

Das Praxissemester als Ort religionspädagogischer Professionalisierung

Einblicke in eine prozessgestaltende Untersuchung

Jan Woppowa/Carina Caruso

Der Ruf nach mehr Praxis im Lehramtsstudium ist gewiss nicht neu, sollte aber mehr denn je nicht leichtfertig überhört werden, als wäre mit einer guten Theorie schon die Eintrittskarte in ein erfolgreiches späteres Berufsleben gelöst. Da wir heute u. a. auf der Grundlage von Professionstheorien bzw. Habitusmodellen zum Lehrerhandeln von einem empfindlichen Beziehungsgefüge zwischen professionsorientierten Selbst- und Handlungskompetenzen einerseits und didaktisch-methodischen Aufgaben und Weichenstellungen andererseits ausgehen können, sind diese Abhängigkeiten und Einflussfaktoren möglichst frühzeitig in den Blick zu nehmen. So haben auch Erkenntnisse der Unterrichtsforschung zum schulischen Religionsunterricht gezeigt, dass zwischen der theologischen Fachexpertise von Lehrerinnen und Lehrern, ihrer persönlichen Positionierungsfähigkeit und Positionierungsbereitschaft in religiösen Fragen, dem Niveau kognitiver Aktivierung im Unterrichtsgeschehen und dem Lernertrag religionsunterrichtlicher Lernprozesse ein starker Wechselwirkungszusammenhang besteht.¹ Vor diesem Hintergrund muss eine auch

und gerade in fest verankerten Praxisphasen stattfindende domänenspezifische Entwicklung professioneller Lehrerkompetenzen „als ein bedeutsamer Eckpfeiler und bedeutsames Gestaltungselement für eine wirkungsvolle und erfolgreiche Schulbildung angesehen“² werden.

Der sich zwar schon seit längerer Zeit, in seinen operativen Auswirkungen aber bis in die Gegenwart hinein vollziehende Wandel einer an Standards und Kompetenzen bzw. an der Steuerung durch handlungsbezogene *outcomes* orientierten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wirft auch angesichts dieses aufgezeigten Problemkontextes neue Fragen für eine Lehrerbildungsforschung auf. Insbesondere gilt dies mit Blick auf die potenzielle Wirksamkeit von bereits im Studium verankerten Praxisphasen und der hieraus resultierenden engeren Verzahnung von handlungsorientierender Theorie und theoriegeleiteter Praxis. In diesem

1 Vgl. hierzu *Englert, Rudolf*: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 21–35; *Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/*

Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 105–135; *Mendl, Hans*: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: *KatBl* 135 (2010) 316–321, 317.

2 *Schaper, Niclas*: Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2 (2009) 166–199, 167.

Kontext setzt das in Nordrhein-Westfalen seit dem Wintersemester 2014/15 für Lehramtsstudierende aller Schulformen verpflichtend eingeführte Praxissemester im Masterstudiengang einen neuen Maßstab in der Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz von Studierenden. Zum einen stellt die im zweiten Semester des viersemestrigen Masterstudiums angesiedelte Praxisphase ein echtes Bewährungs- und Erprobungsfeld von zuvor im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten dar. Zum anderen kann es auch zu einem wertvollen Entstehungskontext von neuen an die didaktische Theorie gerichteten und evidenzbasierten Fragestellungen werden und damit den Erwerb professioneller Handlungskompetenz auf ein neues Niveau heben.³

1. Forschungskontext

Die Feststellung, dass angesichts der signifikanten Veränderungsprozesse in einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung die Entwicklung von Testverfahren zur standardisierten Erfassung professioneller domänenspezifischer Kompetenzen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern insgesamt noch deutliche Forschungsdesiderate aufzeigt,⁴ gilt insbesondere hinsichtlich dieser neu eingerichteten Praxisphase. Eine darauf gründende Datenanalyse kann langfristig begünstigen, eine insbesondere auch domänenspezifische Kompetenzentwicklung systematisch und suk-

zessive anzuleiten. Entsprechende Untersuchungen von praxisorientierten Ausbildungsphasen im Bereich der Religionsdidaktik böten eine notwendige Ergänzung zu bisherigen Messungen bei Lehramtsstudierenden der katholischen bzw. evangelischen Theologie, die schwerpunktmäßig einem Frageinteresse nach Studienmotiven, persönlicher Religiosität und religionsunterrichtlichen Zielvorstellungen zuzuordnen sind.⁵ Der diesbezügliche Forschungsstand ergibt allerdings kein konsistentes Bild über die Motive, aus denen heraus junge Menschen ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion beginnen. Die Beobachtungen reichen von pragmatischen Motiven über persönliches Fachinteresse, religiöse bzw. kirchliche Prägung, beabsichtigte Glaubensweitergabe bis hin zu religiösen Kompensations- und Selbstfindungsabsichten. Ulrich Riegel und Hans Mendl resümieren, dass die Mehrheit der Studierenden einer intrinsischen Motivation folgt und dass nicht selten der selbst erlebte Religionsunterricht für diesen Berufswunsch motiviert hat. Letzteres erweist sich allerdings als ambivalent, insofern es hierdurch einerseits zu wertvollen Korrelationen mit den Lehrangeboten im Studium kommen kann, andererseits aber auch im Studium enthaltene didaktische Innovationen durch solche implizit erworbenen didaktischen Konzepte aus der eigenen Schulzeit möglicherweise verhindert werden.⁶ Auch angesichts dieser Einschätzung kann das Praxissemester durch

3 Ein in diesem Kontext wichtiges auch in NRW curricular verankertes Instrument ist das „forschende Lernen“ (vgl. Meyer, Guido/Peters, Hildegard/Schüler, Sonja: „Forschendes Lernen“ in der Religionspädagogik. In: RpB 74/2016, 116–127).

4 Vgl. Seifert, Andreas/Schaper, Niclas: Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (2010) 179–198, 180.

5 Vgl. zuletzt etwa Feige, Andreas/Friedrichs, Nils/Köllmann, Michael: Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik. Eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen, Ostfildern 2007, 75; Riegel, Ulrich/Mendl, Hans: Studienmotive fürs Lehramt Religion. In: ZPT 63 (2011) 344–358; Mendl, Hans: Helden, Novizen, Zeugen? Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen von Religionslehrenden. In: RpB 74/2016, 81–92, insbes. 83ff.

6 Vgl. Riegel/Mendl 2011 [Anm. 5], 355.

die gezielte Konfrontation mit subjektiven Theorien als „besondere Gelegenheit zur ProfessionalitätSENTWICKLUNG“⁷ genutzt werden.

2. Zur personalen Dimension religionspädagogischer Professionalität

An der Universität Paderborn ist im Rahmen des Projekts Reli-KEMPS (Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung im Praxissemester) ein Instrument zur explorativen Erfassung sowohl von *Vorstellungen* zu Charakteristika und Zielen des Religionsunterrichts als auch zu einzelnen *Qualifikationen personaler Kompetenz* angehender Lehrer/-innen entwickelt worden. Das Projekt zielt auf die Konzeptionierung eines Modells, das eine Diagnostik und Rückmeldung der bei Lehramtsstudierenden vorhandenen und sich im Kontext des Praxissemesters verändernden Vorstellungen ermöglicht und auf dieser Basis transparent machen kann, ob und inwiefern einzelne Vorstellungen einander beeinflussen bzw. nicht beeinflussen. Zudem thematisieren spezifische Module des Instruments die Rahmenbedingungen des Praxissemesters sowie die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich verschiedener fachübergreifender und fachspezifischer Kompetenzbereiche. Die im Rahmen einer Längsschnittstudie und über mehrere Zyklen laufende Datenerhebung vermittelt somit nicht zuletzt konkrete Impulse für die das Praxissemester flankierende Hochschullehre im Fach Religionsdidaktik.

Die Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts, Kinder und Jugendliche in einem religiös und weltanschaulich pluralitätsbefähigenden

7 Schüssler, Renate/Weyland, Ulrike: Praxissemester – Chance zur ProfessionalitätSENTWICKLUNG. In: Schüssler, Renate/Schwier, Volker/Klewin, Gabriele u. a. (Hg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren, Bad Heilbrunn 2014, 23–42, 33.

religiösen Bildungsprozess zu begleiten, stellt Religionslehrkräfte vor die besondere Herausforderung, einerseits sachliche Aufklärung zu leisten und andererseits persönliche Positionierungen zu ermöglichen. Zur adäquaten Erfüllung dieser Aufgaben benötigen sie eine (theologisch-)religionspädagogische Kompetenz, in der *Reflexivität* die Rolle einer Schlüsselkompetenz einnimmt.⁸ Denn diese wird gerade dann relevant, wenn Lehrkräfte in Unterrichtszusammenhängen hinsichtlich ihrer persönlichen Positionierung in religiösen oder ethischen Fragen bzw. in ihrem eigenen religiösen oder sogar konfessionellen Bekenntnis angefragt werden. Manfred Pirner u. a. ist daher zuzustimmen, dass im Blick auf strukturtheoretische Lehrerprofessionstheorien gerade aus religionspädagogischer Sicht keine „allzu rigorose Trennung von Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle“⁹ vorgenommen werden sollte. Denn Religionslehrkräfte sind einerseits immer auch in „ihrer persönlichen Glaubwürdigkeit und Authentizität gefordert“¹⁰ und haben nicht selten über den engeren Rahmen von Unterricht hinaus schulpädagogische Aufgaben wahrzunehmen, die sie ebenfalls in ihrer ganzen Person fordern. In diesem nicht spannungsfreien Geflecht aus gelebter und gelehrter Religion, aus persönlicher Religiosität und Lehrerprofessionalität spielen *personale Kompetenzen* eine besondere Rolle. Daher wird in Reli-KEMPS genau diese Dimension in den Mittelpunkt der Datenerhebung ge-

8 Vgl. Mendl 2016 [Anm. 5] sowie Burrichter, Rita: In komplexen Unterrichtssituationen handeln. Zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz. In: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart 2012, 72–89.

9 Pirner, Manfred L./Scheunpflug, Annette/Kröner, Stephan: Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und Lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt. In: RpB 75/2016, 81–92, 84.

10 Ebd.

stellt, was wiederum u. a. zu folgender Untersuchungsfrage führt: Wie kann der Prozess einer religionspädagogischen Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext des Praxissemesters so begleitet, untersucht und gestaltet werden, dass durch prozessbegleitende *Evaluation und Intervention* ein systematischer Beitrag zur Entwicklung von (theologisch-)religionspädagogischer Handlungskompetenz gelingt und das Praxissemester evaluiert werden kann?

3. Auf dem Weg zu einer in personaler Hinsicht profilierten (theologisch-)religionspädagogischen Handlungskompetenz

3.1 Handlungskompetenz und personale Kompetenz

Wenn man davon ausgeht, dass das Hochschulstudium Grundlagen und Voraussetzungen für eine spätere berufsbezogene *Handlungskompetenz* schafft, dann sind dabei mehr als bisher auch ausdrückliche Ausprägungen *personaler Kompetenz* in den Blick zu nehmen – gerade weil sich das Konstrukt der Handlungskompetenz immer wieder einer abschließenden Definition zu entziehen scheint und daher wohl eher kontextuell und dynamisch zu verstehen ist: „Ungeachtet der großen theoretischen und empirischen Anstrengungen der letzten Jahrzehnte konnte bis heute keine einheitliche und eindeutige Definition darüber gefunden werden, was genau eine gute Lehrperson auszeichnet bzw. welche Kompetenzen dazu vorhanden sein müssen. [...] Je nach Hintergrund und Ausrichtung werden andere Werte priorisiert und dem gemäß auch andere Kompetenzen der Lehrperson verlangt. Dass das Handeln der Lehrperson von verschiedenen inneren und äußeren Faktoren abhängt sowie in einem sozialen Kontext stattfindet, macht es umso schwieriger, allgemeingültige Aussagen zu den Handlungskompetenzen von Lehrper-

sonen zu formulieren.“¹¹ Ebenso hinderlich für eine end- oder allgemeingültige Definition von Handlungskompetenz ist die Tatsache, dass die Idee von gutem Lehrerhandeln nicht nur historisch bedingt, sondern zudem auch kultur- und milieuspezifisch ist und damit in erhöhtem Maße davon abhängt, auf Basis welcher biographisch bedingten Vorstellungen bzw. personalen Kompetenzen Lehrkräfte professionell tätig sind. Letztere rücken darüber hinaus auch dadurch stärker ins Blickfeld, dass die Berufsrolle von Lehrerinnen und Lehrern in den letzten Jahrzehnten einem starken Wandel zu unterliegen scheint: In einer zunehmend mediatisierten Welt und kommunikationsorientierten Wissensgesellschaft sind Informationen aller Art breiter und leichter zugänglich geworden, sodass Lehrkräfte noch weniger denn je als ausschließliche Wissensvermittler fungieren, sondern vielmehr die Schüler/-innen auch in ihrer Befähigung zur selbstständigen Wissensaneignung begleiten und unterstützen sollen.¹² Dabei treten solche auch auf die eigene Person bezogenen Anforderungen in den Vordergrund wie die mediale Inszenierung und interaktive Gestaltung von Unterricht, der in einem stabilen Ordnungsrahmen die Teilnahmemotivation von Schülerinnen und Schülern sichert, der zu kognitivem Engagement und zu sinnstiftendem Lernen führt, der das Bewusstsein des eigenen Könnens stärkt und im besten Fall ein dauerhaftes dispositionales Interesse an der Sache erzeugt.¹³ Auch aus theologischer Perspektive kann mit Pirner u. a. „die Sicherheit von Wissen eher skeptisch beurteilt“, hingegen „der

11 Wyss, Corinne: Unterricht und Reflexion. Eine multiperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften (Empirische Erziehungswissenschaft 44), Münster 2013, 24–36, 35.

12 Vgl. ebd., 25; Nord, Ilona / Zipernovszky, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt (Religionspädagogik innovativ 14), Stuttgart 2016.

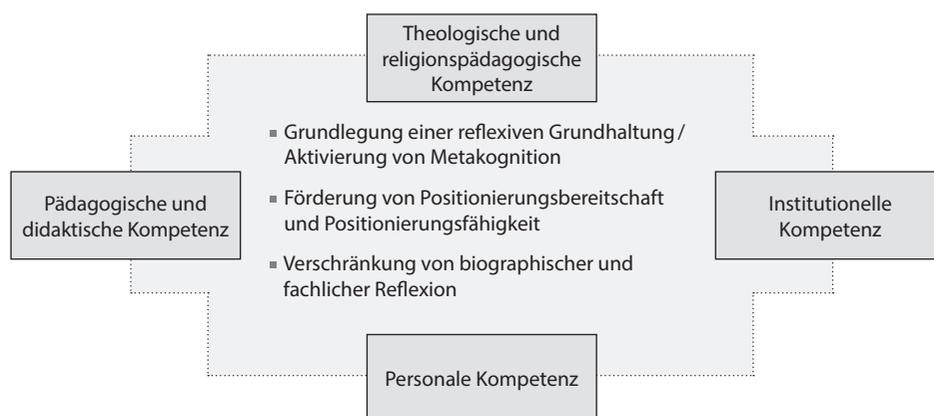
13 Vgl. Wyss 2013 [Anm. 11], 26.

Wert von nicht funktional brauchbarem Wissen vermutlich durchaus hoch eingestuft“ werden, denn im Religionsunterricht „geht es immer wieder um unbeantwortbare Fragen, deren Bedenken aber dennoch als sinnvoll und bildend eingeschätzt wird – was den Status von ‚Wissen‘ grundsätzlich relativiert“¹⁴. Handlungskompetenz ist demnach insbesondere in religionspädagogischer Absicht mehr als deklaratives Wissen und Können und erfordert hinsichtlich der Bearbeitung dieser ansatzweise skizzierten Anforderungen adäquate Haltungen und Einstellungen, beispielsweise hinsichtlich des Grades an persönlicher Überzeugung für die zu unterrichtende Sache oder des persönlichen Umgangs mit medialer und weltanschaulicher Pluralität oder im subjektiven Blick auf bestimmte ‚objektive Wahrheiten‘. Vor diesem Hintergrund

muss bereits der universitäre Professionalisierungsprozess mehr als eine fachwissenschaftliche Grundlegung umfassen, denn eine entsprechende Handlungskompetenz ist nicht ohne die Wechselwirkung mit biografischen Prägungen zu denken.¹⁵

3.2 (Theologisch-)religionspädagogische Handlungskompetenz in der ersten Ausbildungsphase

Die folgende grafische Umsetzung (*theologisch-religionspädagogischer Handlungskompetenz in der ersten Ausbildungsphase*) basiert formal auf dem Vorgehen von Stefan Heil und Hans-Georg Ziebertz, die die Komplexität einer einzelnen Kompetenz durch die Zuordnung von Teilkompetenzen und deren Untergliederung in Qualifikationen verdeutlicht haben.¹⁶



14 Alle Zitate: Pirner/Scheunpflug/Kröner 2016 [Anm. 9], 87.

15 Vgl. auch Reis, Oliver: Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform (Theologie und Hochschuldidaktik 4), Berlin 2014, 91.

16 Vgl. Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In: Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Mendl, Hans u. a. (Hg.): Religionslehrerbildung an der Universität (Forum Theologie und Pädagogik 11), Münster 2005, 65–77, 67.

Religionspädagogische Kompetenz wird in einzelne Teilkompetenzen aufgeschlüsselt, die den einzelnen Bereichen des *Habitusmodells* entsprechen:¹⁷

- Institutionelle Kompetenz (z. B. als Bewusstsein, dass Lehrpersonen nicht als Individuen unabhängig von Institutionen agieren)
- Pädagogische / didaktische Kompetenz (z. B. als Fähigkeit der Orientierung an den Subjekten und ihren konkreten Lebenswelten im Mittelpunkt des Unterrichts)
- Theologische / religionspädagogische Kompetenz (z. B. als theologische Kommunikationsfähigkeit, die auf das Anleiten einer Selbstbildung der Schüler/-innen abzielt)
- Personale Kompetenz (z. B. als Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Glaubensbiografie, mit der Rolle als staatliche Lehrkraft oder mit dem Bezeugen des eigenen Glaubens)
- Reflexive Kompetenz (als verbindendes Glied aller Teilkompetenzen)

Im Rahmen des Projekts werden daher Studienmotivationen, Selbsteinschätzungen und Vorstellungen nicht nur im Bereich der personalen Kompetenz untersucht, sondern auch in Bezug auf alle Teilkompetenzen, in denen innerhalb des Dreiecks *Wissenschaft*, *Berufsfeld* und *Person* als den „formalen Koordinaten, mit denen die einzelnen Qualifikationen bestimmt und differenziert werden können“¹⁸, jeweils auch eine personale Ebene eigens in Erscheinung tritt. Eine *institutionelle* Qualifikation auf personaler Ebene ist beispielsweise die lernortbezogene Verantwortung für Schüler/-innen sowie für die Weitergabe des christlichen Glaubens; zu *pädagogischen / didaktischen* Qualifikationen auf personaler Ebene zählen beispielsweise die Fähigkeiten, kommunikativ miteinander umzugehen oder subjektbezogen zu agieren;

theologisch-religionspädagogische Qualifikationen auf personaler Ebene liegen beispielsweise in der Verdeutlichung eigener Wertvorstellungen in Bezug auf das Christentum oder in der Entwicklung eigener Formen von Spiritualität vor.¹⁹ Umgekehrt folgt schließlich die *personale* Kompetenz den drei Koordinaten und kann anhand der folgenden exemplarisch aufgeführten Qualifikationen weiter differenziert werden: „Wissenschaft: christliche Spiritualitätsformen kennen, eigene religiöse Prägungen bewusst machen; Wissen um die Bedeutung des eigenen Zeugnisses; [...] Berufsfeld: Bezeugen, Bekennen und Bilden mit Bezug auf das Evangelium; Rollen erkennen, rollentypische Muster akzeptieren und gestalten (role making), mit der Rolle als Vertreter der Kirche in der Schule umgehen. Person: authentisch sein; Spiritualität entwickeln, an der eigenen Person arbeiten; sich mit der eigenen Lebens- und Glaubensbiographie auseinandersetzen [...]“ (s. Grafik S. 102)²⁰.

In Analogie zur *Reflexivität* als einer Art Querschnittskompetenz, in der die verschiedenen Teilkompetenzen zueinander in ein kritisch-wechselseitiges Verhältnis gesetzt werden, gewinnt auch die *personale Dimension* in diesem Kompetenzmodell (als personale Kompetenz oder auf der personalen Ebene der Teilkompetenzen) eine wichtige vernetzende und kritische Funktion.²¹ So lassen sich auf der Basis von Erkenntnissen über Vorstellungen beispielsweise Beeinflussungen oder Widersprüche zwischen den einzelnen Teilkompetenzen erfassen, die wiederum Folgen für das gesamte Professionsverständnis angehender Religionslehrer/-innen haben. Exemplarische Einblicke dazu werden noch weiter unten eine Rolle spielen.

17 Vgl. ebd., 71.

18 Ebd., 73.

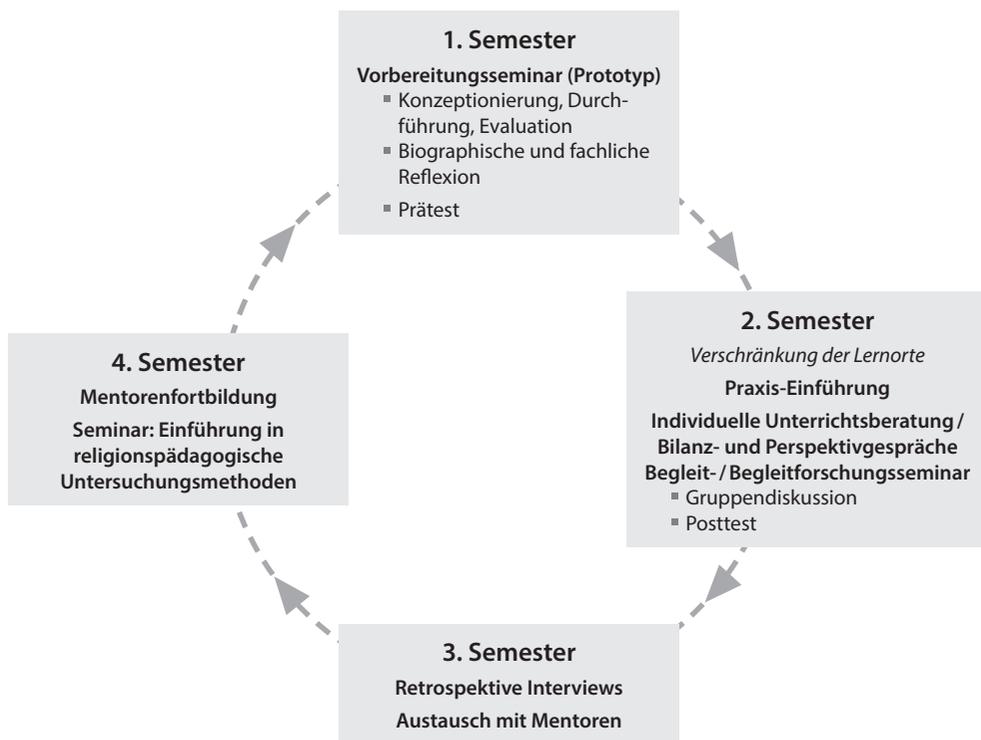
19 Vgl. insgesamt ebd., 73f.

20 Ebd., 74f.

21 Vgl. parallel dazu die professionsorientierte Verknüpfung von Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen bei *Mendl* 2016 [Anm. 5].

ausbildung²² dienen der Beobachtung von Vorstellungen und Kompetenzen sowie der Anwendung und Analyse von gezielten Interventionen. Prozessbegleitend wird dabei die Verschränkung biographischer und fachlicher Reflexion intendiert. Die individuellen Unterrichtsberatungen sowie Bilanz- und Perspektivgespräche dienen ebenso der Datenerhebung und werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Rahmen der Begleitseminare sind Gruppendiskussionen mit

überwiegend narrativen Elementen implementiert, die auf Basis der quantitativ erhobenen Ergebnisse als Lernanlass fungieren. Die auditive Aufzeichnung ermöglicht ebenfalls auch deren Evaluation. Die folgende Grafik zeigt, wie der religionspädagogische Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte im Kontext des Praxissemesters durch *Evaluation und Interventionen* begleitet und wie dabei die einzelnen Lernorte miteinander verschränkt werden:



aktuell

22 Das Einführungsseminar, die Unterrichtshospitationen und Unterrichtsreflexionen sowie die Bilanz- und Perspektivgespräche liegen in der Verantwortung des Fachseminarleiters am zuständigen Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung. Die Kooperation der Lernorte im Kontext unseres Projekts wird durch den Fachseminarleiter *Rudolf Hengesbach* ermöglicht und unterstützt.

5. Einige Erkenntnisse und Fragen

Im Rahmen der Gesamterhebung aller Studierenden des Faches Katholische Theologie im Master of Education für alle Schulformen seit dem WS 2014/15 konnten mit Blick auf einige exemplarische Module bislang folgende Erkenntnisse gewonnen und weiterführende Fragen generiert werden.

5.1 Bedeutung des Praxissemesters

Studierende messen vor Beginn der Praxisphase am Lernort Schule dem Praxissemester augenscheinlich zwar eine *hohe Bedeutung* zu (Mittelwert $\bar{x}=5,0$ auf der Grundlage einer Ratingskala von 1 = ‚trifft gar nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘). Allerdings zeigt sich dabei eine breite Streuung, so dass die Studierenden diesbezüglich kein einheitliches Stimmungsbild abgeben. In Konsequenz daraus sollte den Studierenden im Rahmen ihrer universitären Ausbildung beispielsweise Intention, Chancen und Konzeption eines Praxissemesters im Hinblick auf die Entwicklung ihres persönlichen Selbstkonzepts noch transparenter gemacht werden. Das hieße auch, dass Haltungen und Einstellungen möglichst frühzeitig im Studium mit dem Konzept des „Reflective Practitioner“ (Donald A. Schön) und mit einem Bewusstsein für die Interdependenz von Theorie und Praxis zu verschränken wären.

5.2 Berufs- und Studienmotivation

Die Selbsteinschätzung hinsichtlich der *Motivation Religionslehrer bzw. Religionslehrerin zu werden* erreicht vor dem Praxissemester einen hohen Mittelwert ($\bar{x}= 4,56$). Auch das Antwortverhalten und die Verteilung bestätigen: Die Studierenden sind *sehr motiviert, Religionslehrerin oder Religionslehrer zu werden*. Vermutlich ist dieser Wert vor Beginn der Praxisphase hoch, da die Studierenden sich auf Praxiserfahrungen als deutlichem Kontrast zu dem oftmals als sehr theorielastig empfundenen Studium freuen.

Die *Studienmotivation* der Probandinnen und Probanden liegt nicht zuletzt darin begründet, dass man sich recht einheitlich eine *Klarheit in Glaubensfragen* erhofft ($\bar{x}=3,83$; Standardabweichung $\sigma=0,62$; min=3; max=6). Höhere Mittelwerte bei gleichzeitig auch höheren Werten in der Standardabweichung erreicht auch die Studienmotivation *persönliches Interesse* ($\bar{x}=5,0$; $\sigma=0,84$; min=3; max=6) oder *Interesse an theologischen Fragen* ($\bar{x}=4,67$; $\sigma=0,91$; min=3; max=6). Hierarchisch geordnet, landet das Item *Interesse an theologischen Fragen* auf dem dritten Platz. Aus einem Gespräch mit den Studierenden im Rahmen der qualitativen Datenerhebung ist anschließend allerdings deutlich geworden, dass das Spezifikum *theologischer Fragen* für die Probandinnen und Probanden nicht präsent zu sein scheint, denn das Konstrukt *Theologische Fragen* wurde synonym zu *Sinnfragen* verwendet. Zukünftige Kohorten bestehen darauf, zu überprüfen, ob diese Beobachtung sich als stabil erweist. Unsere Erkenntnis scheint hier die These von Feige u. a. zu bestätigen, dass die angehenden Lehrkräfte innerhalb des Studiums zunächst theologische Grundfragen klären wollen und dass zugleich aber die „Mehrheit der Lehramtsstudierenden, insbesondere die Nicht-Gymnasiallehramtsstudierenden [...] das Studium der Religionspädagogik/Theologie weitgehend als ‚Identitätsbaustelle‘“²³ begreift, bei der eine religiöse bzw. christlich-kirchliche Sozialisation erst stattfindet und nicht schon vorausgesetzt werden kann. Dass hierin zugleich Chance und Herausforderung für stark individualisierte Professionalisierungsprozesse zu sehen sind, liegt auf der Hand.

23 Feige / Friedrichs / Köllmann 2007 [Anm. 5], 75.

5.3 Kennzeichen religionspädagogischer Professionalität

Die Studierenden wurden im Rahmen des Prätests ebenfalls um eine Einschätzung gebeten, wie wichtig ihnen einzelne *Kennzeichen religionspädagogischer Professionalität* sind. Die Studierenden schätzen primär den *flexiblen Umgang mit Sinnfragen* ($\bar{x}=5,78$; $\min=5$; $\max=6$), *Kommunikationsfähigkeit* ($\bar{x}=5,5$; $\min=4$; $\max=6$), den *empathischen Umgang mit Schülerinnen und Schülern* ($\bar{x}=5,5$) sowie die *Erfahrung in der Lebenswelt der Schüler/-innen* ($\bar{x}=5,33$; $\min=3$; $\max=6$) als sehr wichtig ein. Auffällig ist, dass die nachstehenden Items, die sicherlich Kennzeichen *pädagogischer Professionalität* abbilden, alle einen sehr hohen Mittelwert ($\bar{x}\geq 5,33$) erreichen: *Die Lehrenden sind in der Lage, empathisch mit ihren Schülerinnen und Schülern zu agieren. Die Lehrenden sind in der Lage, mit Sinnfragen ihrer Schüler/-innen flexibel und konstruktiv umzugehen. Die Lehrenden sind in einem hohen Maß kommunikationsfähig.* Das korrespondiert durchaus mit einem generellen Verständnis von Religionsunterricht, der mehrheitlich als *Raum für persönliche Probleme* ($\bar{x}=4,83$; $\sigma=0,99$; $\min=3$; $\max=6$) sowie als Ort der *Förderung religiöser Mündigkeit* ($\bar{x}=4,72$; $\sigma=1,32$; $\min=2$; $\max=6$) verstanden wird. Die Items, die hingegen ein christlich-kirchliches wie *theologisches Moment religionspädagogischer Professionalität* angeben, werden seitens der Studierenden kaum als relevant eingestuft: *Die Lehrenden sind in der Lage, Zeugnis der kirchlichen Lehre abzulegen. Die Lehrenden sind engagiert in kirchlicher Praxis und Gemeindefarbeit. Die Lehrenden sind bibelkundig. Die Lehrenden sind in der Lage, Frömmigkeitsformen der Vergangenheit verständlich zu machen.* Diese Beobachtung erstreckt sich auf weitere Module, denn auch im Zusammenhang mit der Einschätzung hinsichtlich des Religionsunterrichts und dessen Zielvorstellungen wurden insgesamt unspezifische nichttheologische Eigenschaften als relevant eingeschätzt.

5.4 Ziele eines eigenen religionspädagogischen Handelns

Hinsichtlich der *Ziele des eigenen religionspädagogischen Handelns* liegt die Priorität in der *Erziehung der Schüler/-innen zu kritisch-reflektierenden Denkern* ($\bar{x}=5,47$; $\sigma=0,71$; $\min=4$; $\max=6$). Weiterhin wollen Studierende ihren Schülerinnen und Schülern insbesondere die *Berührung mit Glaube und Kirche* ermöglichen ($\bar{x}=5,41$; $\sigma=0,80$; $\min=3$; $\max=6$). *Gemeinde und Kirche näherbringen* erreicht zwar einen sehr hohen Mittelwert, aber gleichzeitig keinen Konsens, wie die Verteilung der Antworten zeigt ($\bar{x}=4,06$; $\sigma=1,30$; $\min=1$; $\max=6$). Nimmt man im Rahmen einer globalen Analyse den gesamten Datensatz in den Blick, wird deutlich, dass Studierende es zwar im Rahmen einer persönlichen religionspädagogischen Professionalität als wichtig erachten, *die Tradition des christlichen Glaubens* und *den christlichen Glauben näherzubringen*, aber an anderer Stelle gleichzeitig angeben, dass Kirche keine Relevanz in ihrem Leben habe und Religionsunterricht auch ohne Kirche funktioniere. Setzt man nun diese Items verschiedener Module miteinander in Beziehung, so fallen weitere mindestens potenzielle, wenn nicht sogar faktisch relevante ‚Spannungen‘ auf: Studierende charakterisieren Religionsunterricht auf der einen Seite primär als *Raum für persönliche Probleme*, nehmen also eine stark schülerorientierte Sichtweise ein. Zugleich scheint es allerdings auch ein deutliches Anliegen zu sein, den *Schülerinnen und Schülern Gemeinde und Kirche näherbringen* zu wollen, ohne selbst eine besondere Verankerung bzw. Praxis vorweisen zu können. Darüber hinaus spiegelt sich diese religionspädagogische Zielvorstellung weder primär in der Studienmotivation noch in den persönlichen Vorstellungen gegenüber Kirche wider. Dies zeigt sich ebenfalls im Rahmen des Moduls zur *Spiritualität*: Studierende assoziieren mit Spiritualität keinesfalls die *Gemeinschaft der Glaubenden* oder die *Kirche als Institution*. Unter Spiritualität verstehen sie primär *die Pflege und Gestaltung einer persönlichen*

Gottesbeziehung ($\bar{x}=5,0$) und das *Vertrauen auf eine transzendente Wirklichkeit*. Die Items *Teilhabe an der kirchlichen Tradition* und *Pflege und Gestaltung einer persönlichen Kirchenbeziehung* werden hingegen kaum als (zu)treffend eingeschätzt. Ein Drittel der Studierenden gibt weiterhin an, dass Spiritualität in ihrem Leben keine Rolle spiele.

Ein abschließender Blick auf das erhobene Rollenverständnis der Studierenden vermag die bisherigen Beobachtungen zusammenzufassen: Die Studierenden wurden befragt, welche Rolle sie als Religionslehrer/-in einnehmen möchten. Die Betrachtung der Mittelwerte lässt folgende Hierarchisierung zu: Die Studierenden verstehen sich primär als *Lebensbegleiter* ($\bar{x}=5,17$), *Ratgeber in Sinnfragen* ($\bar{x}=4,94$), *Pädagogen* ($\bar{x}=4,89$), *Wissensvermittler* ($\bar{x}=4,70$) oder *Brückenbauer zwischen Schule und Kirche* ($\bar{x}=4,56$). Allerdings werden nahezu gleichwertig die Rollentypen des *Theologen*, *Soziologen* oder *Psychologen* beurteilt ($\bar{x}\approx 3,70$). Das wiederum kann die oben dargestellte Erkenntnis über die mindestens gleichzeitig vorherrschenden Studienmotivationen *Theologie als Fach* und *persönliche Identitätsbaustelle* bestätigen.

6. Zusammenhänge und Ausblick

Dieser zunächst deskriptiven Auswertung der Datensätze folgen Korrelationsberechnungen und Kreuztabellen, aus denen tiefergehende Erkenntnisse resultieren. Beispielsweise kann ein positiv signifikanter Zusammenhang zwischen einer *hohen Motivation, Religionslehrkraft zu werden*, und dem *Vorhandensein einer forschenden Grundhaltung* aufgedeckt werden (Pearson's $r = 0,638^{**}$; $p = 0,004$). Auch die Studienmotivation über *persönliches Interesse an theologischen Fragen* steht in einem positiv signifikanten Zusammenhang mit der Intention, *bei Schülerinnen und Schülern insbesondere das eigenverantwortliche Handeln zu fördern* (Pearson's $r = 0,607^{**}$; $p = 0,008$). Die Studierenden, die der Studienmotivation *Klarheit in Glaubensfragen erlangen* eine

hohe Bedeutung zuweisen, haben den Items *Fähigkeit zur Aufbereitung biblischer Texte* und *Denkstrukturen bei Schülerinnen und Schülern fördern* ebenfalls einen hohen Wert zugeordnet (Pearson's $r = 0,643^{**}$; $p = 0,004$). Einer zukünftigen Hochschullehre und Professionalisierung angehender Religionslehrer/-innen wird daher aufzutragen sein, solche Zusammenhänge auch konstruktiv zu bearbeiten. Wenn beispielsweise eine forschende Grundhaltung hinsichtlich einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung einhergeht mit einer hohen Motivation zum/zur Religionslehrer/-in, dann spräche auch das für eine curricular früh verankerte Thematisierung solcher didaktischer Fragen, um von Anfang an eine Basiskompetenz *Reflexivität* zu schulen. Wenn bei Studierenden ein Interesse an theologischen Fragen ausgeprägt ist, das mit der Absicht korreliert, bei Schülerinnen und Schülern das eigenverantwortliche religiöse Denken und Handeln zu fördern, dann sollten Studierende die Notwendigkeit erkennen und auch die Chance bekommen, eine tragfähige und unterrichtstaugliche theologische bzw. religionspädagogische Anthropologie kennenzulernen und auch für sich selbst und ihr zukünftiges professionelles Handeln zu adaptieren.

Zukünftig rückt also insbesondere die Analyse solcher Qualifikationen in den Vordergrund, die signifikant miteinander korrelieren. Weiterhin wird der Vergleich der Datensätze von Prä- und Posttests in den Fokus der statistischen Analyse (T-Tests) gezogen. Mit Blick auf die Analyse einer potenziellen Entwicklung durch das Praxissemester ist abschließend anzumerken, dass durch die Verzahnung der Lernorte und die erfolgte Verschränkung von handlungsorientierender Theorie und theoriegeleiteter Praxis auf Ebene der Selbsteinschätzung verschiedener *Fertigkeiten* zwar signifikante Veränderungen festzustellen sind, auf Ebene der *Vorstellungen* jedoch kaum messbare Veränderungen dokumentiert werden können. Die qualitativen Untersuchungen verdeutlichen hingegen, dass

sich der Blick der Studierenden auf unterrichtliche Situationen durch die gezielt herbeigeführte oder indirekte Konfrontation mit Praxiserfahrungen erweitert. Diese Perspektiverweiterung kann sich beispielsweise hinsichtlich einer Korrektur im eigenen Rollenverständnis zwischen Pädagoge und Theologe zeigen. So ermöglichen die Interventionen eine Offenlegung der Wahrnehmungsmuster, eine Bewusstmachung von Vorstellungen und somit von Deutungsperspektiven und werden gerade darin zu einem potenziellen kritischen Korrektiv im individuellen Professionalisierungsprozess.

*Dr. Jan Woppowa
Professor für Religionsdidaktik*

*Carina Tania Caruso
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Religionsdidaktik*

*Universität Paderborn,
Institut für Katholische Theologie,
Warburger Straße 100
33098 Paderborn*