen (außeruniversitären) praktischen Erfahrungen als auch durch die (Aus-)Bildung an der Universität nicht genügend vorbereitet zu sein. Deshalb ist es naheliegend, studienbegleitend Angebote zu machen, in denen praktisch spirituelle Erfahrungen nachgeholt, vertieft und reflektiert werden können. In Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters müsste hier auch die spirituelle religionspädagogische Kompetenz im Blick sein. Dazu gehört, durch Revisionen der Modulordnungen entsprechende Inhalte aufzunehmen, die früher vielleicht eher Bestandteil in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) waren.

Literatur

- ALTMAYER, STEFAN / WOPPOWA, JAN (2006), Spiritualität lernen, in: KatBl 131, 440–446.
- ALTMAYER, STEFAN (2013), Spiritualität und spirituelles Lernen in der religiösen Erwachsenenbildung, in: KOHLI-REICHENBACH, CLAUDIA / NOTH, ISABELLE (Hg.), Religiöse Erwachsenenbildung. Zugänge, Herausforderungen, Perspektiven, Zürich, 83–98.
- ALTMAYER, STEFAN / BOSCHKI, REINHOLD / THEIS, JOACHIM / WOPPOWA, JAN (2006), Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben, Bonn.
- BENKE, CHRISTOPH (2010), Spirituelle Kompetenz? Ein Diskussionsbeitrag, in: GuL 83 2, 81–91.
- BOSCHKI, REINHOLD / WOPPOWA, JAN (2006), Kann man Spiritualität didaktisieren? Bildungstheoretische und beziehungsorientierte Grundlagen spirituellen Lehrens und Lernen, in: ALTMAYER, STEFAN u. a. (Hg.), Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben, Bonn, 67–84.
- BUBMANN, PETER / STILL, BERNHARD (2008), Christliche Lebenskunst, Regensburg.
- BUCHER, ANTON A. (2014), Psychologie der Spiritualität, 2. Aufl. Basel.
- BÜTTNER, GERHARD / DIETERICH, VEIT-JAKOBUS / ROOSE, HANNA (2015), Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart. [bes. 3.1 *Spiritualität als formale Kompetenz*, S. 69–77]

- EKD [Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland] (Hg.) (2008), Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Hannover.
- FEIGE, ANDREAS / TZSCHEETSCH, WERNER (2006), Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2002), Spirituelle Bildung – Gebet – Meditation, in: BITTNER, GOTTFRIED / HÄRLE, WILFRIED, Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, 252–255.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2010), Schülerorientierung, nicht ideologische Distanznahme! Eine Antwort an Jürgen Heumann, in: Theoweb. Zeitschrift für Religionspädagogik 9, H. 1, 240–248.
- HAUBMANN, DOROTHEA / HAUBMANN, WERNER (2001), Glauben erfahren – spirituelle Elemente in der Ausbildung von Religionslehrer/-innen, in: LÄHNEMANN, JOHANNES (Hg.), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2000, Hamburg, 396–406.
- HERMISSON, SABINE (2016a), Spirituelle Kompetenz. Eine qualitativ-empirische Studie zu Spiritualität in der Ausbildung zum Pfarrberuf, Göttingen.
- HERMISSON, SABINE (2016b), Nicht fromm, sondern spirituell kompetent. Beobachtungen und Anmerkungen zur aktuellen Ausbildung zum Pfarrberuf, in: HEIL, UTA / SCHELLENBERG, ANNETTE (Hg.), Frömmigkeit. Historische, systematische und praktische Perspektiven, Göttingen, 187–202.
- HEUMANN, JÜRGEN (2009), Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein! Anmerkungen zum Problem einer Gebetspraxis im evangelischen und islamischen Religionsunterricht, in: Theoweb. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, H. 2, 75–85.
- HOUTMANN, DICK / AUPERS, STEF (2007), The spiritual turn and the decline of tradition. The spread of Post-Christian-Spirituality in 14 Western countries, in: Journal for the Scientific Study of Religion 46, 305–320.
- KLIEME, ECKHARD u. a. (2007), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, in: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.), Bildungsforschung Bd. 1, Berlin.
- KUTTING, DIRK (2008), Lehrer sein. Spirituelle Lösungen, Göttingen.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (Hg.) (2001), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen, Hamburg.

- LÜBKING, HANS MARTIN (2007), Spiritualität in der kirchlichen Lehrerfortbildung, in: FISCHER, DIETLIND (Hg.), Qualität der Lehrerfortbildung. Kriterien und Umgang mit Differenzen, Münster, 17–26.
- Meditation im Unterricht – Achtsamkeit als Schulfach (2015). Online unter: <https://www.sein.de/news/2015/06/meditation-im-unterricht-achtsamkeit-als-schulfach/> (zuletzt abgerufen am 30.04.2018)
- MENDL, HANS (2011), Religionsdidaktik kompakt, München.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2015a), Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Grundschulen), Stuttgart. Online unter: <http://www.seminare-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminare-bw/Ausbildungsstandards/150701Ausbildungsstandards%20GS.pdf> (zuletzt abgerufen am 18.02.2018).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2015b), Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Werksreal-, Haupt- und Realschulen), Stuttgart. Online unter: <http://www.seminare-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminare-bw/Ausbildungsstandards/150701Ausbildungsstandards%20WHR.pdf> (zuletzt abgerufen am 18.02.2018).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2016), Ausbildungsplan Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien, Stuttgart. Online unter: http://www.gym.seminar-heidelberg.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-heidelberg-gym/pdf/semhd_Ausbildungsplan.pdf (zuletzt abgerufen am 18.02.2018).
- PIRNER, MANFRED L. (2012), Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz, in: BURRICHTER, RITA u. a. (Hg.), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart, 107–125.
- STREIB, HEINZ (2014), Was bedeutet „Spiritualität“ im Jugendalter? Erkenntnisse zu Aspekten subjektiver Anthropologie und Theologie von Jugendlichen aus religionspsychologischer Perspektive, in: DIETERICH, VEIT-JAKOBUS u. a. (Hg.), „Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken“. Anthropologie und Jugendtheologie, Stuttgart, 82–90.
- UNIVERSITÄT PADERBORN (2016), Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Evangelische Religionslehre an der Universität Paderborn, Ausgabe 148.16 vom 29. Juli 2016, 4. Online unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/lehramtsstudium-und-pruefungen/lehramtsstudium-bachelor-of-education/bachelor-of-education-fuer-die-lehraemter-g-hrsge-gyge-bk-mit-gleichwertigen->

- faechern-und-sp/pruefungsordnungen-bed-ab-wise-201617/ (zuletzt abgerufen am 9.11.2018).
- UNRUH, ANITA / VERSNEL, JOAN / KERR, NATASHA (2002), Spirituality unplugged. A review of commonalities and contentions, and a resolution, in: Canadian Journal of Occupational Therapy 69, 5–19.
- WEINERT, FRANZ E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung an Schule, Weinheim / Basel.
- WOPPOWA, JAN (2015), Ein besonderer Modus der Weltbegegnung. Spirituelle Bildung und spirituelles Lernen in der Schule, in: RelliS 2, 20–23.
- ZENTRUM FÜR SCHULPRAKTISCHE LEHRERBILDUNG KÖLN (Hg.) (o.J.), Seminarprogramm 2015-17, Köln. Online unter: http://www.zfsl-koeln.nrw.de/Seminar_GS/Seminarprogramm-2015-17/Teil2-2015.zip (zuletzt abgerufen am 19.02.2018). (zitiert aus ZfsL Köln G)
- ZENTRUM FÜR SCHULPRAKTISCHE LEHRERBILDUNG KÖLN (Hg.), (o.J.), Umsetzung des Kerncurriculums im Fachseminar Evangelische Religionslehre, Köln. Online unter: http://www.zfsl-koeln.nrw.de/Seminar_GyGe/Fachseminare/CurriculumEvReligionslehre2017.pdf (zuletzt abgerufen am 19.02.2018). (zitiert aus ZfsL Köln Gym)
- ZENTRUM FÜR SCHULPRAKTISCHE LEHRERBILDUNG SIEGEN (Hg.) (o.J.), Lehrplan Ev. Religionslehre, Siegen. Online unter: http://www.zfsl-siegen.nrw.de/Seminar_GS/Ausbildungsseminare/Fachseminare/Ev-Religionslehre/Kompetenzen_FS_Ev__Religionslehre.pdf (zuletzt abgerufen am 18.02.2018). (zitiert aus ZfsL Siegen G)
- ZENTRUM FÜR SCHULPRAKTISCHE LEHRERBILDUNG SIEGEN (Hg.) (o.J.), Fachseminar: Evangelische Religionslehre, Siegen. Online unter: http://www.zfsl-siegen.nrw.de/Seminar_HRSGe/Ausbildungsseminare/Fachseminare/FS_Ev_Religion_Klei/ZfsL_FSP_Evangelische_Rel_neu.pdf (zuletzt abgerufen am 18.02.2018). (zitiert aus ZfsL Siegen HRGe)
- ZENTRUM FÜR SCHULPRAKTISCHE LEHRERBILDUNG SIEGEN (Hg.) (2013), Spiralcurriculum Fachseminar Ev. Religionslehre, Siegen. Online unter: http://www.zfsl-siegen.nrw.de/Seminar_GyGe/Ausbildung/Fachseminare/Evang__Religionslehre/Spiralcurriculum_Fachseminar_ER_2013.pdf (Zuletzt abgerufen am 18.02.2018).

Religionsunterricht im Anforderungsprofil der Gegenwart: Heterogenität und Lehrerhabitus

Guido Meyer und Carsten Misera

1. Einleitung

Nach einem fachdidaktischen und schulpraktischen Einführungsseminar an der Universität im Wintersemester sammeln die Lehramtsstudierenden des Faches Katholische Religionslehre der RWTH Aachen University im Rahmen des sechsmonatigen Praxissemesters erste Schulerfahrungen. Mit dem Beginn des Sommersemesters kehren die Studierenden für einen Tag pro Woche an die Universität zurück und berichten im Rahmen eines Auswertungsseminars über ihre Erfahrungen.

Groß ist in der Regel der Erzähldrang der Studierenden im Anschluss an diese Praxisphase: Sie berichten von den unterschiedlichsten schulischen Rahmenbedingungen und über ihre Betreuungslehrkräfte sowie Fachleitungen. Im Zentrum aller Erzählungen der angehenden Lehrkräfte steht dabei fast immer ihre individuelle Rolle als Religionslehrkraft und die Selbstauskunft, wie gut – oder manchmal auch wie schwer – es ihnen gelungen sei, ihre neue Rolle im Kollegenkreis oder im Unterricht auszufüllen. Erste Zeichen von Anerkennung seitens der Jugendlichen und auch der Betreuungslehrkräfte werden als überaus bedeutsam gewertet und helfen über vielerlei anfängliche Unsicherheiten am Lernort Schule und einen hohen Arbeitsaufwand hinweg.

In vielen Berichten wird die Erfahrungsvielfalt, mit der sie während ihres Schulpraktikums konfrontiert werden, betont. Dies gilt insbesondere für die ersten und damit besonders prägenden Unterrichtserfahrungen. Die überaus komplexe Dimensionalität, mit der Lehrkräfte in Unterrichtssituationen konfrontiert werden, wird vielen Studierenden in der ganzen Bandbreite erst bewusst, wenn sie vor einer Klasse stehen. Viele Studierende unterschätzen die hohe Komplexität und das entsprechende Anforderungspotenzial schulischen Unterrichts sowie die damit verbundenen Aufgaben. Vor diesem Hintergrund, der auf sich allein gestellt schon genug Komplexitäts- und Heterogenitätserfahrungen birgt, wirken alle zusätzlichen Schwierigkeiten und Unterschiede, die es gleichsam fast naturgemäß in allen Unterrichtsstunden gibt, wie zusätzliche didaktische Klippen, die es zu überwinden gilt.

Heterogenität in unterschiedlichsten Facetten und ein professioneller Umgang werden den Erfahrungsberichten der Studierenden zufolge zu einer,

wenn nicht zur wichtigsten Herausforderung. Gerade im Religionsunterricht kommen zu den Leistungsunterschieden und den kulturellen und milieuspezifischen Unterschieden noch weitere Differenzmarker hinzu: Wenn es um existenzielle Fragen geht wie im konfessionellen Religionsunterricht, dann kommen unvermeidlich unterschiedlichste Positionierungen ins Spiel. Es geht beispielsweise um Betroffenheit oder um Gleichgültigkeit diesen Fragen gegenüber. Immer wieder treffen Religionslehrkräfte dabei auf Formen von Ressentiments und zuweilen auch auf Formen von Lernverweigerung. Für Studierende im Praktikum stellen diese im wahrsten Sinne des Wortes fundamentalen Heterogenitätserfahrungen nicht nur Fragen an ihre religionsdidaktische Ausbildung im engeren Sinn; vielmehr stellen sie Fragen an ihr eigenes Rollenverständnis, an ihren Habitus als Religionslehrkräfte. Doch wie können sie damit umgehen? Welche Position können sie einnehmen? Diesen Fragen wollen wir nun mehr nachgehen.

2. Eine Standortbestimmung: Dimensionen von Heterogenität

2.1 *Gesetzliche und schulpolitische Rahmenbedingungen*

In der heutigen schulpolitischen Debatte in Deutschland wird das Thema Heterogenität kontrovers diskutiert, was sich bereits in den gesetzlichen Rahmenbedingungen von Bildung in Deutschland zeigt: „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt.“ (Art. 30, GG). Dieser bildungspolitische Föderalismus hat zur Folge, dass jedes Bundesland die Schulpolitik eigenverantwortlich gestaltet. Mit der 1948 gegründeten Kultusministerkonferenz (KMK) wurde die Zusammenarbeit der Bundesländer in Bildungsfragen geregelt. Seit dem so genannten PISA-Schock im Jahr 2000 bemüht sich die Kultusministerkonferenz, gemeinsame und einheitliche Bildungsstandards in der Bundesrepublik zu schaffen.

In der schulischen Realität findet sich Heterogenität in ihrer Multidimensionalität einerseits als Makrostruktur, andererseits als Mikrostruktur. Die Makrostruktur lässt sich als systembedingte Regelung und Rahmenbedingung der jeweiligen gesetzlichen Vorgaben der Bundesländer charakterisieren. Als Mikrostruktur hingegen ist die Heterogenität im direkten Kontext von Schule zu sehen, die sich wie ein Puzzle aus jeweiligen schulischen Gegebenheiten vor Ort und den individuellen Voraussetzungen von Lernenden zusammensetzt.

2.2 *Dimensionen von Heterogenität*

Zunächst muss gefragt werden, wie Heterogenität spezifisch verstanden wird. Heterogenität bzw. die Stärke ihrer Ausprägung ist innerhalb einer Klassengemeinschaft kontextabhängig. Sie entwickelt sich aus den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, z. B. bezüglich ihres „familiären Hintergrund[s] (sozioökonomisch, Migrationshintergrund) und [des] individuellen Lernpotenzial[s] (bildungssprachliche Fähigkeiten, Intelligenz, Vorwissen)“ (Vock / Gronostaj, 2017, 9). Ergänzt wird der hohe Individualisierungsgrad durch die differierenden Bedürfnisse von Lernenden z. B. mit chronischen Erkrankungen, sonderpädagogischem Förderbedarf, Fluchterfahrungen aus ihren Heimatländern sowie der Präformierung geschlechtsstereotyper Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen (ebd., 2017, 9). Heterogenität stellt das neue schulische, politische und gesellschaftliche Anforderungsprofil unserer Gegenwart dar.

3. *Umgang mit Heterogenität als Aufgabe des Religionsunterrichts*

Heterogenität im Kontext Schule ist ein facettenreiches Bild. Die Betrachtungsweise hängt vom jeweiligen Blickwinkel der Akteurinnen und Akteure ab. Die Entwicklung der Heterogenität erfolgt synchron mit Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen der Gesellschaft, z. B. durch Ausdifferenzierung, Enttraditionalisierung, mediale Globalisierung oder migrationsbedingte Multikulturalität. „Die Heterogenität von Lerngruppen wird nicht nur in Kauf genommen, sondern als bereichernd favorisiert“ (Prengel, 2005, 21). Mit diesem Statement fasst Annedore Prengel das vorherrschende Meinungsbild der pädagogischen Diskussion zusammen. Es bleibt dennoch die grundsätzliche Frage offen, wie Lehrerinnen und Lehrer mit Heterogenität und ihrer genauen Gestaltung umgehen sollen. Bei genauerem Hinsehen fällt auf, dass bereits große Schnittmengen mit bestehenden Konzepten einer „subjektorientierten, individualisierenden und binnendifferenzierenden Pädagogik und Didaktik“ (Pirner, 2010, 6) bestehen.

3.1 *Theologische Perspektiven zum pädagogischen Perspektivwechsel*

Jedem Christen sollte gelebte Heterogenität durch die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Gläubigen kein Fremdwort sein. Bei genauerer

Betrachtung der Bibel findet man schnell die Textstelle, die wie keine andere das Ziel der aktuellen Heterogenitätsdebatte darstellen sollte: „Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie, nicht Mann und Frau; denn ihr alle seid ‚einer‘ in Christus Jesus.“ (Gal 3,28)

Zahlreiche Bibelstellen belegen, dass das Christentum den Schwachen und sozial Benachteiligten eine hervorgehobene Rolle gibt. Als symbolischer Ausdruck werden sie in die Mahlgemeinschaft integriert (Pirner, 2010, 8). Unter allen Religionen der Antike hat das Christentum im Umgang mit den Ausgeschlossenen eine „geistig-moralische Überlegenheit entfaltet, nämlich als ‚Religion der Liebe‘“ (Angenendt, 2015, 51). Über 2000 Jahre hinweg hat sich zwar die Bedürfnislage der Menschheit, von der Stillung der lebenswichtigen Grundbedürfnisse hin zur individuellen Selbstverwirklichung, in vielen Bereichen gewandelt. Jedoch gab und gibt es zu allen Zeiten unterschiedliche soziale Milieus, die sich nicht gewandelt haben.

Der christliche Blick auf Heterogenität darf nicht als sozialromantische Gleichmacherei abgetan werden. Vielmehr liegt die Chance in der gelebten, wertschätzenden Vielfalt, die Heterogenität ermöglicht.

3.2 Heterogenität als Aufgabe und Chance des Religionsunterrichts

Heterogenität kann und muss gleichermaßen als Herausforderung und Chance gesehen werden. Der Herausforderung, eine gemeinsame Antwort auf die Fragen zu finden, die mit Heterogenität einhergehen, wie z. B. den Umgang mit Inklusion oder sozialer Gleichberechtigung, kann sich kein Unterrichtsfach entziehen. Dem durch das Grundgesetz geschützten Religionsunterricht (Art. 7, Abs. 1 GG) kann hier eine bisher nie dagewesene Schlüsselrolle zukommen.

Rudolf Englert beschreibt die Pluralisierung der Gesellschaft als treibenden Faktor für die Veränderung religiöser Optionen bei Jugendlichen (Englert, 2012, 175). Es zeige sich, dass man damit einhergehend auch eine Entwicklung verbinden könne, die von einer konventionellen, milieugestützten Religionsform in Richtung einer reflektierten und authentischen Gestalt führe (ebd., 175).

Der Religionsunterricht kann als Ort gelebter Heterogenität funktionieren, weil die Wertevermittlung und Wertentwicklung bei Schülerinnen und Schülern ein existenzielles Bedürfnis in Zeiten komplexer und pluraler Weltdeutungen darstellt. Die Herausforderung der Heterogenität besteht darin, Schülerinnen und Schüler als Suchende und Fragende auf dem Weg ihrer religiösen Entwicklung abzuholen und auf ihrer Identitätsentwicklung zu begleiten. Eine sogenannte „Patchworkreligiosität“ (ebd., 175) ist das Ergebnis, zu dem viele Jugendstudien, z. B. die Sinus Jugendmilieu-Studie oder die Shell Jugendstudie kommen. Obwohl noch ca. zwei Drittel der

Jugendlichen Mitglied einer Glaubensgemeinschaft sind, ist der Glaube an Gott nur für 33 % wichtig. Für 46 % ist dieser Glaube unwichtig. Selbst für 33 % der katholischen Jugendlichen sowie für 41 % der evangelischen Jugendlichen ist der Glaube an Gott für die Lebensführung unwichtig (Shell Deutschland, 2015, 251). Kirche im traditionellen Kontext verliert die Deutungshoheit über Lebensentwürfe von Jugendlichen, weil „die Bedeutung des klassischen Glaubens zurückgegangen ist.“ (ebd., Deutschland, 2015, 252). Dennoch zeichnen Jugendstudien ein positives Bild der derzeitigen Generation. Sie wollen das eigene Leben mit Werten bereichern, z. B. durch gesellschaftliche Regeln, Teilhabe am Umweltschutz, soziales Engagement für Schwache und im Gemeinwesen. Jugendliche sind tolerant eingestellt und bereit, sich gegen Intoleranz zu wehren (ebd., 2015, 254–272). Hier kann der Religionsunterricht ein starkes Zeichen setzen, da er die in der Charakterisierung genannten Aspekte in sich vereint.

Bernhard Grümme akzentuiert diese Gedanken für den Religionsunterricht im Konzept der alteritätstheoretischen Dialogizität (Grümme, 2012). Religiöses Lernen gelingt besonders gut in der Erfahrung von Andersartigkeit und Dialogizität. Eine alteritätstheoretische Denkform kann ein Lösungsweg für die vielen Anforderungsfelder der heutigen Didaktik sein, z. B. Individualisierung, Biographisierung und Subjektorientierung, Autonomie des Lernenden, interreligiöses Lernen, Anbahnung eines Perspektivwechsels, die Reflexion der politischen und gesellschaftlichen Dimensionen religiösen Lernens in der Pluralität, Inklusion, Gerechtigkeit etc. (ebd., 169).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Religion nicht zu einer reinen Privatsache verkommt, sondern dass sie in einem weltoffenen Raum, dem Religionsunterricht, vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen thematisiert, diskutiert und reflektiert wird.

3.3 *Der pädagogische Perspektivwechsel: Heterogenität als Chance im Praxissemester*

Die bestehende Gemengelage um die Heterogenitätsdebatten in deutschen Schulen wird seit 2014 durch einen weiteren Bereich ergänzt. Lehramtsstudierende der Hochschulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, die im Rahmen ihrer fachdidaktischen Ausbildung während des Masterstudiums für ein halbjähriges Praktikum in der Schule absolvieren, sind ein neuer Akteur am Lernort Schule.

Im Praxissemester haben die Studierenden sechs Monate Zeit, vertiefende Erfahrungen in der Schule zu machen, bevor sie mit dem Referendariat beginnen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die schulpraktische Phase ein benutzungsfreier Raum ist, um die Möglichkeit zu eröffnen, die bisher theoretisch erlernten Konzepte und Modelle in der Praxis, angeleitet von Mentorinnen und Mentoren, auszuprobieren. Diese Möglichkeit ist eine

Chance, angehende Lehrkräfte für die Bedeutung des Umgangs mit Heterogenität zu sensibilisieren und bestehende Klischees aufzubrechen.

4. Religionslehrerhabitus

Bei der Betrachtung der Erfahrungsberichte fällt auf, dass theoretische religionsdidaktische und -pädagogische Kenntnisse einen Teil darstellen und die konkreten alltäglichen Anforderungen den anderen Teil. Dabei ist weniger die Opposition zwischen beiden Bereichen zu betonen, als vielmehr ein mangelndes Zusammenwirken von vermeintlicher Theorie und Praxis. Denn angesichts der neuen Rolle, der Bedeutsamkeit und der Verantwortung, die den Studierenden in ihrer neuen Aufgabe zukommt, geraten theoretische Kenntnisse schnell in den Hintergrund. Das nunmehr gebotene praktische Handeln und die damit verbundene Verantwortung werden bestimmend.

Um diesem Dualismus zwischen Theorie und Praxis entgegenzuwirken, scheint es geboten, die theoretische und die konkrete Arbeit am Aufbau eines professionellen Habitus als Religionslehrkräfte nicht erst im Anschluss an die schulpraktischen Erfahrungen zu beginnen, sondern spätestens mit Beginn des universitären Einstiegsseminars die Grundlagen und erste Reflexionen über das neue Rollenbewusstsein auf den Weg zu bringen. Nur wenn sich theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen in einem professionellen Selbstbild wiederfinden, können die Studierenden einen anpassungsfähigen, reflektierten Habitus entwickeln.

Den Hintergrund für diese Forderung bietet eine empirische Untersuchung über die Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden an drei nordrhein-westfälischen Universitäten (RWTH Aachen University, Universität zu Köln und Bergische Universität Wuppertal), die vom Bistum Aachen und dem Erzbistum Köln in Auftrag gegeben wurde und an dieser Stelle nur fragmentarisch wiedergegeben werden kann (Ley, 2017a, 238–245). Theologiestudierende, so die Studie, die in der Regel kaum noch die klassischen Sozialisationsprozesse in Gemeinde und Familie früherer Zeiten durchlaufen haben, entscheiden sich für dieses Studium vor allem deshalb, weil sie davon Antworten – oder zumindest Antwortversuche – auf (ihre) existenziellen Fragen erwarten. Mit einer gewissen Ernüchterung nehmen viele Studierende im Laufe ihres Studiums wahr, dass sie innerhalb der unterschiedlichen Veranstaltungen eher selten Antworten auf ihre Fragen erhalten. Wenngleich das Studium viele neue und teils ungeahnte Perspektiven eröffnet, bleiben die genannten existenziellen Fragen vielfach in Bezug zum Studium unberücksichtigt, so dass sie im Rollenverständnis des derzeitigen Theologiestudierenden und der baldigen Religionslehrkraft kaum integriert werden können. Mit dem Beginn des Masterstudiums werden nun aus Theologiestudierenden zumindest zeitweise Religionslehrkräfte. Mit Blick auf die

unbeantworteten existenziellen Fragen bedeutet dies für viele Studierende: Gerade erst tut sich für sie das große Feld theologischer Ansätze und Fragen auf, die im Idealfall in persönliche Erfahrungen umgewandelt werden können, da steht auch schon ein neues Rollenverständnis samt bischöflicher *Missio canonica* an. Die Hauptschwierigkeit der neuen Aufgabe besteht nach Ansicht der Studierenden darin, gleichsam ab sofort für eine Glaubensposition einzustehen, die der bzw. die Einzelne selbst für sich nur teilweise geklärt hat. So kommt es nicht selten vor, dass sich die theologische Wissenschaft ‚störend‘ zwischen die individuelle Überzeugung und die schulische Lehre schiebt. Kurzum: Der Kinder- und Jugendglaube, mit dem Studierende das Theologiestudium in der Regel beginnen, wurde noch nicht ausreichend mit neuen theologischen Erkenntnissen und Einsichten erweitert und vertieft, sodass sich ein neuer geistig-religiöser Standpunkt noch nicht bilden konnte. Ein Standpunkt und -ort, der die Studierenden in die Lage versetzt, auch auf schwierige und existenziell bedeutsame Fragen und Anfragen der Schülerinnen und Schülern zu antworten.

Um dem genannten Antagonismus aus individuellen Erfahrungen, der verwobenen Religiosität und den persönlichen Herausforderungen des Theologiestudiums entgegenzutreten, bietet sich eine frühzeitige Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Religionslehrkraft und eine Arbeit am Habitus angehender Religionslehrkräfte an. Unter einem Habitus verstehen wir in Anschluss an den französischen Soziologen Pierre Bourdieu eine Verhaltensweise und damit verbunden ein Selbstverständnis, eine Rolle und einen Stil, mit deren Hilfe eine Person im öffentlichen Leben auftritt. Es ist eine größtenteils unbewusst erworbene Disposition, die der Einzelne innerhalb seines sozialen Umfelds aufgenommen und – wie Bourdieu schreibt – inkorporiert hat (Braz, 2017, 75). Der Habitus ist seines Erachtens ein offenes Dispositionssystem von Wahrnehmungen, Gedanken und Handlungen, die der Einzelne durch seine Sozialisation aufgenommen hat. Bourdieu schreibt:

In einer Gesellschaft, in der eine Schule das Monopol der Vermittlung von Bildung innehat, finden die geheimen Verwandtschaften, das einigende Band der menschlichen Werte (und zugleich der Lebensführung und des Denkens) ihren prinzipiellen Nexus in der Institution der Schule, fällt dieser doch die Funktion zu, bewusst (oder zum Teil auch unbewusst) Unbewusstes zu übermitteln oder, genauer gesagt, Individuen hervorzubringen, die mit diesem System der unbewussten (oder tief vergraben) Schemata ausgerüstet sind, in dem ihre Bildung bzw. ihr Habitus wurzelt. Kurz, die ausdrückliche Funktion der Schule besteht darin, das kollektive Erbe in ein sowohl individuell als auch kollektiv Unbewusstes zu verwandeln. (Bourdieu, 1967, 139)

Der Habitus bildet die Grundlage von verinnerlichten Handlungsmustern und -strukturen, die es Akteurinnen und Akteuren erlauben, sich in einem bestimmten sozialen Feld zu bewegen. Genau darum geht es im Praxissemester, wenn es um eine Professionalisierung eines Rollenverständnisses geht, das mit dem Eintritt in das Theologiestudium begonnen wurde und das

mit der schulpraktischen Phase des Praxissemesters in eine weitere entscheidende Etappe eintritt. Spätestens ab diesem Moment nämlich bedarf es seitens der Studierenden ebenso eines geeigneten Begriffsrepertoires wie eines frühen Einübens in entsprechende Reflexionsprozesse, die es erlauben, die eigene Rolle aus einer Innen- und Außenperspektive zu reflektieren. Und genau dabei kann der Habitus-Begriff eine wichtige Hilfestellung leisten.

Bourdieu zufolge entwickelt sich der Habitus unter dem Einfluss von drei verschiedenen symbolischen ‚Kapitalien‘, über die jede gesellschaftliche Akteurin bzw. jeder gesellschaftliche Akteur in unterschiedlichem Maße verfügt.

- Das ökonomische Kapital steht nicht nur in enger Verbindung zum Einkommen, sondern es situiert auch die Akteurin bzw. den Akteur in eine bestimmte gesellschaftliche Klasse und prägt auf diese Weise all die feinen Unterschiede, die angefangen vom Geschmack, dem Essen und der Kleidung, bis hin zu den Freizeitbeschäftigungen, die Lehrkräfte als Angehörige der sogenannten Mittelschicht definiert.
- Das soziale Kapital beschreibt demzufolge die sozialen Beziehungen einer Akteurin bzw. eines Akteurs. Letztere sind von grundsätzlich anderer Art als das ökonomische Kapital, legen aber die Basis für ein Rollenverständnis, das auch für Lehrkräfte von Relevanz ist.
- Das kulturelle Kapital beschreibt den Umgang mit den Kulturgütern, die eine Akteurin bzw. ein Akteur pflegt. Auch hier lassen sich bei Lehrkräften bestimmte milieuspezifische und nicht zuletzt durch das Studium bedingte Umgangsformen feststellen, die sich oftmals fundamental von denen der Lernenden unterscheiden (Reilly, 2009, 290-293).

Die Kapitalien bestimmen – wie Georges Reilly im Anschluss an Bourdieu richtig herausgearbeitet hat – nicht nur ein pädagogisches und gesellschaftliches Abhängigkeitsverhältnis der Jugendlichen zu ihren Lehrkräften (ebd., 291), sie weisen darüber hinaus beiden bestimmte soziale Rollen zu, die den schulischen Alltag und vor allem den Austausch und die Kommunikation wesentlich prägen. Gerade in Schulen mit sozial heterogenen Klassenverbänden wird deutlich, wie sehr die unterschiedliche Verteilung der Kapitalien auch die Kommunikation über die kulturelle und existenzielle Dimension der Religion mitbestimmt.

Die unterschiedlichen Rollen einer Lehrkraft wiederum werden vor allem in entsprechenden Handlungen und Handlungsstrukturen (Mendl u. a., 2005, 325–231) sichtbar, die sich dann im Laufe der Zeit in Routinen verwandeln; in Routinen, die zwar Sicherheit und oftmals vermeintlich reibungslose Abläufe verheißen, die jedoch andererseits kaum Raum für den Umgang mit Neuem ermöglichen. Gerade der Religionsunterricht, der aufgrund immenser gesellschaftlicher und mindestens ebenso nachhaltiger religiöser Wandlungsprozesse im Zentrum steht, verlangt deshalb nach Lehrkräften, die neben routinierten Handlungsabläufen eine große geistige Flexibilität mitbringen. Neben dieser geistigen Anpassungsfähigkeit gehören auch einschlägige

Kompetenzen etwa im Umgang mit interreligiösen Fragestellungen oder im Umgang mit unterschiedlichsten weltanschaulichen oder ethischen Standpunkten und viele weitere mehr dazu. Heterogenitätsprobleme zeigen sich im Religionsunterricht unter unterschiedlichsten Facetten.

Die letztgenannten Kompetenzanforderungen treffen nicht nur auf Religionslehrkräfte zu. Vielmehr gehören sie zum Hintergrundtableau neuer schulischer Herausforderungen. Für Religionslehrkräfte kommen zu alledem noch spezifische Handlungsbedingungen hinzu (ebd., 328). Zum Habitus von Religionslehrkräften gehört eben auch jene der *res mixta* geschuldete Doppelfunktion als Stellvertretung der Schule und Stellvertretung der Katholischen Kirche. Für junge Erwachsene in hyperindividualisierten Zeiten, die nur noch in seltenen Fällen die klassischen Muster kirchlicher Sozialisationsprozesse durchlaufen haben, stellt dieses für sie neue symbolische Mandat – um es einmal psychoanalytisch ausdrücken – eine große Anforderung dar, weil sie dessen Tragweite und Bedeutung oftmals nicht abschätzen können. Darüber hinaus fühlen sich viele Studierende nach eigenem Bekunden, wie auch die eingangs erwähnte Motivationsstudie belegt, nicht ausreichend gewappnet, um eben jenen zweiten ‚Dreh‘, der da lautet, vor eine Klasse zu treten und gemeinsam mit Jugendlichen unterschiedlichster Provenienz in religiöse Lernprozesse einzutreten, zu vollziehen. Ihre eigene Lebens- und Glaubensbiografie ist den hohen Anforderungen, die das symbolische Mandat vermeintlich an sie richtet, nicht gewachsen. Der hier entstehende Verantwortungsdruck läuft den Freiheitsbestrebungen des individualistischen gesamtgesellschaftlichen Kontextes entgegen.

Die Arbeit an einem professionellen Habitus in der Religionslehrer-ausbildung beginnt deshalb mit einer Auseinandersetzung mit überhöhten und idealisierten Vorstellungen ebenso des Berufsfelds Schule wie des symbolischen Mandats der Religionslehrkraft, die sich zwar als Kirchen- und Schulvertreterin bzw. Kirchen- und Schulvertreter zu verstehen hat, aber all dies nochmals vor dem eigenen Erfahrungshintergrund reflektieren muss.

In einem weiteren Schritt muss ein vertiefter Blick dem Zusammenhang zwischen Lebens- und Glaubensbiografie und ihrem inneren Zusammenhang gewidmet werden (Hemel, 2011, 50–55). Den Studierenden muss dabei deutlich werden, dass hinter jedem symbolischen Mandat ein Mensch mit Stärken und Schwächen, mit Zweifeln und Überzeugungen steckt. Und dass vor allem jedes Mandat zunächst nur eine gesellschaftlich oktroyierte Hülle darstellt, die die einzelne Person mit ihren spezifischen Eigenschaften zu füllen hat. Je weniger Studierende die Kirche als Institution kennen, umso weniger ist ihnen bewusst, dass auch Kirche von Menschen im wahrsten Sinn des Wortes ‚gemacht‘ wird. Falsche Idealisierung einerseits und bittere Enttäuschungen andererseits, wenn die Kirche den davon abgeleiteten moralischen Erwartungen nicht entspricht, sind die Folge.

Einen professionellen Habitus entwickeln bedeutet weiterhin auch in ein reflektiertes Verhältnis zu eigenen primären und sekundären Sozialisationsprozessen zu treten. Die primäre Sozialisation bildet sich im Umfeld der Familie. Hier wird das Kind in Handlungs-, Denk- und Redeschemata eingeführt, die dem sozialen Status der Eltern entsprechen und die es mittels Anerkennung schichtspezifisch ‚gesellschaftsfähig‘ machen. Zu Recht betont Joseph Jurt in Anlehnung an Bourdieu, dass spätere Entscheidungen – wie etwa Berufsentscheidungen – nicht entscheidend vor dem Hintergrund rationaler Überlegungen getroffen werden, sondern vor dem Hintergrund der sich hier entwickelnden Weisheiten und dem entstehenden Habitus (Jurt, 2010,11). Unterstützt werden diese Erkenntnisse für unseren Zusammenhang von der bereits mehrfach erwähnten Motivationsstudie, die ihrerseits betont, dass im Umfeld der Familie der Grundstein für die Religiosität gelegt wird. Bislang kaum beachtet spielen innerhalb der primärreligiösen Sozialisation der Theologiestudierenden die Großeltern eine bedeutende Rolle. Michael Ley schreibt:

Nach unseren Befunden werden die Großeltern auch zu den ersten Bezugspersonen für die Vermittlung religiöser Haltung und Überzeugungen. Die Großeltern stellen eine erste Version von Religiosität zu Verfügung, die sehr prägend und sehr nachhaltig wirkt. (Ley, 2017b, 178–185)

Diese oftmals sehr volkstümliche erste Form von Religiosität gerät in der Pubertät samt ihren Repräsentantinnen und Repräsentanten in die Kritik. Unsicherheiten und Ambivalenten, die auch das Verhältnis zu den Eltern bestimmen, treten auch im Umfeld der Religiosität auf:

Alle Personen, die in der Vergangenheit zur Stärkung der Glaubensbasis beigetragen hatten, erscheinen nun eher zur Schwächung der eigenen Religiosität beizutragen: dem Pfarrer wird beispielsweise vorgeworfen, er wäre ebenso wenig präsent wie einst die eigenen Eltern, der Religionslehrer verwandelt sich von einem bewunderten Vorbild zu einem Gegner, den man offen oder heimlich bekämpft, die die Aktivitäten im Kreis der Jugendfreunde erscheinen auf einmal ‚peinlich‘. (ebd., 183)

Die sekundäre Sozialisation vollzieht sich im Wesentlichen im Umfeld der Schule. Hier wird der primäre Habitus verstärkt oder modifiziert (Jurt, 2010, 11). Gleichwohl erweist sich die Schule unter dem Blickwinkel des Bourdieuschen Habitus als ein Feld, in dem die gesellschaftlichen Ordnungen weitergegeben und vor allem internalisiert werden. Die eigenen Schulerfahrungen und der eigene Religionsunterricht der angehenden Lehrkräfte stellen deshalb für die Arbeit mit dem und am Habitus der Religionslehrkraft die vordringliche Aufgabe dar. Erste emotionale Bindungen gilt es genauso in den Blick zunehmen wie Negativ- und Ablehnungserfahrungen rund um den eigenen Religionsunterricht. In der Pubertät des Glaubens, so deutet es die Motivationsstudie,

zieht sich die Religiosität in Formen einer privaten Frömmigkeit zurück, die nicht nur mit immer weniger Menschen geteilt wird, sondern darüber hinaus auch anfällig wird, für abergläubische Praktiken und Überzeugungen: Die Religiosität

der Menschen verliert ihre Mitte und ihr Zentrum. Sie wird gleichsam zu einer mäandrierenden Einheit, die sich bereitwillig an alle möglichen Angebote und Optionen heftet. (Ley, 2017b, 183)

Diese Entwicklungsform betrifft viele Menschen. Religionslehrkräfte jedoch, konstatiert Ley,

weichen an einer bestimmten Stelle vom scheinbar vorgezeichneten Weg ab und stellen sich damit auch gegen die Entwicklungslinie, die die Religiosität in unserer Kultur nimmt. Sie spüren, dass das, was sie in Kindheit und Jugend erfahren haben, etwas Wichtiges ist, was man nicht einfach aufgeben kann. Sie wollen diese Erfahrungen integrieren, anstatt sie einfach zu vergessen. (ebd., 184)

Dabei spielen Verpflichtungen ihrer eigenen familiären Herkunft gegenüber, die Studierende als ‚Ruf‘ oder ‚Sendungsauftrag‘ interpretieren, die Bibel als ein lebensrelevantes Buch, das Wahrheit verspricht und nicht zuletzt die Nähe zu Kindern und deren kindliche Religiosität, die die Studierenden an die eigene Entwicklung erinnern, eine große Rolle (Ley, 2017b, 184). Der Wunsch Lehrperson zu werden speist sich der Motivationsstudie zufolge wesentlich aus diesen drei Beweggründen (ebd., 184). Der „Verheißung“ (Ley, 2017a, 241), die dem Theologiestudium als ein Studium, dass Studierende nicht nur mit objektiven Wissen, sondern mit persönlichkeitsrelevanten und existenziell bedeutsamen Fragestellungen konfrontiert, vorausgeht und die am Anfang vieler Studienentscheidungen steht, kann man nur gerecht werden, wenn es gelingt, Studierende mit einer erfahrungstarken und anthropologisch gewendeten Theologie in eine fruchtbare Auseinandersetzung zu bringen. Religionspädagogisch leitet sich aus alledem der vielfach betonte Auftrag ab, religiöse Entwicklungsprozesse ernst zu nehmen und mit Blick auf eine religiöse Reifung die Formen kindlicher Religiosität nicht geringzuschätzen und entsprechend zu fördern (Bernhard, 2007). Die Arbeit am Habitus setzt genau an dieser Stelle ein. Seine „strukturierende Struktur“ (Braz, 2017, 71), wie Bourdieu es formuliert, erfordert eine lebenslange Auseinandersetzung mit der sich wandelnden persönlichen Religiosität. All dies geschieht vor dem Hintergrund kindlicher und pubertärer religiöser Erfahrungen, die gleichsam die Grundlagen für die sich strukturierende Struktur darstellen.

Die Begleitung der Jugendlichen von einer kindlichen zu einer erwachsenen Religiosität erweist sich nicht nur als eine vordringliche Aufgabe von Religionslehrkräften, sie stellt sich auch in einer abgewandelten Form im Lehramtsstudium Theologie. Hier geht es weniger um eine persönliche Begleitung von Studierenden als um die Bereitstellung von Lehr- und Lernangeboten, die biografierelevante religiöse Fragenstellungen auf den Weg bringen.

Sinn und Zweck dieses prozessorientierten Lernens ist es, eine wohlwollend-kritische Distanz zu eigenen religiösen Entwicklungsprozessen zu gewinnen, um von diesem Ausgangspunkt die Rolle als Religionslehrkraft professionell einnehmen zu können. Jeder Unterricht und jedes pädagogische

Handeln enthält ein erhebliches Maß an Eigenanteilen der jeweiligen Lehrkraft. Diese ins Bewusstsein zu heben und kenntlich zu machen führt unweigerlich dazu, überkommene Routinen aufzubrechen und ermöglicht neue Denk- und Handlungsräume. Darüber hinaus sind Religionslehrkräfte, die sich mit der eigenen religiösen Entwicklung auseinandergesetzt haben, aufgrund der gerade angedeuteten Mechanismen deutlich besser imstande, auf die Irrungen und Wirrungen pubertärer Religiosität einzugehen. Eine vertiefte Arbeit am Habitus der Religionslehrkräfte erweist sich hier als die Grundbedingung, um mit religiös heterogenen Klassenverbänden umzugehen. Nur wer am eigenen Leib gespürt hat, dass auch seine eigene Entwicklung vielfältig und vielschichtig ist und nicht immer nach vorgezeichneten Bahnen verläuft, bringt das nötige Verständnis und die notwendigen Einsichten mit, die im schulischen Kontext mit dazu beitragen, dass hier ein Resonanzraum für alle Formen von echtgemeinter Religiosität entsteht. Nur wenn es Religionslehrkräften gelingt, einen solchen Diskursraum entstehen zu lassen, können weiterführende heterogene Glaubens- und Denkprozesse initiiert werden.

5. Fazit

Heterogenität als Aufgabe und Chance des Religionsunterrichts bedeutet, so darf zusammenfassend gesagt werden, mehr als die hinlänglich bekannte Suche nach geeigneten didaktischen Konzepten. Heterogenität meint im Kern eine bestimmte Positionierung zur umgebenden sozialen Wirklichkeit. Angesichts des vielbeklagten Traditionsbruchs und der Entchristlichung aller Bereiche unserer Lebenswelt, die nicht nur die Jugendlichen betreffen, sondern auch unsere Religionslehrkräfte, können religiöse Erziehungs- und Bildungsprozesse bei ihren Vermittlungsbemühungen nicht mehr auf die schlichte und unreflektierte Übernahme bestimmter traditioneller Rollen- und Handlungsmuster setzen; jede Rolle und jede Aufgabe muss, wie auch vonseiten der Katechetik immer wieder hervorgehoben (Höring / Lutz, 2014), von innen her, d. h. identitätsbezogen neu gefüllt werden. Auch für Religionslehrkräfte heißt Glauben in postmodernen Zeiten sich einer lebenslangen Adaptationsarbeit zu unterziehen. Die Komplexität und Heterogenität der einzelnen Lebensbereiche erfordert von jeder und jedem Einzelnen eine permanente persönliche Integrationsarbeit.

Dass auch Religionslehrkräfte sich dieser Arbeit nicht entziehen können, liegt auf der Hand. Ein professioneller Habitus jedoch, der es ermöglicht, angesichts wachsender heterogener Konstellationen Diversität auch bei fundamentalen Fragen und Positionierung als einen Reichtum, den es nutzen gilt, anzusehen, erfordert innerhalb der fachdidaktischen Studien eine forcierte religiöse Biographiearbeit, die es ermöglicht, Außen und Innen, Erkenntnisse

und Erfahrungen, Rollen und persönliche Überzeugungen dergestalt zusammenzubringen, dass für alle Beteiligten emanzipative Erfahrungen ermöglicht werden.

Literatur

- ANGENENDT, ARNOLD (2015), Die Geburt der christlichen Caritas (Caritas. Nächstenliebe für den frühen Christus bis zur Gegenwart), 40–51.
- BOURDIEU, PIERRE (1967), *Le sens commun*, Paris.
- BRAZ, ADELINO (2017), Bourdieu, Paris.
- ENGLERT, RUDOLF (2012), Religiöse Bildung in Zeiten individualisierter Religiosität, in: ENGLERT, RUDOLF / SCHWAB, ULRICH / SCHWEITZER, FRIEDRICH / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.) *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven*, Freiburg im Breisgau, 175–192.
- GROM, BERNHARD (2007), *Religionspsychologie*, München.
- GRÜMME, BERNHARD (2012), Differenz denken? Überlegungen zu einer alteritätstheoretischen Didaktik, in: ENGLERT, RUDOLF / SCHWAB, ULRICH / SCHWEITZER, FRIEDRICH / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.) *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven*, Freiburg im Breisgau, 158–169.
- HEMEL, ULRICH (2011), Kapitane des eigenen Lebensschiffs, religiöse Biografiearbeit in der Religionslehrausbildung, in: *RHS* 2, 50–55.
- HÖRING, PATRIK C / LUTZ, BERND (Hg.) (2014), *Christwerden in einer multireligiösen Gesellschaft. Initiation – Katchumenat – Gemeinde, Ostfildern.*
- JURT, JOSEPH (2010), Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu, in: *LiTheS* 3, 4–17.
- LEY, MICHAEL (2017a), Metamorphosen eines Berufsbildes. Der Religionslehrer im Theologiestudium, in: *Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Hildesheim, Köln und Osnabrück* 8, 238–245.
- LEY, MICHAEL (2017b), Wer sind eigentlich diese Religionslehrer? Untersuchungen zur Genese eines Berufsbildes, in: *Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Hildesheim, Köln und Osnabrück* 6, 178–185.
- MENDL, HANS / HEIL, STEFAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2005), Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: *KatBl* 130, 325–331.
- PIRNER, MANFRED (2010), Heterogenität und Differenzierung. Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik, in: *Entwurf*, 6–9.
- PRENGEL, ANNEDORE: Heterogenität in der Bildung - Rückblick und Ausblick, in: BRÄU, KARIN / SCHWERDT, ULRICH (Hg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, Münster, 19–36.

- REILLY, GEORGES (2009), Achtung, Falle! in: KatBl 134, 290–293.
- SHELL DEUTSCHLAND (Hg.) (2015), Jugend 2015 - Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt am Main.
- VOCK, MIRIAM / GRONOSTAJ, ANNA (2017), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Berlin.

Reflexionskompetenz trainieren: Unterrichtsvideographie als Werkzeug zur fachdidaktischen Begleitung im Praxissemester

Christoph Vogelsang

Ein wesentliches Ziel des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen ist es, im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums erworbenes theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen aus dem Schulkontext zu verbinden (MSW, 2010). Am Ende des Praxissemesters sollen Studierende aller Fächer unter anderem über die Fähigkeiten verfügen:

- grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
- ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln. (§8 Lehramtszugangsverordnung NRW)

Dies erfordert den Aufbau von Reflexionskompetenz, „um eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit und eine reflektierte Einführung in das Unterrichten zu ermöglichen.“ (MSW, 2010). Schule und Unterricht sollen auch insbesondere aus fachdidaktischer Perspektive betrachtet werden.

Es stellt sich die Frage, auf welche Weise derartige Reflexionsprozesse bei Studierenden wirksam initiiert und unterstützt werden können. Ein mögliches Instrument ist die Videoaufzeichnung des von Studierenden durchgeführten Unterrichts und ihre anschließende Reflexion – sowohl durch die Studierenden selbst als auch durch Andere.

Ziel dieses Beitrags ist es daher, zunächst einen kurzen Überblick über die theoretischen Grundlagen zur Arbeit mit Videoaufzeichnungen studentischen Unterrichts in der Begleitung von Praxisphasen zu geben. Anschließend werden anhand eines konkreten Umsetzungsbeispiels im Fach Physik Impulse und Hinweise für die praktische Umsetzung auch im Religionsunterricht dargestellt.

1. Reflexion im Praxissemester

Je nach wissenschaftlicher Disziplin und Verwendungskontext wird Reflexion unterschiedlich konzeptualisiert. Wyss (2013) definiert Reflexion im Lehrerberuf auf Basis der Zusammenfassung verschiedener Ansätze wie folgt:

Reflexion ist ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag. Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt. Dies geschieht unter Einbezug von: (1) erweitertem Blickwinkel, (2) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3) größerem Kontext (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt. (Wyss, 2013, 55)

Reflexion kann sich sowohl auf Handlungen anderer Personen beziehen, als auch auf eigenes Handeln. Im Zusammenhang mit unterrichtlichen Situationen wird ersteres auch als Unterrichtsanalyse bezeichnet (Mühlhausen, 2014). Beide Formen sind Anforderungen des Praxissemesters, wobei der Schwerpunkt im Folgenden auf die Reflexion eigenen Handelns gelegt wird.

Donald Schön (1983) formulierte als Leitbild für Lehrkräfte und ihre Ausbildung den ‚Reflective Practitioner‘, der bereit ist, sein eigenes Handeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dabei unterscheidet er zwischen zwei Formen der Reflexion. ‚Reflection-in-action‘ umfasst dabei Reflexionsprozesse, die unmittelbar im Handlungsvollzug erfolgen, also z. B. während des Unterrichtens. Sie verläuft nicht zwangsläufig verbalisiert. ‚Reflection-on-action‘ hingegen erfolgt zeitlich nach der Handlung und ermöglicht aufgrund geringeren Handlungsdrucks, zugrundeliegende Denkprozesse auch sprachlich zu formulieren.

Zur Beschreibung des Reflexionsprozesses existieren ebenfalls verschiedene Modelle. Eine häufig genutzte Heuristik bildet das Modell des reflexiven Lernprozesses nach Korthagen und Kessels (1999). Demnach verläuft Reflexion im oben beschriebenen Sinne in fünf zyklischen Phasen:

1. Durchführung der Handlung / Aktion
2. Beobachtung der Handlung / Aktion
3. Bewusstmachung von unterschiedlichen Perspektiven auf die Handlung/ Aktion
4. Konstruieren von neuen Handlungsmethoden
5. Erprobung/Prüfung der neuen Handlungsmethoden

Der letzte Schritt bildet wiederum den Ausgangspunkt für einen neuen Reflexionsprozess. Derartige Prozessmodelle bilden zwar die notwendigen Schritte einer Reflexion über eigenes Handeln ab, allerdings enthalten sie keinen Maßstab, wann eine solche Reflexion als gut oder erfolgreich bezeichnet werden kann. Ein solches Maß ist allerdings notwendig, um Ziele für den Erwerb von Reflexionsfähigkeit im Praxissemester zu formulieren. Im Praxissemester besteht ein wesentliches Ziel darin, fachliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen auf Handlungen und Situationen in der Praxis zu beziehen. Primär handelt es sich also um ‚Reflection-on-action‘. Kempin u. a. (2018) formulieren in diesem Zusammenhang ein Stufenmodell reflexiver Performanz – primär für angehende Physiklehrkräfte. Eine hohe Reflexionsperformanz zeichnet sich demnach zum einen dadurch

aus, dass möglichst alle Phasen des Reflexionsprozesses ‚durchlaufen‘ werden, Ergebnisse dieser Reflexion zum anderen aber auch mit Bezug zu theoretischem Wissen der unterschiedlichen Studienbestandteile begründet werden. Im Praxissemester wird dabei mindestens eine Reflexionsperformanz auf der Stufe des Entwickelns und Begründens alternativer Vorgehensweisen zu einer beobachteten Handlung angestrebt.

2. Eigenvideographie als Reflexionswerkzeug

Reflexion bezieht sich auf eine beobachtete Handlung. Am Beginn steht also die Wahrnehmung einer Situation. Bei Handlungen von anderen Lehrkräften ist dies relativ unmittelbar möglich. Wird die Handlung von den Studierenden selbst ausgeführt, erfolgt die Wahrnehmung der Handlung aus der Perspektive der Akteurin bzw. des Akteurs. Mit dieser ‚Reflection-in-action‘ sind mehrere Schwierigkeiten verbunden. Zum Ersten können durch den eingeschränkten Blickwinkel nicht alle Aspekte des Geschehens überhaupt gesehen werden. Zum Zweiten ist die Aufmerksamkeit der bzw. des Handelnden primär auf die Aufrechterhaltung des Handlungsflusses gerichtet und erst nachrangig auf die Beobachtung der eigenen Person. Zum Dritten steigt durch den Handlungsdruck die Wahrscheinlichkeit, dass aufkommende Emotionen die Situationswahrnehmung verzerren bzw. fehlt schlicht die Zeit, die eigene Handlung in Beziehung zu theoretischen Konzepten aus dem Studium zu setzen.

Die Eigenvideographie von Unterricht Studierender bietet die Möglichkeit, diese Schwierigkeiten zu reduzieren:

- Eigenvideos ermöglichen einen ungefilterten Blick auf sich selbst. Auch das Feedback von Hospitierenden ist immer durch die jeweilige Beobachterinnen- bzw. Beobachterperspektive gefärbt. Das Eigenvideo ermöglicht es den handelnden Studierenden, sich quasi selbst zu hospitieren. Die Situation muss dann nicht allein auf Basis von Erinnerungen betrachtet werden, die sich mit zeitlichem Abstand zum Geschehen zudem ändern können.
- Ein Eigenvideo ermöglicht die wiederholte Beobachtung. Dadurch ist es für Studierende möglich, eine Distanz zum Geschehen aufzubauen, damit ‚Reflection-on-action‘ stattfinden kann. Dies ermöglicht es auch, das Hierarchiegefälle zwischen einer Beraterin bzw. einem Berater mit formal höherer Expertise (z. B. Fachleitende, Dozierende) zu verringern. Reflexionsgespräche werden von einer Dyade zu einer Triade, da nun sowohl Beraterinnen und Berater als auch Studierende gemeinsam über einen externen Fall reflektieren können (Dorlöchter u. a., 2013).
- Zudem ermöglicht die wiederholte Betrachtung eine Reflexion aus unterschiedlichen Perspektiven. Die gleichzeitige Betrachtung einer Situation mit unterschiedlichen ‚Brillen‘ (Caruso / Hengesbach, 2017)

erfordert eine hohe Aufmerksamkeit und damit kognitive Belastung, die durch wiederholte Analyse reduziert werden kann.

- Eigenvideos ermöglichen auf Basis des gleichen Materials sowohl Eigenreflexion als auch das Feedback durch Andere. Insbesondere können Selbst- und Fremdwahrnehmung in Beziehung gesetzt werden.
- Die Reflexion eines eigenen Videofalls ermöglicht den Aufbau einer gemeinsamen Reflexionssprache verschiedener Beteiligter (Wyss, 2013).

Eigenvideographie im Praxissemester beinhaltet aber auch einige Herausforderungen für die Integration in konkrete Begleitveranstaltungen:

- Die Videographie an sich erfordert einen – im Vergleich zur klassischen Hospitation – technisch und organisatorisch höheren Aufwand. Das betrifft sowohl die Aufnahmesituation selbst als auch die Vorbereitungen im Vorfeld.
- Die Arbeit mit Eigenvideos erfordert von Lehrenden die Bereitschaft zu einer stärkeren Individualisierung von Lehrveranstaltungen. Zum einen erfordert die Reflexion von Videosituationen genügend Zeit, zum anderen ist der Ablauf nicht mehr vollständig planbar (Mühlhausen, 2014).
- Die Reflexion eigenen Handelns ist für Studierende immer herausfordernd, da gerade das Handeln im Unterricht natürlich einen starken Einfluss auf das Selbstbild der Studierenden als angehende Lehrkräfte hat. Dies stellt besondere Anforderung an die Gestaltung einer vertrauensvollen Lernatmosphäre in Lehrveranstaltungen.

Zusammengefasst eignen sich Eigenvideos insbesondere zur Reflexion von konkreten Unterrichtshandlungen. Der Aufbau eines professionellen Selbstbildes ist eher ein Nebeneffekt der Reflexion über Unterricht. Ein besonderer Vorteil in Nordrhein-Westfalen liegt darin, dass die Umsetzung relativ problemlos durchführbar ist. Die wesentliche rechtliche Grundlage ist im Schulgesetz NRW §120 (3) aufgeführt:

Für Zwecke der Lehrerbildung sowie der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung dürfen vom Ministerium genehmigte Bild- und Tonaufzeichnungen des Unterrichts erfolgen, wenn die Betroffenen rechtzeitig über die beabsichtigte Aufzeichnung und den Aufzeichnungszweck informiert worden sind und nicht widersprochen haben.

Zur Umsetzung sind nähere Bestimmungen im entsprechenden Informationsblatt zum Datenschutz im Praxissemester festgehalten (MSW, 2014). Demnach müssen zunächst Einverständnisse der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Erziehungsberechtigten eingeholt werden, sowie das Einverständnis der Schulleitung der jeweiligen Praktikumsschule. Anschließend erfolgt ein Antrag für die Aufzeichnung mit konkreter Angabe von Ort, Zeit, Klasse und Unterrichtsinhalt an das Ministerium. Dies kann relativ formlos per E-Mail erfolgen. Nach zustimmender Rückmeldung kann die Aufnahme vorgenommen werden.

3. Forschung zur Reflexion von Eigenvideos

Die Arbeit mit Videos in der Lehrerbildung wurde insbesondere im anglo-amerikanischen Sprachraum in einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen betrachtet. Einen guten Überblick bieten Gaudin und Chaliès (2015). In den meisten Studien wird die Arbeit mit Eigenvideos sowohl von Studierenden als auch von schon ausgebildeten Lehrkräften als authentisch und motivierend empfunden. Sie findet eine generell sehr hohe Akzeptanz. In vielen Studien wird berichtet, dass die Reflektierenden durch die wiederholte Betrachtung auch, wie angestrebt, unterschiedliche Perspektiven auf das Geschehen einnehmen und generell eine tiefere Reflexion erreicht wird als bei Reflexionen ohne Eigenvideos.

Seidel u. a. (2011) untersuchten, inwiefern sich das Verhalten von Lehrkräften ($N = 38$) bei der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos unterschied. Dabei ergab sich, dass Lehrkräfte bei der Betrachtung eigener Videos stärkere Immersion ins Geschehen empfinden und eigene Unterrichtserfahrungen stärker aktivieren. Bezüglich der Reflexionstiefe ergab sich allerdings kein signifikanter Unterschied zwischen der Reflexion eigener und fremder Videos.

Neben der aktivierenden Wirkung einer Immersion ins Geschehen wurden aber auch unerwünschte Effekte beobachtet. In Fallanalysen von Lehrkräften ($N = 10$) stellten Kleinknecht und Poschinski (2014) bspw. fest, dass negative selbstwertbezogene Emotionen, die bei der Betrachtung eigenen Unterrichts entstehen, dazu führen können, eine vertiefte Reflexion eigenen Handels zu blockieren. Zum Schutz des eigenen Selbstbildes wird über negativ empfundene Situationen weniger ‚genau‘ reflektiert. Um solche Prozesse zu vermeiden, haben sich unterstützende Maßnahmen als hilfreich erwiesen. Borko u. a. (2008) formulieren eine zentrale Anforderung an den Einsatz von Eigenvideoreflexionen in der Lehrerbildung:

[...] to be willing to take such a risk, teachers must feel part of a safe and supportive professional environment. They also should feel confident that showing their videos will provide learning opportunities for themselves and their colleagues, and that the atmosphere will be one of productive discourse. (Borko u. a., 2008, 442)

Generell wird die kollaborative Reflexion an Eigenvideos als positiv empfunden und von Studierenden gegenüber einer rein individuellen Reflexion präferiert. Viele Untersuchungen wurden allerdings mit Lehrkräften der Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt, sodass unklar ist, inwiefern Unterschiede zur Arbeit mit Eigenvideos im Religionsunterricht bestehen. Zum Zweiten haben die wenigsten Studien bisher untersucht, ob oder inwieweit insbesondere der Bezug von Theorie und Praxis unterstützt wird.

4. Umsetzungsbeispiel: Videobasierte Analyse von Physikunterricht

Wie die Reflexion von Eigenvideos zur Begleitung des Praxissemesters eingebettet werden kann, wird im Folgenden anhand eines Umsetzungsbeispiels aus dem Fach Physik näher beschrieben.

4.1 Rahmenbedingungen

Das Begleitseminar ‚Videobasierte Analyse von Physikunterricht‘ wird an einem Seminartag in der Woche, den die Praxissemesterstudierenden vollständig in universitären Begleitveranstaltungen verbringen, im zeitlichen Umfang von zwei Semesterwochenstunden (90 Minuten je Sitzung) über den Zeitraum von – je nach Semester und gelegenen Feiertagen – ca. 12 bis 13 Wochen angeboten. In der Prüfungsordnung vorgesehen ist ein Workload von 30 Stunden Kontaktzeit und 60 Stunden Selbststudium. Aufgrund der geringen Studierendenzahl im Fach Physik nehmen Studierende aller Studiengänge der weiterführenden Schulformen teil. Die Teilnehmerzahl beträgt je nach Semester zwischen 5 bis 10 Personen. Die Videoselbstreflexion ist explizit als obligatorischer Inhalt der Veranstaltung vorgesehen (PLAZ, 2017, 23).

4.2 Veranstaltungskonzeption

Die Reflexion eines Eigenvideos ist zentraler Kern der Veranstaltung. Jede bzw. jeder Praxissemesterstudierende muss im Verlauf des Praxissemesters eine eigene Unterrichtsstunde auf Video aufzeichnen (Einzel- oder Doppelstunde). Diese Videofälle werden anschließend sowohl individuell als auch in einem kooperativen Feedbacksetting in der Veranstaltung reflektiert. Der Nachweis über die qualifizierte Teilnahme erfolgt durch die Anfertigung eines Kurzunterrichtsentwurfs und eine schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse der Videoreflexion.

Die Aufnahme erfolgt durch die Studierenden selbst. Hierzu wählen die Studierenden in ihrer Praktikumsschule eine entsprechende Klasse oder einen Kurs und holen in einem ersten Schritt das schriftliche Einverständnis von Erziehungsberechtigten und Schulleitung ein. Hierbei kommen standardisierte Vordrucke bzw. Formulare zum Einsatz. Anschließend erfolgt ein Antrag an das Ministerium. Nach Zustimmung des Ministeriums wird die Videoaufnahme ebenfalls selbst durch die Studierenden vorgenommen. Hierzu werden ihnen von Seiten der Universität eine Kamera (inklusive Stativ) leihweise bereitgestellt. Wichtigstes Aufnahmekriterium ist, dass sich die Studierenden selbst gut beobachten können. Meist wird die Kamera daher

zentral hinten mit Blick zur Tafel platziert und während des Unterrichts nicht mehr bewegt. Nach der Unterrichtsstunde werden die Videodaten der Kameras für die Studierenden durch einen Mitarbeiter der Universität bereitgestellt (z. B. in Form einer DVD).

Die Eigenvideos werden folgendermaßen in das Seminar eingebettet: Zu Beginn der Veranstaltung werden anhand eines Fremdvideos zunächst Kriterien zur Analyse und Reflexion von Physikunterricht erarbeitet. Dabei wird explizit auf im bisherigen Studium erworbenes fachdidaktisches Wissen zurückgegriffen. Die Reflexion der Eigenvideos erfolgt im späteren Verlauf in zwei Schritten. Zum einen erhalten die Studierenden nach der Aufnahme den Auftrag, selbst eine Reflexion nach den erarbeiteten Kriterien vorzunehmen. Hierzu erhalten sie zusätzlich einen schriftlichen Leitfaden mit Reflexionsanregungen und -fragen. Auf Basis dieser Reflexion bereiten die Studierenden einen kurzen Reflexionsvortrag für das Seminar vor, in dem sie zunächst den Hintergrund des videografierten Unterrichts, Informationen zur Klasse etc. darstellen. Anschließend präsentieren sie selbstgewählte Ausschnitte des Videos im Seminar (im Durchschnitt sind es zwei Szenen mit ungefähr jeweils vier Minuten Länge), zu denen sie sich Feedback der übrigen Teilnehmenden wünschen. Hierzu formulieren sie zu den Szenen Beobachtungsaufträge, die anschließend kollaborativ diskutiert werden. Der Dozierende moderiert diese Diskussion und liefert weitere Impulse zur physikdidaktischen Reflexion.

Er betrachtet im Vorfeld der Präsentationen zudem selbst das gesamte Video, damit er den Studierenden aus Expertensicht im Anschluss an die Präsentation zusätzlich ein vollständiges Feedback geben kann. Diese Vorträge und Diskussionen dauern ca. 45 bis 60 Minuten.

4.3 Ablauf

Die Reflexion der Eigenvideos bildet den zentralen Teil der Veranstaltung. Ihre Bearbeitung erfolgt allerdings parallel zur klassischen Seminararbeit. Für einen konkreteren Eindruck ist in der nachfolgenden Tabelle beispielhaft ein typischer Seminarablauf beschrieben:

Nr.	Inhalt	Leitfragen
1	Videobasierte Analyse von Physikunterricht	Wie kann Unterricht mithilfe von Videos reflektiert werden?
2–3	Planung von Unterrichtsreihen	Wie kann bei der Planung einer Unterrichtsreihe konkret vorgegangen werden?
4	Standardsituation: Einstieg	Wie sollten Einstiege in den Physikunterricht gestaltet werden?
5	Standardsituation: Sicherung	Wie können erarbeitete Inhalte sinnvoll gesichert werden?

6 - 9	Reflexionsvorträge: Eigene Videos	Wie kann eigener Unterricht mithilfe von Videoaufzeichnungen reflektiert werden?
10–11	Leistungsbewertung im Physikunterricht	Wie kann bei der Bewertung von Leistungen im Physikunterricht konkret vorgegangen werden?
12	Veranstaltungsreflexion	Welche zentralen Erkenntnisse haben die Studierenden im Praxissemester gewonnen ?

Tabelle 1: Seminarablauf

4.4 Erfahrungen

Bisher liegt zu dieser konkreten Seminarkonzeption leider noch keine vergleichende empirische Evaluation vor. Es können allerdings Erfahrungen der Dozierenden und Ergebnisse aus standardisierten studentischen Veranstaltungsevaluationen berichtet werden. Das Seminar wurde seit Beginn des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen in jedem Semester in dieser Form angeboten. In schriftlichen Reflexionen am Ende der Veranstaltung wurde sowohl die Reflexion eigener Videos als auch die Reflexion von Unterrichtsszenen der Mitstudierenden als hoch lernwirksam und als wichtigstes Veranstaltungselement eingeschätzt.

In der Durchführung konnten ein paar typische Verhaltensmuster beobachtet werden. Sie haben aber eher den Status von Hypothesen. Zu Beginn der Veranstaltung ist die Mehrheit der Studierenden skeptisch bzgl. der Eigenaufnahme. Teilweise werden auch Wünsche nach alternativen Veranstaltungsleistungen geäußert. Vermutlich ist die Aufnahme eigenen Handelns mit negativen Erwartungen an die eigene Leistung verbunden und die Studierenden scheinen ihr Selbstbild aktiv vor herausfordernden Situationen bewahren zu wollen. Freiwillig hätten nur die wenigsten Studierenden eine Aufnahme angefertigt. Interessanterweise wird die Hospitation im Unterricht meist als weniger herausfordernd empfunden. Nach der Eigenreflexion beurteilen so gut wie alle Studierenden die Eigenvideographie als sehr positiv und sind eher froh, sie trotz vorheriger Bedenken durchgeführt zu haben.

Vermutlich erklärt der Schutz des eigenen Selbstbildes auch ein typisches Verhalten vor der Reflexion. Die meisten Studierenden zögern die Betrachtung des eigenen Videos bis kurz vor ihren Vortragstermin heraus. Beim erstmaligen Betrachten äußern sie meist ein starkes Befremden, da sie teilweise zum ersten Mal ihr Handeln ungefiltert beobachten. In vielen Fällen erfolgt eine distanzierte, kriterienorientierte Reflexion erst nach einem zweiten Betrachten.

Hinsichtlich des Ziels, Theorie und Praxis stärker zu verbinden, ist die Eigenreflexion nur teilweise erfolgreich. Die Studierenden tendieren bei der Reflexion dazu, eher oberflächliche Merkmale des Unterrichts zu fokussieren,

z. B. die Interaktion mit Lernenden im Unterrichtsgespräch. Eine Betrachtung eher fachdidaktischer Aspekte, z. B. die fachliche Struktur der Situation, werden meist erst nach Impulsen des Dozierenden in den Feedbackdiskussionen im Seminar aufgegriffen. Dies ist ein Effekt, der auch in ähnlichen Begleitveranstaltungen zu beobachten ist (Herbst, 2018).

Mit den Reaktionen von Mentorinnen und Mentoren an Schulen, Schulleitungen und Erziehungsberechtigten wurden bisher überwiegend positive Erfahrungen gemacht. In bisher zwei Fällen konnten aufgrund der Nichtzustimmung der Schulleitung keine Videoaufzeichnungen vorgenommen werden. Nicht-Zustimmungen von Erziehungsberechtigten sind selten. Eher wird von den Lernenden vergessen, die entsprechenden Formulare unterschreiben zu lassen.

4.5 *Hinweise zur Umsetzung*

Das Einholen von allen Einverständnissen dauert erfahrungsgemäß ca. zwei Wochen. Dementsprechend müssen die Aufnahmen frühzeitig organisiert werden. Deshalb werden entsprechende Informationen schon am Ende des vorherigen Semesters an die Studierenden weitergegeben und diese auch vor Beginn der Begleitveranstaltungen regelmäßig an die Organisation der Aufnahmen erinnert. Die Arbeit mit standardisierten Formularen hat sich bewährt.

Wie erwähnt, sollte anhand eines Beispiels relativ deutlich geübt werden, wie fachdidaktische Theorien zu beobachtbaren Handlungen in Bezug gesetzt werden können und dieser Bezug in den Feedbackdiskussionen auch aktiv eingefordert werden. Der starke Eindruck des eigenen Handelns führt sonst eher zu einer allgemeindidaktischen Betrachtungsweise. Als wichtigste Bedingung muss eine vertrauensvolle Diskussionsatmosphäre aufgebaut werden. Ohne Zustimmung der Teilnehmenden wird über die Aufnahmen und die Reflexion außerhalb der Seminargruppe nicht geredet (Borko, 2008). Die Herstellung dieser Atmosphäre war allerdings in den bisherigen Durchführungen relativ leicht, da die Eigenvideos für alle Teilnehmenden obligatorisch sind, sodass alle ‚im selben Boot saßen‘.

5. Videoreflexion im Religionsunterricht

Im Fach Physik bezieht sich die Reflexion meist auf Situationen, in denen ein klarer fachlicher Gegenstand im Mittelpunkt steht (z. B. ein physikalisches Phänomen). Es geht also um Aspekte, die stärker außerhalb der Persönlichkeit der Studierenden liegen, zu denen eine innere Distanz einfacher aufgebaut werden kann.

Dies ist zumindest in vielen Teilen des Religionsunterrichts anders. Zum einen stehen existenziell bedeutsame Inhaltsbereiche wie der Umgang mit Tod, Weltbildern oder die Aushandlung ethischer Fragen viel stärker im Vordergrund. Zum anderen stehen angehende Lehrkräfte im Religionsunterricht als einer *res mixta* auch als stellvertretende Repräsentanten der kirchlichen Glaubensansprüche im Mittelpunkt. Persönliche Haltungen werden direkter zum Gegenstand der Reflexion (Caruso / Hengesbach, 2017). Der Religionsunterricht berührt also stärker das Selbstbild als z. B. der Physikunterricht.

Daher ist der Umgang mit Eigenvideos sowohl für die beteiligten Studierenden als auch für die Schülerinnen und Schüler sensibler handzuhaben. Dies erfordert bspw. die Auswahl von Unterrichtsszenen, die überhaupt videografiert werden sollen. Eher religionskundlicher Unterricht ist unproblematisch, allerdings wird die Stärke der Eigenvideographie dann nicht auf einen Kernbereich der Lehrerprofessionalität im Fach Religion angewandt. Ein möglicher Weg zur Umsetzung besteht darin, für die Beteiligten noch stärker den Sinn der Videographie transparent zu machen. Meist bietet allein die Diskussion über die Möglichkeit einer Aufnahme schon einen Ansatzpunkt zur Reflexion der eigenen Haltung als Lehrkraft.

Ob selbstwertbezogene Prozesse bei angehenden Religionslehrkräften allerdings tatsächlich stärker auftreten und die vertiefte Reflexion verhindern, ist empirisch bisher ungeklärt. Ebenso fehlt es an Erkenntnissen, inwiefern Videoselbstreflexion die Integration von Theorie und Praxis auch wirklich so wirksam unterstützt, dass der Aufwand im Vergleich z. B. zur klassischen Hospitation gerechtfertigt ist. Es besteht also weiterhin hoher Bedarf an fachdidaktischen Forschungen und Austausch über Erfahrungen.

Literatur

- BORKO, HILDA / JACOBS, JENNIFER / EITELJORG, ERIC / PITTMAN, MARY ELLEN (2008), Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development, in: *Teaching and Teacher Education* 24(2), 417–436.
- CARUSO, CARINA / HENGESBACH, RUDOLF (2017), Angehende Religionslehrkräfte begleiten, aber wie? Eine Handreichung für die Praxis in Schule und Unterricht, Paderborn.
- DORLÖCHTER, HEINZ / KRÜGER, ULRICH / STILLER, EDWIN / WIEBUSCH, DIETER (2013), Lehrer(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren, in: *SEMINAR* 19(2), 94–116.
- GAUDIN, CYRILLE / CHALIÈS, SÉBASTIEN (2015), Video viewing in teacher education and professional development. A literature review, in: *Educational Research Review* 16, 41–67.

- HERBST, SEBASTIAN (2018), „Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und Kollegiale Fallberatung im Praxissemester, in: DEGELING, MARIA u. a. (Hg.), Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung, Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Baltmannsweiler.
- KEMPIN, MAREN / KULGEMEYER, CHRISTOPH / SCHECKER, HORST (2018), Reflexion von Physikunterricht. Ein Performanztest, in: MAURER, CHRISTIAN (Hg.), Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht. Normative und empirische Dimensionen, Regensburg, 867–870.
- KLEINKNECHT, MARC / POSCHINSKI, NINA (2014), Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen, in: Zeitschrift für Pädagogik 60(3), 471–490.
- KORTHAGEN, FRED AJ. / KESSELS, JOS PAM. (1999), Linking theory and practice. Changing the pedagogy of teacher education, in: Educational researcher 28(4), 4–17.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2010), Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang, Düsseldorf.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2014), Datenschutz im Praxissemester, Düsseldorf.
- MÜHLHAUSEN, ULF (2014), Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen. Szenarien für eine Virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos, Baltmannsweiler.
- PLAZ [Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Universität Paderborn] (2017), Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn: Informationen für Studierende, Lehrende, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Mentorinnen und Mentoren – Physik, Paderborn.
- SCHÖN, DONALD (1983), The Reflective Practitioner. How professionals think in action, Aldershot.
- SEIDEL, TINA / STÜRMER, KATHLEEN / BLOMBERG, GERALDINE / KOBARG, MAREIKE / SCHWINDT, KATHARINA (2011), Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations. Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?, in: Teaching and teacher education 27(2), 259–267.
- WYSS, CORINNE (2013), Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften, Münster.

Wie der Blinde von der Farbe redet. Pastoralpsychologische Kommentare zum Praxissemester Religion

Ulrich Feeser-Lichterfeld

Wer wie der Verfasser dieses Essays oft und gerne die Samstage oder Sonntage damit verbringt, als Fan den Sohn und dessen Jugendmannschaft beim Fußballspiel zu unterstützen, kennt die diversen Frotzeleien unter den zuschauenden Eltern gegenüber den Spielern, ihrem Trainer und natürlich in Richtung des Schiedsrichters oder in selteneren Fällen (und dann spürbar verhaltener) der Schiedsrichterin. ‚Du hast ja vom Fußball so viel Ahnung wie ein Blinder, der von der Farbe redet!‘, dieser Ausruf gehört trotz seiner den Adressaten abwertenden Botschaft und des Menschen mit beeinträchtigtem Sehvermögen diskriminierenden Gehalts innerhalb der zur Gehör gebrachten Sprüche dabei sicher noch zu der harmloseren Sorte. Wenn er hier als Überschrift über Gedanken eines Pastoralpsychologen mit Verantwortung für die Organisation und Begleitung von Praktika in der ersten Ausbildungsphase auf dem Weg zum Beruf der Gemeindereferentin bzw. des Gemeindereferenten zum Praxissemester angehender Lehrerinnen und Lehrer steht, dann als bewusste Exklusion aus der religionspädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen scientific community und zur deutlichen Markierung einer Außenperspektive. Ob diese Kommentare von der Seitenlinie für die Spielakteure einen Nutzen haben, entscheidet sich – wie immer im Leben – auf dem Platz.

1. Praktikum und Praxissemester – alles andere als Ferien vom Studium

Aus welcher Stadionkurve kommt dieser Zwischenruf? Seit Beginn der 1970er-Jahre können sich in Paderborn an der (vormals) Katholischen Fachhochschule bzw. (jetzt) Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHO NRW) mehr oder weniger junge Frauen und Männer im (früher: Diplom-, seit der Bologna-Studienreform: Bachelor-)Studiengang Religions-

pädagogik auf den Beruf der Gemeindereferentin bzw. des Gemeindereferenten vorbereiten.¹ Für die Absolventinnen und Absolventen folgt dieser akademischen Berufsqualifikation von aktuell drei Studienjahren gemäß der diesbezüglichen Regelungen in den „Rahmenstatuten und -ordnungen für Gemeinde- und Pastoral-Referenten/Referentinnen“ (DBK, 2011) eine ebenfalls dreijährige Berufseinführungsphase in der Verantwortung des kirchlichen Dienstgebers und damit in der Regel im Heimatbistum. Die mit der KathHO NRW kooperierenden Diözesen wirken bereits bei der Auswahl der Studierenden mit und begleiten sie auch während des Studiums mit Angeboten zur personalen und spirituellen Entwicklung (Sander, 2018). Ein weiteres wichtiges Kooperationsfeld zwischen Hochschule und Diözesen besteht in der Ausgestaltung der zum Curriculum gehörigen Praktika, für die sie sowohl die Praktikumsplätze organisieren als auch die Praktikumsmentorinnen und -mentoren stellen. Das Ziel von Praxiseinsätzen und -reflexionen ist dabei gemäß den bischöflichen Vorgaben: „Einübung in pastorale und religionspädagogische Tätigkeiten, Vertrautheit und Umgang mit kirchlichen und schulischen Einrichtungen, Verstehen und Annehmen der künftigen Berufsrolle.“ (DBK, 2011, 41) All dies soll nicht neben dem Studium erfolgen, sondern in Form einer möglichst ausgeprägten curricularen Integration, innerhalb derer die Praktika eine besonders intensive Theorie-Praxis-Verknüpfung zugleich ermöglichen wie erfordern (Feesser-Lichterfeld u. a., 2019; Schubert / Speck / Ulbricht, 2016).

Alle in den verschiedensten Studiengängen an der Curriculumsentwicklung und Praktikumsorganisation Beteiligten sind sich wahrscheinlich einig darin, dass Praxisphasen den Studierenden helfen können, ihr Studium nicht als praxisferne, nur mit mehr oder weniger nützlicher Theoriearbeit befasste Lebenszeit zu erfahren, sondern als „Praktikum oder Laboratorium eigener Art“ (Gutmann / Mette, 2000, 148). So versteht sich auch das Praxissemester für Lehramtsstudierende als eine besondere Bewährungs- und Erprobungschance, die erkenntnisgenerierend und kompetenzfördernd wirken soll (Woppowa / Caruso, 2017, 97).

Wie genau solch ein Praktikum anzulegen ist, auf dass es diese Hoffnung mit hinreichend hoher Wahrscheinlichkeit auch zu erfüllen vermag, darüber gehen die Vorstellung aber sicher auseinander. Im Bachelorstudiengang Religionspädagogik hat die KathHO NRW zwei Praktika implementiert: ein fünfwöchiges ‚Orientierungspraktikum Gemeinde und Schule‘ (OPGS) im Übergang vom ersten zum zweiten Fachsemester und ein siebenwöchiges ‚Gemeinde- und Schulpraktisches Studium‘ (GSPS) in der vorlesungsfreien Zeit nach dem dritten Fachsemester. Der Schwerpunkt des OPGS liegt auf der Hospitation und damit auf der Beobachtung, Beschreibung und Reflexion der

¹ Zur Berufsgeschichte und zum schillernden Profil dieses Pastoralberufs vgl. neben den Beiträgen in Weikmann / Wertgen (2011) bspw. Gärtner (2014), Hobelsberger (2012), Müller / Orth (2012).

vielgestaltigen Pastoral- und Bildungsprozesse in den jeweiligen Praktikumsstellen. Im GSPS kommt zusätzlich die Herausforderung hinzu, sich selbst in der Rolle einer Gemeindereferentin bzw. eines Gemeindereferenten zu erproben; dezidiert gefordert und in einer nach dem Praktikum vorzulegenden Hausarbeit zu dokumentieren sind mit Unterstützung von Mentorinnen und Mentoren durchzuführende (Religions-)Unterrichtsversuche, ein Pastoralprojekt und die Vorbereitung, Leitung und Auswertung eines nicht-eucharistischen Gottesdienstes (Feeser-Lichterfeld u. a., 2019, 160–170).

2. Vom Sinn des Seitenwechsels

Dass die künftigen Gemeindereferentinnen und -referenten in ihrem Studium und dann nochmals verstärkt in der zweiten Ausbildungsphase auch das Handlungsfeld ‚Schule‘ kennenlernen und dort eine religionspädagogische Identität und Kompetenz ausprägen sollen, überrascht viele Studierende – und schlägt eine möglicherweise unerwartete thematische Brücke zum Lehramtsstudium und dem dort seit einigen Jahren etablierten Praxissemester Religion. Wer das Bachelorstudium Religionspädagogik beginnt, weist in der Regel eine ganz spezifische Mantelmotivation auf (Sander, 2018, 184–188): Da sie nicht zuletzt aufgrund des doppelten Bewerbungs- und Auswahlverfahrens im Dialog mit Hochschule und Bistum ihr Berufsziel klar eingegrenzt und im Blick haben, wird jeder Studienabschnitt und Studieninhalt – und hier noch einmal verstärkt die an der Katho NRW und ihrem Bachelorstudiengang Religionspädagogik vorgesehenen zwei Blockpraktika – daran gemessen, ob die Zielperspektive ‚Beruflich in Kirche als Gemeindereferentin bzw. Gemeindereferent tätig werden‘ hinreichend unterstützt wird. Für die Studierenden muss diese ‚Mantelmotivation‘ zwar „so dehnungsfähig sein, dass sie sich auf Neues, Unbekanntes und auch auf die damit verbundenen Verunsicherungen einzulassen bereit ist, um wirkliches Lernen zu ermöglichen“ (Sander, 2018, 188). Doch dass die künftige Berufsrolle als Gemeindereferentin bzw. Gemeindereferent auch die Befähigung zum Erteilen von Religionsunterricht in öffentlichen Schulen einschließt, irritiert viele Studierende sehr. Entsprechend groß sind die Anfragen an das geltende Praktikumskonzept des Studiengangs, das in den zwei Blockpraktika einen jeweils hälftigen Einsatz in den Handlungsfeldern Gemeinde und Schule vorsieht.

Die wahrscheinlich meist genutzte Argumentation, um die skizzierte Konstruktion zu begründen, verknüpft zwei Aspekte: Zum einen, so wird angeführt, kann jede Gemeindearbeit von dem inhaltlichen wie methodisch-didaktischem Knowhow, das in der Schule herrscht und im Schulpraktikum kennengelernt wird, nur profitieren. Zum anderen – und dies ist eher eine

pastoraltheologische Sinnstiftung angesichts der radikalen Um- und Abbrüche, welche die Pastoral gegenwärtig prägen – ließe sich im vom Standpunkt der Gemeinde aus betrachteten ‚Auswärtsspiel Schule‘ ganz hervorragend lernen, was es heißt, Christ- und Kirchesein im meinungspluralen Umfeld zu vertreten und zu kommunizieren.

Auch das Praxissemester für Lehramtsstudierende hat Exposure-Funktionalität: In einem „nicht spannungsfreien Geflecht aus gelebter und gelehrter Religion, aus persönlicher Religiosität und Lehrerprofessionalität“ (Woppowa / Caruso, 2017, 98) sollen die personalen Kompetenzen der angehenden Religionslehrerinnen und -lehrer entwickelt bzw. weiterentwickelt werden. Aber warum setzt man dabei, so meine zaghafte Anfrage, nur auf die bei aller Sozial- und Lebensraumorientierung dann doch ziemlich geschlossene Welt des Systems Schule? Warum lässt man die Lehramtsstudierenden nicht über den pädagogischen Tellerrand ins pastorale Umland schauen – analog zu der Praktikums Herausforderung ‚Seitenwechsel‘ im Religionspädagogikstudium der Katho NRW vom Gemeinde- zum Schulpraktikum? Dann könnte zum Beispiel im weiten Feld von Pastoral und Bildung geübt werden, standardisierte und ritualisierte Deduktions- und Sozialisationsprozeduren vermeintlich (!) religiös-kirchlicher Selbstverständlichkeiten zu verlernen und Neues zuzulassen (Bünker, 2017). Dass diese Ausweitung des Handlungsraums mehr als Schulpastoral meint, genau hier aber eine hervorragende Gelegenheit findet, dürfte evident sein. Und da es zum „Kunststück, Religionsunterricht (gut) zu unterrichten“ (Hanrath, 2018) gehört, dialogbereit und dialogfähig mit den Freuden und Nöten, Fragen und Sinnentwürfen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern und Geschwister, natürlich auch der Kolleginnen und Kollegen zu sein, braucht es solche Ortswechsel und tut eine „Neuausrichtung [...] not: offener, fragender, hinhörend, weniger im Besitz von Wahrheit sich gerierend, tastend, werbend.“ (ebd.)

3. Praxiserfahrungen als Beitrag zur Klärung und Infragestellung von Identitäten

Auch wenn ein Fan im Letzten immer parteiisch die eigene Mannschaft unterstützt und deren Spielweise noch verteidigt, wenn objektive Gesichtspunkte längst dagegen sprechen, so erlaubt er sich das eine oder andere Mal doch den bewundernden Blick auf die Leistungen der anderen Teams. In dieser Weise beeindruckt bin ich von den Differenzierungen und Operationalisierungen, mit denen in der Religionspädagogik umfassende Habitusmodelle entwickelt und für die Professionalisierung der angehenden ebenso wie der bereits im Dienst stehenden Lehrerinnen und Lehrer genutzt werden (z. B.

Heil / Riegger, 2017). Hiervon können die Verantwortlichen für die Beschreibung von Kompetenzerwartungen an die KatHO-Studierenden nur lernen! Was allerdings noch mehr ins Auge fällt, ist der unterschiedliche Zeitpunkt, zu dem Praktika bzw. Praxissemester in den jeweiligen Studiengängen angesiedelt sind. Wenn, wie beschrieben, das erste Blockpraktikum im Bachelorstudium bereits nach dem ersten Semester stattfindet und das zweite ein Jahr später folgt, dann ist doch mit Blick auf das Praxissemester für Lehramtsstudierende, das im zweiten Semester des viersemestrigen Masterstudiums vorgesehen ist, zu fragen: Wird an der KatHO der Lernort Hochschule zu früh mit dem der Praxis in Gemeinde und Schule gewechselt oder erfolgt dies bei den Lehramtsstudierenden zu spät?

Hier wie dort stellt das Studium sicher für die meisten der Studierenden so etwas wie eine „Identitätsbaustelle“ (Feige / Friedrichs / Köllmann 2007, 75) dar. Vielfältige Formen der Selbsterkundung, ob Lehrerin bzw. Lehrer (resp. Gemeindereferentin bzw. Gemeindereferent) für mich der richtige Beruf ist, werden von den Betroffenen erprobt und genutzt: im Übergang von Schule zum Studium (Köller / Adrup / Klusmann, 2017) wie im Studienverlauf und sicher auch in den weiteren Phasen beruflicher Entwicklung. Berufswahl lässt sich nun mal nur als lebenslanger und pluraler Prozess adäquat verstehen, wobei ‚plural‘ hier beides meint: a) die inter-individuelle Pluralität der Berufswahlentscheidungen und b) die oftmals zahlreichen intra-individuellen (Teil-)Entscheidungen im Berufswahlprozess und über die berufliche Entwicklung hinweg – sofern man seine Aufmerksamkeit nicht nur auf Berufs(erst)wahl und Berufseintritt richtet, sondern auf all die Karriereschritte im Laufe des Erwachsenenalters und bis zum Ende der Berufstätigkeit hin (Freund / Nikitin, 2012; Super, 1990).

Dass Theologiestudierende dabei nicht zuletzt, sondern in besonderer Weise auch religiöse Suchprozesse durchlaufen, ist naheliegend (Ziebertz u. a., 2001). Das Praxissemester (und wohl auch die Praktika im Bachelorstudiengang der KatHO NRW) bieten für diese Such- und Positionierungsbewegungen im Hinblick auf eine religiös-kirchliche Identität auf jeden Fall hilfreiche, ja vielleicht sogar unersetzliche Möglichkeiten der Klärung und des neu Infragestellen vermeintlich Geklärtem (Caruso, 2019; Feeser-Lichterfeld, 2019). Solche Chancen könnten wohl noch beherzter und früher im Lehramtsstudium geboten werden, da die dort Studierenden spirituelle Lern- und Bildungsprozesse doch nicht nur in der Rolle der (Religions-)Lehrkraft initiieren werden, sondern diese selbst immer wieder aufs Neue zu durchlaufen haben (Altmeyer / Woppowa, 2006; Woppowa, 2019).

4. Evangelium und Existenz

Natürlich ist dem Kommentator bewusst, dass die hier angesprochenen Aspekte und Fragen längst andernorts und dort intensiver als hier möglich bzw. beabsichtigt diskutiert werden (z. B. Mendl, 2016; Ley, 2017; Pirker, 2016; Sajak, 2008). Wenn an dieser Stelle einschlägige Forschungen dazu gleichwohl geflissentlich ignoriert werden, dann einzig und allein aus der eingangs verdeutlichten Positionierung heraus. Abseits des Spielfeldrands und ohne die Brisanz der Ligaduelle böten sich, so die feste Überzeugung des Verfassers, ohne Zweifel Orte und Gelegenheiten, die angedeuteten Herausforderungen rings um Identität und Kompetenz zu explorieren und zu diskutieren – und dies vielleicht auch in der Tradition des Pastoralpsychologen Hermann Stenger, der dies schon vor mehr als drei Jahrzehnten begonnen und sowohl auf religionspädagogische wie pastorale Berufe bezogen hat (Feesser-Lichterfeld, 2019).

Apropos ‚Pastoralpsychologie‘: Abschließend braucht es angesichts der Aufsatzüberschrift dann wohl doch zumindest einige wenige Sätze zum pastoralpsychologischen ‚point of view‘ dieses Kommentars, denn: „Was ‚Pastoralpsychologie‘ ist, erklärt sich nicht von selbst.“ (Beelitz, 2015, 4). Versuche, die Pastoralpsychologie einseitig als praktisch-theologische Spezialdisziplin oder human- und sozialwissenschaftliche Hilfswissenschaft zu konzeptualisieren, gab und gibt es immer wieder. Wissenschaftstheoretisch und wissenschaftsstrategisch so zu differenzieren, muss scheitern, wenn man die Theologie als Ganze praktisch begreift und im Blick auf das inkarnatorische Gottesbild christlichen Glaubens die anthropologische Wende vollzogen hat und nicht mehr rückgängig machen will. Auch wo man in der Pastoralpsychologie nur Gelegenheit für den Erwerb von ‚soft skills‘ oder den Ort von Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung erblickt, verkennt man ihren konstitutiv-generativen Charakter als Teil der Theologie. Wer sagen will, was Pastoralpsychologie heißt, kann allerdings auch nicht verschweigen, was sie bzw. er unter ‚Pastoral‘ (und ‚pastoral‘) versteht. Pastoraltheologisch und darin u. a. pastoralpsychologisch zu reflektieren, heißt auch und nicht zuletzt zu fragen, welche (Pastoral-)Praxis pastoral ist und welche nicht bzw. zu wenig. Ein solches Fragen nach der Handlungsqualität überschreitet den religionsgemeinschaftlich-kirchlichen Bezugsrahmen verfasster und organisierter Pastoral hin zur Würdigung und Kritik pastoralgemeinschaftlichen (Nicht-)Tuns.

Wie komplex und gleichzeitig für Pastoralpsychologie typisch die angedeutete Gemengelage von ‚Kirche‘ und ‚Pastoral‘ und dabei von theologischer und psychologischer Reflexion sein kann, zeigt die gegenwärtige Suche nach wirksamen Strategien im Gewährwerden von, Umgang mit und Schutz vor sexueller Gewalt (z. B. Gysi / Rüegger, 2018; Haslbeck, 2017; Schübler, 2017). Wenn es gelingt, die Perspektiven kritisch-kreativ

wechselseitig zu verschränken, steigt die Wahrscheinlichkeit für neue Einsichten in das Geheimnis ‚Mensch‘ und Abenteuer ‚Glauben‘. Eine Kriteriologie pastoraler (Pastoral-)Praxis findet ihren Maßstab jedenfalls nicht allein in der Praxis Jesu, keinesfalls aber ohne Rückbezug auf sie. Sein Evangelium gilt es mit der je neuen und je eigenen Existenz der Menschen zu korrelieren und zu konfrontieren – und dabei psychologische Einsichten über das Verhalten und Erleben von Menschen zu nutzen. Aus diesem Wechselbezug wird die Vorstellung sich schärfen sowie die Phantasie wachsen, was es alles heißen kann, im Sinn und Geist Jesu zu handeln und solches Handeln frei zu geben (Bucher, 2006; Feiter, 2019).

Dass es allen Menschen möglich und aufgetragen ist, pastoral zu handeln, ist Berufung. Ihr konkreter Ausdruck ist so vielfältig wie die Menschen und das Leben selbst. Teil dieser Berufung ist der Dienst an den Berufungen der Anderen. Wo dieser Dienst an den Berufungen zum Menschsein, zum Christsein und zum Engagement in Kirche und Gesellschaft gelingt, ereignet sich pastorale (Pastoral-)Praxis. Daraus ergibt sich das vorgetragene Plädoyer für eine (auch) pastorale Qualität der Lehramtsausbildung – selbst wenn mancher der hieran Beteiligten sich bei dieser Zuschreibung ebenso blind beim Reden von der Farbe fühlen mag, wie der Verfasser dieses Beitrags beim Kommentieren des Praxissemesters.²

Literatur

- ALTMAYER, STEFAN / WOPPOWA, JAN (2006), Spiritualität lernen, in: Katechetische Blätter 131, 440–446.
- BEELITZ, THOMAS (2015), Pastoralpsychologie – was ist das bloß und wozu ist das gut?, in: Transformationen 23 (2), 4–45.
- BUCHER, RAINER (2006), Kontrast, nicht Konkurrenz! Zur kirchlichen Bedeutung der Pastoralpsychologie, in: Quart 2, 8–10.
- BÜNKER, ARND (2017), Verlernen lernen: Bildung für eine Kirche im Umbruch, in: feinschwarz.net – Theologisches Feuilleton (13.06.2017). Online unter: <http://www.feinschwarz.net/verlernen-lernen-bildung-fuer-eine-kirche-im-umbruch/#more-8571> (zuletzt abgerufen am 10.12.2018).
- CARUSO, CARINA (2019): Studentisches Kompetenzerleben im Kontext schulpraktischer Anteile in der Religionslehrer*innenbildung, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf. Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie. Ostfildern 2019, 121–137.

² Überraschende Hinweise auf das Farbensehen von Blinden finden sich übrigens u. a. bei Ramachandran, 2002, oder Sacks, 2011.

- FEESER-LICHTERFELD, ULRICH (2019), Identität und Kompetenz, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf. Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie. Ostfildern 2019, 19–32.
- FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / LABUDDA, MICHAELA / PETERS, BERGIT / SABERSCHINSKY, ALEXANDER / TOLKSDORF, WILHELM (2019), Praxislernen organisieren?! Ein Werkstatt-Bericht aus der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf. Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie, Ostfildern, 157–173.
- FEIGE, ANDREAS / FRIEDRICHS, NILS / KÖLLMANN, MICHAEL (2007), Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie / Religionspädagogik. Eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen, Ostfildern.
- FEITER, REINHARD (2019), Wann ist Praxis pastoral – und was lässt sich aus ihr für die Pastoral lernen?, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf. Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie, Ostfildern, 97–108.
- FREUND, ALEXANDRA M. / NIKITIN, JANA (2012), Junges und mittleres Erwachsenenalter, in: SCHNEIDER, WOLFGANG / LINDENBERGER, ULMAN (Hg.), Entwicklungspsychologie. 7., vollst. überarb. Auflage, Weinheim, 259–282.
- GÄRTNER, STEFAN (2014), Grenzgänger sein. Ein Impuls zur Identität von Pastoral- und Gemeindereferenten, in: Theologie der Gegenwart 57, 309–316.
- GUTMANN, HANS-MARTIN / METTE, NORBERT (2000), Orientierung Theologie. Was sie kann, was sie will, Reinbek bei Hamburg.
- GYSI, JAN / RÜEGGER, PETER (Hg.) (2018), Handbuch sexualisierte Gewalt. Therapie, Prävention und Strafverfolgung, Bern.
- HANRATH, SILVIA (2018), Vom Kunststück, Religion (gut) zu unterrichten, in: feinschwarz.net - Theologisches Feuilleton (21.1.2018). Online unter: <http://www.feinschwarz.net/vom-kunststueck-religion-gut-zu-unterrichten> (zuletzt abgerufen: 27.11.2018).
- HASLBECK, BARBARA (2017), Wenn Vertrauen zerbricht. Religiosität im Kontext sexuellen Missbrauchs. In: Zwingmann, Christian / Klein, Constantin / Jeserich, Florian (Hg.), Religiosität: Die dunkle Seite. Beiträge zur empirischen Religionsforschung, Münster, 203–225.
- HEIL, STEFAN / RIEGGER, MANFRED (2017), Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg.
- HOBELSBERGER, HANS (2012), GemeindereferentInnen als Akteure professioneller Pastoral, in: Lebendige Seelsorge 63, 154–158.

- KÖLLER, MICHAELA M. / ALDRUP, KAREN / KLUSMANN, UTA (2017), Lehrer_in werden?! Die Effekte eines lehramtsspezifischen Selbsterkundungsverfahrens auf die Studienwahl von Schülerinnen und Schülern, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 49, 138–151.
- LEY, MICHAEL (2017), Wer sind eigentlich diese Religionslehrer? Untersuchungen zur Genese eines Berufsbildes, in: Pastoralblatt 69, 178–185.
- MENDL, HANS (2016), Helden, Novizen, Zeugen?, in: Religionspädagogische Beiträge 74, 81–92.
- MÜLLER, PHILIPP / ORTH, STEFAN (2012), Seelsorger - Pädagoge - „Mädchen für alles“? Wie Gemeindereferent(inn)en sich selbst sehen. Eine Umfrage, in: Theologie und Glaube 102, 420–438.
- NADIG, OLIVER (2005), Wie blinde und sehbehinderte Menschen Farben empfinden, wahrnehmen, erinnern und sich vorstellen, in: Horus 67, 55–62.
- PIRKER, VIERA (2016), Lernen mit der eigenen Biografie in der Religionslehrerbildung. Theoretische Aspekte, in: Religionspädagogische Beiträge 74, 56–67.
- RAMACHANDRAN, VILAYANUR S. (2002), Die blinde Frau, die sehen kann. Rätselhafte Phänomene unseres Bewusstseins, Reinbek bei Hamburg.
- SACKS, OLIVER (2011), Das innere Auge. Neue Fallgeschichten, Reinbek bei Hamburg.
- SAJAK, CLAUß PETER (2008), Rollenerwartung und Selbstentfaltung. Wie steht es um die Motivation von Religionslehrerinnen und -lehrern?, in: Herder Korrespondenz 62, 85–89.
- SANDER, KAI G. (2018), Die Studieneingangsphase in einem ‚fachhochschulischen‘ praktisch-theologischen Studiengang. Beobachtungen zum Zusammenwirken von kirchlicher Ausbildung und Hochschullehre, in: BRIEDEN, NORBERT / REIS, OLIVER (Hg.), Glaubensreflexion - Berufsorientierung - theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung (Theologie und Hochschuldidaktik 8), Münster / Berlin, 179–193.
- SCHUBERT, WILFRIED / SPECK, KARSTEN / ULBRICHT, JULIANE (2016), Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. HRK-Fachgutachten, Potsdam / Oldenburg.
- SCHÜßLER, MICHAEL (2017), It never ends: Prävention von sexueller Gewalt, in: feinschwarz.net – Theologisches Feuilleton (19.6.2017). Online unter: https://www.feinschwarz.net/praevention_von_sexueller_gewalt (zuletzt abgerufen am 7.1.2019).
- DBK [Deutsche Bischofskonferenz] (Hg.) (2011), Rahmenstatuten und -ordnungen für Gemeinde- und Pastoral-Referenten / Referentinnen (Die deutschen Bischöfe 96), Bonn.

- SUPER, DONALD E. (1990), A life-span, life-space approach to career development, in: BROWN, DUANE / BROOKS, LINDA (Hg.), Career choice and development. Applying contemporary theories to practice, 2. Auflage, San Francisco, 197–261.
- WEIKMANN, HANS MARTIN / WERTGEN, WERNER (Hg.) (2011), Gemeindereferentinnen und Gemeindereferenten. Profil einer professionellen Pastoral, Regensburg.
- WOPPOWA, JAN (2019), Spirituelle Kompetenzentwicklung in Praxisphasen: (wie) geht das?, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf. Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie, Ostfildern, 187–201.
- WOPPOWA, JAN / CARUSO, CARINA (2017), Das Praxissemester als Ort religionspädagogischer Professionalisierung, in: Religionspädagogische Beiträge 76, 96–107.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG / SCHLÖDER, BERND / KALBHEIM, BORIS / FEESER-LICHTERFELD, ULRICH (2001), Theologiestudierende im religiösen Suchprozess, in: FÜRST, WALTER / NEUBAUER, WALTER (Hg.), Theologiestudierende im Berufswahlprozess. Erträge eines interdisziplinären Forschungsprojektes in Kooperation von Pastoraltheologie und Berufspsychologie, Münster, 97–118.

Das Praxissemester als Bildungsprozess. Plädoyer für eine Weitung des Blickfelds

Jan Woppowa und Carina Caruso

Nach der Qualität von Bildung und Unterricht kann nicht gefragt werden, ohne gleichzeitig die Lehrkräfte und somit ihr Handeln und ihre Professionalisierung in den Blick zu nehmen (Helmke, 2007; Terhart, 2012). Insofern kann auch – wohlwissend das Unterricht immer auf Angeboten und deren Nutzung basiert, die wiederum von verschiedensten Faktoren beeinflusst sind – das in das Lehramtsstudium integrierte Praxissemester als Teil akademischer Professionalisierung im Letzten als ein langfristiger und systematischer Beitrag zur Qualität von Unterricht gedeutet werden. Die Wirksamkeit von Unterricht hängt u. a. von der Lehrkraft und ihrer Professionalität ab und insofern auch davon, wie alle Phasen der Lehrerbildung wirken. Das fokussiert im Sinne der „Arbeitsmarktvorbereitung“ (Wissenschaftsrat, 2015, 41) das spätere Berufsziel des Unterrichtens mit all den hier geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Versteht man das Hochschulstudium in gleichberechtigter Weise als Prozess der „Persönlichkeitsbildung“ (Wissenschaftsrat, 2015, 40f), dann muss es sich Lehrerbildung neben der fachwissenschaftlichen Professionalisierung als dritter Dimension akademischer Bildung (Wissenschaftsrat, 2015, 40) insbesondere zur Aufgabe machen, spezifische Brücken zu schlagen und darin wechselseitige Lernprozesse zu initiieren: zwischen der ‚Selbstbildung‘ angehender Lehrerinnen und Lehrer einerseits und deren ‚Befähigung‘ zur Erteilung von gutem Unterricht andererseits. Studierende generieren im Praxissemester z. B. Erfahrungswissen und erweitern bzw. vertiefen ggf. zuvor im Studium erworbenes Wissen (Caruso / Seifert). Inwiefern sie dort auch lernen, Theorie und Praxis systematisch miteinander in Beziehung zu setzen, bleibt von vielen Faktoren abhängig, wobei verschiedene Untersuchungsergebnisse zeigen, dass dieser Erwartung mit einer gewissen Skepsis zu begegnen ist (z. B. Caruso, 2019a).

Im Folgenden soll dem Wert des Praxissemesters nachgegangen werden, einerseits im Sinne eines Resümees zu diesem Band und andererseits noch einmal einige der vorliegenden Beiträge weiterdenkend (Autorenangaben ohne Jahresangaben beziehen sich auf Beiträge aus dem vorliegenden Band). Nach der knappen Darstellung einiger spezifischer Anfragen an die Wirksamkeit des Praxissemesters und damit verbundener Probleme und Grenzen (1), sollen dennoch bestehende Chancen aufgezeigt und daraus resultierende Aufgaben skizziert werden (2), und zwar im Blick auf den Praxisbegriff (2.1), die

Verschränkung von Theorie und Praxis (2.2) und religionspädagogische Professionalität (2.3). Die Ausführungen münden in ein Fazit zum Verhältnis von Bildung und Verunsicherung (3).

1. Anfragen und Grenzen

Das Fachgutachten der Hochschulrektorenkonferenz zu Qualitätsstandards für Praktika hat Praxisanteile im Studium als ein „*Schlüsselmoment bei der Förderung von Employability*“ (Schubarth u. a., 2016, 4; Hervorhebungen im Original) bezeichnet und zugleich kritisch aufmerksam gemacht: „Schließlich kann insgesamt ein Bedarf an der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Qualitätsstandards, und zwar sowohl von übergreifenden als auch von fachspezifischen Standards, konstatiert werden.“ (ebd., 5) Das Gutachten fokussiert Praktika in erster Linie aus Sicht der durchaus kontrovers verhandelten und nicht vorbehaltlos als employability (Beschäftigungsfähigkeit) zu bezeichnenden Dimension des Hochschulstudiums (Teichler, 2011; Teichler, 2012; Wolter / Banscherus, 2012; Schubarth / Speck 2014, 65–67, 89–103), was im Folgenden allerdings insbesondere auf die oben bereits benannte Dimensionen der Persönlichkeitsbildung ausgeweitet werden soll. Die Rede vom Schlüsselement Praxissemester kann allerdings nicht ungebrochen stattfinden, denn man trifft dabei auf spezifische Anfragen, Ambivalenzen und strukturelle Widersprüchlichkeiten.

1.1 Inkongruente Praxisvorstellungen zwischen Lehrenden und Studierenden

Erst kürzlich hat Oliver Reis die Praxisvorstellungen von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern sowie Studierenden systematisch gebündelt und aufeinander bezogen (Reis, 2019, 40–46). Aus Sicht der Lehrenden identifiziert Reis unter Bezug auf die Arbeiten von Gabriele Faust-Siehl und Stefan Heil die beiden extremen Typen des ‚reflexiven Wissenschaftsbezugs‘ sowie des ‚handlungskompetenten Berufsfeldbezugs‘. Während im ersten Typ die fachwissenschaftlichen Anteile dominieren und Praxis lediglich als Umwelt der Theorie gilt und daher von dieser entkoppelt ist, werden im zweiten Typ Methoden und Handlungsabläufe selbst zum Gegenstand des Hochschulstudiums, was die auf diese Weise Lehrenden von den Fachwissenschaften entfremdet. Beide Typen stellen problematische Extreme dar, weil hinsichtlich der oben benannten drei Dimensionen des Hochschulstudiums jeweils eine Dimension (Fachwissenschaft bzw. Berufsvorbereitung) zu Ungunsten der

anderen bevorzugt wird. Die beiden anderen Typen wählen einen vermittelnden Weg zwischen Theorie und Praxis, sofern entweder die Grundhaltung des forschenden Lernens ins Zentrum gestellt und Praxis in ihrer Handlungslogik ernst genommen und kritisch reflektiert wird („forschungstheoretischer Berufsfeldbezug“) oder Praxis als Erprobungsraum der Theorie gilt und zwischen beiden ein kritisch-dialektischer Wechselprozess entsteht („didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug“). Die Schwächen der beiden vermittelnden Typen liegen im Blick auf das Praxissemester darin, dass entweder Studierende durch das forschende Lernen in eine fremde und ungewohnte Rolle geraten, die im Praxisfeld nicht unbedingt anerkannt wird, oder dass bei allen Beteiligten ein hoher Koordinierungsaufwand ausgelöst wird, wenn der Transfer zwischen Theorie und Praxis gelingen soll.

Unter Bezug auf das HRK-Gutachten zu Qualitätsstandards für Praktika lassen sich drei Typologien von studentischen Praxiskonzepten unterscheiden (Schubarth u. a., 2016, 11): Studierende der ‚ersten‘ Gruppe verstehen das Studium als Bildung und erwarten keinen konkreten Praxisbezug, Studierende der ‚zweiten‘ Gruppe kritisieren einen fehlenden Praxisbezug und priorisieren den Berufsfeldbezug des Studiums, Studierende der ‚dritten‘ Gruppe schließlich nehmen eine mittlere Position ein und verknüpfen Wissenschaft bzw. ein wissenschaftliches Studium mit ihrer späteren eigenverantwortlich zu planenden Berufspraxis. Schubart u. a. stellen einen empirisch belegbaren engen Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Praxisbezugs und den Kompetenzselbsteinschätzungen her: „Je stärker der Wunsch nach mehr Praxisbezug geäußert wird, desto geringer ist der subjektiv wahrgenommene Kompetenzerwerb der Studierenden im Studium. Außerdem ist der subjektiv wahrgenommene Kompetenzerwerb umso höher, je positiver der Praxisbezug des Studiums bewertet wird.“ (ebd., 2016, 11) Es zeige sich aber auch, „dass eine starke Forschungsorientierung im Vergleich zu einem engen Praxisbezug hinsichtlich der Förderung von Fachkenntnissen, wissenschaftlichen Methoden, Autonomie, intellektuellen Fähigkeiten und Problemlösung ertragreicher ist ...“ (ebd., 2016, 11) Bezieht man mit Reis die Praxisvorstellungen der Studierenden und Lehrenden aufeinander, so kommt es zwischen dem ersten Lehrentyp und der ersten Studierendengruppe zu einer hohen Kongruenz, während Studierende der zweiten Gruppe auf wenig Resonanz stoßen dürften und hinsichtlich ihrer Studierfähigkeit angefragt werden (Reis, 2019, 45). Darüber hinaus wird es ebenso Inkongruenzen zwischen der ersten Studierendengruppe und dem zweiten Lehrentyp geben, weil Wissenschaft und Praxis in keinem geklärten Verhältnis zueinanderstehen. Am ehesten konstruktiv treffen wohl Studierende der dritten Gruppe auf Lehrende des dritten und vierten Typs, wobei auch hier zwischen beiden Akteuren auszubalancieren ist, ob die Praxis des Praxissemesters eher ein forschungstheoretisches Feld oder einen Erprobungsraum für die Theorie darstellt – oder sogar aus Sicht Studierender lediglich einen Ort des Erwerbs bestimmter Fertigkeiten in pädagogischen

Handlungssituationen. So bleibt insgesamt die Hauptaufgabe bestehen, Praxisanteile im Horizont eines Hochschulstudiums ‚ihrem Verständnis nach‘ zu klären, und zwar auf Seiten der Lehrenden und Studierenden. Denn ohne eine solche beständig vorzunehmende Klärung „bleibt ein massives strukturelles Problem, das sich bis in die Praktika auswirkt“ (Reis, 2019, 46), weil Studierende der zweiten Gruppe nun alle Theorie hinter sich lassen möchten (Hunze / Lohkemper) oder weil universitäre Begleitveranstaltungen in der Hochschule und auch das forschende Lernen im Rahmen eines Studienprojekts in der Schule als zusätzliche und nutzlose Belastung empfunden werden oder Letzteres sogar zu Rollendiffusionen zwischen den Paradigmen des Forschens und Unterrichtens führt (Herzmann / Liegmann).

1.2 Mangelnde Theorie-Praxis-Reflexionsfähigkeit

Das HRK-Gutachten zu Qualitätsstandards für Praktika hat als ‚übergreifende These‘ formuliert, „dass Praktika als eine besondere Form des Theorie-Praxis-Verhältnisses ein Qualitätsmerkmal des gesamten Studiums darstellen, insbesondere die Beschäftigungsbefähigung befördern können und deshalb von einer eher randständigen Lage stärker ins Zentrum gerückt werden sollten.“ (Schubarth u. a., 2016, 65) Allein die Institutionalisierung von Praktika führt allerdings nicht zur Qualitätssteigerung des Hochschulstudiums, geschweige denn zu einer erhöhten Theorie-Praxis-Reflexionskompetenz, wie aktuelle Ergebnisse im Blick auf das Praxissemester Katholische Religionslehre zeigen können (Caruso, 2019a).

1.3 Problem der Habitusanpassung

Die unterschiedlichen Lernziel- und Handlungslogiken des Hochschulstudiums einerseits und des Praktikumsortes andererseits führen dazu, dass die komplexen Lernintentionen der Hochschule nicht selten unterlaufen werden (Reis, 2019, 36). Während die Hochschule die theoretische Begründung und Reflexion von Praxis einfordert, sind Studierende in erster Linie darum bemüht – und darin auch durchaus erfolgreich –, die Handlungslogiken des Praktikumsortes zu übernehmen, und zwar in dem Maße, wie es ihnen auf Basis ihrer noch begrenzten Fähigkeiten und Fertigkeiten möglich ist. In der Erfahrung eines eng umgrenzten und stark gefilterten Ausschnitts aus der realen Praxis konzentrieren sich Studierende insbesondere „auf die Habituserwartungen der Praxisakteure“ (Reis, 2019, 36f), das heißt der Mentorinnen und Mentoren in den Praktikumsorten. In einer signifikant zu nennenden „Habitusanpassung“ (Reis, 2019, 37) wird deutlich, dass der „Hochschulrahmen mit seinen Lernerwartungen und der Berufsfeldrahmen mit seinen Handlungserwar-

tungen ... eher quer zueinander [stehen], als dass sie sich flüssig ergänzen würden“ (Reis, 2019, 37). Eine solche Habitusanpassung und Adaption des Handelns von Mentorinnen und Mentoren kann auch für Praxissemesterstudierende des Faches Katholische Religionslehre belegt werden und muss hinsichtlich des Erwerbs einer kritischen Theorie-Praxis-Reflexionsfähigkeit als deutliche Problemanzeige benannt werden.

2. Aufgaben und Chancen

Die voranstehenden Probleme und Anfragen gilt es trotz struktureller Hürden zu bearbeiten, sofern das Praxissemester im Lehramtsstudium seine Wirksamkeit entfalten und seine primäre Zielstellung einer reflexiven Verzahnung von Theorie und Praxis (HRK, 2016, 3) erreichen soll. Wir nehmen daher die zuvor benannten Problemanzeigen wieder auf.

2.1 *Arbeit am Praxis-Begriff*

Sofern sich Studierende und Lehrende durch die curricular vorgegebenen universitären Begleitveranstaltungen und Studienprojekte forschenden Lernens immer wieder gemeinsam darüber zu verständigen haben, welche Vorstellung von Praxis bzw. Praxisphasen sie haben, stellt das universitäre Praxissemester eine Gelegenheit für eine notwendige Klärung des Praxisbegriffs dar. Wenn Hunze / Lohkemper in ihrem Beitrag Praxis als sinnstiftendes Handeln verstehen und die Praxis der Religionspädagogik „menschliches Handeln im Hinblick auf die ihm inhärente Sinndimension“ (Hunze / Lohkemper) ist, dann wird recht schnell klar, dass sich die Praxis des Praxissemesters nicht in unterrichtlichen Fertigkeiten und im Einsatz vorgefertigter Unterrichtsmaterialien erschöpfen kann. Auch das Theologiestudium selbst kann als Praxis aufgefasst werden, weil es Sinn stiftet, vorausgesetzt, es wird in allen drei Dimensionen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionalisierung, Persönlichkeitsbildung und Berufsvorbereitung verstanden.

Vor nunmehr zwanzig Jahren hat Martina Blasberg-Kuhnke als Beitrag zur Diskussion über das theologische und religionsdidaktische Korrelationsprinzip „Theologie studieren als Praxis“ (Blasberg-Kuhnke, 1999) charakterisiert und im Kontext des Hochschulstudiums vor einem verkürzten Praxisbegriff gewarnt. Blasberg-Kuhnke versteht Praxis unter Bezug auf Helmut Peukert als „ein intersubjektives Handeln, das die Veränderung von Strukturen, die die Selbstfindung von Subjekten verhindern, impliziert“ (ebd., 57). Daraus folgt insbesondere: „Nicht erst, wo Studierende das erste Mal vor die

Klasse treten, ist Praxis. Das Bemühen einer Seminargruppe um eine exegetisch verantwortete Begegnung zwischen biblischer Tradition und Gegenwart ist ebenfalls Praxis.“ (ebd., 57) Was hier im Kontext von Theologie als wissenschaftlicher Reflexion auf den korrelativen Grundvollzug des christlichen Glaubens zwischen überlieferter Glaubenstradition und aktueller Situation ausgedrückt wird, kann insgesamt als Aufzeigen der ‚Relevanzfrage‘ an die Inhalte der wissenschaftlichen Theologie und des Hochschulstudiums bezeichnet werden. Das Studium kann dann selbst zur Praxis werden, wenn seine Gegenstände aus Sicht der Studierenden eine Relevanz entfalten, das heißt wenn sie – in der Absicht der Persönlichkeitsbildung – für sie selbst sinnstiftend werden und sie selbst mit ihnen und untereinander in eine sinnstiftende Kommunikation eintreten können (ähnlich Hunze / Lohkemper). Nichts weniger als das wird auch von ihnen verlangt, wenn sie – aus Sicht der Berufsvorbereitung – als Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern arbeiten. Die Frage an universitäre Lernprozesse wäre dann genau die, „ob sie eben jenes intersubjektive Handeln, das der Selbstfindung der Subjekte dienlich ist, ermöglichen oder aber verhindern“ (Blasberg-Kuhnke, 1999, 57). In diesem umfassenden Sinne kann man mit Blasberg-Kuhnke (nicht nur) das theologische Hochschulstudium selbst als Praxis verstehen und das Praxissemester als integralen Bestandteil darin auffassen: als Verlängerung oder Ausweitung eines bereits im Studium grundgelegten sinnstiftenden intersubjektiven und strukturverändernden Handelns auf den Handlungsraum Schule. Die ‚Praxis des Praxissemesters‘ wäre dann eben nicht substantiell eine andere als die des Studiums, sondern nur graduell davon zu unterscheiden, insofern das intersubjektive Handeln der Akteurinnen und Akteure nun der Selbstfindung der Schülerinnen und Schülern dient und einen eigenen Reflexionsgegenstand bildet. Denn die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollten bereits mit der Frage konfrontiert werden, ob ihr unterrichtliches Handeln Relevanz erschließt oder der Selbstfindung der Subjekte dient und nicht nur in ihrer Rolle als Lehrkraft bestätigt oder mit dem Maß des Ausübens bestimmter Fertigkeiten des Unterrichtens gemessen werden. Dass eine solche Praxis dann immer auch theoriegeleitet wahrzunehmen ist, liegt in dem hermeneutischen Grund sinnstiftenden Handelns begründet und sollte von der zu Grunde liegenden Intention her auch mit den Studierenden gemeinsam geklärt werden (Hunze / Lohkemper; Caruso, 2019b, 129).

2.2 *Arbeit an der Fähigkeit zur Verschränkung von Theorie und Praxis*

Damit Theorie und Praxis nicht gegeneinander ausgespielt werden und beide ihre jeweilige Relevanz ‚im wechselseitigen Bezug aufeinander‘ entfalten können, kann man mit Hunze / Lohkemper behaupten, dass „der entscheidende Schlüssel für ein professionalisierungsorientiertes Studium die Grundlegung

eines dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnisses“ (Hunze / Lohkemper) ist. Auch wenn Praxisbezüge im gesamten Studium eine zunehmende Rolle spielen sollen (Schubarth, 2014, 101), stellt das Praxissemester doch den „Brennpunkt“ (Hunze / Lohkemper) eines dialektischen Theorie-Praxis-Verständnisses dar, weil sich nirgendwo sonst im Studium Theorie und Praxis in dieser intensiven Weise aufeinander beziehen lassen. Dabei kann das Forschende Lernen als „Türöffner“ (Schubarth, 2014, 101) oder sogar als „Herzstück“ (Hascher, 2006, 130) betrachtet werden, weil gerade darin ein solches Verständnis erzeugt, bearbeitet und im Sinne einer professionellen Haltung auch nachhaltig erworben werden soll:

Zweitens soll durch das Forschende Lernen neben den Forschungskompetenzen im engeren Sinne auch eine kritisch-reflektierende Haltung zur beruflichen Praxis und der eigenen Rolle entwickelt werden, die für die wissenschaftliche Wissensaneignung sowie die spätere Berufstätigkeit als notwendig erachtet wird ... Durch das Kennenlernen, Verstehen, Erklären und Bewerten der beruflichen Praxis während des Studiums sollen letztlich ein fundierter Berufsfeldbezug, eine berufliche Selbstverortung und eine forschende Haltung zur konstruktiven Weiterentwicklung von Praxis ermöglicht werden. (Schubarth, 2014, 77)

Dass das Praxissemester und die darin enthaltenen Professionalisierungsprozesse diesem Anspruch noch nicht genügend gerecht werden und hier weiterhin eines der größten Desiderate liegt, zeigen aktuelle Erkenntnisse aus der empirischen Forschung (z. B. Herzmann / Liegmann).

Insofern es mit der Durchführung des Studienprojekts forschenden Lernens primär um den Professionalisierungs- und Bildungsprozess der Studierenden selbst gehen soll, scheint uns mit Hunze / Lohkemper die Betonung auf der Lerndimension einmal mehr wichtig und notwendig zu sein. Forschendes Lernen bedient sich zwar der fachspezifischen Forschungslogiken und kann wertvolle Impulse in eine scientific community hinein liefern, ist aber nicht im Engeren als Forschung in Anspruch zu nehmen (Herzig / Wiethoff dagegen propagieren in ihrem Beitrag ein gleichgewichtetes Nebeneinander von ‚Forschend Lernen‘ und ‚Forschen lernen‘).

Neben dem Ansatz des forschenden Lernens scheint uns ein weiterer Weg zur Gestaltung einer angemessenen „Theorie-Praxis-Relationierung“ (Herzig / Wiethoff) bzw. zum Aufbau eines dialektischen Theorie-Praxis-Verständnisses überzeugend und notwendig zu sein. Herzig / Wiethoff weisen auf die durchgängige, das heißt in Vorbereitungs- und Begleitseminaren eingesetzte Arbeit mit Fallbeispielen und Videovignetten hin (zur Arbeit mit Videovignetten angehender Lehrkräfte im Praxissemester sowie zu den damit verbundenen Chancen und Grenzen insbesondere Vogelsang). Was spätestens im Vorbereitungsseminar, aber möglicherweise auch schon in früheren didaktischen Lehrveranstaltungen über Videovignetten eingespielt werden kann, sollte dann „im Begleitseminar an den konkreten und (ggf. tages-)aktuellen Themen und Fragestellungen der Studierenden“ (ebd.) wieder aufgegriffen und bearbeitet werden. Als neue Fallbeispiele dienen im Idealfall nun die von den Studierenden selbst eingebrachten Fälle und Fragen aus ihrem

Schulalltag. Hier wird besonders gut deutlich, welches motivationale Potenzial und welche Wirksamkeit (Schneider, 2016) der Arbeit an Fallbeispielen in sozialen problemorientierten Kontexten (wie den universitären Begleitseminaren) innewohnen kann, denn sie sind von den Studierenden selbst eingebracht und haben bereits eine besondere Relevanz für sie entwickelt. Darüber hinaus würde hiermit ein professionsorientiertes Instrument verwendet, mit dem möglicherweise empirisch belegbare und auch von Herzmann / Liegmann in ihrem Beitrag ins Spiel gebrachte unerwünschte Nebeneffekte effektiv bearbeitet werden könnten. Die Autorinnen markieren in diesem Zusammenhang unter Bezug auf Martin Rothland und Sarah Katharina Boecker das sog. ‚Imitationslernen‘ als Problemanzeige, das heißt die Orientierung der Studierenden am Unterrichten ihrer Mentorinnen und Mentoren einschließlich eines risikoarmen Unterrichtsstil sowie eine ungenügende wissenschaftlich basierte Reflexionsfähigkeit in der Beurteilung des eigenen Unterrichts (Herzmann / Liegmann).

2.3 *Arbeit an einer umfassenden Professionalität zwischen unterrichtlicher Kontingenz und religionspädagogischer Spiritualität*

In dem von Herzmann / Liegmann in ihrem Beitrag im Kontext des an Mentorinnen und Mentoren orientierten Imitationslernens diagnostizierten „risikoarmen Unterrichtsstil“ (Herzmann / Liegmann) der Studierenden sehen indirekt auch Herzig / Wiethoff eine zentrale Aufgabenstellung. Denn von Studierenden im Praxissemester werde die Bereitschaft gefordert, „sich auf Unbekanntes einzulassen, Risiken einzugehen und in Alternativen zu denken“ (Herzig / Wiethoff). Wenn hierin Überforderungen vermieden werden, ließen sich in motivationaler Hinsicht Autonomie- und Kompetenzerleben erhöhen. Auf Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen kann man durchaus feststellen, dass das Praxissemester das Kompetenzerleben von angehenden (Religions-)Lehrkräften positiv zu beeinflussen scheint (Caruso, 2019b, 137). Ob das Praxissemester auch de facto zu einer Erhöhung ihres professionellen Agierens führt, kann hier allerdings ebenso wenig beantwortet werden wie die Frage, ob sich das eigene Kompetenzerleben aus der erfolgreichen Bearbeitung von unbekannten und risikoreichen Anforderungen speist. Empirische Erkenntnisse stimmen hier eher skeptisch (Caruso, 2019a).

Der Mut zum Risiko oder dazu, sich auf etwas Neues einzulassen und auch das Wagnis des Sich-selbst-Überschreitens, indem man etwas Neues, noch Unbekanntes ausprobiert, setzt Erfahrungen mit ‚Kontingenz‘ frei. Ein Faktor des eigenen Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerlebens ist deshalb ein mehr oder weniger erfolgreicher und reflektierter unterrichtlicher Umgang mit Kontingenz. Diese offenbart sich Studierenden wiederum nur dann, wenn sie selbst

über ein rezeptartiges Anwenden von Fertigkeiten der Unterrichtsführung hinausreichen und zu einer prinzipiellen Offenheit des Unterrichts und deshalb auch Unplanbarkeit ihres eigenen Handelns gelangen. Das mag man nicht unbedingt von einem Novizen verlangen, ist aber dennoch eine Anforderung, die im Praxissemester auch angesichts der oben aufgezeigten Problematiken von Habitusanpassung und Imitationslernen nicht aus dem Blick geraten sollte. In Anwendung der pastoraltheologischen Ausführungen Reinhard Feiters ließe sich auch in Bezug auf das Handlungsfeld des Unterrichtens fragen, ob es nicht ein Prüfstein professionellen Handelns sein kann, „die Kontingenz der eigenen Erfahrung, des eigenen Zugangs, des eigenen Handelns nicht zu leugnen, sogar gewissermaßen sogar bewusst in die Kontingenz hinein vorzugehen, um auf diese Weise korrigierbar zu bleiben durch die Anderen und durch das, was sich mir morgen zeigt“ (Feiter, 2019, 107; vgl. Reis, 2019, 62). Das Praxissemester als – im Blick auf das unterrichtliche Handeln und Sich-Erproben – bewertungsfreier Raum böte hierzu die beste Gelegenheit, wenn sie denn genutzt würde. Nicht zuletzt tritt auch dabei die zentrale Funktion religionspädagogischer Reflexionsfähigkeit sowie der Fähigkeit einer Verschränkung von Theorie und Praxis in den Vordergrund.

Für (angehende) Religionslehrkräfte bekommt in diesem Zusammenhang die Domäne ‚Spiritualität‘ als Dimension professionellen Handelns eine besondere Relevanz (zum Folgenden Woppowa, 2019, 196f). Denn es kann durchaus zu wechselseitigen Beeinflussungen zwischen einer ausgeprägten Spiritualität bzw. einer spirituellen Lebensweise einerseits und professionsbezogenen Kompetenzen andererseits kommen. Das zeigt ein explorativer Blick auf die Ergebnisse einer Untersuchung¹, in der die Studierenden nach ihren persönlichen Kompetenzeinschätzungen hinsichtlich religionsdidaktisch relevanter Kenntnisse und Fähigkeiten sowie nach ihren Vorstellungen von Spiritualität und spiritueller Praxis befragt worden sind. So offenbaren sich durchaus signifikante Zusammenhänge: Beispielsweise zeigt sich, dass eine ausgeprägte Vorstellung von Spiritualität als aktiver Teilhabe an der kirchlichen Tradition damit korreliert, ob sich jemand als kompetent hinsichtlich der schülerangemessenen Erschließung theologischer Themen und Entwicklung elementarer theologischer Denkstrukturen einschätzt. Wer Spiritualität recht offen als Vertrauen auf eine transzendente Wirklichkeit versteht, schätzt seine Fähigkeit ebenfalls hoch ein, Spiritualität zu veranschaulichen und dafür auch bei Schülerinnen und Schülern Sensibilität zu wecken – und zwar in stärkerem Maße als durch die Rückbindung an kirchliche Traditi-

¹ Bisher unveröffentlichte Ergebnisse von Caruso aus dem Jahr 2018 [N = 75. Die Items zu den Kompetenzselbsteinschätzungen wurden auf Basis der Ausführungen der EKD 2009 zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz entwickelt. Die Items zur Spiritualität wurden auf Basis der Ausführungen der DBK 2010 zu den kirchlichen Anforderungen an die Religionslehrerbildung sowie auf Grundlage von Leitfrageninterviews mit Studierenden (N = 10) entwickelt].

onen. Ein hohes Maß der aktiven Gestaltung einer Gottes- oder Kirchenbeziehung zeigt signifikante Korrelationen mit eher hohen religionsdidaktischen Kompetenzeinschätzungen. Die Signifikanzen schließen die Zufälligkeit solcher Zusammenhänge aus, sodass man davon ausgehen kann, dass es durchaus Auswirkungen auf das professionelle Handeln hat, ob jemand über Spiritualität nachdenkt und auch selbst in irgendeiner Art und Weise ein spirituell geprägtes Leben führt. Möglicherweise stärkt eine solche Verankerung in bestimmten Spiritualitätsvorstellungen und Praktiken das Selbstvertrauen und erhöht die Einschätzung einer persönlichen Selbstwirksamkeit hinsichtlich des eigenen professionellen Agierens. Damit fällt die Domäne Spiritualität in den Bereich von Selbstregulationsfähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen, den Jürgen Baumert und Mareike Kunter als „motivationale Orientierungen“ zum Bestandteil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften erklären (Baumert / Kunter, 2006, 501ff).

Darüber hinaus prägen entsprechende Überzeugungen und Wertvorstellungen in spezifischer Weise das eigene Rollenbild von (angehenden) Lehrkräften des Faches Religion, die sich auch in ihrer individuellen Spiritualität mit den von außen – nicht zuletzt maßgeblich durch den institutionellen Einfluss der Kirchen auf den schulischen Religionsunterricht – an sie herangetragenen Erwartungen an ein „spezifisch wertgebundenes Verhalten“ (Scheunflug, 2009, 222) auseinandersetzen müssen. Die oben aufgezeigten Zusammenhänge können ansatzweise die von Annette Scheunflug geäußerte Vermutung bestätigen:

Da religiöse Überzeugungen häufig mit einer zwar nicht zwingend missionierenden, aber tendenziell von der eigenen Botschaft überzeugten Haltung einhergehen, lassen sich hier für die religiöse Kompetenz von Lehrkräften positive Aspekte vermuten. Freilich dürfte dann ebenso angenommen werden, dass Glaubenskrisen oder -zweifel negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben, es sei denn, man modelliert die vermittelnde Selbstwirksamkeitserfahrung gänzlich unabhängig von der inhaltlichen Dimension des Unterrichts. (Scheunflug, 2009, 242)

Der zugleich positive wie negative Zusammenhang zwischen den Größen zeigt einmal mehr, dass im Kontext des Praxissemesters die religiösen Überzeugungen einschließlich spiritueller Haltungen und Vorstellungen der Studierenden selbst zum Gegenstand eines umfassenden Bildungsprozesses gemacht werden sollten.

Mirjam Zimmermann macht in ihrem Beitrag mehrfach deutlich, dass die Thematisierung und Bearbeitung der Domäne Spiritualität defizitär erscheinen, entsprechende Fragen aber „gerade im Praxissemester aus der Praxiserfahrung heraus erstmals deutlich [werden], so dass hier eine günstige Lernhaltung und ein Interesse am Thema in besonderem Maße gegeben sind“ (Zimmermann). So zeigt Zimmermann an entsprechenden Anforderungssituationen aus dem erlebten Schul- und Unterrichtsalltag – die leicht in Fragestellungen des forschenden Lernens münden können –, dass ein professioneller Umgang mit spirituellen Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern

ebenso zu reflektieren ist wie die persönlichen Vorstellungen und Überzeugungen der Studierenden selbst.

Damit begibt man sich in ein sensibles Spannungsverhältnis zwischen religionsdidaktischer Professionalisierung und spiritueller Persönlichkeitsbildung, das allerdings in dieser aufrecht zu erhaltenden Spannung zu bearbeiten bleibt. Hilfreich und notwendig ist deshalb die Unterscheidung zwischen einer ‚spirituellen Selbstkompetenz‘ einerseits und einer ‚domänenspezifischen professionellen Handlungskompetenz‘ (Woppowa, 2019, 192f) bzw. „spirituell-religionspädagogischen Kompetenz“ (Zimmermann) andererseits. Während der Aufbau einer domänenspezifischen Handlungskompetenz die Fähigkeit zur religionsdidaktischen bzw. spiritualitätsdidaktischen Gestaltung entsprechender schulischer Lernprozesse impliziert (Woppowa, 2018, 192–201), ist die Ausbildung spiritueller Selbstkompetenz Bestandteil eines umfassenden Prozesses der Persönlichkeitsbildung. Bereits für Studierende ist es darum hilfreich, an einer doppelten Reflexionsfähigkeit zu arbeiten, für die Bernhard Dressler auf Basis der eingeführten Unterscheidung zwischen ‚gelebter‘ und ‚gelehrter‘ Religion plädiert hat (zum Folgenden Woppowa, 2019, 198f). Denn für Religionslehrkräfte bedeutet der Blick auf die eigene Biographie immer ein Zweifaches: zum einen die im privaten Bereich und kirchlich-institutionell mehr oder weniger beeinflusste gelebte Religion zu reflektieren und zum anderen diese aus der professionellen Rolle und Distanz heraus von einer unterrichtlich gelehnten Religion zu unterscheiden und dennoch beide in Beziehung zu setzen. Zur reflektierten Bewusstmachung und Unterscheidung benötigen Religionslehrkräfte eine „Selbstunterscheidungsfähigkeit“ (Dressler, 2009, 117) bzw. „Differenzkompetenz“ (ebd., 118), denn die persönlich gelebte Religion beeinflusst unweigerlich das unterrichtliche Handeln und prägt einen eigenen Stil (Habitus) des Unterrichtens mit spezifischen Präferenzen in der Gestaltung von Religionsunterricht. Das passiert oft unreflektiert und kann sich mitunter in gefährlicher Weise normativ auf Lernende auswirken (bspw. bei einer stark ausgeprägten kirchenkritischen Haltung oder bei primär katechetischen, nicht schultauglichen Zugängen zu religiösem Lernen): „Es ist deshalb ein wichtiges Merkmal der Professionalität von [Religionslehrkräften], die eigene religiöse Biografie und die darin wirkenden Prägungen und Lebensführungsmuster reflektieren und zu den eigenen unterrichtlichen Ziel- und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen zu können.“ (Dressler, 2009, 120) Überträgt man diesen Zugang zur Professionalisierung von Lehrkräften auf die Domäne Spiritualität – als sichtbarer Ausdruck und gelebter Gestalt einer religiösen Orientierung, kurz: als gelebte Religion – hieße das, dass es auch hier eine Selbstunterscheidungsfähigkeit braucht zwischen einer ‚persönlichen, gelebten Spiritualität‘ einerseits und einer ‚unterrichtlich‘ ‚gelehrten‘ oder auch ‚schulisch wahrgenommenen Spiritualität‘ andererseits. Eine Reflexion zweiter Ordnung wird dann wirksam, wenn zu klären ist, wie die gelebte Spiritualität innerhalb des professionellen Handelns als gelehrte Spiritualität in Erscheinung tritt, treten kann

oder soll – oder auch gerade nicht. Wenn Dressler im Blick auf den Religionsunterricht von einer „gebildete[n] Religion“ (ebd., 120), nämlich einer im Hinblick auf schulische Lernprozesse reflexiv gebrochenen gelebten Religion, spricht, dann ließe sich analog auch von der Gestalt einer ‚gebildeten Spiritualität‘ sprechen, die einerseits in Schule und Unterricht sichtbar wird und die andererseits aber auch in der individuellen Professionalität von Religionslehrkräften zum Ausdruck kommt.

In diesem Zusammenhang macht der von Ulrich Feeser-Lichterfeld vorgenommene pastoralpsychologische Außenblick auf das schulische Praxissemester deutlich, dass ein Perspektivenwechsel auf Schule als pastorales Handlungsfeld durchaus im Dienste der Professionalisierung angehender Religionslehrkräfte stehen kann. Denn warum setze man, so die Anfrage von Feeser-Lichterfeld,

nur auf die bei aller Sozial- und Lebensraumorientierung dann doch ziemlich geschlossene Welt des Systems Schule? Warum lässt man die Lehramtsstudierenden nicht über den pädagogischen Tellerrand ins pastorale Umland schauen [...]? Dann könnte zum Beispiel im weiten Feld von Pastoral und Bildung geübt werden, standardisierte und ritualisierte Deduktions- und Sozialisationsprozeduren vermeintlich (!) religiös-kirchlicher Selbstverständlichkeiten zu verlernen und Neues zuzulassen [...] Dass diese Ausweitung des Handlungsraums mehr als Schulpastoral meint, genau hier aber eine hervorragende Gelegenheit findet, dürfte evident sein. (Feeser-Lichterfeld)

Das Handlungsfeld Schulpastoral in all seiner Vielschichtigkeit in den Professionalisierungsprozess Praxissemester Religion – bei aller Bescheidenheit und Vorsicht vor Überfrachtung – zu integrieren, könnte demnach einmal mehr zu Risikobereitschaft und Kontingenzerfahrungen und damit zu neuen Lerngelegenheiten führen sowie zum auslösenden Moment für Bildungsprozesse werden.

3. *Bildung als produktive Verunsicherung*

Vom Praxissemester aus gedacht sollte das Hochschulstudium insgesamt nicht als affirmative Bestätigung bereits gewusster und habitualisierter Praxis verstanden werden, sondern vielmehr als Phase der maximalen Verunsicherung und des radikalen Infragestellens individueller Wissens- und Könnensvorräte begriffen und gestaltet werden. Dazu braucht es nicht erst im Praxissemester mit seinem Kerngedanken einer Theorie-Praxis-Verschränkung zur Reflexivität führende Bildungsprozesse, die als ‚produktive Verunsicherung‘ in Erscheinung treten. Denn auf Basis der grundlegenden und in der Folge mehrfach rezipierten Ausführungen des Reformpädagogen John Dewey lassen sich zwei Aspekte anführen, die einen Reflexionsprozess auszeichnen (Schneider, 2016, 13): zum einen die Erfahrung oder der Zustand der Verunsicherung, des Infragestellens vermeintlicher Sicherheiten, wodurch ein zu lösendes Problem zu Tage tritt und zum anderen der Akt des reflektierenden Suchens und des

selbstbestimmten (auch bei Dewey benannten) forschenden Lernens. Auch Hunze / Lohkemper stellen diese Erfahrung von Verunsicherung heraus, wenn insbesondere im schulischen Alltag des Praxissemesters ‚konventionalistische Sicherheiten‘ erlernter ‚Didaktik-Konzepte‘ und ‚Didaktik-Rezepte‘ dekonstruiert werden. Lernförderlich im Sinne der Entwicklung religionspädagogischer Professionalität sei es dort, wo mit solchen Erfahrungen produktiv umgegangen werde. Aus Sicht einer theologischen Anthropologie kann man mit Hunze / Lohkemper der Auffassung sein, dass eine solche Verunsicherung nicht additiv zu den Erfahrungen in der Praxis hinzukommt, sondern vielmehr immer schon mitgedacht werden muss, weil sie „a priori durch die Erfahrung mit bzw. des anderen Menschen gegeben“ (Hunze / Lohkemper) ist. Die Autoren folgern daraus, dass Lehrerinnen und Lehrer „immer als Person gefordert“ seien und „nie nur als Fachleute“ (ebd.). Ihre Argumentation mündet daher in eine Sicht des Praxissemesters und insbesondere des Elements des forschenden Lernens als einem (religiösen) Bildungsprozess, den sie mit Hilfe biographiebezogener, rollentheoretischer, fachspezifischer und personaler Bausteine ausdifferenzieren und in dem „die Studierenden als erwachsene Lernende, als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses in den Vordergrund“ (ebd.) rücken.

Damit das Hochschulstudium und mit ihm das Praxissemester nicht in der Dimensionierung als Beschäftigungsbefähigung oder in der Ausbildung zu einem Handwerk (Dressler, 2009, 116) stecken bleibt, sondern zu einem in dem hier beschriebenen Sinne umfassenden Bildungsprozess werden kann, müssen Lernprozesse initiiert und Interventionen durchgeführt werden, in denen die behandelten Lerngegenstände subjektive Relevanz entfalten. Das allerdings kann nicht nur durch, aber auch nicht ohne den Bezug auf die individuellen Vorstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen der Studierenden selbst geschehen, weshalb biographisches Arbeiten beispielsweise durch den Einsatz eines differenzierten Portfolios einen noch prominenteren Platz in den entsprechenden Begleitseminaren einnehmen sollte. Empirische Erkenntnisse lassen die Annahme als begründet erscheinen, dass sich studentische Vorstellungen im Praxissemester verändern können, weil Praxissituationen auch solche Situationen darstellen, die ‚schwierig‘ sind und weil sich Überzeugungen in Krisen oder durch Verunsicherung verändern können (Caruso, 2019a). Gelingt es, solchen Lernprozessen Raum zu geben, könnte durchaus auch das Praxissemester Religion zum „’Bildungserlebnis‘ eines geistes- und kulturwissenschaftlichen Studiums“ werden, und zwar als einem Prozess, „der die zukünftige Persönlichkeitsbiographie nachhaltig prägt“ (Stellungnahme mehrerer Fakultätentage zur Kompetenzorientierung, zit. nach: Feeser-Lichterfeld, 2019, 22).

Obwohl sich wie eingangs erwähnt die Professionalisierung im akademischen Kontext gleichermaßen auf die drei Dimensionen der Beschäftigungsbefähigung, der Fachwissenschaft und der Persönlichkeitsbildung be-

ziehen soll, möchten wir abschließend für eine Weitung des Blickfelds plädieren. Denn der persönlichkeitsbildende Aspekt sowie die Grundcharakteristik des ‚Praxissemesters als Bildungsprozess einer produktiven Verunsicherung‘ kann die Aufmerksamkeit auf Dimensionen religionspädagogischer Professionalität – wie Umgang mit Kontingenz oder spirituelle Selbstkompetenz – lenken, die aus Sicht sowohl der fachwissenschaftlichen Professionalisierung als auch des Anliegens der Beschäftigungsbefähigung allzu leicht in den Hintergrund gedrängt werden können. Das Praxissemester kann für diese Weitung des Blickfelds einen unverzichtbaren Beitrag leisten.

Literatur

- BAUMERT, JÜRGEN / KUNTER, MAREIKE (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469–520.
- BLASBERG-KUHNKE, MARTINA (1999), Theologie studieren als Praxis. Ein Beitrag zur Korrelationsdiskussion, in: International Journal for Practical Theology, vol. 1, 52–68.
- CARUSO, CARINA (2019a), Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte des Praxissemesters bei angehenden Religionslehrkräften (vorübergehender Titel, erscheint 2019 bei Springer).
- CARUSO, CARINA (2019b), Studentisches Kompetenzerleben im Kontext schulpraktischer Anteile in der Religionslehrer*innenbildung, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf – Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie, Ostfildern 2019, 121–137.
- DRESSLER, BERNHARD (2009), Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, H. 2, 115–127.
- FEESER-LICHTERFELD, ULRICH (2019), Identität und Kompetenz, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf – Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie, Ostfildern 2019, 19–32.
- FEITER, REINHARD (2019), Wann ist Praxis pastoral – und was lässt sich aus ihr für die Pastoral lernen?, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf – Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie, Ostfildern 2019, 97–108.
- HASCHER, TINA (2006), Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von

- schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 51, 130–148.
- HELMKE ANDREAS (2007), Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Online verfügbar: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf (zuletzt abgerufen am 17.08.2018).
- HRK [Hochschulkonferenz] (2016), Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen. Online unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf (zuletzt abgerufen am 10.08.2018).
- REIS, OLIVER (2019), Die Schlüsselfunktion von Praxisphasen in der theologischen und pastoralen Kompetenzentwicklung, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf – Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie, Ostfildern 2019, 33–62.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2009), Qualitätsstandards für Religionslehrkräfte – Anfragen an die Traditionen? Anregungen aus der Allgemeinen Pädagogik, in: SCHRÖDER, BERND / BEHR, HARRY HARUN / KROCHMALNIK, DANIEL (Hg.), Was ist ein guter Religionslehrer. Antworten von Juden, Christen und Muslimen, Berlin, 221–244.
- SCHNEIDER, JÜRGEN (2016), Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements, Tübingen 2016.
- SCHUBARTH, WILFRIED / SPECK, KARSTEN (2014), Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, o. O.
- SCHUBARTH, WILFRIED / SPECK, KARSTEN / ULBRICHT, JULIANE (2016), Qualitätsstandards für Praktika Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Potsdam / Oldenburg.
- TEICHLER, ULRICH (2011): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess, in: HÖLSCHER, BARBARA / SUCHANEK, JUSTINE (Hg.), Wissenschaft und Hochschulausbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, Wiesbaden, 165–186.
- TEICHLER, ULRICH (2012): Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability“ – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit, in: KEHM, BARBARA / SCHOMBURG, HARALD / TEICHLER, ULRICH (Hg.), Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt a.M. / New York, 91–108.
- TERHART, EWALD (2012), Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 3–21.
- WISSENSCHAFTSRAT (2015), Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur

Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, Bielefeld.

WOLTER, ANDRÄ / BANSCHERUS, ULF (2012), Praxisbezug und Beschäftigungsbefähigung im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In: W. SCHUBARTH et al. (Hrsg.), Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer, 21– 36.

WOPPOWA, JAN (2018), Religionsdidaktik, Paderborn 2018.

WOPPOWA, JAN (2019), Spirituelle Kompetenzentwicklung in Praxisphasen: (wie) geht das?, in: FEESER-LICHTERFELD, ULRICH / SANDER, KAI G. (Hg.), Studium trifft Beruf – Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie, Ostfildern 2019, 187–201.