



Auf dem Weg zum Lehrberuf

Zur Verschränkung studentischer Erfahrungen mit domänenspezifischen Theorien

Carina Caruso^{1,*}, Alexander Martin^{2,**} & Jan Woppowa^{1,*}

¹ Universität Paderborn, ² Universität zu Köln

* Universität Paderborn, Institut für Katholische Theologie,
Religionsdidaktik, Pohlweg 55, 33098 Paderborn;

** Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Fachdidaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik, Aachener Str. 201, 50931 Köln
ccaruso@mail.upb.de; alexander.martin@uni-koeln.de;
jan.woppowa@mail.upb.de

Zusammenfassung: Der Artikel beschreibt unter Berücksichtigung von fachdidaktischen Überlegungen (Religionsdidaktik und Didaktik des Schulfaches Erziehungswissenschaft, letztere wird oftmals auch als Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik bezeichnet), wie durch die Thematisierung studentischer Erfahrungen in Praxisphasen begleitenden Veranstaltungen ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte geleistet werden könnte. Exemplarisch werden Vorgehensweisen aufgezeigt, wie Unterrichtserfahrungen angehender Lehrkräfte in solchen Unterrichtsfächern, die sich in Bezug auf Inhalte und Gegenstände des Unterrichts durch ein hohes Maß an Uneindeutigkeit auszeichnen, im Rahmen der universitären Veranstaltungen thematisiert und zu Theorien in Beziehung gesetzt werden können. Der Begriff Uneindeutigkeit bezeichnet dabei das Spezifikum beider Fächer, dass Fragen thematisiert und Aufgaben bearbeitet werden, die sich nicht immer eindeutig beantworten oder als richtig oder falsch bewerten lassen. Ziel der Einbindung studentischer Praxiserfahrungen und von deren Reflexion ist es, dass angehende Lehrkräfte professionelle Kompetenz entwickeln sowie für die Komplexität und Uneindeutigkeit theologischer Rede bzw. theologischen und pädagogischen Handelns und Wirkens sensibilisiert werden und gleichzeitig erkunden, wie sie Kinder und Jugendlichen in der Schule einen verlässlichen Referenzrahmen für die Entwicklung einer reflektierten religiösen bzw. pädagogischen Kompetenz vermitteln können.

Schlagwörter: Expertise, Schulpraktikum, Praxissemester, Theorie-Praxis-Verzahnung, Uneindeutigkeit im Unterricht



1 Einleitung

Im Rahmen dieses Beitrags werden fachdidaktische Überlegungen aus der Religionsdidaktik und der Didaktik des Schulfaches Erziehungswissenschaft herangezogen, um Impulse abzuleiten, wie in der Lehrer_innenbildung – insbesondere im Zusammenhang mit Praxisphasen – Theorie und Praxis miteinander in Beziehung gesetzt werden können, sodass die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte, verstanden als Prozess der Professionalisierung, unterstützt wird. Unter der Verzahnung von Theorie und Praxis wird dabei die Reflexion wissenschaftlicher Theorien vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen und subjektiver Theorien der angehenden Lehrkräfte und vice versa verstanden.

Im vorliegenden Beitrag richtet sich der Fokus auf die Religionsdidaktik und auf die Didaktik des Schulfaches Erziehungswissenschaft, da beide Fächer – in individueller Ausprägung – vergleichbare fachdidaktische Spezifika aufweisen. In beiden Domänen spielt die Auseinandersetzung mit zum Teil sehr intimen lebensweltlichen Erfahrungen, Haltungen und Alltagstheorien von Lehrkräften und Lernenden eine zentrale Rolle: Religionsunterricht in Deutschland ist nach Art. 7.3 GG bekenntnisgebundener Unterricht, d.h., Religion soll aus der Teilnehmer_innenperspektive einer bestimmten Tradition und nicht ausschließlich religionskundlich informierend unterrichtet werden. Insofern haben Religionslehrkräfte „nicht nur über einen Inhalt zu informieren, der außerhalb ihrer eigenen freien Wahl, in objektiver Neutralität ausgesagt werden könnte. Sie sind, wie bei jedem wesentlichen humanen Verhalten, ‚existentiell verwickelt‘“ (DBK, 1996, S. 51). Lehrkräfte des Schulfaches Erziehungswissenschaft thematisieren Erziehungswirklichkeit, partizipieren an der Erziehung von Schüler_innen, die ihrerseits auch Subjekte in Erziehungsprozessen sind. Die Lehrkraft im erziehungswissenschaftlichen Unterricht erzieht „selbst und thematisier[t] zugleich Erziehung; sie organisier[t] Lehr-Lern-Prozesse und thematisier[t] gleichzeitig die Ergebnisse der Lernforschung“ (Rogal, 1999, S. 30).

Damit religiöse Überzeugungen und Vorstellungen bzw. Vorstellungen von Erziehung und Bildung nicht unreflektiert die Planung und Durchführung von Unterricht beeinflussen, sollten schon in der universitären Lehrer_innenbildung Erfahrungen und Vorstellungen Studierender reflektiert werden.

„Zum Beispiel hat jede/r Lehramtsstudent/in Erfahrungen mit der Schule, hat Ideale und Träume, wie Schule sein könnte. Diesen Bestand kritisch zu analysieren, auf Entwicklungsbedingungen und Hintergründe zu befragen, kann die Motivation schaffen, sich dann mit einschlägigen wissenschaftlichen Theorien und Inhalten zu beschäftigen, statt sich immer schon Antworten einzuverleiben auf Fragen, die nie gestellt wurden“ (Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper, 1986, S. 53).

Im Folgenden wird erläutert, dass Theorie-Praxis-Verzahnung ein Ziel von Praxisphasen im Studium ist (Kap. 2.1). Daran anknüpfend werden das Verhältnis von Professionalität und Theorie-Praxis-Verzahnung erklärt (Kap. 2.2) und empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen resümiert (Kap. 2.3). Anschließend werden die Schulfächer Katholische Religionslehre (Kap. 3.1) und Erziehungswissenschaft (Kap. 3.2) vorgestellt. Der Begriff *Uneindeutigkeit* ist nach Ansicht der Verfasserin und der Verfasser im Folgenden gut geeignet, um ein Charakteristikum beider Fächer zu beschreiben: Schüler_innen sollen für die Komplexität, Mehrperspektivität und Uneindeutigkeit theologischer Rede bzw. pädagogischen Handelns und Wirkens sensibilisiert werden. Bei der kritischen Auseinandersetzung sowohl mit (Erziehungs-)Wirklichkeit als auch mit theologischen Wahrheitsansprüchen ist die Suche nach Normativität – verstanden als Interpretationsrahmen bzw. Handlungsgrundlage, auf deren Basis sich menschliches Denken, Urteilen und Handeln beurteilen lassen können – konstitutiv. Das Aufspüren dieser Normen markiert bereits innerhalb der akademischen Bezugsdisziplinen Theologie und Erziehungswissenschaft eine Herausforderung und kann (erwartungsgemäß) nicht eindeutig

abgeschlossen werden. Der Umgang mit Uneindeutigkeiten, Ungewissheiten und Ambivalenzen ist eine der großen Herausforderungen beider Fächer. Denn einerseits lassen sich religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen bzw. Erziehung und Bildung nicht auf Basis von eindeutigen oder monokausalen Argumentationsmustern bearbeiten; andererseits soll Schüler_innen aber ein verlässlicher Referenzrahmen für die Entwicklung einer reflektierten religiösen bzw. pädagogischen Kompetenz vermittelt werden. Uneindeutigkeit lässt sich vor diesem Hintergrund auf verschiedenen Ebenen aufspüren: z.B. in Bezug auf Theologie als Wissenschaft – u.a. hinsichtlich der Aussagen zur Theodizeefrage (Frage danach, wie Leiden angesichts dessen zu erklären ist, dass Gott einerseits als allmächtig, andererseits als gut bezeichnet wird). Auf Ebene der Didaktik kann diese disziplininhärente Uneindeutigkeit nicht aufgelöst werden. Daraus folgt für (angehende) Lehrkräfte die Herausforderung, Lernenden fachliche Orientierung zu vermitteln und gleichzeitig zu verdeutlichen, dass es keine eindeutigen Antworten gibt. Auf dritter Ebene bleibt uneindeutig, wie Lehrkräfte in unterrichtlichen Interaktionen unbeantwortbare Fragen thematisieren sollten, sodass Reflexionsprozesse im Spannungsfeld von Gewissheit und Ungewissheit – im Sinne elementarer bzw. existenzieller Wahrheiten – ermöglicht werden.

Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag Vorgehensweisen aufgezeigt, wie Unterrichtserfahrungen angehender Lehrkräfte in solchen Unterrichtsfächern, die sich durch ein hohes Maß an Uneindeutigkeit auszeichnen, im Rahmen der universitären Veranstaltungen thematisiert und zu Theorien in Beziehung gesetzt werden können.

2 Schulpraktika im Lehramtsstudium

In der Lehrer_innenbildung in Deutschland sind in den vergangenen Jahren schulpraktische Anteile ausgeweitet oder integriert worden (vgl. Rothland & Boecker, 2015, S. 112). In der Mehrzahl der Bundesländer mündete diese Entwicklung in der Implementation eines Langzeitschulpraktikums im Lehramtsstudium, das häufig als Praxissemester bezeichnet wird (vgl. Weyland & Wittmann, 2015, S. 9). Trotz gleicher Bezeichnung unterscheiden sich die Praktika hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen und Verortung im Studium (vgl. Weyland & Wittmann, 2015, S. 11). Die Unterschiede erstrecken sich nicht nur auf die Praktika in den verschiedenen Bundesländern Deutschlands, sondern auch auf jene, die in einem Bundesland an verschiedenen Hochschulstandorten curricular verortet sind. In Nordrhein-Westfalen lässt die Rahmenkonzeption des Praxissemesters z.B. Raum für standortspezifische Ausgestaltungen: So variiert u.a. die Anzahl der Studienprojekte, die die Studierenden an der jeweiligen Hochschule absolvieren müssen. Trotz aller Unterschiede findet sich mindestens eine elementare Gemeinsamkeit: Alle Praktika im Lehramtsstudium sollen einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten.

2.1 Theorie-Praxis-Verzahnung

Aufschluss über Ziele von Praktika im Studium ist den Ausführungen der Hochschulrektorenkonferenz zu entnehmen. Prominent wird dabei der Begriff Theorie-Praxis-Verzahnung platziert: „Praktika stellen eine besondere, intensive Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium dar“ (HRK, 2016, S. 2). Was allerdings unter der Verzahnung von Theorie und Praxis im Detail zu verstehen ist, wie diese begleitet, unterstützt und angeleitet werden kann, wird nicht weiter vertieft. Dass der Theorie-Praxis-Verzahnung ein besonderes Gewicht während der universitären Lehrer_innenbildungsphase zugesprochen wird, wird auch deutlich, wenn Hunze und Lohkemper schreiben, dass der „entscheidende Schlüssel für ein professionalisierungsorientiertes Studium [...] die Grundlegung eines dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnisses“ (Hunze & Lohkemper,

2019, S. 72) sei. Die bei Herzig und Wiethoff ähnlich gelagerte „Theorie-Praxis-Relationierung“ (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 15) gründet auf zwei Prämissen:

„Erstens wird angenommen, dass Theorien (potentielles) Reflexionswissen und Gestaltungswissen bereithalten und dass beide Wissensarten bei der Planung, bei der Durchführung, bei der Analyse und bei der Bewertung von Lehren und Lernen sowie Erziehen in der Praxis wirksam werden können. Zweitens wird davon ausgegangen, dass die ‚Umsetzung‘ theoretischer Überlegungen in Praxis eine eigenständige Aufgabe für Lehrpersonen darstellt. Diese Art der Umsetzung wird weder so verstanden, dass direkte Transferleistungen noch bestimmte Transformationsregeln von der Theorie zur Praxis führen, sondern dass es sich um eine professionelle Kompetenz handelt, Theorie und Praxis bzw. Wissenschaftswissen und Handlungssituationen in Relation zueinander zu bringen (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, S. 319)“ (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8).

Eine so verstandene Relationierung von Theorie und Praxis bietet daher die Möglichkeit, Wissen und Handeln zu entflechten, d.h.,

„pädagogische Praxis aus kritischer Distanz (handlungsentlastet) mit einem eigenen Erkenntnisinteresse wissenschaftlich zu reflektieren, sich bewusst aus der unreflektierten Handlungspraxis zu lösen (und damit der Gefahr zu entgehen, in einem didaktischen ‚Fehl-schluss‘ das Sein erlebter unterrichtlicher Praxis zum Sollen zu erheben), sich eigene subjektive Theorien zu spezifischen (beobachteten) Gegenstandsbereichen ins Bewusstsein zu heben und diese weiterzuentwickeln“ (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 9f.).

2.2 Professionalisierung, Professionalität und Reflexion

Professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, 2011) ist eine Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte in komplexen beruflichen Situationen professionell agieren können. Professionalität zeigt sich darin, dass trotz aller Komplexität situationsklug und nicht ausschließlich auf Grundlage von Routinen gehandelt wird. Zur Anforderung an professionelles Handeln gehört neben der Reflexion von Handlungsvoraussetzungen u.a. auch, die Folgen des pädagogischen Handelns zu antizipieren (Schön, 1983; vgl. Caruso & Wosnitza, 2017, S. 129). Vor dem Hintergrund der oben angeführten Prämissen kann angenommen werden, dass die Kompetenz, Theorie und Praxis zueinander in Relation setzen zu können, einen Beitrag dazu leisten kann, diese Anforderungen zu bewältigen. Diese Kompetenz sollte daher in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung grundgelegt und in der zweiten und dritten Phase sukzessive weiterentwickelt werden.

Lehramtsstudierende stehen in ihrer Entwicklung hin zu einer professionellen Lehrkraft am Anfang und sind als Noviz_innen zu bezeichnen. Dieser beginnende Entwicklungsprozess mündet bestenfalls im Expert_innen-Status. Das Handeln von Expert_innen zeichnet sich dadurch aus, dass sie

„in vorgegebener Information [...] sehr rasch semantisch bedeutsame Muster erkennen, die in Bezug zu schon vorhandenem Wissen stehen, so daß es bereits bei der Wahrnehmung von Informationen zu einem Zusammenspiel von Gedächtnis, Wissen und Erfahrung kommt“ (Gruber, 1999, S. 97).

Praktika im Studium bieten eine Gelegenheit, Theorien und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen, um Handlungsoptionen herauszudestillieren und dadurch langfristig und systematisch einen Beitrag zur Entwicklung professioneller Kompetenz – verstanden als die Kompetenz, Wissenschaftswissen und Handlungssituationen in Relation zueinander zu bringen – zu leisten. Der Weg von Noviz_innen zu Expert_innen kann darüber hinaus durch den Prozess des Trainierens der „semantischen Verknüpfung von Informationseinheiten“ (Gruber, 1999, S. 97) unterstützt werden. Ausgangspunkt für die Entwicklung angehender Lehrkräfte in Praxisphasen ist, dass die pädagogisch handelnde Person bereit ist, eigene Erfahrungen (und subjektive Theorien) vor dem Hintergrund sogenannter wissenschaftlicher Theorien auf den Prüfstand zu stellen bzw. zu reflektieren (vgl. Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8f.). Während der Begriff Theorie „ein Modell

[bezeichnet], das als reflektierte Konstruktion an die Wirklichkeit herangetragen wird“ (Hunze & Lohkemper, 2019, S. 73), bedeutet Reflexion „die in Lernzieltaxonomien als hochrangig eingestufte Fähigkeit, das Gelernte in seinem Stellenwert einzuschätzen, in größeren Zusammenhängen zu verorten und zu relativieren“ (Tenorth & Tippel, 2007, S. 598).

2.3 Wirksamkeit von Praxisphasen im Studium

Die Frage danach, wie Praxisphasen wirken, hat vor Einführung von Langzeitpraktika in Deutschland kaum Beachtung erfahren. Ausgehend von einer bundesweiten Ausweitung und Implementation von schulpraktischen Anteilen im Lehramtsstudium ist (u.a. auf Grundlage der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*) eine Steigerung der Forschungsaktivitäten anzunehmen (vgl. Herzmann & Liegmann, 2019, S. 22). Aktuelle Forschungsergebnisse (vgl. Zusammenfassung z.B. von Herzmann & Liegmann, 2019; Caruso, 2019; Rothland & Boecker, 2015) zeichnen ein ambivalentes Bild hinsichtlich der Wirksamkeit von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium. Häufig sind positive Veränderungen von studentischen Kompetenzselbsteinschätzungen festzustellen (z.B. Gröschner & Müller, 2014; Rothland & Boecker, 2015); allerdings scheinen kürzere Praxisphasen den Langzeitpraktika hinsichtlich ihres Einflusses auf die Veränderung von Kompetenzselbsteinschätzungen kaum unterlegen zu sein. Zudem orientieren sich Studierende am Unterrichtsstil der sie begleitenden Lehrkräfte und imitieren diesen oftmals. Empirische Ergebnisse deuten zudem an, dass wissenschaftliche Reflexion im zuvor genannten Sinne häufig nicht stattfindet (Schnebel, 2009; Bach, Besa, Brodhäcker & Arnold, 2012; Rothland & Boecker, 2015; Caruso, 2019).

2.4 Zwischenfazit

Die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte und somit die im Praxissemester angestrebte Theorie-Praxis-Relationierung kann dadurch begleitet werden, dass Studierende darin unterstützt werden, in der Schulpraxis gewonnene Erfahrungen systematisch mit (im Studium erworbenem) Wissen in Verbindung zu bringen. Kompetenzen sind domänenspezifisch: d.h., dass sich die in den Studienfächern (z.B. Theologie und Erziehungswissenschaft) zu erwerbenden Kompetenzen voneinander unterscheiden. Für die jeweiligen Fachdidaktiken bedeutet dies, dass – neben Überschneidungen – Studierende in den jeweiligen Fachdidaktiken unterschiedliche Zugänge kennenlernen, wie der jeweilige Fachunterricht zu gestalten ist.

Um Impulse zu gewinnen, wie in der universitären Lehrer_innenbildung im Zusammenhang mit Praxisphasen Erfahrungen und Wissen systematisch miteinander in Beziehung gesetzt werden können, stellen Vorschläge, die sich auf das Lernen von Schüler_innen im jeweiligen Fachunterricht beziehen, den zentralen Ausgangspunkt dar. Die Erfahrungen, die Studierende im Praxissemester mit dem Lernen von Schüler_innen im Fachunterricht machen, müssen systematisch mit Theorien in Verbindung gebracht werden. Diesbezüglich stehen die Fachdidaktiken vor der Aufgabe, Anknüpfungspunkte für die Beobachtung, Begleitung, Förderung und Beurteilung fachlichen Lernens geben zu müssen. Dies stellt insbesondere in solchen Fachdidaktiken eine besondere Herausforderung dar, in denen Aufgaben (z.B. Theodizeefrage) bearbeitet werden, die je nach Vorannahme unterschiedlich, nicht immer eindeutig oder sogar gar nicht abschließend beantwortet werden können und die in hohem Maße von lebensgeschichtlichen Einflüssen, Meinungen, Haltungen und Vorannahmen oder unterschiedlichen Deutungsperspektiven geprägt sind.

Die Forschung zu Praxisphasen und deren Wirksamkeit in Bezug auf die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte ist in beiden Domänen lückenhaft. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag exemplarisch aufgezeigt, wie die Praxiserfah-

rungen Studierender in Unterrichtsfächern, die sich durch ein hohes Maß an Uneindeutigkeit auszeichnen, im Rahmen der universitären Veranstaltungen aufgegriffen und bearbeitet werden können.

3 Fachdidaktische Überlegungen

Die Fächer Katholische Religionslehre und Erziehungswissenschaft beziehen sich vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen didaktischen Spezifik in Lern- und Lehrprozessen in besonderer Weise auf Erfahrungen (u.a. der Schüler_innen). In beiden Domänen versucht Lernen nicht nur den Wissenserwerb zu fokussieren, sondern auch die affektive Auseinandersetzung mit Gefühlen und Stimmungen zu ermöglichen, die wiederum Einstellungen, Haltungen und Werteinschätzungen verändern kann, sowie die operative Dimension von Lernen mit einzubeziehen.

Im Folgenden werden beide Fächer (Katholische Religionslehre und Erziehungswissenschaft) nacheinander vorgestellt. In diesem Zusammenhang wird die Vorstellung von *Lernen* in den Fächern beschrieben. Anschließend werden zum einen auf Grundlage der Vorstellung von *Lernen* in den jeweiligen Fächern, zum anderen auf Basis studentischer Erfahrungen mit *Lernen* in den Fächern Implikationen für die universitäre Begleitung angehender Lehrkräfte abgeleitet.

3.1 Schulfach Katholische Religionslehre

Religion gilt in Deutschland nach Art. 7.3 GG als ordentliches Lehrfach und wird konfessionsgebunden erteilt. Das bedeutet, die Verantwortung für die Inhalte des Religionsunterrichts liegt bei der jeweiligen Religionsgemeinschaft, wohingegen der Staat seine Erteilung als ordentliches Lehrfach der öffentlichen Schule zu garantieren hat (*res mixta*). Seine konfessionelle Gebundenheit unterscheidet den Religionsunterricht sowohl von einer allgemeinen Religionskunde als auch von einem wertebildenden Fach wie Ethik oder Werte und Normen, die beiderseits allein staatlich verantwortet werden. Bekenntnisgebundener Unterricht ermöglicht hingegen die Thematisierung von Religion(en) aus einer Teilnehmer_innenperspektive, d.h. auf der hermeneutischen Grundlage subjektiver Religion im Kontext einer bestimmten Tradition. Damit geht einher, dass sich sowohl Lehrkräfte als auch Lernende zu religiösen Fragen individuell positionieren dürfen und auch sollen. Mit Blick auf die Schüler_innen geht es dabei um die Anbahnung einer individuellen Positionierungs- und Entscheidungsfähigkeit. Die gegenwärtigen Herausforderungen einer spätmodernen religiös und kulturell pluralisierten Gesellschaft, das Schwinden eines konfessionellen Bewusstseins insbesondere bei Jugendlichen und nicht zuletzt der Rückgang getaufter Schüler_innen sowie der gleichzeitige Zuwachs an Konfessionslosen führen zu notwendigen Neuinterpretationen und Transformationen des Konfessionalitätsprinzips, die nicht zuletzt auch aus theologischen und religionspädagogischen Gründen in Richtung interkonfessioneller bzw. auch interreligiöser Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht weisen (Lindner, Schambeck, Simojoki & Naurath, 2017; Woppowa, Isik, Kammeyer & Peters, 2017; DBK, 2016).

3.1.1 Religiöses Lernen im Schulfach Katholische Religionslehre

Die Würzburger Synode hat 1974 den Religionsunterricht sowohl theologisch als auch pädagogisch begründet, wobei beide Perspektiven jeweils in einem kulturhistorischen, anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Argument konvergieren (vgl. DBK, 1974). Der Synodenbeschluss hat damit den konfessionellen Religionsunterricht als ein aus Sicht allgemeiner Bildung sinnvolles und notwendiges Fach in der öffentlichen Schule ausgewiesen, das in erster Linie der Identitätsbildung der Schüler_innen zu dienen hat. Der Beschluss beschreibt vor diesem Hintergrund einen Religionsunterricht, der

dem sogenannten Korrelationsprinzip folgt, das bis heute seine Gültigkeit im Wesentlichen behalten hat. Diese Ausrichtung schützt den Religionsunterricht

„einerseits vor einem religionsdidaktischen Ansatz, der die christliche Tradition [das Alte] als erstarrte Tradition einbringt und sie als System von Sätzen und Wahrheiten ohne Rücksicht auf die Situation von Adressaten vermitteln will; andererseits soll dieses Prinzip den Religionsunterricht davor bewahren, sich dem Zeitgeist [dem Neuen] einfach anzupassen und den Glauben an das jeweilige Bewusstsein zu nivellieren“ (Hilger, 2013, S. 347).

Christliche Theologie geht von der Prämisse aus, dass sich Gott den Menschen in ihren alltäglichen Erfahrungen und kommunikativen Interaktionen mitteilt, was theologisch als Offenbarung bezeichnet wird. *Korrelation* bezeichnet vor diesem Hintergrund das Verhältnis zwischen lebensweltlichen Erfahrungen einerseits und geglaubter Offenbarung bzw. tradiertem Glauben andererseits. Der Gedanke der *Korrelation* basiert auf der Annahme, dass

„für das Verstehen von fremder oder vergangener Tradition [gemeint sind an dieser Stelle die jüdisch-christliche Tradition und ihre Symbole] gilt, dass sie sich dem Verstehenden nur dann erschließt, wenn er eine Verbindung zwischen seiner eigenen Lebenswelt und seinem Selbstverständnis mit der überlieferten Welt und ihrem Lebensverständnis [...] herstellen kann“ (Hilger, 2013, S. 344).

Unabhängig von einzelnen Epochen und Religions- sowie Konfessionszugehörigkeit ist anzunehmen, dass Menschen Erwartungen, Hoffnungen, Ängste und Sinnfragen haben (vgl. Woppowa, 2018, S. 119). Daraus kann abgeleitet werden, dass Erfahrungen, Fragen und Antworten heute lebender Menschen genauso wahr- und ernstzunehmen sind wie jene, die sich z.B. in biblischen Texten spiegeln (vgl. Woppowa, 2018, S. 119).

Aus theologischer Perspektive kann der Begriff *Korrelation* verschieden gedeutet werden: (1) als ein Frage-Antwort-Geschehen, insofern als dass die christliche Botschaft Antworten auf die existenziellen menschlichen Fragen enthält; (2) als ein Dialog des Menschen mit der biblischen Offenbarung, zu dem Gott selbst den Menschen befähigt; (3) als christliche Tradition, die ein Angebot enthält, Leben zu gestalten, indem sie dazu beiträgt, Handlungsmöglichkeiten zu entdecken und -optionen zu generieren, weil sowohl Offenbarungs- als auch Sinnerfahrungen solchen Erfahrungen alltäglicher Natur einen neuen Sinn verleihen können. Letzterem Verständnis nach sind religiöse Erfahrungen keine Erfahrungen, die nur religiöse Menschen verstehen und nachvollziehen können, sondern es handelt sich um alltägliche, lebensweltliche Erfahrungen, die aus einer bestimmten Perspektive gedeutet und mit neuem Sinn gefüllt werden (vgl. Woppowa, 2018, S. 121).

Schillebeeckx macht darauf aufmerksam, „dass es nicht immer und schon gar nicht automatisch und selbstverständlich zu einer Korrelation kommen muss, dass es vielmehr [...] Widerständiges und Scheitern im Wechselbezug zwischen Tradition und Gegenwart gibt“ (Woppowa, 2018, S. 122).

Das Ziel von Unterrichtsplanung und -durchführung im Fach Katholische Religionslehre ist, Schüler_innen „durch Angebote oder Provokationen dazu einzuladen, selber nach sinnvollen Bezügen zwischen ihrem Leben und der Botschaft des Glaubens zu suchen, also selber zu korrelieren“ (Hilger, 2013, S. 350). Auf die Frage danach, wie dieses Ziel realisiert werden kann, gibt es verschiedene Antworten: Wenn Lebenssituationen so thematisiert werden, das anhand dieser Fragen hervorgehen, die einer Antwort aus der Bibel bedürfen, liegt ein Frage-Antwort-Schema vor. „Additiv wird korreliert, wenn gegenwärtige Problemstellungen mit thematisch gleichen Problemen in den Texten der Tradition miteinander verbunden werden (Bsp. Frieden damals und heute)“ (Hilger, 2013, S. 347). Hinter dem Begriff Strukturanalogie verbirgt sich die Suche „nach zueinander ähnlichen Erfahrungen, die einerseits bspw. biblischen Texten zu Grunde liegen oder die andererseits in heutigen Vorstellungen und Lebenswelten von Kindern und Ju-

gendlichen eine Rolle spielen“ (Woppowa, 2018, S. 126), „z.B. Träume von einer besseren Welt in Verbindung mit Hoffnungsbildern prophetischer Botschaft“ (Hilger, 2013, S. 347). Ein anderer Vorschlag ist die Kontrastierung, die

„auf der Erkenntnis [basiert], dass zwischen *jugendlichen Relevanzenerfahrungen* [...] einerseits und *traditionell-religiös überlieferten Offenbarungserfahrungen* andererseits ein Verhältnis der sprachlichen, strukturellen und inhaltlichen Spannung besteht, das von gegenseitiger Fremdheit und widerständigen Eigenart geprägt ist“ (Woppowa, 2018, S. 126),

z.B. „Aggression und Bergpredigt“ (Hilger, 2013, S. 347). Beide Pole sollen dabei in ihrer Eigenheit wahrgenommen und durchdrungen werden. „Überbietend wird korreliert, wenn z.B. die positive Erfahrung von liebender Zuwendung radikalisiert wird durch das biblische Beispiel einer bis hin zur Hingabe des Lebens für andere“ (Hilger, 2013, S. 347).

Unter Bezugnahme darauf, dass nicht davon auszugehen ist, dass die Mehrheit der Schüler_innen religiös, christlich oder konfessionell sozialisiert sind, finden sich in religionsdidaktischen Publikationen auch Ausführungen zur abduktiven Korrelation.

„In Interviews mit Jugendlichen wurde deutlich, dass christliche Zeichen, Bedeutungen und Funktionen zur Konstitution von Religiosität herangezogen werden, jedoch häufig transformiert sind. Die abduktive Korrelation intendiert, die Bedeutung dieser Transformationen aufzudecken und daran Lernprozesse anzuschließen. Abduktiv deswegen, da hier weder induktiv zugeordnet noch deduktiv abgeleitet wird, sondern es entstehen neue Hypothesen zur Bedeutung der Transformationen“ (Heil, 2015).

Festzuhalten bleibt, dass im Religionsunterricht das verstehende Nachvollziehen der Bewegungen christlichen Glaubens oder christlicher Gottesrede gewährleistet werden soll und nicht der Vollzug selbst. Korrelationsdidaktisches Arbeiten heißt vor diesem Hintergrund, für Schüler_innen Lerngelegenheiten zu konzipieren, damit sie ihre lebensweltlichen Erfahrungen an existenzielle Erfahrungen von Menschen anschließen können. *Uneindeutigkeit* tritt in diesem Zusammenhang u.a. auf, weil die subjektiven Korrelate der Schüler_innen individuell sind. Nach Schillebeeckx heißt Korrelation auch kritische Interrelation: Insbesondere Nicht-Korrelierbares ist somit Bestandteil des Religionsunterrichts. Mit *Uneindeutigkeit* steht Nicht-Korrelierbares insofern in Verbindung, als dass es zu einer gewissen Kontingenz religiösen Lernens führt. Religionsunterricht ist auf dieser Grundlage ein dynamischer und nicht bis ins Letzte planbarer Prozess, der hinsichtlich seiner Wirksamkeit in hohem Maße von den Subjekten abhängt.

3.1.2 Studentische Erfahrungen mit dem Lernen im Fach

Für das Schulfach Katholische Religionslehre liegen bisher mit einer Ausnahme (Caruso, 2019) keine empirischen Befunde zu schul- und unterrichtspraktischen Erfahrungen Studierender im Rahmen von schulpraktischen Anteilen in der Lehrer_innenbildung vor. Die voranstehenden Ausführungen zum Lernen im Fach deuten allerdings an, dass angehende Lehrkräfte am Lernort Schule potenziellen Spannungsfeldern begegnen. Diese werden im Folgenden als konzeptionelle Anknüpfungspunkte vor dem Hintergrund von Uneindeutigkeit fokussiert.

Die obigen Ausführungen zum Lernen im Fach Katholische Religionslehre zeigen, inwiefern Uneindeutigkeit ein Spezifikum des Faches Katholische Religionslehre bzw. des Studienfaches Theologie darstellt. Auf dieser Grundlage

„stellt sich [auch] die Frage, ob Korrelation durch die Person der Lehrenden hergestellt, vorgegeben, nahegelegt, durch instruierende didaktische Arrangements angeboten, aufgedeckt bzw. bezeugt werden oder ob umgekehrt die Lernenden angeregt und provoziert werden zu eigenem Korrelieren oder zum Entdecken von unbewussten Korrelationen in einer Suchbewegung mit offenem Ausgang“ (Hilger, 2013, S. 347).

Domänenspezifische empirische Befunde erlauben einen Einblick in Korrelationsstrategien von Religionslehrkräften (Englert, Hennecke & Kämmerling, 2014). Unbeantwortet muss nach Ansicht der Verfasserin und der Verfasser (nicht zuletzt auf Grundlage der Komplexität unterrichtlicher Situationen) jedoch bleiben, in welcher Art unterrichtlicher Situationen welche Korrelationsstrategien in Bezug auf die Zielperspektive des Religionsunterrichts am ertragreichsten sind. Die angehende Religionslehrkraft steht nach Ansicht der Verfasserin und der Verfasser (d.h. aus Dozierendenperspektive) demnach u.a. vor der Herausforderung, sich das eigene Handeln korrelationstheologisch zu begründen und zu prüfen, inwiefern aus einem bestimmten theologischen Verständnis von Korrelation eine bestimmte Strategie für das didaktische Handeln im Religionsunterricht folgt.

Das Arbeiten mit religionspädagogischen Fällen (z.B. im Rahmen universitärer Begleitseminare im Praxissemester) kann in besonderer Weise auf die hier erwähnten Spezifika des Religionsunterrichts aufmerksam machen. Oft unbeabsichtigt gerät die Analyse der von den Studierenden selbst eingebrachten Fälle aus der aktuellen Unterrichtspraxis in die Diskurse um Konfessionalität bzw. in die Auseinandersetzung um gelingende Korrelation hinein. Der erste Problemkomplex etwa tritt dann in den Vordergrund, wenn Studierende von ihren Schüler_innen angefragt werden, sich zu einer religiösen, ethischen oder sogar kirchenpolitischen Thematik zu positionieren. So können etwa theologisch und kirchenpolitisch „heiße Eisen“ wie die Frage der Frauenordination, der Umgang mit Homosexualität oder die Fälle sexueller Gewalt angehende Lehrkräfte in große Bedrängnis bringen.

Beispielsweise hat ein von einem Studenten beobachteter problematischer Umgang einer Lehrerin mit der von der deutschen Bischofskonferenz in Auftrag gegebenen und 2018 veröffentlichten *Missbrauchsstudie* die Frage ausgelöst, ob und wie man diese Angelegenheit im Unterricht thematisieren müsse bzw. könne und ob er sich als angehender Religionslehrer dazu positionieren dürfe. Sofern der Sache nach hier in Bezug auf transparente und strafrechtliche Aufarbeitung, Freiheit des Gewissens jedes gläubigen Kirchenmitglieds hinsichtlich der eigenen Urteilsbildung etc. Eindeutigkeit herrscht, sind der persönliche Umgang damit im Unterricht und entsprechende didaktische Interventionen nicht eindeutig zu markieren. Religionslehrkräfte sind bei aller Klarheit im eigenen Urteil dazu herausgefordert, einer möglicherweise persönlichen Ambivalenz hinsichtlich ihrer Nähe und Distanz zur institutionellen Kirche auch im Unterricht Ausdruck zu verleihen. Damit wird jede_r in individueller Weise umgehen müssen, um vor der Lerngruppe authentisch bleiben zu können. Für ein studentisches Begleitseminar heißt das, in der religionsdidaktischen und professionsorientierten Bearbeitung des Problemkomplexes Mehrdeutigkeit im professionellen Handeln zuzulassen und diskursiv ins Spiel zu bringen.

Eher theologisch und didaktisch gelagert ist die Frage, wie in korrelativem Interesse damit umzugehen ist, wenn Lernende im Religionsunterricht aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen beispielsweise zu völlig verschiedenen Gottesvorstellungen gelangen und die Rede von Gott schon aus schüler_innenorientierter Sicht uneindeutig bleiben muss. Hier provozieren sachliche Uneindeutigkeit und Kontingenz im Unterrichtsgeschehen bestimmte didaktische Fragen: Sind (angehende) Lehrkräfte dazu in der Lage, die Uneindeutigkeit biblischer und theologischer Gottesrede didaktisch zu transformieren und diese auch unterrichtlich zuzulassen? Oder neigen sie dazu, um einer Komplexitätsreduktion willen eine künstliche Eindeutigkeit herzustellen, die sachlich wiederum unzulässig wäre? Anders gefragt: Kann das didaktische Handeln mit Hilfe einer theologischen Theorie – hier: des Korrelationsgedankens und der erfahrungsgesättigten Gottesrede in biblischen und anderen Quellen – begründet oder kritisiert werden oder ist es von dieser völlig entkoppelt? Und umgekehrt: Kann in der gemeinsamen Fallanalyse eine bestimmte Theorie – hier: die Korrelationsdidaktik in ihren diversen Fortschreibungen – so wirksam werden, dass Studierende selbst Handlungsalternativen entwickeln können?

Von beiden Beispielen ausgehend wird deutlich, dass die Arbeit an religionspädagogischen Fällen in Praxisbegleitveranstaltungen genau dann gewinnbringend wird, wenn damit zugleich die Befähigung zu einem mehrperspektivischen Blick eingeübt wird, und zwar bezogen sowohl auf das eigene professionelle Agieren und Auftreten im Unterricht als auch auf didaktische Theorien und Interventionen. Das „Problem“ von Uneindeutigkeiten wird dann zum „Motor“ eines mehrperspektivischen Lehrer_innenhandelns und Unterrichtens.

3.2 Schulfach Erziehungswissenschaft

Das Schulfach Erziehungswissenschaft ist in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Bremen, Hamburg und Brandenburg ein Fach an allgemeinbildenden Schulen. Neben vereinzelten Angeboten in der Sekundarstufe I ist es als Teil des allgemeinbildenden Fächerangebots zumeist ein Wahlfach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes in der dreijährigen gymnasialen Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen. Der erziehungswissenschaftliche Unterricht in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen bezieht sich thematisch auf die Erschließung von Erziehungswirklichkeit, verstanden als die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Erziehungs- und Bildungsprozesse gestaltet werden müssen, damit sie dazu beitragen, die Entwicklung eines Menschen im Sinne einer sachgerechten, selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft zu fördern. Ziel ist es, Schüler_innen zu reflektiertem und verantwortungsvollem pädagogischen Urteilen und Handeln zu befähigen (vgl. MSW NRW, 2014, S. 10f.).

3.2.1 Lernen im Schulfach Erziehungswissenschaft

Die Befähigung zum pädagogischen Urteilen und Handeln als Hauptziel des Schulfaches Erziehungswissenschaft wird in der fachdidaktischen Diskussion oftmals mit dem Begriff der „pädagogische[n] Bildung“ (Püttmann & Wortmann, 2016, S. 91) beschrieben. Da dieser Terminus durchaus Überschneidungen zu (Querschnitts-)Zielen und Beiträgen anderer Unterrichtsfächer aufweist, zugleich aber konstitutiv für ein Verständnis für das Lernen im Fach Erziehungswissenschaft ist, wird er hier zum Ausgangspunkt für die Ausführungen. Ein wichtiges Ziel des Lernens im erziehungswissenschaftlichen Unterricht besteht darin, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was pädagogisch relevante Themen und Fragestellungen sind. Pädagogische Bildung im Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft kann verstanden werden „als Einsicht in das pädagogische Proprium [des Faches]“ (Püttmann & Wortmann, 2016, S. 91). Dies mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, ist aber für das Selbstverständnis des – zumindest im allgemeinbildenden Fächerkanon vergleichsweise jungen Faches – kennzeichnend. Erziehungswissenschaftliches Lernen zielt immer auch (und nicht selten vor allem) darauf, für die Notwendigkeit dieser Perspektive zu sensibilisieren. Zwar ist es durchaus leicht, sich lebensnahe und alltägliche (z.B. der Familieneinkauf im Supermarkt) und abstraktere (z.B. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf) Themen und Situationen vorzustellen, die einen Ausschnitt von Erziehungswirklichkeit darstellen und somit gemäß der Prämissen des Kernlehrplans (vgl. Kap. 3.2) als Fachgegenstand geeignet zu sein scheinen. Innerhalb dieser Situationen dann aber zu erkennen, was das „pädagogisch Eigentliche“ (Guardini, o.J., zit. n. Neuenzeit, 1975, S. 123) daran ist, markiert eine äußerst anspruchsvolle (Lern-)Aufgabe. Neuenzeit bestimmt dieses Proprium wie folgt: „Wie kommt ein Mensch durch den Menschen zu sich selbst – wie kann ein Mensch dem anderen dazu verhelfen, zu sich selbst zu kommen?“ (Neuenzeit, 1975, S. 125f.; vgl. auch Püttmann & Wortmann, 2016, S. 92). Bei den beiden zuvor genannten Beispielen würden vermutlich auch weitere Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes den Anspruch haben, beschreibende, deutende und normierende Perspektiven zu entfalten. Der spezifisch pädagogische Blick richtet sich dann aber auf den pädagogischen Interaktionsprozess in Situationen der Erziehungswirklichkeit und prüft ihn dahingehend, wie der

(nicht) intentionale Erziehungsprozess zwischen Erziehenden und Edukanden unter normativen Gesichtspunkten zu bewerten ist. Der der Erziehung innewohnende normative Gehalt ist es dann, der in besonderer Weise methodische Zugänge prägt (vgl. Schützenmeister, 2016, S. 67f.). Wenden sich Lerner_innen Situationen der Erziehung deutend und normierend zu, so gerät zwangsläufig immer auch „die selbst erfahrene Erziehung“ (Püttmann & Wortmann, 2016, S. 93) in den Blick. Diesem biografischen Bezug kann und will sich das Lernen im Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft nicht verschließen, mehr noch markiert es den entscheidenden Ausgangspunkt:

„Daß er [der Schüler] nach seiner Erziehung fragt und fragen will, ist unübersehbar, daß er es wissenschaftlich, d.h. rational und in steigender Bewußtheit des logischen Zusammenhangs seiner Fragen zu tun lerne, das ist Aufgabe des Unterrichts“ (Neuzeit, 1975, S. 125).

Das Schulfach Erziehungswissenschaft zielt darauf, „die selbst erfahrene Erziehung – und die in ihr enthaltenen, oft verborgenen repressiven Tendenzen – aufzuarbeiten“ (Püttmann & Wortmann, 2016, S. 93). Der eigenen Biografie der Schüler_innen kommt zwar viel Gewicht zu; zugleich ist im Unterricht aber unbedingt zu vermeiden, therapeutische Tendenzen zu entwickeln und Lernziele mit Behandlungszielen zu verwechseln. Vielmehr soll – auch am Beispiel der fundierten Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehung – eine pädagogische Urteilskraft angebahnt werden, die den Blick der Lerner_innen für die Bedeutung pädagogischer Perspektiven schult und pädagogische Analysen (in einem wissenschaftspropädeutischen Sinne) ermöglicht.

3.2.2 Studentische Erfahrungen mit dem Lernen im Fach

Für das eher gering verbreitete Schulfach (vgl. Kap. 3.2) liegen bisher keine empirischen Befunde zu Erfahrungen der Studierenden in Praxisphasen vor. Der nur kurze Abriss zum Lernen im Schulfach Erziehungswissenschaft bzw. zu den dortigen Lernzielen deutet aber mindestens potenzielle Spannungsfelder an, denen die Studierenden im Rahmen schulischer Praxiserfahrungen begegnen dürften und die im Weiteren als konzeptioneller Anknüpfungspunkt vor dem Hintergrund von Uneindeutigkeit in den Blick genommen werden.

Insbesondere Erziehungsprozesse innerhalb der Familie stehen beim erziehungswissenschaftlichen Lernen sehr häufig im Mittelpunkt der Betrachtung. In einer pluralen Gesellschaft differenzieren sich die Formen dieser (Lebens) Gemeinschaften bzw. sozialen Gruppen zunehmend aus, und insbesondere Rollenstrukturen unterliegen gegenwärtig erheblich schnelleren Wandlungsprozessen als in Zeiten, in denen bürgerliche Familienideale (Mann-Frau-Beziehung; mehrere Kinder; Mann ist erwerbstätig, Frau widmet sich der Familie) als selbstverständlich gültig angenommen wurden (vgl. Schäfers, 2017, S. 23f.). Seit den 1960er-Jahren lassen sich entsprechende transformatorische Entwicklungen nachzeichnen, und heute stehen unterschiedliche als typisch geltende Familienformen (zumindest jenseits juristischer Ungleichbehandlungen) gleichberechtigt nebeneinander: Z.B. gründen Menschen heute mehrere Familien mit unterschiedlichen Partner_innen, Frauen sind vermehrt erwerbstätig, und die Geburten pro Frau sind merklich zurückgegangen (vgl. Becker-Carus, 2014, S. 529). Im Rahmen studentischer Praxiserfahrungen im Schulfach Erziehungswissenschaft ist mit ausgesprochen hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass Studierende diesem Themenbereich begegnen. Wenngleich zwar makrostrukturell betrachtet heute unterschiedliche Familienformen als typisch gelten, so besitzt die jeweils individuelle Familienform der einzelnen Schüler_innen für diese jeweils die vermutlich größte sozialisatorische Relevanz. Bei der Auseinandersetzung etwa mit Effekten der Familie auf das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern gerät unweigerlich die Familienbiografie der Schüler_innen als Referenzrahmen in den Blickpunkt und könnte in der Wahrnehmung der Schüler_innen eine Abwertung erfahren oder als nicht ideal gedeutet werden. Die Schüler_innen werden sich

untereinander zudem auch so gut kennen, dass sie (mehr oder weniger) über die Familienverhältnisse ihrer Mitschüler_innen informiert sind und jede Auseinandersetzung mit diesem Thema immer auch eine Debatte „übereinander“ provozieren kann. Diese Gefahr besteht insbesondere dann nicht, wenn es im Unterricht gelingt, Uneindeutigkeiten als Errungenschaften demokratischer und pluraler Gesellschaften deutlich werden zu lassen und diese Unbestimmtheit zugleich aber nicht mit Orientierungslosigkeit zu verwechseln.

Ein solcher Weg könnte sich im Fachunterricht wie folgt pointieren lassen: Jede selbst gewählte Familienform hat ihre Berechtigung, es sei denn, es finden sich wissenschaftlich belastbare Hinweise darauf, dass sie einem unversehrten Aufwachsen von Kindern im Wege steht. Selbstverständlich ergeben sich auch hier erneute Uneindeutigkeiten und Anknüpfungspunkte für Aushandlungsprozesse, denn was gilt als wissenschaftlich belastbar, was bedeutet „unversehrt“ usw.? Die Erfahrungen, die Studierende in Praxisphasen mit diesen vermutlich sehr eindringlichen Momenten des fachlichen Lernens im erziehungswissenschaftlichen Unterricht machen, und die damit verbundenen Herausforderungen für professionelles Lehrer_innenhandeln markieren einen fruchtbaren Anknüpfungspunkt, um Praxiserfahrungen zu reflektieren.

4 Fazit

Angehende Lehrkräfte für die Schulfächer Religionslehre und Erziehungswissenschaft müssen Kinder und Jugendliche im Unterricht befähigen, Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen auszuhalten. Sie müssen zudem selbst wissen, warum sie welche Meinungen und Vorstellungen haben und welchen Einfluss diese auf unterrichtliches Handeln nehmen (können). Der Beitrag versteht sich als Plädoyer dafür, Uneindeutigkeiten in der Lehrer_innenbildung anzusprechen und auszuhalten, anstatt sich am Versuch ihrer Auflösung abzumühen. Die Thematisierung von Uneindeutigkeiten in Seminaren ist eine Gelegenheit, sich zu positionieren und Erfahrungen und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen, sich zu entscheiden und somit professionelle Kompetenz zu erwerben. Professionelle Kompetenz umfasst nicht nur das Aushalten von Uneindeutigkeiten, sondern ermöglicht ihre bewusste und reflektierte Verarbeitung. Lehrer_innenbildung sollte Mehrperspektivität aufbauen, sowohl fachlich (theologisch, erziehungswissenschaftlich) als auch didaktisch (mehrperspektivische Lernwege eröffnen, Heterogenität konstruktiv aufgreifen) sowie in der persönlichen Positionierung zu existenziellen Fragen.

Zusammengefasst können schulpraktische Erfahrungen von angehenden Lehrkräften nach Ansicht der Verfasserin und der Verfasser den Ausgangspunkt für ihre professionelle Entwicklung darstellen. Damit das in diesem Beitrag skizzierte – von individuellen schul- und unterrichtspraktischen Erfahrungen ausgehende – Potenzial für die Kompetenzentwicklung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung entfaltet werden kann, sollten Dozierende und ihre Veranstaltungsformate Studierende dazu einladen, ihre persönlichen Erfahrungen jederzeit einzubringen. Damit Erfahrungen in Seminarkontexten zu Lerngelegenheiten werden können, sollte zudem das Bewusstsein dafür aufgebaut werden, dass Professionalität sich nicht allein anhand des Professionswissens, sondern auch durch den Umgang mit Uneindeutigkeit und das Aushalten von Ambivalenzen konstituiert. Vor diesem Hintergrund ist es letztlich auch die Thematisierung eigener Erfahrungen mit Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen in pädagogischen Situationen, die konstitutiv für die Seminargestaltung sein sollte.

Literatur und Internetquellen

- Bach, A. Besa, K.-S., Brodhäcker, S., & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 105–122). Wien: LIT.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Becker-Carus, C. (2014). Familie. In M.A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl.) (S. 529). Bern: Hogrefe.
- Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed Method Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26193-1>
- Caruso, C., & Wosnitza, C. (2017). Zur Förderung von Reflexionskompetenz. *Seminar*, 17 (4), 127–143.
- DBK (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz) (1974). *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Zugriff am 11.04.2018. Verfügbar unter: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf.
- DBK (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz) (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*. Zugriff am 11.08.2018. Verfügbar unter: <https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.20Auflage.pdf>.
- DBK (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz) (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Zugriff am 29.04.2019. Verfügbar unter: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/xxxpvnwwh/DBK_11103.pdf.
- Englert, R., Hennecke, E., & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.
- Gröschner, A., & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, H. (1999). Wissen. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 94–102). Bern: Huber.
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B., & Pieper, M. (1986). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung*. Reinbek: Rowohlt.
- Heil, S. (2015). Korrelation. In *WiReLEx*. Zugriff am 04.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/korrelation/ch/10115ba8537e4a34ef50beb6d8e76acb/>.
- Herzig, B., & Wiethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW. Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). Zugriff am 11.04.2019. Verfügbar unter: <https://digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-33607>. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>

- Herzmann, P., & Liegmann, A.B. (2019). Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW. Bilanz und Perspektiven* (S. 21–36). Zugriff am 11.04.2019. Verfügbar unter: <https://digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-33607>. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Hilger, G. (2013). Korrelation entdecken und deuten. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (3. Aufl.) (S. 344–352). München: Kösel.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. Zugriff am 10.08.2018. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika_2.pdf.
- Hunze, G., & Lohkemper, G. (2019). Praxissemester – Bestandteil oder Unterbrechung des Studiums? Das Theorie-Praxis-Verständnis als Gelingensbedingung von Professionalisierung. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven* (S. 65–84). Zugriff am 11.04.2019. Verfügbar unter: <https://digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-33607>. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H., & Naurath, E. (Hrsg.). (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg: Herder.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: MSW.
- Neuenzeit, G. (1975). Das „pädagogisch Eigentliche“ zur Sprache bringen. In K. Beyer (2008) (Hrsg.), *Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik* (S. 123–135). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pollack, D., & Müller, O. (2013). Verstehen was verbindet. Religion und Zusammenhalt in Deutschland. In *Religionsmonitor*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 11.04.2019. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Religionsmonitor_verstehen_was_verbindet_Religiositaet_und_Zusammenhalt_in_Deutschland.pdf.
- Püttmann, J., & Wortmann, E. (2016). Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben für den Pädagogikunterricht. In C. Püttmann & J. Schützenmeister (Hrsg.), *Methoden des Pädagogikunterrichts* (S. 85–142). Münster & New York: Waxmann.
- Rogal, S. (1999). *Schul-Spuren. Möglichkeiten Biographischen Lernens im Pädagogikunterricht (Didacta Nova 5)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2015). Viel hilft viel? – Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Schäfers, B. (2017). *Die bürgerliche Gesellschaft. Vom revolutionären bürgerlichen Subjekt zur Bürgergesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17329-6>
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren. Eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr & D. Kuchartz (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 67–93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basis Books.

- Schützenmeister, J. (2016). Fachmethodik und Fachmethoden des Pädagogikunterrichts. In C. Püttmann & J. Schützenmeister (Hrsg.), *Methoden des Pädagogikunterrichts* (S. 55–84). Münster & New York: Waxmann.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Tuldodziecki, G., Herzig, B., & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen und -lehrerbildung*, 7, 8–21.
- Woppowa, J. (2018). *Religionsdidaktik*. Paderborn: utb.
- Woppowa, J., Isik, T., Kammeyer, K., & Peters, B. (Hrsg.). (2017). *Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege*. Stuttgart: Kohlhammer.

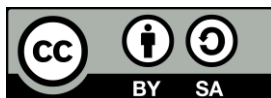
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Caruso, C., Martin, A., & Woppowa, J. (2020). Auf dem Weg zum Lehrberuf. Zur Verschränkung studentischer Erfahrungen mit domänenspezifischen Theorien. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 60–74. <https://doi.org/10.4119/hlz-2500>

Eingereicht: 03.05.2019 / Angenommen: 14.08.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Becoming a Teacher. Relating Student Experiences with Domain-specific Theories

Abstract: Taking into account of subject-didactic considerations (didactics of religion and didactics of the discipline of educational science as a school subject), the article describes how the thematization of student experiences could contribute to the professionalization of prospective teachers. The aim is to show how teaching experience of prospective teachers in subjects which are characterized by a high degree of ambiguity can be put into a relationship with theories at university. The term ambiguity refers to the specificity of both subjects that questions are addressed and tasks are dealt with which cannot be answered clearly or be considered correct or incorrect. The aim of integrating student practical experience and its reflection is to ensure that students develop professional competence and raise awareness of the complexity and ambiguity of theological and pedagogical action and work, and at the same time, explore how they can provide children and adolescents at school with a reliable frame of reference for the development of a reflected religious or pedagogical combination.

Keywords: ambiguity, theory-practice relation, expertise, internships