

Zur Relevanz von Fallarbeit: Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester

Carina Caruso^a / Jan Woppowa^a

^a Universität Paderborn

Kontakt: ccaruso@mail.uni-paderborn.de

eingereicht: 07.10.2020; angenommen: 08.11.2020

Zusammenfassung: Der Beitrag verbindet die Sichtweisen verschiedener Professionalisierungsansätze mit der Frage nach der Gestaltung der (universitären) Begleitung angehender Lehrkräfte im Praxissemester. Dabei wird der Wert von Fallarbeit herausgearbeitet und beschrieben, wie eine Unterstützung angehender (Religions-)Lehrkräfte gestaltet sein müsste, um Entwicklung und Lernen im Praxissemester systematisch zu begleiten. Der Beitrag widmet sich daher zuerst den Rahmenbedingungen und Forschungsbefunden zu Langzeitpraktika und der Gestalt von Professionalisierung durch Praxis. Daran schließen sich Denkfiguren zur Unterstützung (religionspädagogischer) Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrkräften im Schulpraktikum durch rekonstruktive Fallarbeit an, aus Sicht etablierter Professionalisierungsansätze.

Schlagwörter: Fallarbeit, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Praxissemester, Professionalisierung, Professionalität

Abstract: The article combines the perspectives of different approaches to professionalization with strategies to support prospective teachers in internships at university. It aims at giving a description of how support for prospective teachers should be designed to systematically accompany development and learning in internships. Therefore it first addresses the framework conditions and research findings on long-term internships. This is followed by ideas to support professionalization processes of prospective teachers in school during their internship. The advantages of reconstructive casework from the perspective of the approaches to professionalization are discussed.

Keywords: casework, teacher education, internship, professionalization, professionalism

I. Einführung

Das Lehramtsstudium in Deutschland ist gekennzeichnet von einer Ausweitung von Praktika (Ulrich et al., 2020). Weyland und Wittmann konstatieren, dass die verlängerten Praktika im Studium bzw. die implementierten Langzeitpraktika häufig als *Praxissemester* bezeichnet werden und ein Langzeitpraktikum Bestandteil der Lehramtsstudiengänge in nahezu allen Bundesländern ist (Weyland & Wittmann, 2015). Damit verbunden ist die Annahme, dass schulpraktische Anteile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen Beitrag zur professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte leisten, auch wenn hinreichend bekannt ist, dass Praktika im Lehramtsstudium nicht per se positive Effekte auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte haben (Weyland & Wittmann, 2015). Durch die Ausweitung bisheriger Schulpraktika bzw. die Implementation eines Praxissemesters wird die Lehrkräftebildung berufsfeldorientierter.

Forschungsbemühungen im Zusammenhang mit dem Praxissemester stellen mittlerweile ein breites Feld der empirischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung dar und zeichnen bisher ein ambivalentes Bild hinsichtlich der erhofften Effekte auf studentische Lern- und Entwicklungsprozesse. Eindeutige und belastbare Ergebnisse mit Blick auf die Frage, welches Potenzial von Praxisphasen hinsichtlich der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu erwarten ist, existieren nicht. Neben empirischen Studien findet sich daher eine Vielzahl an Ansätzen dazu, wie Studierende im Langzeitpraktikum begleitet werden sollten, damit sie sich möglichst professionell entwickeln können, indem sie z. B. Wissen erweitern und vernetzen, handlungsleitende Vorstellungen aufdecken und auf den Prüfstand stellen sowie unterrichtliches Handeln erproben (Ulrich et al., 2020). Die Mehrheit dieser Beiträge stellt fachübergreifende Ansätze vor.

Eine Möglichkeit zur Begleitung der studentischen Praxiserfahrungen im Studium ist die theoriebasierte Fallreflexion, mit der mindestens zwei Ziele verbunden sind: Zum einen soll eine systematische, theoretische Analyse und Interpretation von Praxis ermöglicht werden, zum anderen sollen situationskluge Handlungsmöglichkeiten für die konkrete Schulpraxis generiert werden. Auch aus studentischer Perspektive ist Fallarbeit eine wichtige Methode dafür, die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu unterstützen (Bonanati, Westphal & Wiethoff, 2020), wengleich darauf hinzuweisen ist, dass Professionalisierung von einigen Studierenden als autonomer Lern- und Entscheidungsprozess, von anderen als automatischer, passiver (Erleidens-)Prozess wahrgenommen wird (Zorn & Rothland, 2020).

Die nachstehenden Ausführungen knüpfen an Überlegungen zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte in Praxisphasen an, stellen die Wichtigkeit von Fallarbeit heraus und beschreiben am Beispiel der Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung exemplarisch, wie eine Unterstützung angehender Lehrkräfte gestaltet sein könnte, um Entwicklung und Lernen im Praxissemester systematisch zu begleiten. Wengleich die in diesem Beitrag aufgezeigten Denkfiguren Ansätze berücksichtigen und zugleich darstellen, die aus bildungswissenschaftlichen Kontexten herangezogen wurden und in bildungswissenschaftliche und andere fachdidaktische Perspektiven einbezogen werden können, so scheint die Frage nach einer adäquaten Begleitung Studierender der Katholischen bzw. Evangelischen Theologie besonders virulent. Angehende Religionslehrkräfte sind im Praktikum nämlich nicht nur dazu herausgefordert, ihre Vorstellungen aufzudecken, damit Unterricht bewusst gestaltet werden kann. Vielmehr erscheint die Generierung von Handlungsmöglichkeiten für die konkrete Schulpraxis und die Reflexion erster Unterrichtserfahrungen insbesondere für angehende Religionslehrkräfte insofern besonders wichtig, als dass sie anders als andere angehende Lehrkräfte im Religionsunterricht dazu aufgefordert sind, eigene Vorstellungen explizit sichtbar zu machen und in einer (nicht näher bestimmten Weise) bekenntnishaft zu agieren (DBK, 2010). Der Beitrag widmet sich daher im Folgenden den Rahmenbedingungen und Forschungsbefunden zu Langzeitpraktika (2), der Gestalt von Professionalisierung durch Praxis (3) sowie Denkfiguren zur Unterstützung (religions-)pädagogischer Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrkräften im Schulpraktikum durch rekonstruktive Fallarbeit (4).

2. Praktika im Lehramtsstudium

Im Folgenden werden der Rahmen von Langzeitpraktika in der Lehrrinnen- und Lehrerbildung beschrieben und Forschungsbefunde bzw. Problemanzeigen zusammengefasst, um die später folgenden Denkfiguren zu kontextualisieren.

2.1 Rahmenbedingungen

In der Mehrheit der Bundesländer ist mittlerweile ein Langzeitpraktikum integrales Studienelement aller Lehramtsstudiengänge, dabei findet sich oftmals der Begriff *Praxissemester* „als besonderes Format von Langzeitpraktika“ (Weyland & Wittmann, 2015, S. 9). Bedingt durch den bildungspolitischen Föderalismus unterscheiden sich Langzeitpraktika in Bezug auf verschiedene Aspekte (Weyland & Wittmann, 2015) wie z. B. beteiligte Lernorte, Länge und Verortung im Studium. Auch gemeinsame Elemente wie z. B. Unterrichtsversuche und Interaktionen mit Lernenden, Lehrkräften und Fachleitungen differieren in ihrer Umsetzung und Gestaltung je nach Hochschulstandort und zum Teil auch in einzelnen Studienfächern an einem Standort (Ulrich et al., 2020). Sowohl die Vor- und Nachbereitung eines Praktikums als auch die qualifizierte Betreuung und Begleitung während des Praktikums sind ausschlaggebend für den Beitrag, den Praktika zur Professionalisierung Studierender leisten können (HRK, 2016). Mit der Implementation von Praktika im Studium ist die Vorstellung verbunden, dass Praxis Lerngelegenheiten bietet und somit das Studium berufsfeldorientierter und praxisnäher wird (Caruso & Harteis, 2020). Da Praktika aber Teil des Studiums sind, stehen vielmehr „theoretisch-reflexive und nicht handlungspraktische Zugänge im Vordergrund“ (Weyland & Wittmann, 2015, S. 9). Nicht zuletzt, weil am Praxissemester mehrere Lernorte und verschiedene Akteurinnen und Akteure (Studierende, Hochschullehrende, Lehrkräfte, Fachleitungen) beteiligt sind, können die jeweiligen Ziele und Erwartungen deutlich voneinander differieren.

2.2 Forschungsbefunde

Da sich an verschiedenen Stellen umfangreiche und aktuelle Zusammenfassungen der Forschungsbefunde zum Praxissemester bzw. zu Langzeitpraktika finden, wird an dieser Stelle auf die entsprechenden Publikationen verwiesen und empirische Befunde werden kurz und ohne Anspruch auf Vollständigkeit wiedergegeben (Gröschner & Hascher, 2019; Ulrich et al., 2020; zum Praxissemester Religion vgl. Caruso, 2019; 2020).

Zunächst ist festzuhalten, dass nur wenige Studien existieren, die die Entwicklung der fachspezifischen studentischen Vorstellungen bezugnehmend auf Schule, Unterricht und die eigene Rolle fokussieren. Demgegenüber liegen mehrere empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung Studierender, meistens erhoben durch die Erfassung von Kompetenzselbsteinschätzungen, vor (z. B. Gröschner & Müller, 2013; 2014; Hascher, 2012; König, Rothland & Schaper, 2018; Müller, 2010). Diese Diskrepanz könnte darin begründet sein, dass die den ersten länderübergreifenden Untersuchungen zugrundeliegenden Instrumente häufig ihren Ausgangspunkt an bildungswissenschaftlichen Standards (KMK, 2004; Oser & Oelkers, 2001) nehmen (Gröschner & Müller, 2014) und zugleich der Komplexität des Forschungsfeldes geschuldet sein. Festner, Gröschner, Goller und Hascher (2020) zeigen jedoch, dass Einstellungen über das Praxissemester hinweg relativ stabil bleiben und auch Carusos Ergebnisse (2019), die sich auf Vorstellungen angehender Religionslehrkräfte im Verlauf des Praxissemesters beziehen, können als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich (fachspezifische) studentische Vorstellungen im Praxissemester nicht verändern, wenngleich diese neben Wissen und Können eine weitere grundlegende Facette professioneller Handlungskompetenz darstellen (Baumert & Kunter, 2011).

Die Untersuchungen, die das selbsteingeschätzte Wissen und Können angehender Lehrkräfte erheben, lassen hingegen insofern vom Praxissemester ausgehende, positive Effekte vermuten, da sich die Kompetenzselbsteinschätzungen nach dem Praxissemester in der Regel signifikant positiv von denen unterscheiden, die vor dem Praxissemester erhoben wurden. Dabei steht der empfundene Kompetenzzuwachs in einem positiven Zusammenhang zur Selbstwirksamkeit und zu einer als positiv erlebten Betreuung sowie in einem negativen Zusammenhang zum Belastungsempfinden und einer wenig ausgeprägten Betreuung (vgl. Zusammenfassung bei Festner et al., 2020; Rothland & Boecker, 2015).

Kein Zweifel besteht vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse an der Wichtigkeit der Qualität einer Betreuung angehender Lehrkräfte für ihre Professionalisierung (Bach, 2013; Gröschner & Häusler, 2014; Gröschner & Schmitt, 2010; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). So stellen z. B. auch Clarke, Triggs und Nielsen (2014) auf Basis empirischer Erkenntnisse heraus, dass aus Perspektive Studierender die Mentorinnen und Mentoren den größten Einfluss auf ihre professionelle Entwicklung nehmen. Die Beziehung zwischen Mentorinnen bzw. Mentoren und Studierenden erweist sich insgesamt „empirisch als zentraler Bedingungsfaktor des Lernerfolgs im Praktikum“ (Führer & Cramer, 2020, S. 333), sofern eine „Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung“ (Führer & Cramer, 2020, S. 334; Orland-Barak, 2016) gegeben ist. Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Praktika auch den Wunsch nach Handlungsrezepten bzw. die Adaption von Handlungsmustern hervorbringen können (Košinár, Leineweber & Schmid, 2016), sodass angehende Lehrkräfte ihren Habitus an den der sie begleitenden Lehrkräfte (unbewusst) anpassen. Ergänzend dazu bestätigen andere Ergebnisse auch die Relevanz schulischer Lernbegleitung für die Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräfte sowie die Bedeutung universitärer, fachdidaktischer Begleitseminare für das studentische Kompetenzerleben (Bartels et al., 2020).

Jüngere Studien gehen der Frage nach der Wirksamkeit von Praxisphasen mit zunehmend komplexeren Instrumenten und Forschungsdesigns nach. Zum einen konnte so gezeigt werden, dass das pädagogische Wissen eine Voraussetzung für erfolgreiches eigenes Unterrichten im Praxissemester darstellt (König, Darge & Kramer, 2020) und dass sich das pädagogische Wissen (hier exemplarisch untersucht bei angehenden Religionslehrkräften) im Praxissemester signifikant positiv verändern kann (Caruso & Seifert, 2019).

3. Professionelle Entwicklung

Im Folgenden werden Begriffe zur professionellen Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften eingeführt sowie die im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs wesentlichen Professionalisierungsansätze – in der hier gebotenen Kürze – vorgestellt, auf denen anschließend die Auseinandersetzung mit rekonstruktiver Fallarbeit aufbaut.

3.1 Durch Professionalisierung zur Professionalität

Unter dem Begriff Professionalisierung kann der Entwicklungsprozess einer angehenden Lehrkraft in die Rolle und den Status einer bzw. eines Professionellen einschließlich eines entsprechenden Kompetenzaufbaus verstanden werden (Terhart, 2011, S. 203). Professionalität hingegen zeigt sich in einem beruflichen Handeln, das auf einen akademischen Werdegang folgt, und gekennzeichnet ist durch das Agieren in und die Auseinandersetzung mit „komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und / oder humanen Problemlagen“ (Terhart, 2011, S. 204; Caruso & Harteis, 2020). Um Lehrkräfteprofessionalität zu bestimmen, bedient sich

die Erziehungswissenschaft in Deutschland im Wesentlichen dreier Ansätze. Diese „beleuchten mit unterschiedlichen begrifflichen und methodischen Mitteln teilweise gleiche bzw. überlappende, teilweise aber auch unterschiedliche Bereiche, Aspekte und Schwerpunkte des Lehrerberufs bzw. der Lehrerprofessionalität“ (Terhart, 2011, S. 209).

3.2 Professionalisierungsansätze

Terhart (2011) hat in einer Systematisierung des Professionalisierungsdiskurses zwischen drei zentralen Ansätzen unterschieden: dem strukturtheoretischen, berufsbiographischen und kompetenztheoretischen Ansatz. Der strukturtheoretische Ansatz verweist auf die Aufgaben einer Lehrkraft, die in sich widersprüchlich und ambivalent sind. Pädagogische Professionalität ist somit situativ und zeigt sich diesem Ansatz nach in dem Ausbalancieren der mit der Berufsbiographie unweigerlich verbundenen Spannungen und Antinomien. Der kompetente Umgang mit faktischer Unsicherheit im Handeln von Lehrkräften bildet in diesem Ansatz das „Kernstück pädagogischer Professionalität“ (Terhart, 2011, S. 206). Aus der Sicht eines berufsbiographischen Ansatzes stellt Professionalität ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem dar. Es umfasst neben der Entwicklung von Kompetenzen daher auch den Aufbau eines beruflichen Habitus, eine damit verbundene Kontinuität und Brüchigkeit über die gesamte Spanne beruflicher Praxis sowie nicht zuletzt die „Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere“ (Terhart, 2011, S. 208). Der kompetenztheoretische Ansatz nennt eine Lehrkraft professionell, die u. a. in verschiedenen Anforderungsbereichen schulischer Praxis über entsprechend entwickelte Wissensbestände, Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt. Dabei ist davon auszugehen, dass wissenschaftliches und erfahrungsbasiertes Wissen Vorstellungen beeinflusst, die sich auf Wahrnehmungen und Handlungen auswirken können und wiederum Einfluss auf Wissen nehmen (Caruso & Harteis, 2020; Herzig & Wiethoff, 2019). Kompetenz bezeichnet somit eine Fähigkeit bzw. Handlungsressource und gibt Auskunft sowohl darüber, wie gehaltvoll man eine Aufgabe absolvieren kann, wenn man über gewisse Kompetenzen verfügt, als auch über die „Menge von Aufgaben, die man ausführen kann“ (Schott & Ghanbari, 2008, S. 30).

Der kompetenztheoretische Ansatz stützt sich vor allem auf die Expertiseforschung, die präzise Konzepte zur professionellen Wissensentwicklung bereitstellt. Unterschieden wird in diesem Zusammenhang zwischen Novizinnen bzw. Novizen und Expertinnen bzw. Experten (Dreyfus, 2004). Im Gegensatz zu Experten können angehende Lehrkräfte in komplexen beruflichen Situationen nicht intuitiv und flexibel handeln und die Komplexität unterrichtlicher Situationen nicht kognitiv durchdringen, u. a. weil sie (noch) nicht über Erfahrungswissen verfügen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Relevanz von Praxis, verstanden als Handeln (oder Erfahrungen mit Handeln) in konkreten Situationen, für die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften ableiten.

4. Denkfiguren zur Professionalisierung im Kontext religionspädagogischer Kasuistik

Im Blick auf die vorangegangenen Ausführungen kann sich die praxistheoretische Kasuistik im Allgemeinen und die rekonstruktive Fallarbeit im Besonderen als eine Methode (religions-)pädagogischer Professionalisierung erweisen. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verfolgt die Kasuistik eine „zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung“ (Schmidt & Wittek, 2019, S. 31) mit einem Fall aus der Unterrichtspraxis, in dem im Besonderen etwas Allgemeines aufscheint. Der rekonstruktiven Fallarbeit geht es primär um die Rekonstruktion der vorliegenden Praxis bzw. der Praktiken der Akteurinnen und Akteure. Ein solcher Zugang zum pädagogischen bzw. didaktischen Feld geht „normativ enthaltsam“ (Idel & Schütz, 2016, S. 66; vgl. Idel, Reh & Rabenstein, 2014) vor, weil er aus praxistheoretischer Sicht versucht, zwischen deskriptiven und normativen Aussagen zu unterscheiden und die Vermengung von Beschreibung und Bewertung zu vermeiden. Normen werden nicht an das Feld herangetragen, sondern im Feld entdeckt und rekonstruiert. Im pädagogischen Feld werden soziale Ordnungen im Vollzug und Zusammenspiel von Praktiken der beteiligten Akteurinnen und Akteure und materiellen Arrangements (z. B. Räume, Dinge, Artefakte) geschaffen. Wenn aus praxeologischer Sicht das Entstehen sozialer Ordnungen daraus erklärt wird, dass Akteurinnen und Akteure „durch Praktiken Sinn konstituieren“ (Idel & Schütz, 2016, S. 67), dann kann (religions-)pädagogische Praxis als „menschliches Handeln im Hinblick auf die ihm inhärente Sinndimension“ (Hunze & Lohkemper, 2019, S. 72) verstanden werden. Sinnstiftendes Handeln meint dann gerade nicht zweckrationales, instrumentelles Handeln und erschöpft sich auch nicht in unterrichtlichen Fertigkeiten oder in der performativen Anwendung methodischen Rezeptwissens. Aus praxeologischer Sicht ist in einer rekonstruktiven Fallarbeit also der genaue Blick auf die Praktiken notwendig, in denen es um das Aushandeln von Sinn zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Unterricht geht.

Diese praxistheoretische Konzeption scheint insbesondere auch für eine rekonstruktive Fallarbeit aus religionspädagogischer Sicht ertragreich zu sein. Denn im religionspädagogischen bzw. religionsdidaktischen Feld begegnen angehende Lehrkräfte pädagogischen Normen, die durch Praktiken im Feld entstehen, sowie normativen Vorgaben (aus pädagogischer, religionsdidaktischer, aber insbesondere auch aus institutionell-kirchlicher Sicht), die indirekt an das Feld herangetragen werden und die es zu rekonstruieren gilt.

Wenn nun im Folgenden nach besonderen Perspektiven auf die Fallarbeit aus Sicht der drei Professionalisierungsansätze gefragt wird, dann werden diese nicht in exklusiver Abgrenzung voneinander verstanden, sondern vielmehr in ein produktives „Ergänzungsverhältnis“ (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019, S. 402, S. 407ff.; Terhart, 2011, S. 209) gestellt.

4.1 Aus Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes

Den in diesem Ansatz im Zentrum des Interesses stehenden Antinomien pädagogischen Handelns sehen sich auch Religionslehrkräfte ausgesetzt, in spezifischer Weise etwa der Forderung nach Antworten auf sog. unentscheidbare Fragen (Englert, 2019), der eindeutigen Lösung von Problemen bei gleichzeitigem Aushalten von Uneindeutigkeiten (Caruso, Martin & Woppowa, 2020) und Mehrdeutigkeit etc. Auch pädagogische Antinomien können religionsdidaktisch gewendet werden und im Zuge von Fallarbeit einer reflexiven Rekonstruktion unterzogen werden. Beispielsweise steht die strukturelle Antinomie „Person des Schülers versus Anspruch der Lern-Sachen“ (Terhart, 2011, S. 206) unterrichtlich immer im Raum, denn „individuelle Besonderheiten jedes Lernenden sind zu berücksichtigen – zugleich müssen curriculare, inhaltliche Ansprüche allgemeiner Art durchgesetzt werden“ (Terhart, 2011, S. 206).

Aus religionsdidaktischer Sicht ist genau diese Antinomie des Lehrkräftehandelns im Elementarisierungsmodell sogar strukturgebend und in konstruktiver Absicht verankert, um Person und Sache, elementare Zugänge und elementare Strukturen in ihrer dynamischen Bezogenheit für die Unterrichtsgestaltung fruchtbar zu machen. Rekonstruktive Fallarbeit würde nun unterrichtliche Situationen nicht normativ nach einem gelungenen Einsatz dieses Modells beurteilen, sondern hinsichtlich möglicher Widersprüchlichkeiten in den Interaktionen und Praktiken der Akteurinnen und Akteure beschreiben: Gibt es in den Praktiken der handelnden Lehrkraft Schlagseiten in eine der beiden Richtungen? Können Machtgefälle zwischen der Anerkennung von Personen einerseits und der Lern-Sachen andererseits erkannt werden? Solche strukturtheoretischen Zugänge schaffen Möglichkeiten zur reflexiven Einsicht in religionsdidaktische Praxis, denn: „Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität. Damit bleiben sowohl professionelles Handeln wie Professionalität immer prekär, und zwar sowohl situativ als auch berufsbiographisch“ (Terhart, 2011, S. 206).

Aus der Arbeit mit Fallbeispielen kann somit gelernt werden, dass solche Antinomien strukturell bedingt sind und keiner normativen Wertung unterliegen (dürfen). Eine „selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung ist ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten“ (Terhart, 2011, S. 207), insofern angehende Lehrkräfte aus dieser Perspektive heraus einen neuen Umgang mit unterrichtlicher Kontingenz (Terhart, 2011), mit Widersprüchlichkeit und der den Lehrberuf prinzipiell bestimmenden Ungewissheit (Cramer et al., 2019) lernen können. Sie können angesichts dieser handlungsentlastenden Einsichten außerdem den Versuch wagen, selbst mehr Risikobereitschaft zur Vermeidung eines „risikoreichen Unterrichtsstils“ (Herzmann & Liegmann, 2019, S. 22) zu zeigen. Damit läge in einer rekonstruktiven Fallarbeit „ein ‚reflexives‘ Steigerungsmoment“ (Terhart, 2011, S. 207) aus Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes.

4.2 Aus Sicht des berufsbiographischen Ansatzes

Religionslehrkräfte sehen sich institutionellen Rollenerwartungen gegenüber, die sie als Akteurinnen und Akteure im Feld in ein spezifisches Spannungsfeld zwischen beruflicher Professionalität, persönlicher Religiosität und institutioneller Religion setzen. Dieses Spannungsfeld hat Einfluss auf die Praktiken aller im Unterricht beteiligten Akteurinnen und Akteure, selbstredend auf die Religionslehrkräfte, aber auch auf die Lernenden im Religionsunterricht, denen nicht selten ein sozial erwünschtes Handeln und Verhalten („Religionsstunden-Ich“) unterstellt wird. Von Religionslehrkräften wird eine „Differenzkompetenz“ (Dressler, 2009, S. 118) verlangt, die es ihnen ermöglicht, zwischen ihrer persönlich und individuell gelebten Religion und der unterrichtlich gelehrt Religion zu unterscheiden. Denn es ist „ein wichtiges Merkmal der Professionalität von [Religionslehrkräften], die eigene religiöse

Biografie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster reflektieren und zu den eigenen unterrichtlichen Ziel- und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen zu können“ (Dressler, 2009, S. 120). Da biografische Prägungen sowie institutionelle Erwartungen bzw. darauf bezogene Einstellungen nicht notwendig immer schon im Sinne einer solchen Unterscheidungsfähigkeit mitreflektiert werden und dennoch wirksam sind, kann eine rekonstruktive Fallarbeit solche verdeckten Normativitäten aufbrechen und bewusstmachen. Rekonstruktive Fallarbeit aus Sicht des berufsbiographischen Ansatzes unterstützt, möglicherweise ergänzt durch Portfolioarbeit und andere biografische Lernprozesse, dabei die zentrale Aufgabe der Lehrkräftebildung, „einen reflexiven Habitus und damit eine bestimmte Haltung anzubahnen“ (Schmidt & Wittek, 2019, S. 31).

4.3 Aus Sicht des kompetenztheoretischen Ansatzes

Auch wenn das Praxissemester insgesamt als Lerngelegenheit bezeichnet werden kann, ist die studentische Adaption von Handlungsmustern und die damit verbundene Habitusanpassung (vgl. Kap. 2.2) ein nicht unbedeutender Hemmschuh für die Entwicklung der Professionalität (Woppowa & Caruso, 2019). Ein adaptives Verhalten ist zwar nachvollziehbar, denn es mindert die wahrnehmbare Differenz zwischen Novizinnen bzw. Novizen und Expertinnen bzw. Experten und ist verbunden mit den strukturtheoretisch vorliegenden Antinomien sowie situativen Unsicherheiten der Berufsneulinge (Terhart, 2011). Allerdings könnte man zumindest vermuten, dass gerade dieses Verhalten einen risikofreudigen Unterrichtsstil verhindert, der wiederum wichtige Lernanlässe schaffen kann. Den eigenen und den beobachteten (professionellen) Habitus von Mentorinnen und Mentoren mit Bezug auf konkrete Situationen systematisch zu reflektieren, kann daher ebenso als eine zentrale Aufgabe und als Potenzial rekonstruktiver Fallarbeit aus kompetenztheoretischer Sicht angesehen werden wie die Reflexion eigener und fremder Handlungsressourcen.

Aus fachspezifischer Perspektive steht die Fähigkeit zur Reflexion als Schlüsselkompetenz im Zentrum des etablierten Modells eines professionellen religionspädagogischen Habitus (Heil & Riegger, 2017; Heil & Ziebertz, 2005). Diese wiederum ist der in den Rahmenkonzeptionen zum Praxissemester platzierten Zielsetzung der Theorie-Praxis-Relationierung an die Seite zu stellen, denn auch im Habitusmodell werden theoretische, normative Handlungsbedingungen zu praxisbezogenen Handlungsstrukturen in Beziehung gesetzt.

Bezieht man das Modell eines professionellen religionspädagogischen Habitus auf den Ansatz rekonstruktiver Fallarbeit, dann scheint es gewinnbringend, Reflexivität in drei Ebenen auszdifferenzieren (in Anlehnung an Idel & Schütz, 2016, sowie Schmidt & Wittek, 2019):

1. Auf der Ebene der Selbst-Reflexivität werden beispielsweise subjektive Theorien pädagogischen Handelns, Dispositionen und biografische Prägungen in religiöser Hinsicht reflektiert und auf religionspädagogische Vorstellungen bezogen sowie eine Differenzkompetenz zwischen gelebter und gelehrter Religion angebahnt.
2. Auf der Ebene einer kasuistisch-situativen Praxis-Reflexivität steht beispielsweise die Einnahme einer deskriptiv-analytischen Perspektive zur Rekonstruktion von Normen im Vordergrund, Praxis wird als Vollzug von Praktiken religiösen Lehrens und Lernens beteiligter Akteurinnen und Akteure wahrgenommen oder als Umgang mit religiöser Individualität und Pluralität rekonstruiert sowie die Kontingenz und Unsicherheit unterrichtlichen Handelns in seiner Bedeutung für religiöses Lernen.
3. Auf der Ebene von Meta-Praxis-Reflexivität werden beispielsweise Strukturmerkmale von Unterricht oder des Lehrberufs sowie eine religionspädagogische Professionalität zwischen Schule, Kirche und Biografie reflektiert, programmatische Normierungsdiskurse des Religionsunterrichts erkannt und eine kritische Haltung gegenüber institutionellen Erwartungen an den Religionsunterricht ausgebildet.

Auf Ebene der Meta-Praxis-Reflexivität verdichten sich die Reflexivitätsebenen hin zu einer höheren Komplexitätsstufe bzw. erfordern das bewusste Zurücktreten („meta“) hinter bestimmte Theorien und Vorannahmen. Eine dabei entstehende Meta-Reflexivität kann auch als verbindendes Element zwischen allen drei Ansätzen zur Lehrprofessionalität und ihren jeweiligen Perspektiven gesehen werden (Cramer et al., 2019).

5. Fazit

Die Entwicklung von Professionalität kann, wie die voranstehenden Ausführungen zeigen, nicht losgelöst von theoretisch-reflexiven Zugängen betrachtet werden. Sowohl theoretisch-reflexive als auch handlungspraktische Zugänge sind ein besonderes Merkmal von Praxisphasen im Studium, die die studentische Professionalisierung unterstützen sollen. Die rekonstruktive Fallarbeit wird hier als ein relevanter Weg vorgestellt, um Reflexivität bzw.

Meta-Reflexivität (Cramer et al., 2019) im Kontext (religions-)pädagogischer Professionalisierung zu fördern. Insofern scheint rekonstruktive Fallarbeit eine professionalitätstfördernde Methode darzustellen, um die Begleitung Studierender im Kontext schulpraktischer Studien hochschuldidaktisch zu gestalten. Insbesondere für Theologiestudierende kann die Methode ihre spezifische Tragfähigkeit erweisen, da der gesellschaftliche wie auch institutionell-kirchliche Strukturwandel als starke Faktoren sowohl auf den Religionsunterricht als auch auf das Selbstverständnis und professionelle Handeln von Religionslehrkräften einwirken und Normierungen in Frage stellen. Die rekonstruktive Fallarbeit auf der Ebene der Praxis-Reflexivität bietet die Möglichkeit, die anderen Reflexivitätsebenen in der Rekonstruktion eines konkreten Falls miteinander zu verschränken, je nach Perspektive auf die beteiligten Akteurinnen und Akteure, Interaktionen und Artefakte des Unterrichts. Letztlich bleibt diese Aufgabe aber für alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestehen, denn (Meta-)Reflexivität „lässt sich nicht andemonstrieren“ (Cramer et al., 2019, S. 412) und erfordert geradezu ein nichtlineares Theorie-Praxis-Verständnis, in dem eine spätere schulische Praxis in der zweiten oder dritten Phase auf die Theorie der ersten Phase zurückgreifen kann und umgekehrt, beispielsweise in Praxisphasen während des Studiums.

Literaturverzeichnis

- Bach, Andreas (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bartels, Antonia; Grölz, Katrin; Müller, Andrea; Stecher, Ludwig; Stöppler, Reinhilde & Wissinger, Jochen (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 155–178). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bonanati, Sabrina; Westphal, Petra & Wiethoff, Christoph (2020). Theoriebasierte Fallreflexion (TFR) im Praxissemester. Didaktische Umsetzung und Evaluation. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Reflexion*, 3(1), 461–479. <https://doi.org/10.4119/hlz-3142>
- Caruso, Carina (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Wiesbaden: Springer.
- Caruso, Carina (2020). Art. Praxissemester. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Praxissemester.200814>
- Caruso, Carina & Harteis, Christian (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hg.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Caruso, Carina; Martin, Alexander & Woppowa, Jan (2020). Auf dem Weg zum Lehrberuf. Zur Verschränkung studentischer Erfahrungen mit domänenspezifischen Theorien. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 60–74. <https://doi.org/10.4119/hlz-2500>
- Caruso, Carina & Seifert, Andreas (2019). Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester. In Carina Caruso & Jan Woppowa (Hg.), *Praxissemester (Religion) in NRW. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 37–51). Paderborn: Universität Paderborn. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Clarke, Anthony; Triggs, Valerie & Nielsen, Wendy (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education. A review of the Literature *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cramer, Colin; Harant, Martin; Merk, Samuel; Drahmman, Martin & Emmerich, Marcus (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Die Deutschen Bischöfe [DBK] (Hg.) (2010). *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*. Abgerufen von: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB_093.pdf [18.07.20]
- Dressler, Bernhard (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8(2), 115–127.

- Dreyfus, Stuart E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>
- Englert, Rudolf (2019). Wie gehen wir mit Fragen um, die unentscheidbar sind? *Katechetische Blätter*, 144, 66–72.
- Festner, Dagmar; Gröschner, Alexander; Goller, Michael & Hascher, Tina (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 209–242). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Führer, Felician-Michael & Cramer, Colin (2020). Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung. In Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 331–350). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Marius Haring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, Alexander & Häusler, Janina (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Gröschner, Alexander & Müller, Katharina (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbst einschätzungen. In Axel Gehrmann, Barbara Kranz, Sascha Pelzmann & Andrea Reinartz (Hg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119–133). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gröschner, Alexander & Müller, Katharina (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen. In Karin Kleinespel (Hg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gröschner, Alexander & Schmitt, Cordula (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89–97.
- Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula & Seidel, Tina (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf eines Praxissemesters. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hascher, Tina (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Heil, Stefan & Riegger, Manfred (2017). *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*. Würzburg: echter.
- Heil, Stefan & Ziebertz, Hans-Georg (2005). Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung. In Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil, Hans Mendl & Werner Simon (Hg.), *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus* (S. 41–64). Münster: LIT.
- Herzig, Bardo & Wiethoff, Christoph (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In Carina Caruso & Jan Woppowa (Hg.), *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). Paderborn: Universität Paderborn. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Herzmann, Petra & Liegmann, Anke B. (2019). Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester. In Carina Caruso & Jan Woppowa (Hg.), *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven* (S. 21–36). Paderborn: Universität Paderborn. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (Hg.) (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. Abgerufen von: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika_2.pdf [10.08.2018]
- Hunze, Guido & Lohkemper, Gudrun (2019). Praxissemester – Bestandteil oder Unterbrechung des Studiums? Das Theorie-Praxis-Verständnis als Gelingensbedingung von Professionalisierung. In Carina Caruso & Jan Woppowa (Hg.), *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven* (S. 65–84). Paderborn: Universität Pa-

- derborn. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Idel, Till-Sebastian; Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2014). Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In Irene Pieper, Peter Frei, Katrin Hauenschild & Barbara Schmidt-Thieme (Hg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian & Schütz, Anna (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (Hg.) (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. Abgerufen von: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [18.07.20]
- König, Johannes; Darge, Kerstin & Kramer, Charlotte (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67–96). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- 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*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Košinár, Julia; Leineweber, Sabine & Schmid, Emanuel (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Eine Einführung. In Julia Košinár, Sabine Leineweber & Emanuel Schmid (Hg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Müller, Katharina (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Orland-Barak, Lily (2016). Mentoring. In John Loughran & Mary Lynn Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 2, pp. 105–141). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_4
- Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Verlag Rüegger.
- Rothland, Martin & Boecker, Sarah K. (2015). Viel hilft viel? – Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Reflexion*, 3(2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Schott, Franz & Azizi Ghanbari, Shahram (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. ComTrans – ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsgrundlage*. Münster: Waxmann.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Ulrich, Immanuel; Klingebiel, Fritz; Bartels, Antonia; Staab, René; Scherer, Sonja & Gröschner, Alexander (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen und -lehrerbildung*, 15(1), 8–21.
- Woppowa, Jan & Caruso, Carina (2019). Das Praxissemester als Bildungsprozess. Plädoyer für eine Weitung des Blickfelds. In Carina Caruso & Jan Woppowa (Hg.), *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven* (S. 173–188). Paderborn: Universität Paderborn. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Zorn, Sarah K. & Rothland, Martin (2020). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle“ Lehrkraft wird. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 129–154). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>