

Curriculare Kohärenz als Anspruch innovativer hochschulischer Lehre. Konsequenzen für die Religionslehrer*innenbildung

Daniel Bertram^a / Annegret Reese-Schnitker^b / Martin Richwien^b

^aSeelsorgeamt im Bistum Erfurt; ^bUniversität Kassel

Kontakt: annegret.reese-schnitker@uni-kassel.de

eingereicht: 11.09.2023; überarbeitet: 05.12.2023; angenommen: 07.12.2023

Die Forschungsarbeit der Innovationseinheit „Curriculare Kohärenz“ des PRONET²-Projektes an der Universität Kassel wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Zusammenfassung: Beginnend mit einer Problemanzeige hinsichtlich curricular kohärenter Lehrverläufe für die universitäre Ausbildung von Religionslehrer*innen wird der im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in der Kasseler Innovationseinheit erarbeitete Anspruch „Curricularer Kohärenz“ vorgestellt und erste Konkretionen präsentiert, die im Lehrkonzept des Katholisch-Theologischen Instituts in Kassel realisiert werden.

Schlagwörter: Curriculare Kohärenz, Theologiestudium, Lehramtsausbildung, Studienprofile, Interdisziplinarität, Querschnittsthemen

Abstract: Beginning with the indication of existing problems regarding the curricular coherence in teaching routines in the academic part of the training of religious education teachers, the requirement of “Curricular Coherence” – elaborated in the Kassel innovation unit in the context of a quality campaign in the field of teacher training – is put forward and first reifications already put into practice at the Catholic Theological Institute in Kassel are presented.

Keywords: Curricular coherence, study of theology, teacher training, academic profiles, interdisciplinarity, cross-cutting issues

I. Problemanzeige

I.1 Befragung von Absolvent*innen: Fehlende Vernetzung

Eine in den Jahren 2022 und 2023 durchgeführte Kasseler Interviewstudie mit Religionslehrkräften und Referendar*innen belegt, dass mehr als 90 % der Interviewten im eigenen Studium keine oder nur eine geringe Vernetzung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Themen und Fragestellungen wahrgenommen haben. Auch die verschiedenen Professionsbereiche ihres Lehramtsstudiums (Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken) und die verschiedenen theologischen Disziplinen „liefen nebeneinanderher, so dass man die Verknüpfung letztendlich selber treffen musste ...“ (Int. 14), so prononciert dies eine Referendarin im Nachhinein. Dabei wird außerdem betont, dass die eigenständige Vernetzung von fachlichen und didaktischen Inhalten gerade zur Anfangszeit des Studiums besonders schwerfiel. Zusammenhänge zwischen den einzelnen theologischen Disziplinen konnten meist erst am Ende des Studiums eigenständig erkannt und gewinnbringend reflektiert werden.

Mehrfach wird rückblickend der Wunsch geäußert, dass Dozierende eine stärkere Verbindung zwischen theologischen Inhalten und religionsunterrichtlicher Realität aufzeigen. Ein Studierender kritisiert: „Die Realität von Schule wird an der Uni so nicht gelehrt.“ (Int. 5) Theorie und Praxis wird meist

getrennt voneinander behandelt. Lehre, die beide Perspektiven, theologische Inhalte und religionsdidaktische Herausforderungen, aufgreift und kompetent miteinander ins Gespräch bringt, wird kaum erlebt. Nur vereinzelt wird berichtet, dass eine Vernetzung zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft konkretisiert wurde. Explizit werden der jährliche Religionspädagogisch-Theologische Studientag in Kassel (siehe dazu später) und Kooperationsveranstaltungen genannt, die von zwei Dozierenden aus unterschiedlichen theologischen (und auch kulturwissenschaftlichen) Fächern konzipiert und geleitet wurden. In der Regel allerdings, so hoben die Interviewten immer wieder heraus, entstanden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Themen lediglich „aus zufälligen Überschneidungen“.

Zusammengefasst werden von den Betroffenen zwei Desiderate benannt:

- (1) Ein stärkerer Bezug der Studieninhalte zu ihrer zukünftigen Berufspraxis, den Herausforderungen des Religionsunterrichts,
- (2) deutlich mehr Kooperation zwischen den einzelnen theologischen Disziplinen und wenig Vernetzung besonders zwischen fachtheologischen und fachdidaktischen Inhalten.

1.2 Lehramtsstudium in Theologie: Strenge disziplinäre Struktur

Das Theologiestudium für Lehramtsstudierende ist, historisch betrachtet, ein ausgehend von den vielfältigen theologischen Disziplinen und damit verbundenen eigenständigen Fachlogiken eines Diplom- bzw. Master-Studiums reduzierter Studiengang. Dieser Logik folgend ist das Lehramtsstudium in Religion in Deutschland in seinem Aufbau streng disziplinär gegliedert und bezüglich der Module disziplinär ausgestaltet. Die klassischen theologischen Disziplinen prägen (nicht nur) die hochschultheologischen Karrieren, die Denominationen der Professuren und die theologischen Fächer, sondern (in der Regel) auch die in den Lehramtsstudien festgeschriebenen einzelnen theologischen Module und Lehrveranstaltungen. Die Studieninhalte für Lehramtsstudierende sind durch die kirchlichen Vorgaben bestimmt. Diese sind untergliedert in die „Theologische Grundlegung“, „bibelwissenschaftliche“, „kirchengeschichtliche“, „systematisch-theologische“ und „praktisch-theologische und fachdidaktische Inhaltsbereiche“ (für Evangelische Religion ist der Bereich „Ökumene, Weltreligionen und Weltanschauungen“ ergänzt (KMK, 2008, S. 56f., S. 53f.)). Beachtenswert dabei ist, dass an gleicher Stelle etwas später bereits erwähnt wird, dass das Studium auch „disziplinübergreifend modularisiert werden kann“ (KMK, 2008, S. 56).

Bereits an dieser Stelle ist zu erkennen, dass die gegenwärtige Praxis, die Anforderungen an die Lehramtsstudiengänge als quantitative und qualitative Reduktionen der Anforderungen an ein Vollstudium Theologie zu ermitteln, zwar historisch verständlich, aber angesichts der aktuellen Kenntnisse zum Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte kritisch anzufragen ist. Sie behindert den Aufbau eines qualifizierten theologischen Professionswissens für Lehrkräfte, das neben theologischem Grundwissen einer hohen Vernetzungskompetenz bedarf, um den alltäglichen Aufgaben der Schulpraxis gerecht zu werden. Hier ist die Religionslehrkraft nicht als theologische Expertin von speziellen disziplinären Forschungsfragen, sondern als theologische Allrounderin mit einer breiten theologischen Kompetenz gefragt. „Die traditionelle Segmentierung des Studiums in die theologischen Disziplinen ist zu oft eine Überforderung der Studierenden und widerspricht didaktischen Prinzipien, die sich am Unterrichtsgegenstand bzw. einer Frage- oder Problemstellung orientieren“ (Reese-Schnitker, 2023, S. 202). Universitäre Veranstaltungen sind zukünftig deutlich stärker an dieser berufsqualifizierenden Aufgabe des Studiums auszurichten (ebd., S. 203).

Ein weiteres Merkmal der Lehrer*innenausbildung in Deutschland ist ihre Dreigliedrigkeit. Nach der universitären Bildung folgt der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat, bis dann die Lehrperson sich im Lehrberuf fortwährend durch Fortbildungen weiterbilden kann und soll. „Das gegenwärtige Modell der Lehrerbildung läuft darauf hinaus, dass man sich zuerst theoretisch fit macht (Universität), um dann zu lernen, wie man mit dieser Theorie in der Praxis agiert (Referendariat), um anschließend

diese Expertise schrittweise und problemorientiert zu verfeinern (Weiterbildung)“, so Ulrich Riegel (2021, S. 142). Er kritisiert allerdings diese Konzeption, da die Entwicklung religionspädagogischer Professionalität einer Verschränkung von Theorie und Praxis von Anfang an bedarf. Auch die Befragten der Kasseler Absolvent*innen-Studie bemängeln die Trennung, bei der die Universität als Vermittlerin von „sehr viel Basiswissen“ (Int. 1) fungiert und erst in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung die Professionalisierung des praktischen Unterrichts zum Tragen kommt. Fehlende Optionen, theoretische Konzepte einem Praxistest zu unterwerfen bzw. für die Praxis tauglich zu machen bzw. religionsunterrichtliches Handeln konzeptionell zu reflektieren und zu kritisieren, verhindern eine optimale Kompetenzentwicklung angehender Religionslehrer*innen (Reese-Schnitker, 2023, S. 202).

Insgesamt kann aus dieser systematisch-historischen Perspektive resümiert werden, dass eine stärkere Kohärenz durch eine Zusammenarbeit der verschiedenen theologischen Disziplinen und eine Verschränkung von Theorie und Praxis anzustreben ist.

1.3 Anfrage aus der Erziehungswissenschaft: Doppelte Diskontinuität und Fragmentierung

Die Erziehungswissenschaftlerin Katharina Hellmann benennt im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung an der Hochschule zwei als problematisch wahrgenommene Aspekte: Einerseits eine doppelte Diskontinuität zwischen den Phasen der schulischen, universitären und schulpraktischen Ausbildung im Erleben der Studierenden und andererseits eine Fragmentierung innerhalb ihres Studiums (Hellmann, 2019, S. 13).

Mit „*doppelter Diskontinuität*“ (Klein, 1908) ist die systematische Zersplitterung von Strukturen und Inhalten gemeint, die sich beispielhaft sowohl am Übergang von der Schule in die Hochschule und dann wiederum von der Ausbildung zur Berufspraxis zeigt: In der Schule von den Lernenden erworbenes Wissen und Kompetenzen werden nicht als Fundament der Studieninhalte verstanden, auf die nun, in der Hochschule, aufgebaut wird, sondern sie werden ersetzt und so ihre erlebte Relevanz relativiert. Auch das dann an der Hochschule erarbeitete Wissen tritt mit dem Einstieg in die nächste Ausbildungsphase und die spätere Berufspraxis bisweilen in den Hintergrund, weil es als nicht ausreichend praxistauglich und damit irrelevant wahrgenommen wird. In der Folge bleibt ein Teil des schulischen Wissens unhinterfragt und ungenutzt (mitunter auch unnützlich) und hochschulisches Wissen ohne Handlungsrelevanz (Hellmann, 2019, S. 14). Fehlende „Scharniere“ zwischen Hochschule und Schule bzw. zwischen der universitären Ausbildung, der praktischen Ausbildung im Studienseminar und dem Tätigwerden in der Schule werden von den Lernenden umgangssprachlich als „(Praxis-)Schock“ bezeichnet, der nicht durch das Wissen darum, sich doch eigentlich Inhalte und Kompetenzen angeeignet zu haben, abgemildert wird, sondern unter Umständen noch verstärkt werden kann und potenziell zu Gedanken von Resignation und Überforderung führt.

Fragmentierung bedeutet, dass erworbenes (Professions-)Wissen und Kompetenzen in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen einerseits und innerhalb der Professionsbereiche andererseits weder während des Studiums noch zwischen den Ausbildungsphasen gewinnbringend verknüpft werden. Dieses Desiderat wurde oben bereits bezüglich des Lehramtsstudiums in Theologie ausgeführt. Damit ist die Aufgabe beschrieben, Potenziale in sinnvoller Kooperation zwischen den Professionsbereichen und den Phasen der Lehrer*innenausbildung zu suchen und zu nutzen.

In den drei Anläufen wird Ähnliches sichtbar: Es gilt, Zersplitterung in einzelne Fächer und Phasen zu vermeiden und Vernetzung und Kooperation innerhalb der Hochschule und zwischen den Institutionen Schule, Universität und Studienseminar zu stärken. Lehrer*innenbildung ist als zeitlich *kontinuierlich* und inhaltlich *kohärent* zu konzipieren. Insofern kann curriculare Kohärenz als ein Anspruch innovativer hochschulischer Lehre verstanden werden.

2 Das Ziel curricularer Kohärenz innerhalb der Kasseler Lehrer*innenbildung

2.1 Professionalisierung durch Vernetzung (PRONET) als Kasseler Projekt der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung

Das hier vorgestellte Projekt der curricularen Kohärenz ist kein Einzelprojekt im Kontext der Qualitätsoffensive der Lehrer*innenbildung, sondern ist erwachsen aus einer Gesamtperspektive auf die Kasseler Lehrer*innenbildung mit der Absicht, diese nachhaltig, kohärent und interdisziplinär zu qualifizieren. Daher wird im Folgenden zunächst eingeführt in die Gesamtperspektive und die Projektgovernance an der Universität Kassel, bevor im Anschluss die inhaltliche Ausrichtung zur curricularen Kohärenz vorgestellt wird.

Die an der Universität Kassel durchgeführten 29 Lehr- und Forschungsprojekte versammelten sich in den zwei Förderphasen unter dem Leittitel „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET¹ und PRONET²) mit der Absicht, durch professionelle Vernetzung weitreichende, kohärent angelegte und evidenzbasierte Veränderungen für das Lehramtsstudium aller Schulformen anzustoßen, durchzuführen, zu evaluieren und zu etablieren. Die einzelnen Teilprojekte waren in der Regel disziplinübergreifend angelegt und wurden entsprechend ihrer inhaltlich-konzeptionellen Arbeit in *drei Handlungsfelder* gegliedert: (1) *Reflexive Praxisstudien*, (2) *Diversität und Inklusion* sowie (3) *Vernetzung von Professionsbereichen*. Innerhalb dieser thematischen Handlungsfelder fanden regelmäßige Arbeits- und Austauschtreffen der Projektmitarbeitenden und Verantwortlichen statt.

Quer zum inhaltlichen Austausch in den Handlungsfeldern arbeiteten in der zweiten PRONET²-Phase fünf professoral besetzte interdisziplinäre *Innovationseinheiten (IE)* an der Vernetzung der Einzelprojekte und der Verstetigung der in ihnen erarbeiteten Innovationen (vgl. [Fünf Innovationseinheiten und Verstetigung der Projektergebnisse: uni-kassel.de](#), letzter Zugriff: 18.09.2023). Ziel dieser Innovationseinheiten war es, die in den einzelnen Teilprojekten erarbeiteten und weiterentwickelten Lernumgebungen und Vernetzungsformen für die Kasseler Lehrer*innenbildung dauerhaft zu sichern.

In der *IE 1 Curriculare Kohärenz* wurden übergreifende Maßnahmen zur Steigerung der curricularen Kohärenz der Kasseler Lehrer*innenbildung unterstützt, etwa die Erarbeitung von *Rahmenregularien für Studienprofile* zur Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit der jeweiligen Anforderungen. Im sechsjährigen Projektverlauf wurden sieben Studienprofile konzipiert und etabliert: „*Studienelemente inklusiver Bildung*“, „*Kulturelle Praxis*“, „*InterESD – BNE*“, „*Von sexualisierter Gewalt im (Religions-)Unterricht reden*“, „*Interreligiöse Kompetenz*“, „*Theologische Gespräche*“ (vgl. [Studienprofile im Lehramtsstudium: uni-kassel.de](#), letzter Zugriff: 18.09.2023).

Die *IE 2 Metaevaluation* setzte sich vor allem mit der Evaluation des Kasseler Lehramtsstudiums auseinander und stellte den Projektbeteiligten Instrumente und Daten, wie beispielsweise eine Toolbox, zur Verfügung, die sich auf die Wahrnehmung der Lehrangebote durch Studierende beziehen und mit deren Hilfe sich Entwicklungen von Studierenden messen lassen. Die *IE 1* hat für diese Toolbox Items zusammen- und bereitgestellt, um auch den Grad der Kohärenz als Auswertungskriterium abbildbar zu machen.

Die *IE 3 Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung* widmete sich insbesondere dem Transfer der entwickelten Innovationen.

Neue Angebote und Vernetzungen im Bereich der *Fort- und Weiterbildung* entwickelte und koordinierte die *IE 4*.

Der *IE 5 Graduiertenförderung* ist es gelungen, eine Finanzierung des Vorhabens „*Duale Promotion*“ für eine Laufzeit von fünf Jahren für acht Promovierende vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft

und Kunst (HMWK) zu erhalten. Bei diesem Qualifizierungskonzept werden Phasen des Vorbereitungsdienstes und der Promotion miteinander verschränkt.

In dem folgenden Abschnitt sollen die Überlegungen zu „Curriculare Kohärenz“ präsentiert werden, mit deren Anspruch sich die Innovationseinheit 1 befasst und ein eigenständiges Konzept entwickelt hat.

2.2 Curriculare Kohärenz im Lehramtsstudium

Ein in sich kohärentes Lehramtsstudium basiert selbstverständlich auf einer qualifiziert vorbereiteten und durchgeführten Lehre. Betrachtet man einzelne Lehrveranstaltungen, so ist klar, kohärente Seminare und Vorlesungen zeichnen sich vor allem durch gründlich konzipierte, wissenschaftlich fundierte und hochschuldidaktisch qualifizierte Vorlesungen und Seminare aus, in denen die zu vermittelnden verschiedenen Inhalte und wissenschaftlichen Methoden inhaltlich sinnvoll aufeinander aufbauen. Innerhalb der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen, der einzelnen Fächer und auch fachübergreifend sind Transparenz (die Kenntnis voneinander, also darüber, welche Inhalte Studierende in anderen Veranstaltungen erwerben) und regelmäßige Absprachen der Hochschuldozierenden, auch mit Dozierenden der anderen lehramtsausbildenden Fächer, über den Aufbau und das Zueinander der eigenen und der Lehrveranstaltungen der Kolleg*innen für eine curriculare Lehramtsausbildung unverzichtbar. Auch disziplinübergreifende Kooperationsveranstaltungen, innertheologisch wie darüber hinaus, stärken gewiss curriculare Kohärenz und gründen meist auf freundschaftlich-kollegialen Beziehungen zwischen einzelnen Hochschuldozierenden. Im Fokus dieses Beitrags stehen aber vor allem strukturelle Maßnahmen, die eine curriculare Kohärenz der universitären Religionslehrer*innenbildung jenseits des Engagements einzelner Dozierender sicherstellen und stärken wollen.

2.3 Konzeptionelle Grundlegung zur curricularen Kohärenz in Kassel

Die Erarbeitung eines Konzepts zur curricularen Kohärenz ist Ausdruck der Überzeugung, dass diese ein bedeutsames Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung beschreibt.

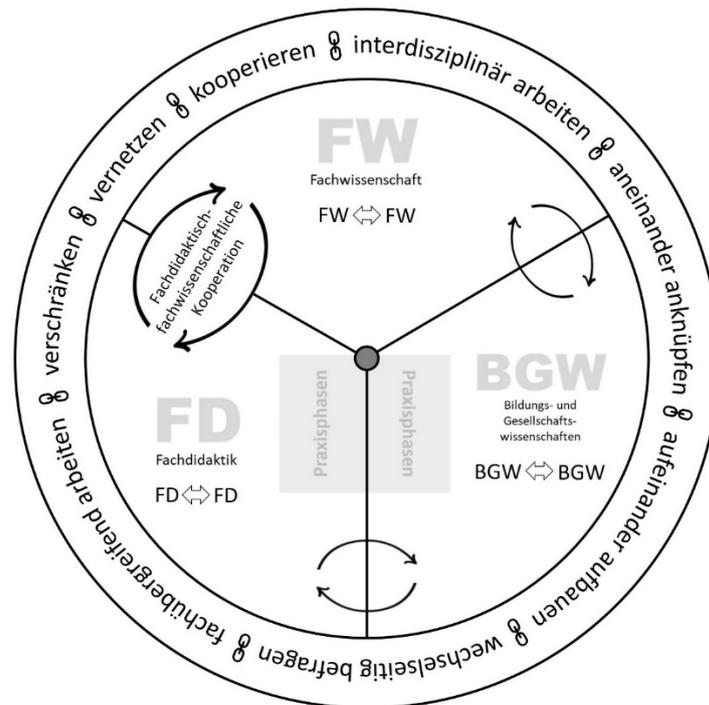


Abb. 1: Zirkulärer Bezug der Professionsbereiche (Bertram & Reese-Schnitker, 2021)

In Abbildung 1 wird sichtbar, dass die drei relevanten Professionsbereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, fachlich und didaktisch sinnvoll in den Themen, Prozessen und Zielen im kontinuierlichen Kreislauf (curricular) aufeinander bezogen werden; in der Lehre sowie in der Forschung. Diese Bezüge werden unter der Maßgabe und im Ergebnis interdisziplinären Arbeitens (Kreutz, 2019, S. 121; Birke, Conrad, Krieger & Kumm, 2019, S. 142) hergestellt. Dabei ist eine ausgeglichene Relationierung von Theorie und Praxis stets mitgedacht. Auch die Praxisphasen im Lehramtsstudium werden als Teil dessen curricular kohärent konzipiert und installiert.

In der Verschränkung und Vernetzung werden vor allem die Potenziale gesehen, angehende Lehrer*innen im Hinblick auf die Aufgaben in Schule und Unterricht angemessen vielperspektivisch zu qualifizieren. Für die Hochschullehre ergibt sich daraus die gestaffelte Aufgabe, einzelne Lehrveranstaltungen, komplexere Studienmodule sowie (zusätzliche) Studienangebote inhaltlich und strukturell sinnvoll zu verzahnen und die Kohärenz als Mehrwert für die Teilnehmenden deutlich werden zu lassen. Dabei wird ersichtlich, dass eine besondere Bedeutung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kooperation zukommt. Im Hinblick auf die Zeit lässt sich formulieren, dass grundsätzlich sowohl diachrone als auch synchrone Kohärenz angestrebt werden sollte, wobei einer synchronen Kohärenz eine noch höhere Bildungsqualität zugesprochen wird.

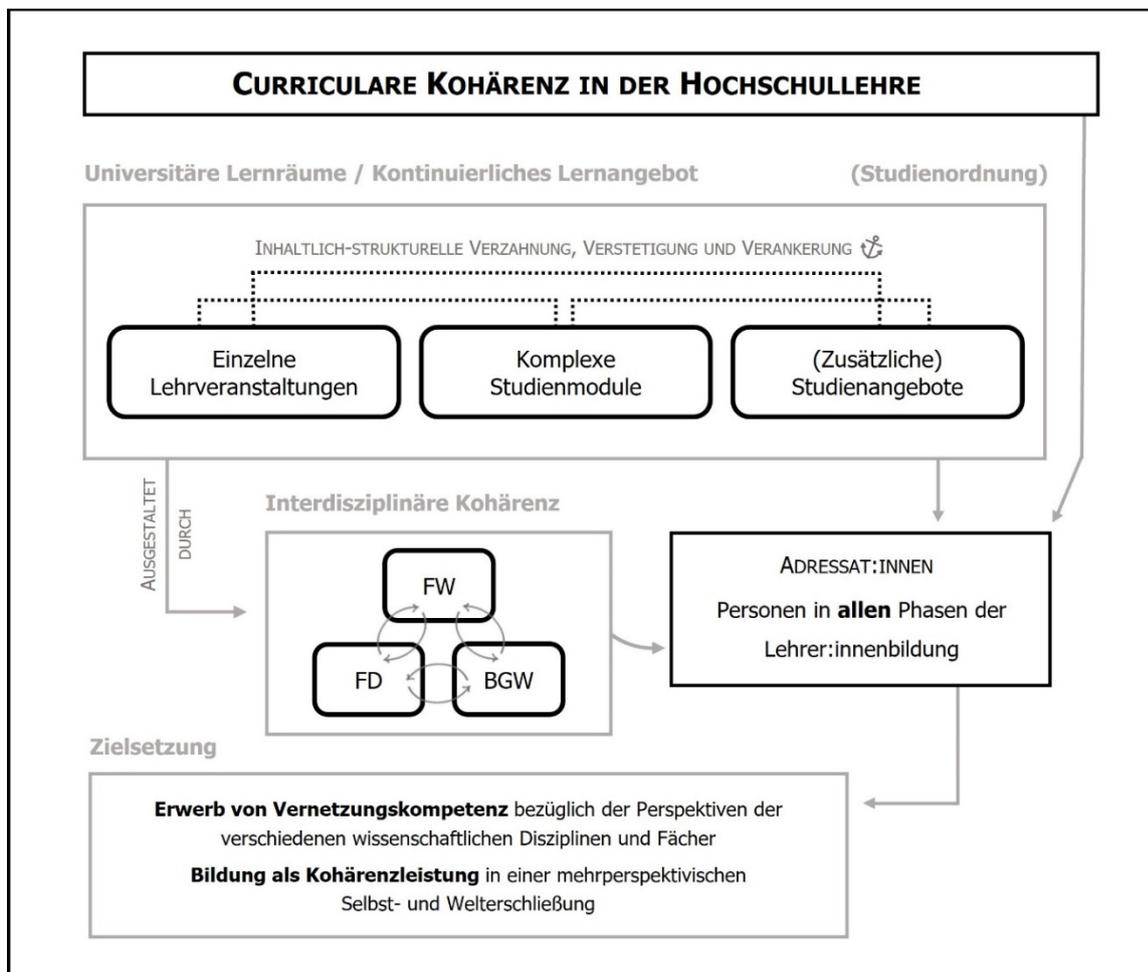


Abb. 2: Curriculare Kohärenz in der Hochschullehre (Bertram & Reese-Schnitker, 2021)

Adressat*innen dabei sind nicht nur die Studierenden: Der Anspruch curriculärer Kohärenz wird als verbindendes Element verstanden, das eine Strukturebene beschreibt und alle Phasen der Lehrer*in-

nenbildung im Blick hat. Somit sollen bei übergreifenden Strukturelementen und einzelnen curricularen Angeboten auch die zweite und dritte Phase der Lehrer*innenbildung adressiert werden, die ihrerseits angesprochen sind, Innovationen in der Aus- und Weiterbildung zu schaffen.

Curriculare Kohärenz fordert ein kontinuierliches und verlässliches, vernetztes Lehrangebot (Diehr et al., 2019, S. 201), das in den Studienordnungen verankert ist. Damit ist die Frage nach einer curricularkohärenten Struktur der Hochschullehre insgesamt gestellt. Ein wesentliches Ziel dieser Struktur und einer explizit betonten und notwendigen inhaltlichen Zusammenarbeit der Professionsbereiche ist dabei der Erwerb von Vernetzungskompetenzen bezüglich der verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven und Disziplinen, das auf einem Verständnis von Bildung als Kohärenzleistung in einer mehrperspektivischen Selbst- und Welterschließung fußt.

2.4 Eigenverantwortung der Studierenden

Wesentliches Merkmal des akademischen Lebens an der Universität ist Freiraum im Sinne von Freiheit im Hinblick auf eine Vielzahl an Möglichkeiten für den eigenen Studienverlauf. Obgleich für die einzelnen Studienordnungen in der Regel feste Module vorgeschrieben sind, besteht hinsichtlich ihrer Wahl und Reihenfolge des Besuchs bestimmter Lehrveranstaltungen und der thematischen Wahl der darin zu erbringenden Leistungsnachweise eine, sicher von Fach zu Fach unterschiedliche, mehr oder weniger große Autonomie. Im Unterschied zur Schule geht es im Studium nicht ausschließlich um einen starren, eindeutig festgelegten Stundenplan, den es zu belegen gilt. Einer Verschulung des Studiums ist entschieden entgegenzutreten!

Hinsichtlich des Kriteriums *Curriculare Kohärenz* sind Studierende in ihrer Eigenverantwortung gefragt, etwa bei der Auswahl und Reihenfolge von universitären Lehrveranstaltungen und der Nutzung akademischer Freiräume, neben den als verbindlich vorgeschriebenen Modulen Studienangebote bewusst zu wählen. Individuelle Schwerpunktsetzungen sowie unterschiedliche Gestaltformen des Studiums sind ausdrücklich gewünscht (vgl. etwa in Form der Studienprofile s.u.).

An dieser Stelle ist aber auch zu fragen, wie sich auf diesen unhintergehbaren Säulen universitärer Bildung verhindern lässt, dass diese große Freiheit und Flexibilität nicht zu Beliebigkeit und inhaltlicher Zersplitterung führt. Wie kann das Lehramtsstudium trotz einer Vielzahl an individuellen Verläufen inhaltlich kohärent und sinnvoll aufeinander abgestimmt werden und qualitativ gestaltet sein?

2.5 Zeitliche Orientierung: Das „Freiburger Säulen-Phasen-Modell“

Bisher konnte nur angedeutet werden, welche zeitlichen Abläufe und Strukturen innerhalb der Lehrer*innenbildung angesprochen sind. Das Freiburger-Säulen-Phasen-Modell (Hellmann, 2019, S. 16ff.) ist gut geeignet, dies besser sichtbar zu machen.

Dabei wird Lehrer*innenbildung sowohl zeitlich als auch professionsbezogen im Gesamtzusammenhang gefasst. Ausgehend von den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden im Sinne etwa schulischer Vorerfahrungen und mit der Perspektive auf die letztendliche Wirkung des Professionalisierungsprozesses eröffnet sich so ein Raum, der sich eben zeitlich gestaffelt (Fortschreiten des Aus- und Weiterbildungsprozesses über die drei Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg) und auch inhaltlich (Professionsbereiche, Praktika, Mentoring) untergliedert, aber sich trotzdem kohärent betrachten lässt. Für die Lehrer*innenbildung in Kassel kann das Freiburger Modell angepasst und so dargestellt werden:

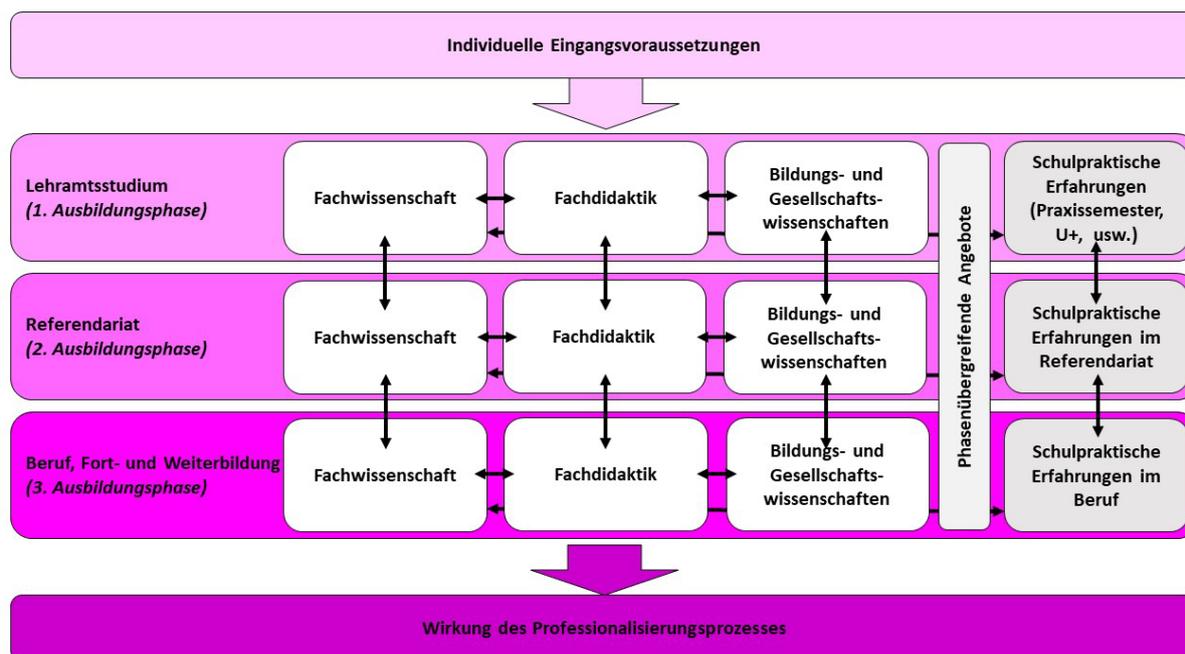


Abb. 3: Säulen-Phasen-Modell überarbeitet von Bertram und Reese-Schnitker

Die einzelnen Ausbildungsphasen stellen im Modell die (zeitlich hintereinander gestaffelten) *Phasen* dar. Die Professions- und Erfahrungsbereiche (Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, die phasenübergreifenden Angebote sowie die Schulpraxis) bilden gewissermaßen die *Säulen* der Lehrer*innenbildung. Hierin sind nun die möglichen Verknüpfungen gut ablesbar, die sich konzeptionell (im Sinne des Modells horizontal und vertikal) und zeitlich (synchron und konsekutiv) differenzieren lassen. Eine horizontale Verknüpfung laut Modell meint also die Verknüpfung von Inhalts- und Kompetenzbereichen innerhalb einer Phase; von vertikaler Verknüpfung kann demnach gesprochen werden, wenn diese phasenübergreifend innerhalb einer Säule hergestellt werden. Die Hinzunahme der zusätzlichen zeitlichen Differenzierungsmöglichkeit liefert im Ergebnis folglich vier grundsätzliche Arten von Kohärenz: horizontal-synchron, horizontal-konsekutiv, vertikal-synchron und vertikal-konsekutiv.

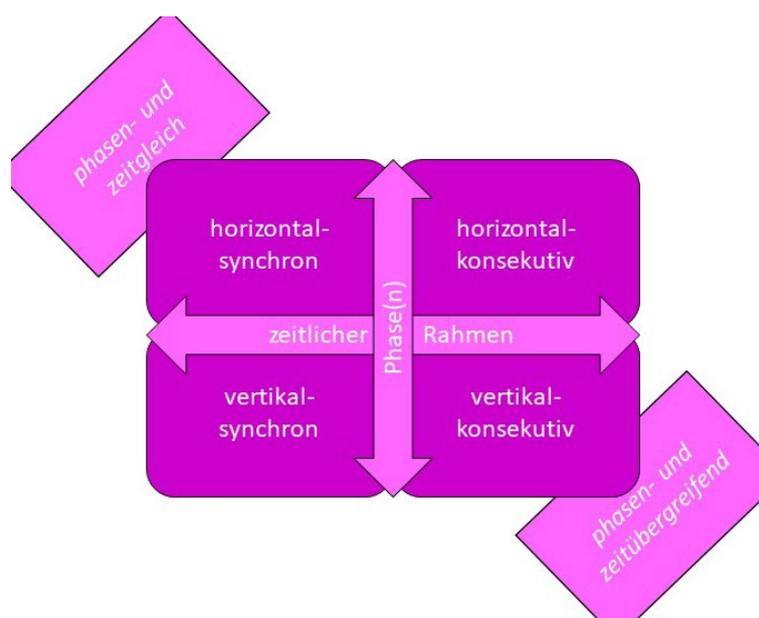


Abb. 4: Grundlegende Arten von Kohärenz

Dieses Modell und die ihm zugrunde liegende Differenzierung ist sicher nicht geeignet, um alle Formen kohärenten Arbeitens darin abzulesen und zu kategorisieren. Sie können aber Orientierung geben und sind gerade hinsichtlich der Frage nach phasenübergreifender Kohärenz hilfreich, da diese selbstverständlich und gleichgewichtig miteinander abgebildet werden.

Wird eine curricular kohärente Hochschullehre forciert, bedarf es neben der inhaltlichen strukturellen Verzahnung, das sollte bisher deutlich geworden sein, auch der nachhaltigen Verstetigung von Angeboten. Durch die Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung und im Zuge der sich zeitlich überschneidenden Neufassung des Hessischen Lehrer*innenbildungsgesetzes und der damit einhergehenden Überarbeitung von Studienordnungen ergaben sich Notwendigkeiten und Chancen, um kohärenzfördernde Lernräume und -angebote zu verankern. Im Folgenden soll beispielhaft anhand von Konkretionen des Theologiestudiums dargestellt werden, wie curricular kohärente Angebote ausgestaltet und verortet werden können.

2.6 Beispiele: Kohärenz im Lehrkonzept der Katholischen Theologie

Horizontal-synchrone Kohärenz: interdisziplinär bespieltes Jahresthema

In seinem Lehrkonzept hat das Institut für Katholische Theologie der Universität Kassel ein jährlich wechselndes Thema etabliert, das strukturell sicherstellt, dass viele von Studierenden zu belegende Veranstaltungen in einem Jahr inhaltlich aufeinander abgestimmt sind (siehe Abbildung 5). Ein Thema wird in den Fokus der Lehre gerückt. Dies kann explizit in den Seminartiteln deutlich werden, aber auch implizit durch Schwerpunkte in einzelnen Seminarveranstaltungen, etwa bei der Auswahl von Beispielen, durch die Einladung von Gastvortragenden oder in anderer Form.



Abb. 5: Jahresthemen des Instituts für Katholische Theologie in Kassel

Im Laufe des Studiums haben Studierende drei bis fünf unterschiedliche Jahresthemen erlebt. Das Konzept hat sich für alle Beteiligten als fachlich inspirierend erwiesen, weil damit deutlich stärker disziplinübergreifende Fragen in der Lehre gestellt werden. Durch den Parallelbesuch von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminaren können Studierende wichtige Vernetzungs- und Transferkompetenzen erwerben.

Vertikal-synchrone Kohärenz: Phasenübergreifender, fachwissenschaftlich-fachdidaktisch vernetzender Studientag

Das Kasseler Katholisch-Theologische Institut hat einen jährlichen Religionspädagogisch-Theologischen Studientag eingerichtet, der das Jahresthema aufnimmt. Als Kooperationsveranstaltung sind Religionslehrkräfte, Referendar*innen und Studierende des Instituts adressiert. Studierende erleben das Zusammentreffen mit ‚fertigen‘ Lehrkräften und den Einblick in konkrete schulische Erfahrungen und Projekte als gewinnbringend. Religionslehrer*innen schätzen es, neue religionsdidaktische und theologische Ansätze kennenzulernen, und den Elan und die Motivation der jungen Studierenden. Das Jahresthema wird aus fachwissenschaftlicher Sicht und mit unterrichtspraktischen Workshops für die verschiedenen Schulformen kritisch konkretisiert.

Horizontal-konsequente Kohärenz: Theologisch-interdisziplinäre Module (TiMs)

Im Zuge der Neukonzeption der Studienordnungen im Rahmen des HLbG (2022) wurden die Studienordnungen für die Lehrämter Grundschule, Haupt-/Realschule und Gymnasium dahingehend überarbeitet, dass curriculare Spielräume hier Platz finden. Es wurden Theologisch-interdisziplinäre Module (=TiMs) konzipiert, in denen Veranstaltungen aus verschiedenen theologischen Disziplinen inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmt werden (vgl. entsprechende Empfehlung in: KMK 2008, S. 56). Diese thematisch-theologische Struktur des Studienverlaufs ist für Studierende sowie für Lehrende ein Gewinn (Bertram & Reese-Schnitker, 2023, S. 62). Im Lehramtsstudium für Gymnasium sind etwa drei TiMs integriert: *TiM I: Gottesrede*, *TiM II: Ökumenische und Interreligiöse Kompetenz*, *TiM III: Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit* (vgl. ausführlich in: Bertram & Reese-Schnitker, 2023, S. 61–63). Im *TiM III* beispielsweise können die Studierenden aus einem wechselnden Angebot an Veranstaltungen auswählen und einen eigenen Schwerpunkt setzen. Veranstaltungen zu Schöpfungstheologie und Ökologie sind hier ebenso wählbar wie Konzepte religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung, sozialetische Themen, Lehrveranstaltungen zur Genderforschung, Inklusion und vieles mehr. Verortet sind hier auch Seminare, die bereits in ihrer Anlage interdisziplinär ausgerichtet sind; ebenso sind Veranstaltungen aus anderen Fachbereichen in diesem Modul studier- und anrechenbar.

Horizontal-konsequente Kohärenz: Studienprofile – Interreligiöse Kompetenz und Präventionskonzept zu sexualisierter Gewalt

Einen eigenen thematischen Schwerpunkt in ihrem Lehramtsstudium können Studierende durch die Belegung eines Studienprofils setzen und sich gleichzeitig mit diesem Schwerpunkt mit überschaubarem zusätzlichem Studienaufwand für ihren zukünftigen Lehrberuf und für den Einstellungsprozess profilieren. Das Institut für Katholische Theologie hat zwei Studienprofile konzipiert, die gesellschaftlich drängende Fragen aufgreifen und gegenwärtig höchst dringlich benötigte Kompetenzen vermitteln: (1) Interreligiöse Kompetenz und (2) Von sexualisierter Gewalt im (Religions)Unterricht reden (vgl. vertiefend Franzmann & Schleahn, 2021; Reese-Schnitker, 2023).

Vertikal-konsequente Kohärenz: Professionelle Begleitung der Vorbereitung und Planung von Unterrichtsstunden

Bereits viele Jahre gibt es in der Kasseler Religionslehrer*innenbildung ein regelmäßiges Vernetzungstreffen der hauptamtlich Zuständigen für die verschiedenen Phasen der Ausbildung sowie Schulreferent*innen des Bistums, bei dem die eigene Arbeitssituation, die fachlichen Aufgaben und die verschiedenen gegenwärtigen Herausforderungen ausgetauscht und die zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen aufeinander abgestimmt werden (bspw. die sukzessiv aufbauende Planung von Unterricht von einer unterrichtlichen Problemskizze im Vorbereitungsseminar fürs Praktikum über Unterrichtsverlaufsbögen und schriftliche Unterrichtspläne mit Teilaspekten im Praxissemester und Referendariat bis hin zu einer vollständigen schriftlichen Unterrichtsplanung als Grundlage der 2. Staatsexamensprüfung).

3 Konsequenzen für eine zukunftsfähige, curricular kohärente Religionslehrer*innenbildung

Abschließend sollen die zentralen Konsequenzen einer curricular kohärent ausgestalteten Religionslehrer*innenbildung in Form von Thesen präsentiert werden:

- (1) *Besonders zu Beginn des Studiums ist eine kritische Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrungen und Rolle angeraten und ein stetes reflektiertes Anknüpfen an die in der Schule bereits erworbenen theologischen Kompetenzen.*
- (2) *Neben theologisch disziplinärer Lehre sind verstärkt innertheologische Interdisziplinarität in Lehrveranstaltungen und Modulbeschreibungen umzusetzen. Der Erwerb theologisch-fachlicher, religionspädagogischer und schulpraktischer Kompetenzen ist nicht durchgehend separat zu realisieren. Er bedarf der interdisziplinären Verschränkung in einführenden und besonders in fortgeschrittenen Lehrveranstaltungen.*

- (3) Eine interkonfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit im universitären Lehramtsstudium ist auszubauen (Reese-Schnitker, 2023, S. 202), um der gegenwärtigen heterogenen Lebenssituation und ihren Herausforderungen gerecht zu werden und zukünftige Religionslehrer*innen dafür kompetent zu machen.
- (4) Über die theologischen Disziplinen hinaus sind Kooperationen mit anderen erziehungs- und geistes-, kultur- und naturwissenschaftlichen Fächern anzustreben, so dass ein Anknüpfen an in anderen Fächern bereits erworbene Inhalte und Kompetenzen möglich wird.
- (5) Eine kontinuierliche Verschränkung im Verlauf der dreigliedrigen Lehrer*innenausbildung und eine kritische Reflexion von theologischen und religionsunterrichtspraktischen Fragestellungen sind sicherzustellen, so dass alle Beteiligten von dieser Vernetzung profitieren.
- (6) Fortwährende Kooperationen zwischen den für die einzelnen Phasen der Lehrer*innenbildung Verantwortlichen und Akteur*innen sind auszubauen und wertzuschätzen.
- (7) Gesellschaftlich relevante sogenannte Querschnittsthemen (Digitalisierung, Inklusion, Nachhaltigkeit, Demokratiefähigkeit u.a.) sind in den theologischen Lehramtsstudienverläufen in einzelnen Veranstaltungen, in Modulen und sowie in Studiengangskonzepten strukturell zu integrieren.
- (8) Studierende sind als Hauptakteur*innen ihrer Studienverläufe und der sich darin zeigenden curricularen Kohärenz zu (be-)stärken und in ihrer Verantwortung für die individuelle Gestaltgebung ihres Studiums (durch die Wahl von Veranstaltungen und Entscheidung für thematische Schwerpunkte) ernst zu nehmen und zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Bertram, Daniel & Reese-Schnitker, Annegret (2023). Curriculare Kohärenz als Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung. *SEMINAR 2/2023 „Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Zeit für eine Bilanz“*, 54–64. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W005>
- Bertram, Daniel & Reese-Schnitker, Annegret (2021). Modelle zur curricularen Kohärenz (Abb. 1 und 2). Abgerufen von <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/pro-net2/innovationseinheiten/innovationseinheit-i/curriculare-kohaerenz> [28.02.2023].
- Bertram, Daniel & Reese-Schnitker, Annegret (2022). *Studienprofile der Universität Kassel*. Abgerufen von <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/beratung-information-zum-lehramtsstudium/studienprofile-im-lehramtsstudium> [28.02.2023].
- Birke, Franziska; Conrad, Vivian; Krieger, Tim & Kumm, Lena (2019). Kohärenzwahrnehmung im Lehramt Wirtschaft: Über die Notwendigkeit einer spezifischen Curriculumsentwicklung. In Katharina Hellmann, Jessica Kreutz, Martin Schwichow & Katja Zaki (Hg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 133-145). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_9
- Diehr, Bärbel; Becker, Anette; Breul, Carsten; Frisch, Stefanie; Karstens, Claudia & Rumlich, Dominik (2019). Kohärenz im Englischstudium für die Primarstufe: Das Lehr-Lern-Konzept des Wuppertaler Projekts EULE. In Katharina Hellmann, Jessica Kreutz, Martin Schwichow & Katja Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 199-213). Wiesbaden: Springer VS.
- Franzmann, Marcel & Schlehahn, Raphael (2021). Bibel im Gespräch (BiG), Konzeptionelle Vorstellung der Studienwerksatt am Institut für Katholische Theologie. In Dorit Bosse, Rita Wodzinski & Clemens Griesel, *Lehr-Lern-Labore der Universität Kassel. Forschungsbasierte Verknüpfung von Theorie und Praxis unter dem Aspekt der kognitiven Aktivierung* (S. 90-104). Kassel: Kassel University Press. [doi:10.17170/kobra-202109274811](https://doi.org/10.17170/kobra-202109274811)
- Hellmann, Katharina (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung. In Jessica Kreutz, Martin Schwichow & Katja Zaki (Hg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S.10-30). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>

- Klein, Felix (1908). *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus. Teil I: Arithmetik, Algebra, Analysis*, Leipzig: B.G. Teubner.
- Kreutz, Jessica (2019). Lehrkohärenz in der Geschichtslehrerbildung – Schnittmengen zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. In Katharina Hellmann, Martin Schwichow & Katja Zaki (Hg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* S. 117–131. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_8
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin.
- Reese-Schnitker, Annegret (2023a). Religionslehrer:innenbildung. Schulartenspezifische Anforderungen und Modellierungen. Religionslehrer:innenbildung Sekundarstufe I. In Martin Hailer, Andreas Kubik-Boltres, Matthias Otte, Mirjam Schambeck, Bernd Schröder & Helmut Schwier (Hg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert – Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 197–204). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Reese-Schnitker, Annegret (2023b). Sprachfähig werden im Fachunterricht Religion. Die Thematisierung biblischer Texte zu sexualisierter Gewalt als Präventionsleistung. *Bibel und Kirche, Themenheft: Sexualisierte Gewalt in und mit der Bibel 1*, 41–48.
- Riegel, Ulrich (2021). Lehrpersonen als Professionelle. In Ulrich Kropac & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 134–143). Stuttgart: Kohlhammer.