

1 Einleitung

Es gibt mindestens vier Phasen, die auf dem Weg der Forschung durchlebt werden. Anfangs bedarf es einer Idee oder Entdeckung. Bewusst oder unbewusst setzt man sich über einen längeren Zeitraum mit einer Frage auseinander und entdeckt ein Problem. Das Interesse ist geweckt. Unbewusst werden relevante Informationen zusammengetragen, Erinnerungen verknüpft und unerwartete Verbindungen hergestellt. All das bildet die Basis für einen entstehenden Forschungsprozess. Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Problem erfordert dann zunehmend logisches und lineares Denken, konkrete Schritte müssen bedacht und eingeleitet werden, Planung und Umsetzung sind auf dem Weg. Wenn alles gut läuft, stellt sich irgendwann ein Aha-Erlebnis ein, der Zeitpunkt, an dem eine Lösung des Problems in greifbare Nähe rückt. Dann beginnt mit der Ausarbeitung das Stadium, in dem die Erkenntnisse und Einsichten strukturiert, eingeordnet, beurteilt und mögliche Konsequenzen bedacht werden, um alles für Außenstehende greifbar zu machen. Das ist ein mühsamer, oft langwieriger Prozess, in dem nicht selten Selbstkritik und Unsicherheit ständige Begleiter sind. Der Weg vom Problem über die Idee, bis hin zu einem greifbaren Ergebnis erfordert, ausdauernd an die Idee zu glauben, wieder und wieder Entscheidungen zu treffen und gegen Zweifel anzukämpfen.¹

In den wesentlichen Zügen ist damit der Weg des vorliegenden empirisch-qualitativen Forschungsprojekts beschrieben. Erstmals wurde im Wintersemester 2014/15 an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Theologie in Kooperation mit der Evangelischen IGS Wunstorf eine besondere Form des Fachpraktikums durchgeführt. Im Verlauf eines Jahres wurde eine Gruppe Studierender in einem ersten Schritt theoretisch-fachwissenschaftlich auf die Anforderungen des Projekts vorbereitet. Anschließend wurden die Teilnehmenden in einer mehrmonatigen Praxisphase von Lehrkräften begleitet und in einem konsequenten Reflexionsprozess angeleitet. Die Probanden bekamen die Möglichkeit, erste Erfahrungen im selbstständigen Unterrichten zu machen. Durch Reflexion sollten reflexive Prozesse angeregt werden, die dann dazu befähigen sollten, das eigene Handeln anzupassen oder zu verbessern. Die hier gewonnenen Erkenntnisse nahmen als Pre-Test Eingang in die sich anschließende Hauptuntersuchung.

In der Hauptuntersuchung wurden – neuerlich im Rahmen eines entsprechend formatierten Fachpraktikums an der IGS – qualitative Daten mehrperspektivisch erhoben und nach Abschluss der Untersuchung umfassend ausgewertet. Das Forschungsprojekt wurde im Religionsunterricht durchgeführt, die

¹ Csikszentmihalyi (1997, 119ff.).

Ergebnisse sind daher insbesondere hinsichtlich der theologisch-religionspädagogischen Kompetenz (EKD, 2008 / 2015) bedeutsam. Sie gehen allerdings weit über den domänenspezifischen Kontext hinaus und betreffen die Lehramtsausbildung generell. Die gewonnenen Erkenntnisse dürften für die Ausbildung von Lehrkräften aller Fachrichtungen von Bedeutung sein und erfordern – sofern sie denn ernst genommen werden – grundlegende Reformen für die Begleitung von Studierenden in Praxisphasen. Das Format wurde im Februar 2017 von der Philosophischen Fakultät mit dem Preis für besonderes Engagement in der Lehre ausgezeichnet.

Der Ruf nach mehr Praxiserfahrung ist schon seit vielen Jahren in Zusammenhang mit der Lehrerausbildung Thema (Hedtke, 2000). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass diese Frage unter den falschen Gesichtspunkten diskutiert wird. Es ist weniger die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt von Praxiserfahrung im Studium – darüber mag durchaus diskursiv zu streiten sein – als vielmehr nach der Art und Weise, wie Praxiserfahrung für Studierende konzeptionell und personell umgesetzt wird. Eine sinnvolle, kompetenzorientierte und auf die künftige Anforderungssituation von Studierenden hin ausgerichtete Ausbildung kann und sollte nicht bei der Diskussion um eine Separierung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik stehenbleiben.

Das vorliegende Projekt zeigt, wie begleitetes unterrichtliches Planen und Handeln bereits im Studium für Lehramtsstudierende zu einer komplexen und umfassenden Erfahrung hinsichtlich des künftigen Berufsfeldes werden und eine veränderte Haltung zum Studium bewirken kann. Die Wahrnehmung der künftigen Anforderungen ist in unterschiedlicher Hinsicht hilfreich. Einerseits kann sie die Wahl des Berufes bestätigen, (X2, 344) *„Da ich über das gesamte Halbjahr unterrichten durfte, war es eine Orientierungshilfe für mein Studium und bestätigte mich in meiner Berufswahl“* oder die Sicht auf das Studium verändern, (Y1, 328) *„Ich glaube, man kann jetzt mehr selektieren, was man wirklich braucht vielleicht, oder wo man zuhören sollte“*.

Unter der Prämisse einer qualifizierten Begleitung konnten Studierende ihre Wissens- und Erfahrungsdefizite wahrnehmen, und angesichts der künftigen Anforderungen erkannten sie die Notwendigkeit, diese zu bearbeiten. Voraussetzung für kompetenzorientiertes „Lernen in der Handlung“ ist jedoch, dass qualifizierte Lehrkräfte den Prozess der Studierenden begleiten. So kann es gelingen, bereits vorhandene Rollenkonzepte wahrzunehmen und daran zu arbeiten, um sich der Rolle einer professionellen Lehrkraft anzunähern: (X3, 240) *„würde ich mich rückblickend einerseits auf der ‚spirituell-religiösen‘ Seite [...] als Orientierungshelferin und Dialogpartnerin verstehen, die [...] als Glaubensvorbild agiert. Auf der bildungstheoretischen Seite [...] würde ich mein Handeln weiterhin dem einer Bildungs- und Traditionsagentin zuordnen“*.

Der Ertrag eines solchen Praktikums ist für viele in Bezug auf die Selbstwahrnehmung hoch: (X6 241) *„Ich bin erst mal angekommen, hab ganz viele Fragen der SuS mitgenommen und hatte selber natürlich auch ganz viele Fragen. Nicht nur zum*

Thema, sondern generell auch, wie das Praktikum überhaupt so abläuft und dieser ganze Alltag des Lehrerseins. Ähm und irgendwie habe ich die Fragen dann während des Praktikums beantwortet. Also, teilweise die Fragen der SuS, teilweise meine eigenen Fragen. Aber wie es dann halt so ist: Am Ende hat man dann trotzdem immer noch Fragen“. Das Bewusstsein für Defizite konnte angeregt werden, sodass Studierende zu der Erkenntnis kommen, (Y1, 227) *„um wirklich guten Unterricht zu machen, muss ich noch viel mehr in der Praxis lernen, mehr Methoden kennenlernen und ausprobieren – also mehr „Handwerkszeug“ bekommen“*, (Y3, 120) *„Ich brauche insgesamt mehr Fachwissen, uns muss mehr zum Thema lesen“* oder (X1, 113) *„dass ich ruhiger werden muss, fachlich reicht mein Wissen nicht aus, muss mich mit dem Thema wesentlich differenzierter auseinandersetzen“*.

Im Verlauf der Auswertung kristallisierte sich ein Faktor heraus, der zunächst nicht im Forschungsfokus lag, sich aber eindeutig und unmissverständlich bei der Datenanalyse auftat. Überraschend und unerwartet einerseits, absolut logisch und nachvollziehbar andererseits: Die Betreuung der begleitenden Lehrkräfte entscheidet maßgeblich über den Entwicklungsprozess der Studierenden, (X3, 275) *„das dann noch mal im Lehrergespräch bestätigt zu bekommen oder auch eher nicht, war sehr hilfreich und, damit habe ich dann auch versucht, direkt im Anschluss weiterzuarbeiten und die entsprechenden Dinge umzusetzen“*, (X2, 248) *„am Anfang war es noch ein bisschen schwierig mit der Unterrichtsplanung und worauf man alles achten muss, wenn man selbst unterrichtet. Aber mit den richtigen Tipps [...] hat es immer besser geklappt“*, (Y8, 247) *„aus meiner Perspektive [...] war dieses Reflexionsgespräch mit dem Begleitlehrer, es fiel immer sehr dürftig aus, es war halt ... ja, es war jede Stunde dasselbe: Ja, ihr kriegt das schon hin, Ihr werdet das schon gut machen, es klappt schon alles. Da hat mir ein bisschen was gefehlt“*.

Die meisten Studierenden wollen sich weiterentwickeln und sie spüren, wenn etwas nicht stimmt oder gelungen ist, sie wissen mehr oder weniger eindeutig um die eigenen Schwächen und Stärken (Müller, 2011, 67). Auch, wenn es für sie nicht immer leicht ist, damit richtig umzugehen, wünschen sie sich doch wohlwollende Rückmeldungen, die nicht vermitteln, dass alles super ist, aber auch nicht alles infrage stellen.

1.1 Projektinitiierendes Forschungsinteresse

Viele Studierende, die später Religionslehrkräfte (künftig RL) werden möchten, wissen nicht, worauf sie sich einlassen, und zu viele Studierende haben erkennbaren Respekt vor den ersten praktischen Unterrichtserfahrungen! Ist es möglich, Studierenden bereits ganz am Anfang des Studiums positive Erlebnisse mit unterrichtspraktischen Erfahrungen zu eröffnen? Können diese Erfahrungen vielleicht sinnvolles Lernen ermöglichen und zentrale Kompetenzen fördern? Wie müssen praktische Erfahrungen konzipiert sein, die Studierende angemess-

sen herausfordern, zielgerichtet an- und begleiten und darüber hinaus selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und motivierend wirken? Welche Funktion hat angeleitete Reflexion in diesem Setting, und was brauchen Studierende, die sich auf ein solches Praxisprojekt einlassen?

Diese und viele weitere Fragen haben zu dem nachfolgend darzustellenden Forschungsprojekt geführt und im Verlauf der Datenerhebung und -auswertung spannende Erkenntnisse für die Ausbildung von Lehrkräften – nicht nur des Faches Ev. Religion – zutage gebracht.

1.2 Aufbau der Arbeit

Um den zentralen Ergebnissen Rechnung tragen zu können, werden im ersten Teil der vorliegenden empirischen Untersuchung ausgewählte Themen im Kontext der universitären Lehramtsausbildung erörtert (Kap. 2). Zunächst soll der Lehramtsausbildung Ev. Religion und den damit in Verbindung stehenden Kompetenzanforderungen aus verschiedenen Perspektiven Beachtung geschenkt werden. Diese Anforderungen gilt es vor allem vor dem Hintergrund einer sich im Wandel befindlichen Gesellschaft zu verstehen, wobei dem Aspekt der religiösen Sozialisation besondere Aufmerksamkeit zukommt. Anhand aktueller empirischer Befunde werden zum einen Einblicke in die heterogenen Voraussetzungen der Studierenden eröffnet, und zum anderen wird aufgezeigt, inwieweit sich diese Befunde in studentischen und berufsspezifischen Rollenkonzepten von RL niederschlagen. Daran schließt sich die Frage an, wie im Verlauf universitärer Ausbildung Lernprozesse so konzipiert werden können, dass diese sich günstig auf die Professionalisierung der Studierenden auswirken, und welche Funktion dabei selbstständiges Planen und Handeln, Reflexion und feedbackgebende Begleitung innehaben können. Empirische Befunde geben dabei Auskunft über bereits Bekanntes und zeigen diverse Forschungsdesiderate auf, die in Teilen durch das vorliegende Projekt bearbeitet werden. Es erfolgt eine Konkretisierung und Zuspitzung der Forschungsfrage, die dann zur Konzeption des Projekts überleitet. Um zunächst eine allgemeine Orientierung zum Aufbau der Untersuchung zu ermöglichen, wird im dritten Kapitel die Gesamtkonzeption umfassend beschrieben. Dabei werden die unterschiedlichen Forschungs- und Datenerhebungsphasen jeweils separat betrachtet, Erkenntnisse und Konsequenzen skizziert, und es wird der Forschungsprozess der Grounded Theory in seiner Komplexität dargelegt. Der Prozess der Datenerhebung wird im vierten Kapitel über alle Prozessphasen und aus den unterschiedlichen Perspektiven detailliert offengelegt. Dabei erfolgt kleinschrittig eine erste Analyse und Bewertung des Ertrages hinsichtlich der Relevanz für den Forschungsprozess bzw. die Forschungsfragen. Im fünften Kapitel wird der Prozess der Datenauswertung über die Schritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens beschrieben, die jeweiligen Ergebnisse werden dargestellt und daraus resultierende Konsequenzen

zen aufgezeigt. Im Zusammenhangsmodell (Kap. 6) können dann die Zwischenergebnisse sinnvoll zusammengefügt sowie systematisch auf konkretem Datenmaterial basierend erläutert werden. Abschließend (Kap. 7) erfolgt eine umfassende Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen.

1.2.1 Leitgedanken

Ausgehend von den Untersuchungen zu studentischen Gottesvorstellungen, worin aufgezeigt werden konnte, dass sich kompetentes religionspädagogisches Handeln u. a. auch durch die Vernetzung von Fähigkeiten in drei Kompetenzdimensionen zeigt (Rothenbusch, 2012, 351), soll ein praxisbasiertes Projekt durchgeführt werden. Hierin soll präzise untersucht werden, ob, wie und unter welchen Bedingungen sich Studierende in den drei Kompetenzbereichen *Wissen*, *Persönlichkeit* und *unterrichtliches Handeln* individuell weiterentwickeln. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse sollen dann sinnvolle Anschlussstellen zur fokussierten Förderung und (Weiter-)Entwicklung im Verlauf der universitären Ausbildung markiert und weiterführend bedacht werden.

In einem ersten Praxisprojekt im Wintersemester 2014/15 wurde in engmaschiger Zusammenarbeit mit einem schulischen Kooperationspartner ein Ansatz erprobt, in dem Studierende religionspädagogisch komplexe Anforderungssituationen bewältigen mussten. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden einer umfassenden Auswertung unterzogen und hinsichtlich der geplanten Hauptuntersuchung modifiziert, spezifiziert und in Teilen entsprechend angepasst. Studierende sollten erleben und erfahren, wie künftige berufsfeldbezogene Anforderungen aussehen.

„Durch das Eingebunden-Sein [...] können Studierende einerseits einen sozialen Prozess erfahren, andererseits einen Einblick in inhaltliche und organisatorische Aspekte kennenlernen sowie erste theoretische Einsichten gewinnen“ (Heis & Mascotti-Knoflach, 2010, 21).

Neben den ersten theoretischen Einsichten können vor allem in der Phase der universitären Ausbildung die praktischen Erfahrungen einen entwicklungsförderlichen Effekt haben. Wenn es Studierenden gelingt, im Berufsfeld wahrzunehmen, was es bedeutet, als RL Religionsunterricht (künftig RU) zu planen und im Unterrichtsgeschehen kompetent zu handeln, dann könnte sich dies direkt auf das Studium auswirken. Theorie und Praxis würden von Anfang an miteinander in engmaschiger Verbindung stehen und es könnte ein Bewusstsein dafür entstehen, dass RL über komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen müssen, um einen ansprechenden RU gestalten zu können.

Um diesbezüglich eine empirisch verankerte Theorie ermitteln zu können, werden während einer sechsmonatigen Praxisphase Daten von Studierenden er-

hoben, die Aufschluss darüber geben sollen, ob und wie sich ein Kompetenzerwerb durch praktische Unterrichtserfahrung in Verbindung mit Reflexion aktivieren oder forcieren lässt. Die Anforderungssituation soll dabei so ausgerichtet sein, dass die Agierenden ausmachen können, wie zentral die Fähigkeit zur Vernetzung von bereits vorhandenem oder im Studium erworbenem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen für gelingenden Religionsunterricht ist.

Als essentielles Element der Bewusstmachung und zur Unterstützung der Entwicklung soll dabei mittels gezielter (Selbst-)Reflexion (Ebert, 2012; Müller, 2011; Friebe, 2012) die (Selbst-)Wahrnehmung (Goldstein, 2015; Fischer, 2003) anhaltend geschult, gefördert und fokussiert werden. Es soll dafür Sorge getragen werden, dass die beruflichen Anforderungen in ihrer Komplexität (Obst, 2009; Burrichter, Grümme, Mendl, Pirner, Rothgangel & Schlag, 2012) reduziert, individuell elementarisiert und konkret bearbeitet werden können. Reflexion soll auch, sofern dies von Bedeutung ist, an unterschiedlichen Stellen zur individuellen Standortbestimmung eingesetzt werden. Davon ausgehend kann es sein, dass konkretes unterrichtliches Handeln in den Blick genommen und entsprechende (Neu-)Justierungen vorgenommen werden müssen. Den Studierenden soll der Freiraum gewährt werden, individuelle Problemlösungsstrategien (Urban, 2004; Henting, 2000) für aufkommende Probleme oder Fragen zu entwickeln. Die Ergebnisse, die im Verlauf von Seminarveranstaltungen zu existentiellen Glaubensfragen in Theologischen Gesprächen² ermittelt werden konnten,³ weisen auf einen deutlich erkennbaren Kompetenzerwerb hin. Außerdem fördert eine solche Haltung eigenständiges theologisches Denken, was sich stabilisierend auf die noch in der Entwicklung befindliche Lehrerpersönlichkeit auswirken kann.⁴

² Bezugnehmend auf Freudenberger-Lötz (2007), wird „Theologische Gespräche“ im Kontext dieser Ausführungen als Eigenname verwendet.

³ Hierbei zeigte sich, dass sehr viele Studierende grundlegende Fragen im Zusammenhang mit der allgemeinen und / oder persönlichen Frage nach Gott haben. Die Theodizeefrage, Glaubwürdigkeit von biblischen Texten, Allmacht Gottes, Christologie, Eschatologie, individueller Glaube bzw. Un-Glaube und Kirchengeschichte bilden neben einigen anderen Themen die zentralen Bereiche ab, mit denen die Fragen der Studierenden in Verbindung stehen. Viele dieser Fragen werden aus einer systematisch-theologischen Perspektive herausgestellt, und es zeigt sich, dass teilweise grundlegendes Wissen fehlt. Faix, Riegel & Künkler (2015) ermittelten in diesem Zusammenhang interessante Ergebnisse im Forschungsfeld der Jugendtheologie, und es ist unverkennbar, dass viele Jugendliche (nicht alle) komplexe Glaubens- und Wissensfragen bewegen und sie auf der Suche nach Antworten sind.

⁴ Im Rahmen einer Befragung äußerten Studierende, dass sie Angst davor haben, dass SuS im Unterricht Fragen stellen, die sie nicht beantworten können. Gerade an diesem Punkt kann es hilfreich sein, den Umgang mit schwierigen Fragen und Herausforderungen bereits in anderem Kontext bearbeitet zu haben (Freudenberger-Lötz, 2007).

Prozessbezogene Selbstreflexion braucht qualifiziertes Feedback,⁵ die Studierenden werden daher von begleitenden Lehrkräften unterstützt, aber nicht direktiv hinsichtlich der zu reflektierenden Inhalte gesteuert. Anhand eines Reflexionsbogens, der von mir in der Funktion als Projektleitung wöchentlich bereitgestellt wird, werden konkrete Reflexionsfelder vorgegeben. Bezogen auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern (künftig SuS), in Anbindung an das fachwissenschaftliche Studium und hinsichtlich der eigenen Persönlichkeitsbildung sollen die Studierenden ermutigt werden, einen forschenden Habitus (Heis & Mascotti-Knoflach, 2010) zu entwickeln und diesen berufsbiografisch ausgerichtet möglichst beizubehalten.

Hierbei stellt sich die Frage, welche Lernsituationen oder -kontexte geeignet sind, initiiert werden können, und ob sich eine für alle passende Matrix finden lässt. Damit Studierende lernen, ausgehend von dem im Studium erworbenen Wissen selbstständig, zielorientiert und religionspädagogisch angemessen zu planen und zu handeln, braucht es ein konstruktiv-reflexiv ausgerichtetes Praxis-Konzept. Planung, Durchführung und Reflexion müssen aufeinander bezogen und miteinander verschränkt werden. Dem beschriebenen Ansatz liegt die Vermutung zugrunde, dass Studierende anhand von *Erlebnissen* aus der Unterrichtspraxis *subjektive Erfahrungen* nutzbar machen, um daraus *individuell bedeutsame Erkenntnisse* abzuleiten, die dann bezogen auf das künftige Handeln bearbeitet werden können. Dabei müsste sich – so die Erwartung – eine erkennbare Professionalisierung dokumentieren lassen. Diese Professionalisierung der religionspädagogischen Handlungskompetenz durch Praxiserfahrung, Beratung und Reflexion soll durch das Projektsetting und die Erhebung von prozessbezogenen studentischen Daten möglichst umfassend untersuchbar gemacht werden.

Als langfristiges und ausbildungsrelevantes Ziel wäre außerdem wünschenswert, dass die Studierenden durch die praktische Erfahrung ein höheres Maß an intrinsischer Motivation entwickeln, denn:

„Lehrpersonen mit einer hohen Wirksamkeit setzen sich höhere Ziele, verwenden mehr Zeit auf die Planung von Unterricht, sind offener für neue Ideen, probieren öfter etwas Neues aus, arbeiten länger und ausdauernder mit schwächeren Schülern, nutzen Rückmeldungen ihrer Schüler eher für eine (Weiter-)Entwicklung ihres Unterrichts, sind enthusiastischer und haben eine höhere Bindung an den Lehrerberuf“ (Lipowsky, 2006, 55).

⁵ Vgl. dazu Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg. Gutes Feedback – Was ist das? Zugriff unter <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETER/KOMMUNIKATION/Feedback.shtml> [24.06.2020].

1.2.2 Konkretisierung

Das Setting der Hauptuntersuchung im Wintersemester 2015/16 sah vor, dass Studierende im Verlauf des Projekts vorhandenes und / oder durch das Studium angeeignetes Wissen in konkreten Unterrichtssituationen zur Anwendung bringen. Religionsunterricht sollte geplant, durchgeführt, reflektiert und anschließend besprochen werden. Grundsätzlich war nicht davon auszugehen, dass alle Studierenden inhaltlich die gleichen Voraussetzungen mitbringen. Im vorausgehenden Pre-Test (vgl. Kap. 3.4.1) hatte sich deutlich gezeigt, dass gerade die fachwissenschaftlich-inhaltlichen Kompetenzen der Studierenden dringend einer sehr guten Vorbereitung bedurften. Daher wurde ein religionspädagogisches Seminar im Sommersemester 2015 vorgeschaltet, worin alle Interessierten theoretisch und inhaltlich auf das anstehende Praxisprojekt vorbereitet⁶ und mit einer verknüpfenden praxisfokussierten Seminarveranstaltung während des Wintersemester 2015/16 begleitend betreut wurden. In diesem Rahmen konnten spontan auftkommende oder bedeutsame Fragen sowie erkennbare Probleme im laufenden Projekt besprochen, Methoden erprobt, deren Ertrag diskutiert und ggf. für den anstehenden Unterricht nutzbar gemacht werden. Angeleitete und schriftlich dokumentierte Reflexionen sollten individuelle Entwicklungsbereiche identifizieren, um diese im weiteren Verlauf prozessbegleitend bearbeiten zu können.

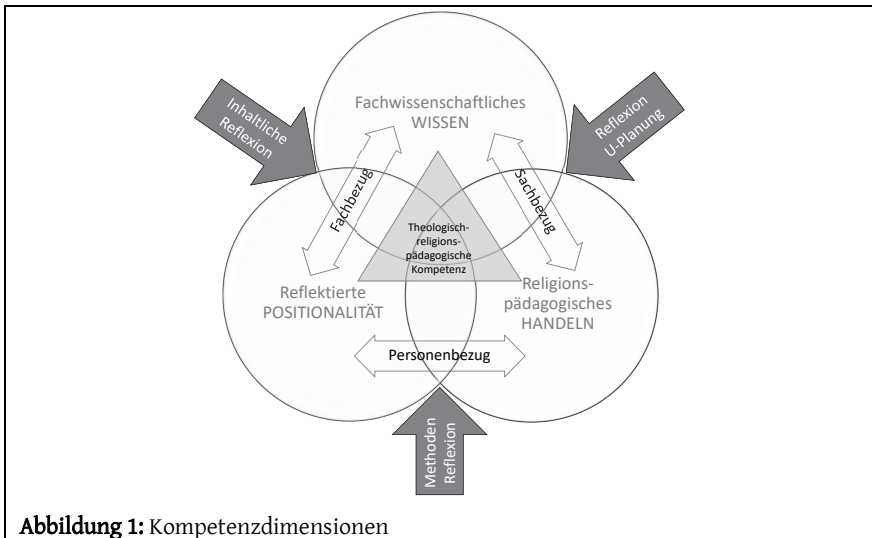


Abbildung 1: Kompetenzdimensionen

⁶ Sommersemester 2015, Christologie im Religionsunterricht – empirische, entwicklungspsychologische und dogmatische Aspekte. Zugriff unter <https://www.ithrw.uni-hanno-ver.de/10699.html>; [10.06.2020].

Gerade hinsichtlich des Kompetenzbereichs der individuell-reflektierten Positionalität war davon auszugehen, dass die Studierenden im Dialog mit den SuS des 9. Jahrgangs herausgefordert sein würden. Sie sollten sich im Verlauf des Projekts des eigenen (religiösen) Standpunktes bewusst werden. Um dies zu unterstützen und zu ermöglichen, sollte den studentischen Themen und Fragen im Begleitseminar ausreichend Raum gegeben werden. Nach einer ersten Einarbeitungsphase sollte in Anbindung an die unterrichtspraktischen Erfahrungen ausgehend von konkreten Beispielen aus der Praxis auf die Bedeutung der Überschneidungsbereiche *Fachbezug*⁷, *Personenbezug* und *Sachbezug* eingegangen werden. Dies würde besonders bei der Planung und Reflexion des eigenen Unterrichts bedeutsam werden, um beispielsweise die Angemessenheit methodischer Entscheidungen beurteilen zu können.

Die Anforderungen im Bereich fachwissenschaftliches Wissen, religionspädagogisches Handeln und individuell reflektierter Positionalität würden so für Studierende vernetzend erfahrbar gemacht werden.

Die Auswertung der im Prozessverlauf erhobenen qualitativen Daten sollte zeigen, inwieweit die subjektive Praxiserfahrung in Kombination mit angeleiteter Reflexion einen Professionalisierungsprozess positiv einleiten oder begünstigen kann.

Folgende Fragen waren dabei von Interesse:

- Gelingt es, durch eine direkt an den eigenen Unterricht anschließende, angeleitete individuelle Reflexion, ein Bewusstsein für die jeweiligen Kompetenzdimensionen zu entwickeln?
- Gelingt es den Studierenden, die eigene Haltung und das unterrichtliche Handeln kritisch in den Blick zu nehmen, zu diskutieren und in Bezug auf die künftige Planung anzupassen?
- Wie gehen die Studierenden mit Rückmeldungen um?
- Sind Studierende in der Lage, sich ihrer Fähigkeiten und Defizite bewusst zu werden?
- Welche individuellen Konzepte und Strategien zur Selbstoptimierung entwickeln sie?

Nach einer Eingewöhnungs-, einleitenden Feedback- sowie Reflexionsphase sollte jeder Studierende durch die Formulierung von individuellen Zielen konkret eigene Akzente setzen, die im weiteren Verlauf des Projekts anvisiert werden. Inwieweit darüber hinaus eine kontrollierte Konfrontation mit künftigen Anfor-

⁷ Der Fachbezug kann unterschiedlich verortet werden, er umfasst das jeweils Spezifische eines Profils und / oder des Zuständigkeitsgebiets gegenüber anderen Fachdisziplinen. Damit ist das Interesse am Fach und dessen Inhalten gemeint, eine mögliche Quelle subjektiver professionsbezogener beruflicher Identität. Andererseits definiert der Fachbezug eine grundlegende subjektive Orientierung und umschreibt die individuelle Haltung, skizziert quasi den inhaltlichen roten Faden, woraus sich u. a. konkrete Interaktionsmuster ableiten lassen (Hartig, 2008, 158).

derungen (Praxiserlebnis⁸) auch als positive Berufsfelderfahrung gestaltet und hinsichtlich der eigenen Haltung, des Handelns und der noch zu entwickelnden Fertigkeiten genutzt werden kann, bleibt als interessante Begleitfrage im Blick zu behalten.

Der dem Projekt zugrunde liegende Forschungsansatz geht also primär von der Annahme aus, dass praktische (Religions-)Unterrichtserfahrung noch während der universitären RL-Ausbildung Professionalisierungsprozesse begünstigt, die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Inhalte des Studiums herausstellt und eine zielorientierte fachwissenschaftliche Fokussierung auf den weiteren Verlauf des Studiums der Theologie einleiten kann.⁹ Ein positiver Nebeneffekt des konsequent-konkreten Berufsfeldbezuges könnte sein, dass angesichts dieser Erfahrung fachwissenschaftliche Inhalte des Studiums unter veränderter (praxisrelevanter) Perspektive wahrgenommen, hinsichtlich der eigenen Handlungsmuster für sinnvoll erachtet und dauerhafter angeeignet werden können.

Die geforderte regelmäßige Unterrichtsplanung, die auf bereits vorhandenen oder noch zu entwickelnden Handlungsmustern basiert, könnte Studierenden verdeutlichen, wie zentral angeeignetes *fachwissenschaftlich-inhaltliches Wissen* in Verbindung mit prozessbezogener (*Selbst-*)*Reflexion* die (Weiter-)Entwicklung einer reflektierten *Positionalität* begünstigt. Das dürfte langfristig nicht ohne Auswirkung auf unterrichtliches Handeln bleiben und müsste zunehmend souveräner werdende Interaktionen ermöglichen. Das Projekt-Setting zielt somit auf die umfassende Erweiterung der religionspädagogischen Handlungs-

⁸ Die Studierenden sprechen in diesem Zusammenhang häufig vom „Praxischock“ zu Beginn des Referendariats. Kling (2018, 10) nimmt ebenfalls auf diesen Sachverhalt Bezug und vernetzt dies mit dem Thema Übergangstheorien. Dabei wird qualitativ ermittelt, (a) wie Lehramtsstudierende das Praxissemerster erleben, ob (b) der Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden gelingt, wie (c) der Übergang wahrgenommen wird und ob sich (d) spezifisch religionspädagogische Auswirkungen aufzeigen lassen. Hierbei werden u. a. auch Unsicherheiten, Instabilitäten, Ambiguitäten und Paradoxien erkennbar. Die Konfrontation mit konkreten religionspädagogischen Anforderungssituationen kann als stressverursachendes Ereignis beschrieben werden (ebd., 58) und der Status des Dazwischen-Seins bringt Unsicherheit und Instabilität mit sich. Die Frage, inwieweit „dieser“ biografische Einschnitt bereits durch vorgeschaltete, zu einem früheren Zeitpunkt im Studium einsetzende Praxiserfahrung minimiert werden kann, sollte dringend untersucht werden und verweist auf ein wichtiges Forschungsdesiderat.

⁹ Als Beispiel soll hier der Auszug aus einem Interview angeführt werden: Frage: „Studieren Sie jetzt anders als vorher?“ Antwort: „Ja, insofern schon, als ich genauer benennen kann, ob die Inhalte für mich später relevant werden könnten oder nicht. Insofern, dass ich dann auch von manchen Sachen mehr mitnehme, weil ich weiß, ok, das ist auf jeden Fall wichtig für mich später und das sollte man nicht verpassen [...], wenn man sich dann vorstellen kann, was wirklich mit den Schülern gemacht werden wird. [...] Wo ich aber auch allgemein im Studium finde, dass gerade das Fachliche und dann das: Wie soll ich das dann später mal vermitteln / aufbereiten für die Schüler, noch nicht so ganz klar wird. Also, das ist immer getrennt voneinander“ (Y9, 248–249).