

BEITR



BAND 17

ÄGEZU

Sarah-Maria Schmidl

RKIND

**DIE PROFESSIONALISIERUNG STUDIERENDER
DURCH REFLEXIONSGESPRÄCHE**
Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt
„Theologische Gespräche mit Jugendlichen“

ERUND

JUGEN

DITHEO

LOGIE

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 17

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Sarah-Maria Schmidl

Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche

Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt
„Theologische Gespräche mit Jugendlichen“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN print: 978-3-86219-328-8

ISBN online: 978-3-86219-329-5

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-33291>

2012, kassel university press GmbH, Kassel
www.uni-kassel.de/upress

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Vorwort

Die Arbeit von Sarah- Maria Schmidl leistet einen wichtigen Forschungsbeitrag zur Professionalisierung Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“. Die Autorin verfolgt die Frage, wie handlungsentlastende Reflexionsgespräche zielführend gestaltet und initiiert werden sollten, um so den Professionalisierungsprozess Studierender in Theologischen Gesprächen mit Jugendlichen voran zu treiben.

Sarah-Maria Schmidl stellt die Forschungswerkstatt anhand der Stufen der Reflexion sowie deren Bedeutung für professionelles Handeln nach Donald A. Schön als reflexives Praktikum vor und arbeitet die Herausforderungen für Studierende in Theologischen Gesprächen präzise heraus. Bei der nun folgenden Analyse transkribierter Reflexionsgespräche verbindet Frau Schmidl klug den theoretischen Hintergrund der Praxisberatung mit den spezifischen Anforderungen in den Reflexionsgesprächen. Im Anschluss exemplifiziert Sarah-Maria Schmidl Konsequenzen hinsichtlich der Rahmenbedingungen von Reflexionsgesprächen sowie methodische Anregungen für den Reflexions- und Professionalisierungsprozess Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“. Die Arbeit schließt mit einem hochschuldidaktischen Ausblick, in dem Frau Schmidl sensibel die Bedeutung eines forschenden Habitus für die religionspädagogische Professionalität herausstellt.

Frau Schmidl gibt mit ihrer Arbeit einen wichtigen Anstoß zur hochschuldidaktischen Betrachtung „Theologischer Gespräche mit Jugendlichen“ und ermutigt sowohl Studierende wie auch Dozierende zur Praxisforschung und intensiven Reflexion der unterrichtlichen Praxis.

Kassel, im Juni 2012

Katharina Ochs

Inhalt

Einleitung	11
1. Die spezifische Organisation von Expertenwissen im Lehrerberuf	15
1.1 Handlung und Reflexion bei Donald A. Schön	15
1.2 Implizites Lehrerwissen	18
1.3 Konsequenzen für Schulpraktisches Lernen	20
2. Die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen als reflexives Praktikum	24
2.1 Forschendes Lernen als zentrales Merkmal professioneller Kompetenz	24
2.2 Exkurs: Das Forschungsverständnis der Aktionsforschung	28
2.3 Theologische Gespräche mit Jugendlichen als Herausforderung für Studierende	29
3. Die Professionalisierung Studierender im Rahmen von Reflexionsgesprächen	35
3.1 Die Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“	35
3.2 Kriterien für die Auswertung theologischer Gespräche	38
3.3 Ein „typisches“ Reflexionsgespräch	40
3.3.1 „Gelungenes präzisieren“ – „Fragwürdiges thematisieren“ – „Zukünftiges konkretisieren“	40
3.3.2 Das Verhalten der Lehrkraft in theologischen Gesprächen.....	48
3.3.3 Identifizieren von professionellen Entwicklungsaufgaben der Studierenden	56
3.4 Reflexion über die Bedeutung des Fachwissens	64
3.4.1 „Ich brauch mehr Wissen!“	64
3.4.2 „Das ist einfach dieses Uni-Religion“	69

3.4.3 „Wofür brauch ich das später?“	72
3.4.4 Konsequenzen für den Professionalisierungsprozess Studierender	77
3.5 Abschlussreflexion mit allen Teilnehmern der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“	79
3.5.1 Reflexion der Kompetenzentwicklung bezogen auf die Rollenmodulation in theologischen Gesprächen.....	79
3.5.2 Auswertung der Erwartungen und Wünsche an die Forschungswerkstatt	86
4. Konsequenzen für die Beratung Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“	92
4.1 Die Strukturierung von Reflexionsgesprächen: „Gelungenes präzisieren“ – „Fragwürdiges thematisieren“ – „Zukünftiges konkretisieren“	92
4.2 Die Rolle des Dozenten.....	96
4.2.1 Fachlicher Experte und begleitender Berater.....	96
4.2.2 Das Verhalten des Dozenten in Reflexionsgesprächen	101
4.3 Ein Modell der Beratung Studierender	105
5. Die methodische Begleitung der Professionalisierung Studierender.....	110
5.1 Tonband– und Videoaufzeichnung.....	110
5.2 Transkripte wichtiger Unterrichtssequenzen	112
5.3 Kurzreflexion.....	113
5.4 Reflexionsbegleitbogen	115
5.5 Forschungstagebuch	116
6. Fazit	119
7. Literaturverzeichnis	123

8. Abbildungsverzeichnis	125
9. Anhang	126
9.1 Transkript des Reflexionsgesprächs: „Gelungenes präzisieren“ – „Fragwürdiges thematisieren“ – „Zukünftiges konkretisieren“ (vgl. 3.3.1).	126
9.2. Das Verhalten der Lehrkraft in theologischen Gesprächen.....	129
9.2.1 Transkript des Reflexionsgesprächs (vgl. 3.3.2)	129
9.2.2 Transkript des theologischen Gesprächs: Historischer Jesus und kerygmatischer Christus (3.3.2)	132
9.3 Transkript des Reflexionsgesprächs Identifizieren von professionellen Entwicklungsaufgaben der Studierenden (vgl. 3.3.3).....	145
9.4 Transkript des Reflexionsgesprächs: Reflexion über die Bedeutung des Fachwissens (vgl. 3.4).....	149
9.5 Transkript der Reflexion der Kompetenzentwicklung bezogen auf die Rollenmodulation in theologischen Gesprächen (vgl. 3.5.1).....	155
9.6 Transkript der Auswertung der Erwartungen und Wünsche an die Forschungswerkstatt	160
9.8 Verlaufsplan der Unterrichtsstunde „Historischer Jesus und kerygmatischer Christus“	166
9.9 Reflexionsblatt mit Gütekriterien guten Unterrichts	169

Einleitung

Die vorliegende wissenschaftliche Hausarbeit wird im Rahmen des ersten Staatsexamens an der Universität Kassel im Fach Evangelische Theologie angefertigt und befasst sich mit der Fragestellung wie sich Studierende¹ durch die Teilnahme an der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ in Reflexionsgesprächen professionalisieren. Die Arbeit verfolgt das Ziel, Einblicke in den Professionalisierungsprozess der Studierenden zu liefern, um abschließend ein Modell der Beratung Studierender innerhalb des organisatorischen Rahmens der Forschungswerkstatt sowie des übergeordneten Rahmens der Studienorganisation im Fach der Evangelischen Theologie an der Universität Kassel zu entwickeln.

Die schulpraktische Ausbildung Studierender – nicht nur im Fach Evangelische Theologie – stellt einen wichtigen Beitrag zum Aufbau von Wissensstrukturen und Handlungskompetenzen dar, die in der späteren Berufspraxis von zentraler Bedeutung sind. Da sich die professionelle Perspektive erfahrener Lehrkräfte sowohl durch explizites fachwissenschaftliches Wissen als auch durch implizites Erfahrungswissen auszeichnet, das oft nicht verbalisiert werden kann, scheint es unmöglich von den Studierenden innerhalb der schulpraktischen Studien eine perfekte Umsetzung theoretisch vermittelten Wissens in die Praxis zu verlangen. Reflexive Praktika müssen während der schulpraktischen Ausbildung vielmehr die Eigenständigkeit der Studierenden in der Bewältigung der komplexen Situation „Unterricht“ fördern, sodass sie lernen selbstständig Problemlösungen zu konstruieren und zu evaluieren.

Bei der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, die im Rahmen der schulpraktischen Studien im Fach Evangelische Theologie an der Universität Kassel durchgeführt wird, handelt es sich um eine besondere Form des reflexiven Praktikums. Diese Organisationsform schulpraktischen Lernens verfolgt als Lernziele eine forschende Haltung der

¹ Alle Personen- und Funktionsbezeichnungen in vorliegender Arbeit sollen jeweils in weiblicher und männlicher Form gelten.

Studierenden gegenüber ihrem eigenen Unterricht aufzubauen sowie Handlungskompetenzen im Sinne der Aktionsforschung in einem Zirkel von Aktion und Reflexion herauszubilden.

Den Reflexionsgesprächen zwischen Studierenden und Dozierenden kommt während des gesamten Professionalisierungsprozesses eine zentrale Rolle zu. Meine Mitwirkung an der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ während des Wintersemesters 2011/2012 als studentische Mitarbeiterin von Katharina Ochs hat mir einen Einblick in den Professionalisierungsprozess der Studierenden aus beratender Perspektive ermöglicht. Zu meinen Aufgaben gehörte es, den Unterricht der Studierenden zu beobachten und das Geschehene in den sich anschließenden Reflexionsgesprächen gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren. Dabei wurde mir die Bedeutung eines reflektierten Austauschs und einer lernförderlichen Beziehung zwischen den Studierenden und den Beratern oder Dozenten bewusst.

Daher verfolge ich in vorliegender Arbeit das Ziel, eine angemessene Strukturierung von Reflexionsgesprächen aufzuzeigen und die Rolle des Dozenten im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ zu konkretisieren. Um die Professionalisierung der Studierenden innerhalb der schulpraktischen Studien im Fach Evangelische Theologie optimal begleiten zu können, besteht aus meiner Sicht jedoch die Notwendigkeit, die einzelnen Elemente des Professionalisierungsprozesses in einem größeren Modell der Beratung miteinander zu verbinden.

Die nachfolgende Arbeit gliedert sich in sechs Teile:

Die ersten beiden Kapitel bilden die theoretische Grundlage der Arbeit und nehmen die spezifische Organisation von Expertenwissen im Lehrerberuf und Konsequenzen für schulpraktisches Lernen (Kapitel 1) sowie den Aufbau einer forschenden Haltung als zentrales Merkmal professioneller Kompetenz im Rahmen der Forschungswerkstatt (Kapitel 2) in den Blick. Da die Konzeption theologischer Gespräche mit Jugendlichen den Gegenstand darstellt, an welchen sich die Studierenden professionalisieren, werde ich

aufzeigen welche Herausforderungen damit für die Studierenden verbunden sind.

Kapitel drei illustriert den Professionalisierungsprozess der Studierenden in Reflexionsgesprächen, die im Rahmen der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ durchgeführt wurden. Dies geschieht durch die Analyse des Transkripts eines exemplarisch ausgewählten Reflexionsgesprächs (Kapitel 3.3) sowie durch die Untersuchung des Transkripts einer interessanten Weggabelung, die sich während eines weiteren Reflexionsgesprächs ergeben hat: Die Studierenden reflektieren in diesem Gespräch die Bedeutung des Fachwissens für die Schulpraxis (Kapitel 3.4). Daraus werden Konsequenzen für die Studienorganisation im Fach Evangelische Theologie an der Universität Kassel abgeleitet. Das letzte Unterkapitel (Kapitel 3.5) beschäftigt sich mit der Untersuchung der Abschlussreflexion aller Teilnehmer der Forschungswerkstatt hinsichtlich ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung und bezogen auf ihre Erwartungen an die Forschungswerkstatt.

Kapitel vier dient dazu, Konsequenzen für die Beratung Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ zu beleuchten. Einerseits werden Konsequenzen für die Strukturierung von Reflexionsgesprächen als zentrales Element der Professionalisierung Studierender gezogen (Kapitel 4.1), andererseits ergeben sich Konsequenzen für die Rolle des Dozenten als Reflexionspartner der Studierenden (Kapitel 4.2). Abschließend werden die bisher behandelten Elemente des Professionalisierungsprozesses des Studierenden zu einem Modell der Beratung Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ an der Universität Kassel zusammengefügt (Kapitel 4.3).

Das abschließende methodische Kapitel fünf befasst sich mit der Begleitung und Dokumentation des Professionalisierungsprozesses der Studierenden

durch Tonband- und Videoaufzeichnung, Transkript, Reflexionsbegleitbogen, Kurzreflexion und Forschungstagebuch.

Als Abschluss der vorliegenden Arbeit werte ich die gewonnenen Erkenntnisse über den Professionalisierungsprozess Studierender in einem Fazit aus und gebe einen Ausblick auf weitere Möglichkeiten, um die Beratung Studierender innerhalb der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen zu optimieren (Kapitel 6).

1. Die spezifische Organisation von Expertenwissen im Lehrerberuf

Dieses Kapitel gibt eine Einführung in die Beschaffenheit von Expertenwissen im Lehrerberuf, sodass daraus nachfolgend Konsequenzen für schulpraktisches Lernen gezogen werden können.

1.1 *Handlung und Reflexion bei Donald A. Schön*

Donald A. Schön kritisiert in seinem Werk „*The Reflective Practitioner*“ ein „Modell technischer Rationalität“, das in der Vergangenheit häufig für die Beschreibung der professionellen Praxis von Lehrkräften genutzt wurde. Qualifizierte praktische Handlungen bestanden in diesem Modell in der bloßen Anwendung von theoretischem Wissen, um Probleme in der Praxis zu lösen.

Schön übt Kritik an einem solchen Modell, weil es auf der Annahme basiert, dass praktische Situationen und deren Bewältigung vorhersagbar sind. Dies mag aus Schöns Sicht zwar für einfache Situationen und bei repetitiven Arbeiten gelten, doch die meisten Unterrichtssituationen zeichnen sich durch ihre Komplexität, Unsicherheit und Einzigartigkeit sowie durch Wert- und Interessenskonflikte aus.²

Somit sieht Schön die Hauptaufgabe einer professionellen Lehrkraft nicht in der unmittelbaren Lösung von praktischen Problemen. Das eigentliche Problem muss zunächst einmal definiert werden, da es in komplexen Situationen in der Regel nicht in unzweifelhafter Weise vorliegt und von Beginn an identifiziert werden kann. An die Problemdefinition kann sich dann die Lösungssuche anschließen.³

Donald A. Schön unterscheidet drei typische Formen des Zusammenspiels von Wissen und Handlung in der Praxis professioneller Lehrpersonen:

² Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 320-321.

³ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 77.

Nimmt der Unterricht keinen unvorhergesehenen Verlauf, so sind professionelle Lehrkräfte dazu in der Lage schnell zu reagieren ohne den Unterrichtsverlauf zu unterbrechen. Sie handeln dabei unter Bezugnahme auf unausgesprochenes „Wissen–in–der–Handlung“ („*tacit knowing–in–action*“). In diesem normalen Aggregatzustand professionellen Wissens nehmen Lehrkräfte keine Trennung von Denken und Handeln vor und sind oft nicht in der Lage, ihr Wissen zu verbalisieren. Außerdem sind sie sich nicht bewusst darüber, dass sie diese Art von Wissen erlernt haben:⁴

*“Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems to say that our knowing is in our action”.*⁵

Im Fall von Handlungsproblemen ist reines „Wissen–in–der–Handlung“ häufig nicht mehr ausreichend und professionelle Lehrkräfte wenden die „Reflexion–in–der–Handlung“ („*reflection–in–action*“) an. Diese „reflexive Konversation mit der Situation“ ist durch folgende Phasen charakterisiert:

- Eine Situation erhält den Status „definitionswürdig“, wenn sie aufgrund einer Überraschung, einer Unzufriedenheit oder eines Scheiterns nicht mehr routinehaft lösbar ist.⁶
- Professionelle Lehrpersonen nehmen aus diesem Grund eine erste Problemdefinition vor. Dabei wird die neue Situation in Analogie zu bereits bekannten Situationen analysiert:

*“When a practitioner makes sense of a situation he perceives to be unique, he sees it as something already present in his repertoire. To see this site as that one is not to subsume the first under a familiar category or rule. It is, rather to see the unfamiliar, unique situation as both similar to and different from the familiar one, without at first being able to say similar to or different with respect to what”.*⁷

⁴ Vgl. Altrichter, Herbert (2000): S. 204.

⁵ Vgl. Schön, Donald A. (1983): S. 49.

⁶ Vgl. Altrichter, Herbert (2000): S. 205.

⁷ Vgl. Schön, Donald A. (1983): S. 138.

- In der nächsten Phase werden die Konsequenzen, welche sich aus der Analogiebildung ergeben haben, reflektiert. Der professionellen Lehrperson ist dabei durchaus der hypothetische Charakter der ersten Problemdefinition bewusst. Daher beobachtet sie genau, welche unerwarteten Konsequenzen sich aus dem ersten Versuch der Problemlösung ergeben haben:⁸

“At the same time that the inquirer tries to shape the situation to his frame, he must hold himself open to the situation’s back-talk.”⁹

- Schließlich findet eine ganzheitliche Bewertung der Situation durch die Lehrkraft statt. Das Experiment wird dann als gescheitert betrachtet, wenn die erreichten Effekte und Nebeneffekte insgesamt als negative Veränderung angesehen werden müssen. In diesem Fall beginnt eine erneute „Reflexion–in–der–Handlung“. Sind die erwarteten Konsequenzen ausgeblieben und wird die Situation trotzdem als positive Veränderung angesehen, dann ist das Experiment aus Sicht der professionellen Lehrkraft gelungen, obwohl es die traditionellen Experimentalwissenschaften als gescheitert einstufen würden.¹⁰

Weiterhin zählt die Fähigkeit, sich zeitweise von seiner Handlung zu distanzieren und über sie zu reflektieren, zu den wichtigsten Kompetenzen des professionellen Selbst. In der „Reflexion–über–die–Handlung“ („*reflection–on–action*“) expliziert die professionelle Lehrperson ihr persönliches Handlungswissen und macht es somit analysierbar und reorganisierbar. Bei der Lösung von gravierenden Handlungsproblemen hat häufig bereits im Vorfeld eine Explizierung des Handlungswissens stattgefunden. Außerdem wird Wissen durch die „Reflexion – über – die – Handlung“ mitteilbar und kann sowohl Lernenden als auch Kollegen den Zugang zu praktiziertem Professionswissen erleichtern.¹¹

⁸ Vgl. Altrichter, Herbert (2000): S. 206.

⁹ Vgl. Schön, Donald A. (1983): S. 164.

¹⁰ Vgl. Altrichter, Herbert (2000): S. 207.

¹¹ Vgl. Ebenda, S. 208.

Bei einer „Reflexion–über–die–Handlung“ wird die Reflexion vom primären Handlungsfluss getrennt. Sie distanziert sich von ihm und vergegenständlicht ihn:

*„Über der primären Handlung wird gleichsam eine sekundäre etabliert, die die primäre reflektiert“.*¹²

Professionelles Lehrerhandeln verlangt aus der Perspektive Schöns die Beherrschung aller drei Handlungstypen. Im Zentrum befindet sich jedoch die „Reflexion–in–der–Handlung“, die eingebettet in das nicht mehr reflektierte „Wissen–in–der–Handlung“ stattfindet. Der dritte Handlungstyp „Reflexion–über–die–Handlung“ erlaubt es, größere Probleme zu lösen, neues Handlungswissen zu strukturieren und das Wissen der Profession insgesamt zu erweitern.¹³

Donald A. Schön stellt basierend auf den drei Handlungstypen drei Forderungen an professionelle Lehrpersonen: Sie sollten in der Lage dazu sein, ihren eigenen Unterricht in tiefergehender Weise zu reflektieren. Sie sollten dazu fähig sein, eine eigene Position zu formulieren und zu vertreten, und sie sollten dazu bereit sein, ihre individuellen Erfahrungen anderen mitzuteilen.¹⁴

1.2 Implizites Lehrerwissen

Aus den drei Handlungstypen Donald A. Schöns geht hervor, dass das schnelle Agieren von professionellen Lehrkräften offensichtlich Wissen voraussetzt, auf welches jedoch im Augenblick des Handelns nicht immer bewusst zurückgegriffen wird. Dieses *implizite Wissen* von Lehrkräften ist oft nicht unmittelbar erkennbar, sondern wird erst anhand seiner Auswirkungen im Unterrichtsgeschehen sichtbar. Es muss vom expliziten Wissen von Lehrpersonen unterschieden werden, das in Form von Theorien und Regeln verbalisiert werden kann. Implizites Wissen ist die Voraus-

¹² Vgl. Altrichter, Herbert (2000): S. 209.

¹³ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 80.

¹⁴ Vgl. Altrichter, Hebert; Aichner, Waltraud (2002): S. 135.

setzung für flüssiges Können und stellt einen wichtigen Teil der professionellen Perspektive von Experten¹⁵ dar.¹⁶

Die sogenannte „Theorie der Prozeduralisierung“ geht davon aus, dass das Können von Experten in Hierarchien von Produktionsregeln organisiert ist. Dort werden Elemente von Bedingungen und Elemente möglicher Aktionen miteinander verknüpft. Bei Anfängern sind diese Verknüpfungen noch nicht sicher organisiert, für Experten hingegen reichen nur wenige Elemente einer Situation aus, um diese in den Kanon bereits bekannter Situationen einzuordnen. Folglich basiert implizites Wissen auf dem Bilden von logischen Verknüpfungen und Analogieschlüssen.

Erfolgreiche Problemlöser zeichnen sich dadurch aus, dass sie Analogieschlüsse gebrauchen, um Hypothesen über die Vernetzung von Problemvariablen zu verallgemeinern. Außerdem verfügen sie über einen großen Vorrat an abstrakten Schemata für verschiedene Bereiche, den sie benutzen können, um die zunächst gewonnenen Hypothesen im Anschluss an deren Überprüfung zu korrigieren oder zu erweitern. Das schnelle Problemlösen von professionellen Lehrkräften geschieht demnach in einem Spannungsfeld zwischen Analogiebildung und dem kreativen Bewältigen neuer Situationen.¹⁷

Das implizite Wissen von Lehrkräften zeichnet sich durch drei Hauptmerkmale aus:

- Ein Teil des Wissens basiert auf Regeln, deren Befolgung mit zunehmender Routine aber immer weniger Aufmerksamkeit beansprucht.
- Können beruht außerdem auf Erfahrungen und anderen Formen des Lernens wie Imitation oder Verstärkung. Übung, Erfahrung sowie

¹⁵ Rainer Bromme verwendet den Begriff des Experten als „Bezeichnung für Personen (...), die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt und die diese Aufgaben erfolgreich lösen“ (Vgl. Bromme, Rainer (1992): S. 7.). Folglich können professionelle Lehrpersonen als „Lehrer-Experten“ gesehen werden.

¹⁶ Vgl. Bromme, Rainer (1992): S. 121.

¹⁷ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 85.

andere Formen des Lernens tragen schließlich zur „Verdichtung“ des Wissens bei.

- Experten entwickeln mit der Zeit Kategorien im Sinne von komplexitätsreduzierenden Verdichtungen, die es ihnen ermöglichen auch in komplexen Situationen Lösungsmöglichkeiten zu entdecken.¹⁸

Experten zeichnen sich zudem durch eine besondere Perspektive aus, mit deren Hilfe sie Wichtiges von Unwichtigem trennen und eine erste Problemdefinition vornehmen, um anschließend eine Problemlösung zu konstruieren. Der Erwerb dieser Perspektive geschieht nicht nur durch die explizite Weitergabe von Wissen, sondern vor allem durch Imitation, persönliche Erfahrungen und durch die Einübung spezifischer Verhaltensweisen. Der Denkstil von Lehrpersonen lässt sich folglich als „gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichem und sachlichem Verarbeiteten des Wahrgenommenen“ definieren. Der Denkstil von professionellen Lehrkräften wird zwar individuell herausgebildet, schließt aber auch sozial geteiltes Wissen eines Denkkollektivs durch dessen Ideen, Begriffe und Gegenstandsauffassungen mit ein.¹⁹

1.3 Konsequenzen für Schulpraktisches Lernen

Aus der spezifischen Organisation professionellen Lehrerwissens geht als wichtige Konsequenz hervor, dass schulpraktisches Handeln nicht direkt *gelehrt*, sondern nur durch die Reflexion der Situation und in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person *erlernt* werden kann:

„Vom Wissen führt aber kein direkter Weg zum Handeln, von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis.“²⁰

Schulpraktische Studien können daher weder die Erprobung von Wissen und praktischem Können unter Ernstbedingungen noch der Anwendungsfall von fachsystematischem, (fach-)didaktischem und erziehungswissenschaft-

¹⁸ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 86.

¹⁹ Vgl. Ebenda, S. 87.

²⁰ Vgl. Herzog, Walter (1995): S. 263.

lichem Wissen sein. Sie sollten vielmehr in den Blick nehmen, wie Erfahrungen im Praxisfeld „Schule“ zu persönlich bedeutsamen und studienleitenden Erfahrungen werden und wie Fähigkeiten und Perspektiven entwickelt werden können, die für zukünftige pädagogische Tätigkeiten Voraussetzung sind.²¹

Deshalb sollte schulpraktisches Lernen gemäß dem Konzept des *learning by doing* organisiert werden. Dazu erscheint es notwendig, die traditionelle Beziehung zwischen akademischem Unterricht und Praktikum in einem *reflective practicum* umzukehren. In einer solchen Praktikumsform werden komplexe, für die Berufspraxis relevante Probleme gründlich reflektiert und die reflektierte Praxis wird mit dem wissenschaftlichen Diskurs der traditionellen akademischen Fächer vernetzt.²²

Solch eine Vernetzung von Wissen mit den Kriterien seiner Anwendung ist aufgrund des propositionalen Charakters von wissenschaftlichem Wissen von großer Bedeutung:

„Die Bedingungen der Anwendung von Wissen sind im Wissen selbst nicht enthalten. Wer viel weiss, ist nicht auch schon fähig sein Wissen, zu gebrauchen.“²³

Reflexive Praktika sind daher notwendig, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen situativ anzuwenden und ihr Wissensrepertoire fallbezogen zu organisieren. Dies kann nur durch die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis erfolgen. Neben der Wissensanwendung bedarf unterrichtliches Handeln aber auch einer eigenen Motivation, die nur im Handeln selbst erworben werden kann. Nur wenn Studierende in der Erwartung sind, eine bestimmte unterrichtliche Handlung ausführen zu können, sind sie auch geneigt, dies zu tun. In einem reflexiven

²¹ Vgl. Wildt, Beatrix (2000): S. 226-227

²² Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 82.

²³ Vgl. Herzog, Walter (1995): S. 258.

Praktikum erhalten sie vielfach die Gelegenheit dazu, dieses subjektive Handlungspotential durch praktische Handlungen herauszubilden.²⁴

Dem Dozenten kommt in reflexiven Praktika die Rolle eines Helfers zu, während die Lernenden Selbsterziehung betreiben. Der Dialog zwischen dem Dozenten und den Lernenden bezieht sich dabei immer auf konkrete Lernhandlungen. Sowohl die Handlungen der Studierenden als auch die des Dozenten werden zum Gegenstand der Reflexion, sodass sich eine Kultur der kollegialen Reflexion entwickeln kann.²⁵

Eine wichtige Aufgabe des Dozenten in reflexiven Praktika ist es, zum Aufbau von Beziehungen beizutragen, die für die Reflexion und das Forschen lernförderlich sind. Dafür ist eine Atmosphäre gegenseitiger Achtung notwendig, die es jedem Lernenden ermöglicht, Vertrauen in die persönlichen Fähigkeiten zu entwickeln.²⁶

Das Rollenbild des Dozenten werde ich aufgrund seiner großen Bedeutung für den Professionalisierungsprozess Studierender in reflexiven Praktika in Kapitel 4.2 im Detail ausführen und spezifizieren.

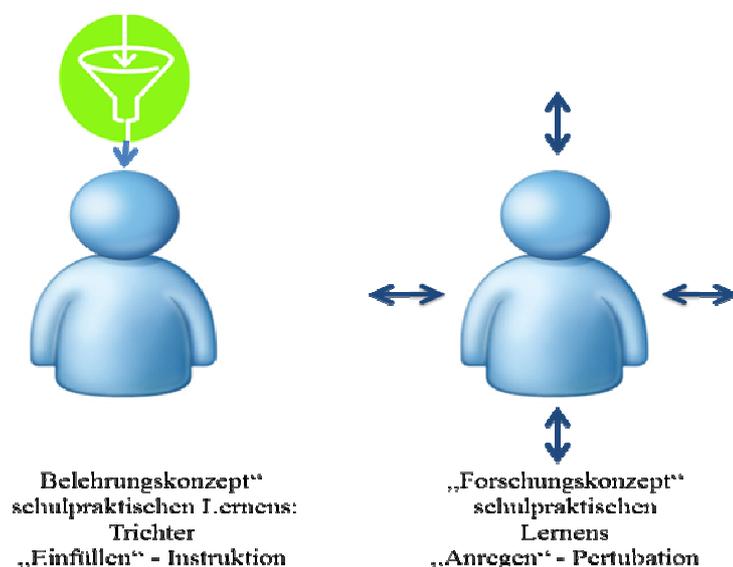
Werden die hier aufgeführten Konsequenzen für schulpraktisches Lernen nicht nur auf die Beschaffenheit von Expertenwissen im Lehrerberuf bezogen, sondern innerhalb eines größeren Rahmens der schulpraktischen Ausbildung Studierender betrachtet, so bedeuten sie einen Paradigmenwechsel von einem technologischen „Belehrungskonzept“ zu einem „Forschungskonzept“ (vgl. Abbildung 1).

²⁴ Vgl. Herzog, Walter (1995): S. 264.

²⁵ Vgl. Altrichter, Herbert (2000): S. 211.

²⁶ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 83.

Abb. 1: „Belehrungskonzept“ und „Forschungskonzept“
schulpraktischen Lernens²⁷



Anstatt theoretisch vermitteltes Wissen von außen in eine Person „einzutrichern“ und sogleich eine perfekte Umsetzung in die Praxis zu erwarten, verfolgt das Konzept des „forschenden Lernens“ das Ziel, die ganze Person mit ihren bisherigen Erfahrungen in den Blick zu nehmen. Es wird Vertrauen in die Fähigkeiten der Studierenden gesetzt, auch schwierige Situationen in eigenständiger Weise zu bewältigen.

Da es im Bereich des komplexen Lehrerhandelns keine endgültigen Wahrheiten über „richtiges Verhalten“ in Unterrichtssituationen geben kann, wird in einem „Forschungskonzept schulpraktischen Lernens die Konstruktion „subjektiver Didaktiken“ angestrebt.²⁸

Einem solchen Konzept liegt ein konstruktivistisches Verständnis²⁹ von Lernen zugrunde. Dabei wird davon ausgegangen, dass Individuen Lern-

²⁷ Vgl. Klement, Karl (2002): S. 91.

²⁸ Vgl. Ebenda, S. 90.

²⁹ Der Konstruktivismus ist keine einheitliche Theorie, sondern vielmehr ein interdisziplinärer und dynamischer Diskussionszusammenhang, der auf der Auffassung basiert, dass der erkennende Mensch eine eigenständige Konstruktion der Wirklichkeit vornimmt. Die „subjektiv“ konstruierte Welt des Individuums muss nach konstruktivistischem Verständnis von einer „objektiven“

prozesse weitgehend autonom steuern, daher sind Lernprozesse nicht im traditionellen Sinn planbar, sondern Lernziele und –inhalte müssen von den Lernenden selbst entwickelt werden.³⁰ Für ein „Forschungskonzept“ schulpraktischen Lernens impliziert dies, dass die Studierenden dazu angeregt werden müssen, Kompetenzen herauszubilden, die es ihnen erlauben Situationen selbstständig zu bewältigen und eigenständig Problemlösungen zu konstruieren und zu evaluieren.³¹

2. Die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen als reflexives Praktikum

Im nachfolgenden Kapitel 2 werde ich aufzeigen, wie das „Forschungskonzept“ schulpraktischen Lernens im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ realisiert wird.

2.1 *Forschendes Lernen als zentrales Merkmal professioneller Kompetenz*

Innerhalb des Studiums der Evangelischen Theologie an der Universität Kassel ist es möglich, die schulpraktischen Studien im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ zu absolvieren. Diese Organisationsform schulpraktischen Lernens zeichnet sich vor allem durch ihre Prozessorientierung und die enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis aus.³²

In den universitären Begleitseminaren zur Forschungswerkstatt bearbeiten Dozierende und Studierende gemeinsam religionspädagogische Forschungsfragen. Nach einer intensiven fachlichen und entwicklungsorientierten Einarbeitung, unterrichten jeweils zwei Studierende über einen Zeitraum

Wirklichkeit unterschieden werden, die alle Menschen umgibt (Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 53).

³⁰ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 55.

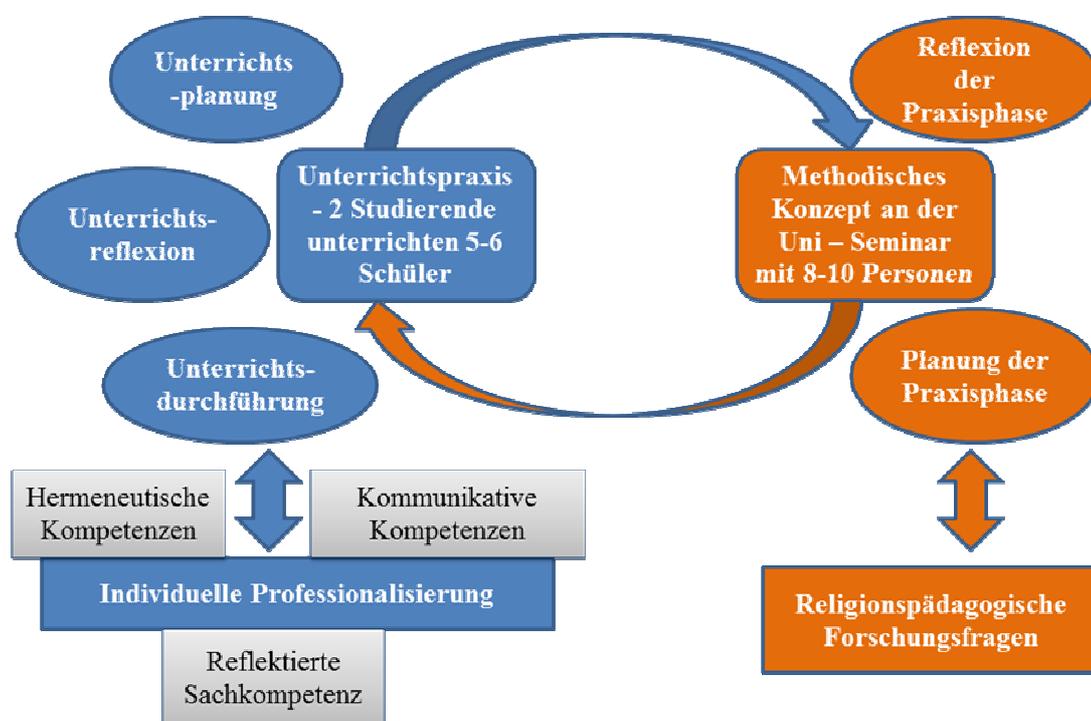
³¹ Vgl. Ebenda, S. 89.

³² Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra; Reiß, Annike (2009): S. 98.

von sieben bis acht Wochen hinweg eine Kleingruppe von ausgewählten Schülern. Die Unterrichtsversuche werden auf Tonband oder mit einer Videokamera aufgezeichnet und wichtige Sequenzen werden transkribiert. Sowohl die Transkripte als auch die Schülerarbeiten dienen als Grundlage für eine ausführliche Reflexionsarbeit.³³ Die Nachbereitung der Praxisphase findet erneut im Rahmen der universitären Begleitseminare statt. Hier werden Konsequenzen für die Durchführung zukünftiger Forschungswerkstätten gezogen sowie erste Ergebnisse im Hinblick auf die religionspädagogische Forschungsfrage evaluiert.

Aus der kontinuierlichen Verschränkung von Planung, Durchführung und Reflexion resultieren der Professionalisierungsprozess und ein Kompetenzzuwachs der Studierenden im Bereich hermeneutischer und kommunikativer Kompetenzen sowie hinsichtlich reflektierter Sachkompetenz.

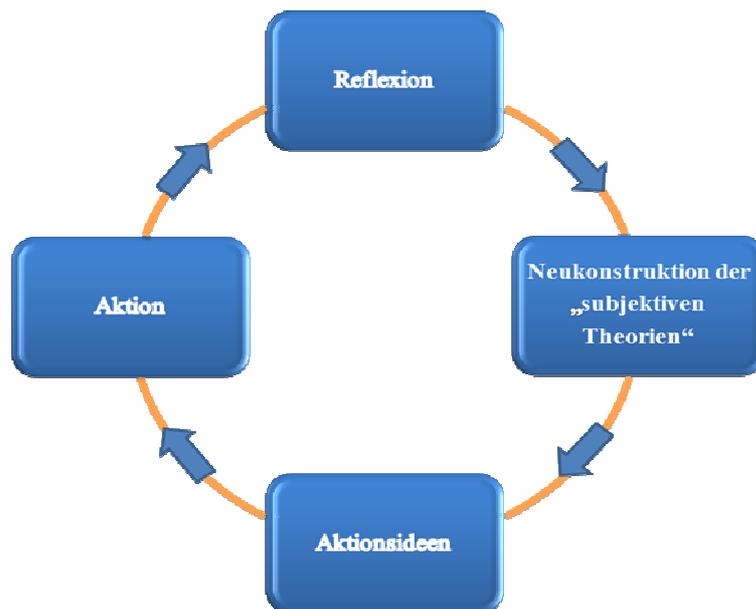
Abb. 2: Das Kassler Modell – Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“



³³ Vgl. Reiß, Annike (2010): S. 2.

Die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ bietet einen besonderen Rahmen für den Prozess der Professionalisierung Studierender. Im Zentrum des Forschens steht hier im Sinne der Aktionsforschung ein Zirkel von Aktion und Reflexion: Praktische Theorien werden als vorläufige Konstrukte angesehen, welche in konkreten Situationen auf ihre Brauchbarkeit (*Viabilität*) überprüft werden. Die Studierenden bereiten Unterricht vor und führen diesen durch. Daraufhin geben die erlebte Situation oder Fragen der Beobachter einen Anstoß (*Perturbation*), die bisherigen Konstruktionen zu hinterfragen. In der anschließenden Reflexion kommt es zu einer Interpretation der Situation und zu einer Neukonstruktion, die schließlich in verändertem Handeln mündet. Dieser Prozess wird in Abbildung 3 veranschaulicht.³⁴

Abb. 3: Zirkel von Aktion und Reflexion



Die Fähigkeit zur Reflexion wird im Rahmen der Forschungswerkstatt als eine eigenständige Komponente beim Erwerb von Praxiskompetenz angesehen.

³⁴ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 90.

*„Reflexion meint die Rekonstruktion von Erfahrung. Reflexion ist eine Form von Lernen aus Erfahrung. Sie bedeutet konstruktive Verarbeitung von Erfahrung“.*³⁵

Ziel der Forschungswerkstatt ist demnach nicht die Einübung praktischer Gewohnheiten, sondern die Entwicklung der Fähigkeit die eigene Praxis konstruktiv zu reflektieren.

Die Forschungswerkstatt strebt zudem eine Vernetzung von Praxiserfahrung, Reflexion und Bezug zum wissenschaftlichen Diskurs an, sodass tragfähiges Professionswissen entstehen kann. Die Studierenden setzen sich in der Kommunikation mit dem Dozenten und mit den Kommilitonen immer wieder mit ihren subjektiven Theorien über theologische Gespräche mit Jugendlichen auseinander. Sie stellen Fragen und erproben Handlungsentwürfe, reflektieren Erfahrungen und konstruieren eine weiterentwickelte praktische Theorie durch die Zuhilfenahme der „subjektiven Theorien“ der Gesprächspartner und der „objektiven Theorien“ der Wissenschaft. Ziel ist es dabei, die Studierenden dazu anzuregen, eine forschende Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht zu entwickeln, was schließlich zu Veränderungen im Sinne einer Professionalisierung führt.³⁶ Die Studierenden identifizieren Entwicklungsaufgaben für ihre berufliche Kompetenz selbstständig und bearbeiten sie durch praktische Tätigkeiten und deren Reflexion.³⁷

Die Reflexion von Unterricht wird innerhalb der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ stets auf die konkret erlebte Unterrichtsstunde bezogen und der Dozent bemüht sich dabei, diese nicht vorschnell mit eigenen Bildern vom „guten Unterricht“ zu vergleichen.

Ausführliche Anhaltspunkte für eine angemessene Strukturierung von Reflexionsgesprächen werde ich in Kapitel 4.1 dieser Arbeit liefern.

³⁵ Vgl. Herzog, Walter (1995): S. 271.

³⁶ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 90.

³⁷ Vgl. Altrichter, Herbert; Aichner, Waltraud (2002): S. 140.

2.2 Exkurs: Das Forschungsverständnis der Aktionsforschung

Die Aktionsforschung bietet ein Instrumentarium, um die Professionalisierung Studierender, die im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ stattfindet, angemessen zu strukturieren und zu begleiten.

Herbert Altrichter und Peter Posch definieren Aktionsforschung folgendermaßen:

*„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“.*³⁸

Somit ist Aktionsforschung die Forschung von Betroffenen der sozialen Situation „Unterricht“. Dies sind primär Lehrer, aber auch Schüler, Eltern und die Schulverwaltung können zur Mitarbeit angeregt werden. Aktionsforschung betreibende Lehrpersonen formulieren Fragestellungen aus ihrer eigenen Praxis, die sie als wichtig für ihre Berufstätigkeit ansehen.³⁹

Aktionsforschung ist in diesem Sinne Forschung von Praktikern für die Praxis, wobei es Praktikern nicht genügt Theorien über eine Situation zu entwerfen. Sie wollen vielmehr die Situation entsprechend ihren Einsichten verändern und damit die eigenen Arbeitsbedingungen und jene der Schüler verbessern.⁴⁰

Insgesamt weist die Aktionsforschung einen *iterativen Charakter* auf, denn Aktion und Reflexion sind eng miteinander verbunden: Die Reflexion wird immer wieder in Aktion umgesetzt und die Aktion immer wieder reflektiert. Während der traditionelle Forscher Hypothesen als konkrete Konsequenz seiner bisherigen Theorie formuliert, entwirft der forschende Lehrer Handlungsstrategien auf der Basis und als Konsequenz seiner praktischen Theorie.⁴¹

³⁸ Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 13.

³⁹ Vgl. Ebenda, S. 15.

⁴⁰ Vgl. Ebenda, S. 215.

⁴¹ Vgl. Ebenda, S. 216.

Die Aktionsforschung zeichnet sich durch folgende Gütekriterien aus:

- Aktion und Reflexion sind eng miteinander verbunden, weil die Aktionsforschung das Ziel verfolgt, die Qualität berufspraktischen Handelns weiterzuentwickeln.
- Die Reflexion bezieht sich auf das Erreichen selbst festgelegter Ziele und auf mögliche Nebenwirkungen.
- Im Verlauf des Forschungsprozesses kann es zur Veränderung dieser Ziele kommen, weil ein durch die Forschung gewonnenes besseres Verständnis der Situation zu anderen Prioritäten führt.

Die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ verbindet zwei Forschungsanliegen miteinander. Einerseits sollen sich die Studierenden in einem Zirkel von Aktion und Reflexion selbst professionalisieren. Andererseits tragen die Studierenden durch ihre Mitarbeit zur Weiterentwicklung einer Theorie über theologische Gespräche mit Jugendlichen bei.⁴²

2.3 Theologische Gespräche mit Jugendlichen als Herausforderung für Studierende

Während ihres Professionalisierungsprozesses im Rahmen der Forschungswerkstatt werden die Studierenden in theologischen Gesprächen mit Jugendlichen mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert. In ihren ersten Unterrichtserfahrungen sind die Studierenden mit der Lerngruppe noch nicht vertraut und ihr eigener Unterricht weist zu diesem Zeitpunkt noch keine Kontinuität auf. Dies führt anfänglich zu einer starken Konzentration auf die organisatorischen Aspekte des Unterrichts sowie auf die Zeitplanung. Außerdem stellt die Beobachtung des Unterrichts durch den Dozenten, die Kommilitonen oder den Klassenlehrer eine ungewohnte Situation für viele der Studierenden dar.⁴³

⁴² Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 94.

⁴³ Vgl. Ebenda, S. 221-222.

Das Format der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ ist zudem als reflexives Praktikum mit den folgenden Herausforderungen für die Studierenden verbunden:

- Der Ansatz der Jugendtheologie beinhaltet spezifische Herausforderungen für die Studierenden, denn die Jugendlichen werden in theologischen Gesprächen als kompetente und gleichberechtigte Gesprächspartner wahrgenommen, die fähig zu eigenständigen theologischen Deutungen sind. Dies erfordert eine besondere Haltung der Wertschätzung seitens der Studierenden.
- Die Konzeption theologischer Gespräche hat einen prozessorientierten Unterricht zur Folge. Die Studierenden können in ihrer Planung nicht annähernd alle Deutungen der Jugendlichen berücksichtigen und müssen mit überraschenden Kursänderungen im Unterricht umzugehen lernen.
- Im Jugendalter kommt es zu Einbruchstellen in den Glauben. Die daraus resultierende zweifelnde und unsichere Haltung der Jugendlichen stellt eine Herausforderung für die Studierenden dar, weil der Zugang der Jugendlichen zum Glauben vorurteilsbehaftet und vom naturwissenschaftlichen Denken bestimmt ist.⁴⁴
- Im theologischen Gespräch sind die Studierenden als aufmerksame Beobachter, begleitende Experten und stimulierende Gesprächspartner gefordert. Die situative Modulation dieser Rollen stellt eine Herausforderung für sie dar.

⁴⁴ Petra Freudenberger-Lötz behandelt die Einbruchstellen im Glauben im Zusammenhang mit den Glaubenshaltungen Jugendlicher: Jugendliche mit einem ruhenden Glauben haben eine positive Einstellung zu Religion und Glaube und setzen die Themen der Einbruchstellen noch nicht mit dem persönlichen Glauben in Beziehung. Jugendliche, die einen reflektierten Glauben aufweisen nehmen die christlichen Vorstellungen positiv auf, aber formen diese um. Daher führen Einbruchstellen im Glauben bei ihnen nicht zum Glaubensverlust. Jugendliche mit einer kritisch-suchenden Haltung haben die Einbruchstellen erkannt und teilweise durchlebt. Sie zeichnen sich durch ein großes Reflexionsbedürfnis aus. Bei Jugendlichen mit kritisch-ablehnender bis indifferenter Haltung sind die Einbruchstellen deutlich zu erkennen und die Jugendlichen haben sich bewusst dazu entschieden nicht mehr glauben zu wollen (Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 42).

Während der Ansatz der Kindertheologie bereits seit der Jahrtausendwende einen wichtigen Stellenwert in der religionspädagogischen Forschung einnimmt, ist der Ansatz der Jugendtheologie neuer. In theologischen Gesprächen mit Jugendlichen werden die theologischen Deutungen der Jugendlichen wahrgenommen, wertgeschätzt und als bestimmend für das weitere Unterrichtsgeschehen aufgegriffen. Sowohl die Schüler als auch die Lehrperson und die theologische Tradition treten in einen gleichberechtigten Dialog. Im Rahmen einer Theologie *von, für* und *mit* Jugendlichen sind die Studierenden somit gefordert, sich selbst als glaubende und zweifelnde Menschen in theologische Gespräche mit den Jugendlichen zu begeben und ihr Interesse an den Deutungen der Jugendlichen einzubringen.⁴⁵ Ziel ist es dabei, dass die Jugendlichen einen Standpunkt entwickeln, der sie in Glaubensfragen diskursfähig werden lässt.⁴⁶

Das spezifische Unterrichtsarrangement in theologischen Gesprächen regt die Jugendlichen dazu an Fragen zu stellen. Die Studierenden benötigen daher Sensibilität, um sowohl mit den Wissensfragen als auch mit den Glaubensfragen der Schüler umgehen zu können. Während die Antworten auf Wissensfragen klar als „richtig“ oder „falsch“ einzuordnen sind, ist die Gültigkeit von Antworten auf Glaubensfragen abhängig von dem Individuum, das sie gibt. Antworten auf diese Art von Fragen können nicht als „richtig“ oder „falsch“ klassifiziert werden, sondern werden hinsichtlich ihrer Plausibilität für den Einzelnen beurteilt.⁴⁷

Die Konzeption theologischer Gespräche mit Jugendlichen geht mit einer Prozessorientierung des Unterrichts einher, die von den Studierenden eine hohe Präsenz im Unterricht verlangt sowie die Fähigkeit zur flexiblen Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung. Angesichts der Fülle an theologischen Deutungen der Jugendlichen erscheint es unmöglich, im Vorfeld sämtliche Weggabelungen in der Planung zu berücksichtigen. Die Studierenden müssen daher situativ entscheiden, welchen Fragen der

⁴⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 12.

⁴⁶ Vgl. Ebenda, S. 13.

⁴⁷ Vgl. Ebenda, S. 14.

Schüler im Unterricht nachgegangen werden soll und welche vom eigentlichen Thema wegführen. Dabei sind die Studierenden stets aufgefordert, forschend zu unterrichten und das Unterrichtsgeschehen immer wieder zu reflektieren, um sich in diesem Prozess selbst zu professionalisieren.⁴⁸

In theologischen Gesprächen mit Jugendlichen sehen sich die Studierenden zudem mit dem Umstand konfrontiert, dass Jugendliche – im Vergleich zu Kindern – eher zurückhaltend und zweifelnd an religiöse Themen herantreten.⁴⁹ In Anlehnung an Karl Ernst Nipkow wurden in den Kasseler Forschungen vor allem drei Einbruchstellen im Glauben Jugendlicher beobachtet. Erstens, steht aus der Sicht der Jugendlichen naturwissenschaftliches Denken im Widerspruch zu Religion und Glaube. Zweitens, kommen viele Jugendliche zu dem Schluss, dass der Glaube nicht rational und logisch zu begründen ist, sobald sie die kognitive Fähigkeit erwerben, über ihre Denkmittel zu reflektieren und alles unter Bezugnahme auf ihre Logik durchleuchten. Schließlich machen Jugendliche im Zuge ihres Älterwerdens die Erfahrung, dass Gott nicht in Leidsituationen eingreift. Dadurch stellt die Theodizeefrage die dritte Einbruchstelle im Glauben dar.⁵⁰ Ohne Angebote zur Modifizierung und Weiterentwicklung des Kinderglaubens in reifere Formen des Glaubens kommt es daher zu einem radikalen Bruch der Jugendlichen mit Religion und Glauben.⁵¹ Die Studierenden werden in theologischen Gesprächen mit den Zweifeln der Jugendlichen konfrontiert. Ihre Aufgabe ist es, den Schülern dann verständnisvoll entgegenzutreten und produktive Wege zur Bewältigung der Probleme des Glaubens im Jugendalter in den Unterricht zu integrieren.

In theologischen Gesprächen sind die Studierenden zudem gefordert, in der Auseinandersetzung mit den Schülern und dem Thema situativ die Rolle der aufmerksamen Beobachter, der stimulierenden Gesprächspartner und der begleitenden Experten einzunehmen (vgl. Abbildung 4).

⁴⁸ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2010): S. 11.

⁴⁹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra; Reiß, Annike (2009): S. 100.

⁵⁰ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 20.

⁵¹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra; Reiß, Annike (2009): S. 98.

In der Rolle der aufmerksamen Beobachter nehmen die Studierenden wahr, welche Fragen die Schüler bewegen und wie sie mit einem Thema umgehen. Sie spüren dem Denken der Jugendlichen nach und geben Anregungen zum Nachdenken und Weiterfragen. Hierfür sind hermeneutische Kompetenzen erforderlich, denn das Thema muss von den Studierenden fachlich durchdrungen werden, sodass eine eigene Stellungnahme dazu entwickelt werden kann. Die Studierenden müssen außerdem über Kenntnisse der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verfügen, um die konkrete Gesprächssituation zu verstehen sowie situativ auf diese reagieren zu können.⁵² Dabei sollten sich die Studierenden darüber bewusst sein, dass ihre Wahrnehmung selektiv ist: Ihre Zielvorgaben für den Unterricht sowie ihre Einschätzung der Schüler sind stark von ihrer Wahrnehmung beeinflusst. Daher sind sie aufgefordert, sensibel zuzuhören.⁵³

In der Funktion des stimulierenden Gesprächspartners haben die Studierenden die Aufgabe eine vertiefende Reflexion des Themas anzuregen sowie Bezüge zwischen den Schüleräußerungen und dem Thema herzustellen. Sie bringen die Lerngruppe ins Gespräch und setzen weiterführende Impulse.⁵⁴ Dazu sind kommunikative Kompetenzen erforderlich, denn die Studierenden müssen aus dem Pool der Gesprächsförderer einen geeigneten auswählen, der sinnvoll an die Beiträge der Schüler anknüpft und sie zu weiterführenden Äußerungen anregt.⁵⁵

Die Expertenrolle der Studierenden ist hilfreich bei der aufmerksamen Wahrnehmung, unterstützt das Aufgreifen wichtiger Beiträge sowie das Setzen förderlicher Impulse. Ebenso ist die Expertenrolle bei der Nachbereitung von Unterricht von Bedeutung. Als Experten wählen die Studierenden aus dem verfügbaren Fachwissen passende Deutungsangebote aus, die es den Schülern ermöglichen mit ihren aktuellen Perspektiven daran anzuknüpfen sowie die Erweiterung des Themas und eine Differenzierung

⁵² Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2010): S. 4.

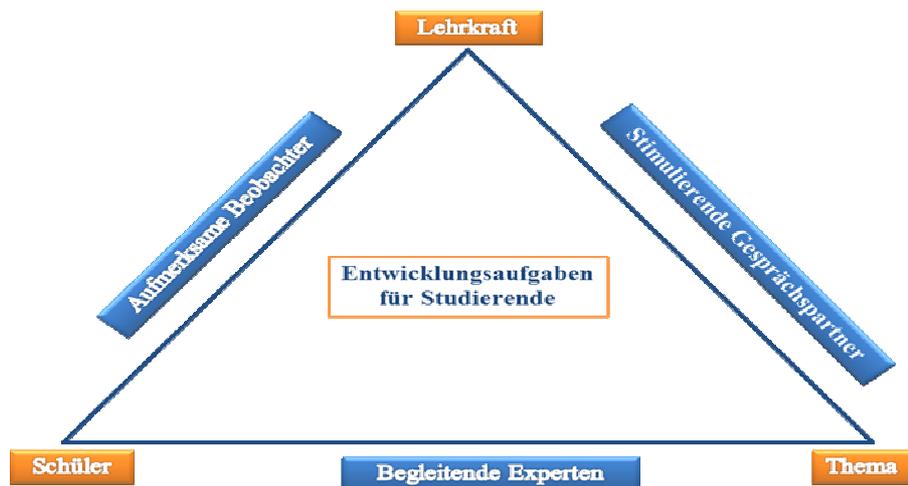
⁵³ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 16.

⁵⁴ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2010): S. 4.

⁵⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S.343.

der Argumentationsstruktur erlauben.⁵⁶ Reflektierte Sachkompetenz unterstützt diese Aufgabe und ermöglicht es überhaupt erst mit den Jugendlichen zum Kern eines Themas zu gelangen.⁵⁷

Abbildung 4: Rollenmodulation in theologischen Gesprächen



Die verschiedenen Rollen im theologischen Gespräch bringen eine Reihe von Entwicklungsaufgaben für die Studierenden mit sich. Eine besondere Herausforderung ist es für die Studierenden mit den drei Rollen vertraut zu sein und diese situationsgemäß ausführen zu können.

⁵⁶ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 17.

⁵⁷ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 344.

3. Die Professionalisierung Studierender im Rahmen von Reflexionsgesprächen

Nachdem ich einen theoretischen Einblick in den Professionalisierungsprozess der Studierenden gegeben habe, möchte ich nun konkrete praktische Erfahrungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung Studierender in Reflexionsgesprächen schildern.

3.1 Die Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“

Alle Reflexionsgespräche, die im Folgenden analysiert werden, wurden im Rahmen der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ unter der Leitung von Katharina Ochs während des Wintersemesters 2011/2012 durchgeführt.

Bevor die Studierenden damit begannen, eigenen Unterricht zu planen und durchzuführen, fand innerhalb des universitären Begleitseminars der Forschungswerkstatt eine vierwöchige Einarbeitungsphase in die Forschungsfragestellung statt. Dies geschah unter Berücksichtigung religionspädagogischer, entwicklungspsychologischer, systematisch-theologischer und fachdidaktischer Aspekte.

Die Studierenden erhielten zunächst die Gelegenheit, sich mit dem Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie sowie der Organisation und den Zielen der Forschungswerkstatt vertieft auseinanderzusetzen. Anschließend beschäftigten sie sich mit Jean Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung und kamen zu dem Schluss, dass ihre zukünftige Lerngruppe – ein evangelischer Religionskurs der 10. Jahrgangsstufe an der Gesamtschule Kaufungen – in etwa auf der formal-operationalen Entwicklungsstufe, in der sich die Fähigkeit zum abstrakten und hypothetischen Denken ausbildet, zu verorten ist. Außerdem wendeten die Studierenden die Stufentheorien der religiösen Entwicklung nach James W. Fowler sowie von Fritz Oser und

Paul Gmünder auf exemplarisch ausgewählte Schüleräußerungen an, um sich auf die Glaubenshaltungen ihrer zukünftigen Schüler vorzubereiten.

Neben diesen Einblicken in die Glaubensentwicklung Jugendlicher, befassten sich die Studierenden auch mit empirischen Forschungsbefunden zur Thematik Jesus Christus. Im Seminar wurden die für den Bereich der Sekundarstufe führenden Studien von Friedhelm Kraft (2011), Michaela Albrecht (2007), Tobias Ziegler (2006) und Gerhard Büttner (2002) thematisiert. Die Studierenden arbeiteten in diesem Zusammenhang heraus, dass Jugendliche individuelle Zugänge zur Christologie haben, die sich in ihrer Art und Tiefe sehr unterscheiden können.

Dabei war insbesondere die Studie Zieglers von Bedeutung, nach der die positionellen Haltungen Jugendlicher zum Thema Jesus Christus von kritiklos-indifferent bis kritisch-aufgeschlossen rangieren können.⁵⁸

Um in den folgenden theologischen Gesprächen als begleitender Experte agieren zu können, arbeiteten sich die Studierenden in die Christologie unter Berücksichtigung systematisch-theologischer Aspekte ein. In Anlehnung an mögliche Unterrichtsthemen vertieften sie ihre Kenntnisse in den folgenden Bereichen: Historischer Jesus und kerygmatischer Christus, Sohn Gottes, Gleichnisse, Wunder, Gebet, Kreuz und Auferstehung.

Im Rahmen der fachdidaktischen Einarbeitung wurde die Verankerung des Themas Jesus Christus im Lehrplan und in den Bildungsstandards bearbeitet. Die Studierenden setzten sich außerdem mit der situativen Rollenmodulation in theologischen Gesprächen auseinander. Schließlich wurden schüleraktivierende und kooperative Lernmethoden vorgestellt, die von den Studierenden in ihre ersten Unterrichtsvorbereitungen integriert werden konnten.

⁵⁸ Tobias Ziegler analysierte im Rahmen seiner Dissertation die Aufsätze von 386 Gymnasialschülern der 11. Jahrgangsstufe in Baden-Württemberg unter dem Titel „Was ich von Jesus denke“. Basierend auf dieser Analyse bestimmte er fünf positionelle Grundhaltungen der Schüler: 24,4% kritisch-ablehnende Haltung, 23,6% kritiklos-zustimmende Haltung, 15,3% kritiklos-indifferente Haltung und 19,9% kritisch-aufgeschlossene Haltung (Vgl. Ziegler, Tobias (2006): S. 212).

Erste Unterrichtsplanungen fanden ebenfalls noch im Rahmen des Seminars statt, sodass die Studierenden auf Unterrichtsmaterialien zurückgreifen konnten, die durch die Dozentin bereit gestellt worden waren. Auf besonderen Wunsch erhielten die Studierenden bei der Planung ihrer Unterrichtsreihe zum Thema Jesus Christus Anregungen von der Dozentin.

Im Anschluss an die theoretische Einarbeitung unterrichteten jeweils zwei Studierende gemeinsam über sieben Wochen hinweg eine Schülerkleingruppe. Ausgehend von einem homogenen Unterrichtseinstieg über die Erarbeitung eines „Facebook-Profiles“ für Jesus und der Gestaltung so genannter „Facebook-Mappen“, in welche die Schüler ihre gesamten Unterrichtsmaterialien einhefteten sowie wöchentlich einen neuen „Pinnwandeintrag“ an Jesus verfassten, entwickelten sich die Unterrichtsreihen der Studierenden sowohl thematisch als auch methodisch in verschiedene Richtungen. In einer abschließenden Unterrichtsstunde im Klassenverband präsentierten sich die Schüler daher gegenseitig, wie individuell sie in ihren Kleingruppen mit dem Thema Jesus Christus umgegangen waren.

Während der Praxisphase wurden die einzelnen Unterrichtsstunden der Studierenden von der Dozentin oder einer studentischen Mitarbeiterin begleitet und in wöchentlichen Reflexionsgesprächen ausgewertet. Dabei dienten sowohl die von den Studierenden angefertigten Transkripte als auch die „subjektiven Eindrücke“ der Handelnden und der Beobachter des Unterrichts als Reflexionsgrundlage. Weiterhin kam ein Reflexionsbegleitbogen⁵⁹ zum Einsatz, auf dem die Studierenden ihre individuellen Entwicklungsaufgaben festhalten konnten. Der Bogen wurde im Vorfeld der jeweiligen Stunde an die Dozentin oder die studentische Mitarbeiterin ausgeteilt, sodass eine gezieltere Unterrichtsbeobachtung möglich wurde.

Die Praxisphase an der Gesamtschule Kaufungen wurde schließlich durch zwei Seminarsitzungen, die der Evaluation dienten, abgerundet. In diesen Sitzungen reflektierten die Studierenden das Format und die Organisation

⁵⁹ Vgl. Kapitel 9.7 im Anhang.

der Forschungswerkstatt sowie ihre persönliche Kompetenzentwicklung und die Kompetenzentwicklung der Schüler.

3.2 Kriterien für die Auswertung theologischer Gespräche

Die Reflexionsgespräche im Rahmen der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ wurden anhand spezifischer Kriterien für die Beobachtung und Auswertung theologischer Gespräche geführt. Diese Kriterien möchte ich der detaillierten Analyse eines „typischen“ Reflexionsgesprächs voranstellen.

Der Ablauf von Reflexionsgesprächen innerhalb der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ lehnte sich an die Strukturierung beratungsorientierter Nachbesprechungen von Hubert Teml in drei Schritten an: „Gelungenes präzisieren“, „Fragwürdiges thematisieren“ und „Zukünftiges konkretisieren“.⁶⁰ Diese Struktur werde ich in Kapitel 3.3.1 exemplarisch an einem Ausschnitt aus einem Reflexionsgespräch verdeutlichen.

Am Anfang eines jeden Gesprächs erhielten die Studierenden zunächst die Möglichkeit, Stellung zur abgehaltenen Unterrichtsstunde zu beziehen. Dies wurde beispielsweise durch die folgenden allgemeinen Leitfragen angeregt:

- Wie ist es dir / euch in der vergangenen Unterrichtsstunde ergangen?
- Wie hast du dich / habt ihr euch im Unterricht selbst wahrgenommen?

Für die weitere Durchführung der Reflexionsgespräche wurden die Kriterien zur Beobachtung und Beurteilung theologischer Gespräche von Petra Freudenberger-Lötz (2007) als Referenz herangezogen.⁶¹

Die Studierenden reflektierten, ob die Schüler in ihrem Unterricht eine eigenständige Fragehaltung entwickelt und eigene theologische Deutungen in das Unterrichtsgeschehen eingebracht haben. Im nächsten Schritt wurde die Unterrichtsplanung mit der tatsächlichen Unterrichtsdurchführung ver-

⁶⁰ Vgl. Teml, Hubert (2002): S. 164.

⁶¹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 141.

glichen und eventuelle Weggabelungen und überraschende Momente analysiert. Die Studierenden prüften im Reflexionsgespräch, an welchen Stellen im Unterricht sie sich für einen von mehreren möglichen Wegen entscheiden mussten. Sie reflektieren außerdem, welche Aspekte ihrer Planung vielleicht keine Verwendung im Unterricht finden konnten und welche nicht eingeplanten Fragehaltungen sich ergaben.

Danach stand die Rollenmodulation im Fokus der Betrachtung. Es wurde beleuchtet, welche Rollen die Studierenden in welcher Phase des Unterrichts eingenommen haben und in welchem Verhältnis die jeweilige Rollenmodulation zur Funktion der jeweiligen Unterrichtsphase stand.

Anschließend wurde ein von den Studenten transkribierter Ausschnitt der Stunde im Detail betrachtet. Dabei stand die Frage im Vordergrund, wodurch die analysierte Sequenz zu einer besonders fruchtbaren Stelle im Unterricht wurde. Dies konnte etwa die besondere Dichte theologischer Aussagen oder die besondere Bezugnahme der Schüler aufeinander sein. Weiterhin analysierten die Studierenden, in welcher Weise sie das selbstständige theologische Denken der Schüler in dieser Unterrichtssequenz gefördert haben und beurteilten sowohl gelungenes Lehrerhandeln als auch verpasste Chancen. Schließlich sollten die Studierenden ihre wichtigsten inhaltlichen und methodischen Konsequenzen aus der Unterrichtsstunde formulieren sowie Konsequenzen im Hinblick auf ihre Rollenmodulation benennen. Die formulierten Konsequenzen wurden in die Unterrichtsvorbereitung und –durchführung der nächsten Stunde integriert.

Petra Freudenberger-Lötz schlägt in diesem Zusammenhang, vor sich auf einen besonders wichtigen Aspekt zu konzentrieren, der in der folgenden Unterrichtsstunde realisiert werden soll.⁶² Im Rahmen der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ hielten die Studierenden drei mögliche Konsequenzen aus der durchgeführten Unterrichtsstunde und zwei mögliche Beobachtungsschwerpunkte für den Dozenten auf einem Reflexionsbegleitbogen

⁶² Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 143.

fest. Auf diese Weise konnten die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht immer wieder aufeinander bezogen werden.

3.3 Ein „typisches“ Reflexionsgespräch

Das nachfolgende Reflexionsgespräch wurde als „typisch“ ausgewählt, weil es exemplarisch die spezifischen Herausforderungen verdeutlicht, die theologische Gespräche mit Jugendlichen an die Studierenden stellen (vgl. 2.3). Weiterhin steht es durch seine Strukturierung exemplarisch für alle weiteren Reflexionsgespräche, die innerhalb der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ stattgefunden haben.

Aufgrund des großen Umfangs des Reflexionsgesprächs gliedert sich die nachfolgende Untersuchung in drei Teile.

3.3.1 „Gelungenes präzisieren“ – „Fragwürdiges thematisieren“ – „Zukünftiges konkretisieren“

Im vorliegenden Reflexionsgespräch wurde eine Unterrichtsstunde zum Thema „historischer Jesus und kerygmatischer Christus“ ausgewertet.⁶³ Der Einstieg in die Thematik erfolgte über ein Tafelcluster zum Thema „Wahrnehmung“. In der sich anschließenden Erarbeitungsphase sollten die Schüler so genannte Kippbilder analysieren und ihre Vorstellungen über die Wahrnehmung damit verknüpfen. Dabei stellten die Studierenden die folgenden Leitfragen:

- Was seht ihr auf den Kippbildern?
- Wie kommt es, dass wir in einem Bild unterschiedliche Dinge sehen können?
- Warum kann die Wahrnehmung so verschieden sein?

Die neu gewonnenen Erkenntnisse sollten nun in das zuvor begonnene Tafelcluster eingefügt werden. In der zweiten Erarbeitungsphase erhielten

⁶³ Der vollständige Unterrichtsentwurf befindet sich in Kapitel 9.8 des Anhangs.

die Schüler einen kurzen Text über den historischen Jesus und den kerygmatischen Christus. Die Aussagen über den historischen Jesus wurden den Aussagen über den verkündigten Christus in einem Tafelbild gegenübergestellt. Für die abschließende Diskussion dienten zwei Darstellungen, die einerseits die Menschlichkeit und andererseits die Göttlichkeit Jesu illustrierten, als Grundlage. Ziel dieser Diskussion war es, dass die Schüler eine Verbindung zwischen ihrem neu gewonnenen Wissen über die Wahrnehmung und den zwei Betrachtungsweisen Jesu herstellen.

In diesem ersten Abschnitt des Reflexionsgesprächs wurde der allgemeine Eindruck der Studierenden von der durchgeführten Unterrichtsstunde im Bezug auf das Thema und das Verhalten der Schüler diskutiert. Daran lässt sich exemplarisch die Struktur „Gelungenes präzisieren“ – „Fragwürdiges thematisieren“ - „Zukünftiges konkretisieren“ von Hubert Teml nachvollziehen.

Zunächst einmal ging es um *gelungene* Aspekte der Unterrichtsstunde:

1. Beraterin 1: Da kommen wir gleich nochmal genauer drauf zu sprechen auf das Transkript, aber sonst hätte ich euch zum Einstieg erst mal gefragt so über euren generellen Eindruck der Unterrichtsstunde. Wie ist es euch so da ergangen mit dem Thema, mit den Schülern?

[...]

2. Studentin 1: Also ich fand es ganz ok, weil die Schüler auch viele verschiedene Sachen aufgeschrieben haben zum Thema „Wahrnehmung“ und wir dann gesammelt haben an der Tafel [...] Also ich fand wenn man's aufs Ende bezieht, dann waren sie da eher offen zu diskutieren als am Anfang zur Wahrnehmung, da hat jeder seine Meinung gesagt, was für ihn Wahrnehmung ist und dann war das halt so. Das ist ja dann so...
3. Beraterin 2:...so stehengeblieben die Positionen. Jeder für sich, mmh.

Auch wenn die Phase „Gelungenes präzisieren“ in diesem Gesprächsauszug nur in sehr knapper Form berücksichtigt wird, soll dies nicht darüber

hinweg täuschen, dass es sich bei der durchgeführten Unterrichtsstunde um eine überaus positive unterrichtspraktische Erfahrung der Studierenden handelt. Aus diesem Grund durchziehen die Elemente des Gelingens das gesamte Reflexionsgespräch und werden auch bei der Betrachtung des Verhaltens der Lehrkraft in theologischen Gesprächen (vgl. 3.3.2) und dem Identifizieren von professionellen Entwicklungsaufgaben (vgl. 3.3.3) immer wieder aufgegriffen.

Im vorliegenden Transkriptausschnitt erhält Studentin 1 zunächst die Möglichkeit, sich zur gehaltenen Unterrichtsstunde zu äußern, bevor die Beraterinnen selbst damit beginnen, Stellung zu beziehen (1). Die Studentin bewertet die vielfältigen Schüleräußerungen zum Thema „Wahrnehmung“ sowie die große Offenheit der Schüler im abschließenden theologischen Gespräch als *gelingen* (2). Demnach war es den Studentinnen in der gehaltenen Unterrichtsstunde gelungen, ein Ziel der Konzeption theologischer Gespräche mit Jugendlichen zu verwirklichen: Sie hatten es geschafft, die Schüler zu eigenen Deutungen anzuregen, über die sie offen miteinander ins Gespräch kommen konnten.

Über diesen kurzen Transkriptausschnitt der Phase „Gelungenes präzisieren“ hinaus, erachtet es Hubert Teml bei der Betrachtung von positiven Aspekten im Unterricht der Studierenden als wichtig, die konkreten Bedingungen und Handlungen für das Gelingen von Unterricht zu präzisieren, sodass die Studierenden günstiges Verhalten auch zukünftig in ihr Handlungsrepertoire aufnehmen können. Sofern es möglich ist, sollten in diese Konkretisierung des Gelingens einer Stunde auch theoretische Begründungen eingeschlossen werden.⁶⁴

Doch neben den positiven und gelungenen Aspekten des Unterrichts muss auch „offenes“ und „fragwürdiges“ ins Blickfeld der Reflexion gerückt werden. Dabei sollten die Beobachtungen der Unterrichtsstunde nicht wertend beschrieben werden. Es sollten vielmehr Sichtweisen erfragt werden.

⁶⁴ Vgl. Teml, Hubert (2002): S. 165.

Außerdem sollten verschiedene Handlungsalternativen erörtert und erst zum Schluss eigene Vorschläge durch den Berater eingebracht werden.⁶⁵

Im vorausgegangenen Ausschnitt aus dem Transkript klingen neben der positiven Bewertung des abschließenden theologischen Gesprächs bereits *fragwürdige* Aspekte des Unterrichts an (3). Diese werden in den nachfolgenden Aussagen vertieft:

4. Beraterin 1: Ihr habt dann ja auch noch über diese Kippbilder geredet und ähm wolltet dann ja 'ne Diskussion sozusagen anregen, genau.
5. Studentin 2: Aber das hat nicht geklappt so richtig mit der Diskussion. Das war...
6. Beraterin 1: Das war irgendwie 'nen bisschen zäh, oder?
7. Studentin 2: Das war irgendwie 'nen bisschen schleppend, ist das alles so vorangegangen und deswegen hab ich's dann auch abgebrochen, weil das hat keinen Sinn gemacht an der Stelle jetzt zu diskutieren, weil die gar nicht da, weil die gar nicht da, weil die gar nicht weitergekommen sind an der Stelle jetzt noch. Da hat irgendwie noch was gefehlt, dass man jetzt da drüber großartig äh was rausbekommen kann.
8. Beraterin 2: Also, das hast du [Meint: Studentin 2] ja mit den Kippbildern weiter gemacht? Oder?
9. Studentin 2: Äh...
10. Beraterin 2: Oder war das zusammen?
11. Beraterin 1: Das haben sie [Meint: Die beiden Studentinnen] zusammen gemacht.
12. Studentin 1: Durch die Kippbilder war das so. Die haben zwar gesagt was sie sehen, aber irgendwie konnten sie das dann nicht so verbinden zu dem, was man davor gemacht hat, war das dann so ja.

Gleich zu Beginn des Unterrichts war es offenbar zu einer Weggabelung gekommen, denn den Schülern fiel es schwer, ihre Analyse der Kippbilder zu dem zuvor erstellten Tafelcluster über die Wahrnehmung in Beziehung

⁶⁵ Vgl. Teml, Hubert (2002): S. 167-168.

zu setzen (4, 5). Die Studierenden waren somit gefordert, spontan auf das Unterrichtsgeschehen zu reagieren, da sie derartige Schwierigkeiten in ihrer Planung nicht berücksichtigt hatten.

Studentin 2 berichtet an dieser Stelle sogar von einer „Reflexion–in–der–Handlung“ (vgl. 1.1), die sich offensichtlich bei ihr ereignet hat (7): Als es zu unvorhergesehenen Schwierigkeiten im Unterrichtsverlauf kam und die Diskussion nur schleppend voranging, entschied sie sich dazu die Diskussion vorzeitig zu beenden und früher als geplant mit der nächsten Unterrichtsphase fortzufahren.

Die „Reflexion–in–der–Handlung“ von Studentin 2 muss jedoch von der „Reflexion–in–der–Handlung“ einer professionellen Lehrkraft unterschieden werden, da die Studentin angesichts ihrer Unzufriedenheit mit der nicht mehr planmäßig ablaufenden Situation nicht zu einer Problemdefinition und schließlich zu einem Lösungsversuch des Problems gelangt ist. Sie entzog sich vielmehr der Situation durch den Abbruch der Diskussion.

Die eigentliche Problemdefinition wird nun nachträglich im Reflexionsgespräch in Form einer „Reflexion–über–die–Handlung“ vorgenommen:

13 Beraterin 1: Könnt ihr euch vielleicht dann erklären, warum die Schüler sich zu dem Thema nicht so geäußert haben oder was da so das Problem gewesen sein könnte?

14 Studentin 1: Vielleicht war es zu persönlich. Ich weiß es nicht. Vielleicht wollten sie sich nicht öffnen.

15 Studentin 2: Also, dass es zu persönlich war glaube ich nicht, weil die sind ja ziemlich offen gewesen schon am Ende, von ihrer persönlichen Meinung, grad auch was der Florian dann gesagt hat. Also, ich glaube mit diesem Persönlichkeits-Ding hat es nichts zu tun, es ist einfach zu komplex irgendwie so, dass man da reinkommt durch diese Kippbilder. Es gibt zwar zwei Wahrnehmungen, aber da fehlt der Rest, ne. Es gibt einmal den, das Gesicht und einmal irgendwie die Landschaft, aber das ist dann auch gut. Und dann, wenn ich aber jetzt so wie diese Diskussion hatte gibt's ja so mehrere, noch viel mehrere Positionen und ich glaube daran lag's, das Schwarz und

Weiß, aber das Grau hat gefehlt halt irgendwie so ein bisschen, wenn ich das so beschreiben würde.

16 Beraterin 1: Also, da würde ich dir zustimmen. Also, einerseits würde ich auch sagen so die Komplexität des Begriffs. Das war den Schülern vielleicht so 'n bisschen fremd und so der Einstieg über diese Moderationskarten, da ging es ja auch mehr um Sinneswahrnehmung. Haben ja ganz viele hören, schmecken, sehen und solche Sachen aufgeschrieben, dass das vielleicht zu, ja, konnten sie sich noch nicht so reinversetzen. Und zum anderen hätte ähm ich gesagt vielleicht ein bisschen über die Methode. Ich fand das gut, dass ihr diese, ähm, Moderationskarten hattet und ähm dass die dann geclustert wurden, aber vielleicht hättet ihr die Schüler das machen lassen können.

17 Studentin 2: Mmh.

Erneut überlässt Beraterin 1 den Studierenden den Vortritt beim Versuch eine erste Problemdefinition zu konstruieren (13). Studentin 2 gelangt daraufhin zu dem Schluss, dass eine rege Diskussion der Schüler untereinander durch die Komplexität der Beziehung zwischen dem Begriff der Wahrnehmung und den Eigenschaften von Kippbildern verhindert worden ist (15). Die Schüler waren zwar in der Lage, in einem Kippbild sowohl das Gesicht einer Person als auch eine Landschaft zu erkennen, aber es gelang ihnen nicht, diese Beobachtungen mit dem ursprünglichen Tafelcluster über die Wahrnehmung zu verbinden. Metaphorisch gesprochen nahmen die Schüler daher in der Diskussion nur ausdrücklich „schwarze“ oder „weiße“ Positionen ein und das die Positionen verbindende „Grau“ fehlte.

Beraterin 1 schließt sich in ihrer Definition des Problems teilweise den Einschätzungen von Studentin 2 an, fügt jedoch die methodische Gestaltung der betreffenden Unterrichtsphase als weitere Komponente des Problems hinzu (16).

Im Anschluss an diese erste Problemdefinition kommt es im Reflexionsgespräch zum Versuch einer Problemlösung. Hubert Teml beschreibt dieses Ziehen von Konsequenzen aus unterrichtspraktischen Erfahrungen als „Zu-

künftiges konkretisieren“. In dieser Phase geht es vor allem darum, Zielvorstellungen zu visualisieren, Verhaltensweisen zu trainieren und Stärken und Ressourcen zu betonen⁶⁶:

18 Beraterin 1: Also, dass ihr einfach den Schülern die Verantwortung übertragen hättet, ähm, jetzt äh...

19 Beraterin 2: Bei dem Cluster?

20 Beraterin 1: Ja, dass ein Schüler oder ja ein Schüler so als Moderator bestimmt wird und der das dann vielleicht ein bisschen anleitet wie das geclustert wird und da drüber hätten sie vielleicht dann nochmal angefangen zu diskutieren: Wie soll das jetzt eingeordnet werden und so. Und mit den Kippbildern habt ihr glaube ich das so im Plenum besprochen, da hätte ich vielleicht dieses „Think-Pair-Share“ benutzt für. Dass erst mal die Schüler sich das alleine angucken, dann erst mal mit 'nem Partner drüber reden und dass man dann erst im Plenum das, weil dann haben die erst mal 'nen bisschen mehr Zeit da drüber nachzudenken und sind vielleicht eher geneigt sich zu äußern. Aber ich glaub der Begriff der war ziemlich komplex.

21 Studentin 2: Aber ich hatte das ja an der Tafel auch schon so geordnet, dass auf der einen Seite die Wahrnehmung mit den „Gefühlen“, „Sinneswahrnehmung“, fühlen und so. Und oben war ja aber schon „Die andere Position verstehen“. Das hat noch, also da war ja schon auch 'nen bisschen mehr, wo man hätte drauf aufbauen müssen, aber ich glaube ihnen war das auch nicht ganz so bewusst. Also, dass es sich davon auch unterscheidet, weil auch Gefühle und Schmerzen auch so gleichgesetzt wurden.

22 Beraterin 1: Da hast du glaube ich auch nochmal dann nachgefragt zwischen drinne, also was der Unterschied zwischen physischem und seelischem Schmerz ist oder so [...]

23 Beraterin 2: Hier sind einfach so verschiedene Sachen, dass das vielleicht nicht zu dem geführt hat wie ihr euch das vorgestellt habt, was für euch vielleicht einfach schon total klar ist. Das passiert ja ganz oft,

⁶⁶ Vgl. Teml, Hubert (2002): S. 168.

dass wir in so ne Situation reingehen und denken warum kommen die jetzt nicht da drauf, ist doch ganz logisch.

24 Beraterin 1: Ja, ich glaub, dass ihr da zukünftig einfach noch 'nen bisschen mehr Verantwortung so an die Schüler abgeben könnt oder ruhig dürft.

Für Beraterin 1 besteht die Problemlösung darin, die Diskussionsbereitschaft der Schüler über den Einsatz kooperativer Lernmethoden (z.B. Think-Pair-Share) zu fördern (20). Damit geht für sie die Konsequenz einher, die Schüler *zukünftig* zu eigenverantwortlichem Lernen anzuregen (24).

Diese Konsequenz ist angesichts der Konzeption theologischer Gespräche von großer Bedeutung, denn „Jugendliche erwerben in theologischen Gesprächen einen Standpunkt, der sie in Glaubensfragen diskursfähig werden lässt“.⁶⁷ Im Sinne dieses Anliegens von theologischen Gesprächen scheint es wichtig, schüleraktivierende Lernmethoden zu verwenden, damit die Schüler überhaupt erst die Möglichkeit dazu erhalten sich mit ihren Deutungen ins Gespräch einzubringen und sich in ihren Standpunkten weiterzuentwickeln.

Der Prozesscharakter theologischer Gespräche kann dabei zur Folge haben, dass sich die Zielvorstellungen der Studierenden nicht unbedingt mit den Denkvorstellungen und Äußerungen der Schüler decken (23). Die Studierenden müssen daher spontan auf Änderungen im Unterrichtsverlauf reagieren können, da es unmöglich ist, im Vorfeld alle Deutungsmöglichkeiten der Jugendlichen zu bedenken.⁶⁸ Dies stellt insbesondere zu Beginn der Praxisphase der Forschungswerkstatt eine große Herausforderung für die Studierenden dar, sodass sie sich oft unsicher sind, an welchen Stellen es sich lohnt von der eigentlichen Unterrichtsplanung abzuweichen.

Nach dem Verständnis von Donald A. Schön ist eine „Reflexion–in–der–Handlung“, die im vorliegenden Beispiel jedoch in eine „Reflexion–über–die–Handlung“ umgewandelt wurde, noch nicht mit dem bloßen Versuch einer

⁶⁷ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 13.

⁶⁸ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 12.

Problemlösung abgeschlossen. Die professionelle Lehrkraft evaluiert vielmehr noch während des Unterrichtsgeschehens den Erfolg oder Misserfolg ihres ersten Versuchs einer Problemlösung.⁶⁹ Den beiden Studentinnen ist es zwar nicht möglich die vorgeschlagene Problemlösung unmittelbar in der problematischen Unterrichtssituation selbst anzuwenden, doch kann sie in der Unterrichtsplanung für die kommende Stunde berücksichtigt werden. Somit kann die von Studentin 2 begonnene „Reflexion-in-der-Handlung“ – wenn auch etwas zeitlich versetzt – schließlich doch noch zu einem Ergebnis kommen.

3.3.2 Das Verhalten der Lehrkraft in theologischen Gesprächen

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt wird die Abschlussdiskussion der von den Studentinnen durchgeführten Unterrichtsstunde analysiert. Ziel dieser Diskussion war es, dass die Schüler ihr neu erlerntes Wissen über die Wahrnehmung mit den zwei Betrachtungsweisen Jesu als historische Persönlichkeit und als Sohn Gottes verknüpfen.

Bereits in den ersten vier Äußerungen des Reflexionsgesprächs wird das Grundproblem deutlich, mit dem sich die Studierenden in dieser Phase des Unterrichts konfrontiert sahen:

- 1 Beraterin 1: Auf Seite zwei [des von den Studierenden angefertigten Transkripts⁷⁰] ist das glaube ich, da ist so ein ganz langer Dialog zwischen äh, erst redet Studentin 1, [Aussage] 17 ist das glaube ich und Tobias unterbricht sie und dann ist so ein ganz langer Dialog Tobias – Studentin 2, Studentin 2 - Tobias und das geht dann bis auf Seite drei irgendwo und dann sagt Studentin 2: „Ok, ja, so gibt's dazu noch andere Meinungen. Wie seht ihr das?“ Da hab ich mir ein Plus dahinter gemacht, weil ich dachte, ja jetzt gut, jetzt fragt sie nochmal

⁶⁹ Vgl. Altrichter, Herbert (2000): S. 207.

⁷⁰ Das vollständige Transkript des theologischen Gesprächs ist in Kapitel 9.2.2 des Anhangs abgedruckt.

die anderen, jetzt hat er seine Zeit gehabt zu reden, aber jetzt ist es auch mal gut wieder.

- 2 Studentin 2: Da sieht man auch, dass er in dem Moment halt seine „Überroll-Phase“ hat, weil er da ständig mich auch einfach nicht aussprechen lässt, ne. Er unterbricht halt einfach ständig und versucht immer noch mit seinem, ja mit seinem Wasser und seinem Wein und was er da alles hatte.
 - 3 Beraterin 2: Die ganze Wunderthematik hat er da so.
 - 4 Beraterin 1: Als Gegenbeweis, dass Jesus ja nicht Gottes Sohn sein kann.
- [...]

Bei der Analyse einer transkribierten Sequenz der Unterrichtsstunde im Rahmen der Unterrichtsnachbereitung wird deutlich, dass die Redeanteile innerhalb der Diskussion nicht gleichmäßig auf alle beteiligten Schüler verteilt waren. Vielmehr nahmen Tobias und Studentin 2 dominierende Rollen im Gespräch ein und führten eine eigene Diskussion innerhalb der eigentlichen Diskussion (1). Dadurch wurde es den übrigen Schülern erheblich erschwert, ihre theologischen Deutungen in das Gespräch einzubringen.

In einer solchen Gesprächssituation sind die Studierenden in der Rolle stimulierender Gesprächspartner gefordert, die die Schüleräußerungen mit dem Thema verbinden sowie geeignete Gesprächsförderer auswählen, um möglichst allen Schülern der Kleingruppe die Chance zu geben, die Diskussion durch ihre individuellen Deutungen zu bereichern.⁷¹ Studentin 2 bringt sich teilweise in der Rolle einer stimulierenden Gesprächspartnerin ein, indem sie die Ausgangsfrage nach der Gottessohnschaft Jesu nach einer längeren Diskussion mit Tobias an das Plenum zurückgibt (1). Trotzdem unterbricht Tobias in seiner „Überroll-Phase“ (2) sowohl seine Mitschüler als auch die Lehrpersonen immer wieder. Darüber hinaus lenkt er die Diskussion durch den Inhalt seiner Äußerungen, die über den

⁷¹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 16.

eigentlichen thematischen Rahmen weit hinaus gehen, immer wieder in eine andere Richtung. Auch in den vorherigen Unterrichtsstunden hatte Tobias häufig eine provozierende und kritische Haltung gegenüber den Studentinnen und den Unterrichtsinhalten eingenommen. In der vorliegenden Diskussion verwendete er beispielsweise die Wunderthematik, um zu belegen, dass Jesus auf keinen Fall Gottes Sohn sein kann (3, 4).

Folglich wurden die beiden Studentinnen über die Aussagen von Tobias mit der Problematik der Einbruchstellen im Glauben Jugendlicher konfrontiert. Die spezifische Herausforderung besteht für die Studierenden darin, dass in der pubertären Phase der Umbruch im Weltbild der Jugendlichen mit einer zweifelnden und unsicheren Haltung gegenüber theologischen Fragestellungen einhergeht.⁷² In diesem Gesprächsauszug wird insbesondere deutlich, dass Tobias alle angebotenen Unterrichtsthemen unter Bezugnahme auf seine Logik durchleuchtet und zu dem Schluss kommt, Glaube sei nicht logisch und rational zu begründen.⁷³ Daher besteht aus seiner Sicht auf keinen Fall die Möglichkeit, dass Jesus Gottes Sohn sein könnte (4). Studentin 2 hat Verständnis für die Zweifel des Schülers und versucht produktive Wege aufzuzeigen, um mit diesen umzugehen, sodass sich der Kinderglaube in reifere Formen des Glaubens umwandeln kann.⁷⁴

Darüber hinaus sind die Studierenden angesichts der Einbruchstellen im Glauben Jugendlicher gefordert, in die Rolle von begleitenden Experten zu schlüpfen und weiterführende Deutungsmöglichkeiten anzubieten. Jugendliche, die sich in ihren Zweifeln ernst genommen fühlen, sind durchaus bereit dazu, über diese Dinge ins Gespräch zu kommen.⁷⁵

Studentin 2 widmet sich in einer eigenständigen kleinen Diskussion den Einwänden von Tobias, wodurch sie aber die übrigen Gesprächsteilnehmer erheblich benachteiligt. Dieses Problem wird auch in der nachfolgenden Aussage von Beraterin 1 veranschaulicht:

⁷² Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra; Reiß, Annike (2009): S. 102.

⁷³ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 20.

⁷⁴ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2010): S. 9.

⁷⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra; Reiß, Annike (2009): S. 102

5 Beraterin 1: Ich glaub, dass ihn der Impuls da vielleicht auch 'nen bisschen überfordert hat, weil ihr habt ja vorher da drüber geredet, ähm, da ging's um Jesus um das Göttliche und ähm ja [...] um die historischen Daten. Wird ja der Erste Weltkrieg auch als Beispiel genannt und so [...] Genau und dann führt das weiter dazu, dass dann irgendwann Tobias mit diesem Turmbau zu Babel dann anfängt und dann dachte ich oh. Also für mich war das so 'ne Weggabelung dieser Impuls, weil für mich hat das so 'n bisschen in 'ne andere Richtung dann das Gespräch gelenkt im Gegensatz zu dem, wo es vorher drum ging. Ich glaub Studentin 1 hatte am Anfang mal gefragt, ob Jesus jetzt auserwählt ist aus der Sicht der Schüler und so und dann ging's um historische Fakten und dann plötzlich war da der Turmbau zu Babel [...] und dann geht das ja auch nochmal weiter bis auf Seite 7 [des Transkripts] und dann sagt Sarah ja auch nochmal „Ich denke es geht zu weit“. [...] Und dann ist es ja wieder Sarah eigentlich, die das in Richtung des Themas versucht zu lenken und dann kommt Tobias wieder und redet über den Zweiten Weltkrieg. Also das ist er, der dann da wieder hartnäckig einschreitet. Was könntet ihr euch denn vorstellen so, was wären denn vielleicht äh geeignete Maßnahmen wenn Tobias in der nächsten Stunde wieder so äh loslegt und das gar nichts mit dem Thema zu tun hat und die anderen nur irritiert. Was wären denn da mögliche Handlungsweisen der Lehrperson? (Stille) Weil äh ja, das trägt ja dann nicht zum Gespräch bei, aber Abwürgen ist ja auch dann...

[...]

Durch die provokanten Äußerungen von Tobias ergeben sich im Unterricht immer wieder Weggabelungen. Die Studierenden müssen sich in solchen Situationen entscheiden, welchen Verzweigungen des Themas sie nachgehen möchten, ohne den „roten Faden“ des eigentlichen Themas zu verlieren. Sogar die übrigen Schüler der Kleingruppe bemerken, dass es schwierig ist, bei thematischen Sprüngen vom Zweiten Weltkrieg zum Turmbau zu Babel und wieder zurück zur besonderen Erwählung Jesu den Über-

blick zu behalten (5). Die beiden Studentinnen sind in der Rolle stimulieren-der Gesprächspartnerinnen umso mehr gefordert, denn sie haben die Aufgabe, die Schüleraussagen zu kategorisieren und auf den Punkt zu bringen.⁷⁶

Da es in diesem Bereich der Rollenmodulation offenbar noch Entwicklungspotential bei den Studentinnen gibt, was angesichts des frühen Zeitpunkts in der Praxisphase völlig normal erscheint, fragt Beraterin 1 die Studierenden direkt nach Handlungskonsequenzen für zukünftige theologische Gespräche:

- 6 Studentin 2: Aber ich würd sagen ähm, also ich würd dann quasi dann dahinter eingreifen und würd sagen ja ähm das ist gut, aber wir wollen einfach beim Thema bleiben und nicht, dass sich das einfach, also kann ich ja einfach so sagen, weil das, was er da gesagt hat, da kann ich auch einfach 'ne große Klammer drum machen, ne. Es ist einfach nicht, es trägt nichts jetzt dazu bei.
- 7 Beraterin 1: Aber genau, dass ihr euch vor allem davon nicht äh ablenken lasst oder darauf eingeht was er sagt [...] genau, weil eigentlich ist ja glaube ich sein Ziel zu provozieren und euch in 'ne andere Richtung zu lenken und wenn ihr dann da drauf antwortet, was er da in seinem Statement sagt, dann bestärkt ihn das glaube ich noch mehr [...].
- 8 Studentin 2: Aber man kann ihn jetzt nicht irgendwie, weil er führt, er sagt ja schon viel. Ich kann ihm ja aber nicht jetzt zum Beispiel sagen er muss sich nen bisschen zurücknehmen. Ich muss ihn schon lassen, oder? Also ich kann nicht sagen, dass er zum Beispiel jetzt mal in für die nächste Frage irgendwie sich mal zurücknehmen soll oder nicht, dass man ihn zu sehr, dass man ihn einschüchtert und dann ist es irgendwie blöd, ne.
- 9 Beraterin 2: Nee, also das ist dann wirklich wichtig, dass ihr einfach versucht ähm das ist für euch ganz, ganz anstrengend, dass ihr genau versucht wahrzunehmen was sagt er denn eigentlich. Bringt

⁷⁶ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 16.

uns das wirklich weiter? Oder, dass ihr, ihr könnt auch diese Rückfrage stellen äh: „Tobias, denkst du das hat uns jetzt im Thema weiter gebracht?“. Und das ihr das versucht auch ihm selber zu spiegeln an welcher Stelle er da vielleicht übers Ziel hinaus geschossen ist. Dass ihr noch nicht mal ähm ihr diejenigen seid, die das beurteilen, sondern ihr nochmal den Sinn des Beitrags hinterfragt.

10 Beraterin 1: Dass es jetzt eben nicht um den Zweiten Weltkrieg geht, sondern darum, ob Jesus der Sohn Gottes ist und das ist glaube ich wichtig, dass ihr euch da nicht von ihm ablenken lasst. [...] Was ich gut fand, dass ihr ihn darauf hingewiesen habt ähm hier jetzt lass die anderen ausreden, weil das geht nicht. Also ihr könnt, ihr könnt ihn jetzt zum Beispiel auch nicht unterbrechen, weil wenn ihr von ihm verlangt, dass er die Gesprächsregeln einhält, müsst ihr natürlich selber ihn auch ausreden lassen [...].

Für Studentin 2 besteht die Handlungskonsequenz darin, Tobias direkt darauf hinzuweisen, dass seine Äußerungen vom Thema wegführen. Sie erkennt, dass Tobias Äußerungen „eingeklammert“ (6) werden könnten, weil sie das Thema nicht weiterentwickeln, sieht es aber nicht als Lösung an, den Schüler gar nicht mehr zu Wort kommen zu lassen (8). Dies wäre nicht im Sinne des zentralen Anliegens von theologischen Gesprächen mit Jugendlichen: Die Deutungen und Fragen der Jugendlichen sollen ernstgenommen, aufgegriffen und gefördert werden.⁷⁷

Doch um den Schüler darauf hinweisen zu können, beim Thema zu bleiben und angesichts der Vielzahl von Deutungen und Fragen der Jugendlichen überhaupt den Kern eines Themas zu erfassen, werden hermeneutischen Kompetenzen von den Studierenden gefordert. Sie müssen in der Rolle der aufmerksamen Beobachter wahrnehmen, welche Fragen die Schüler bewegen und wie sie mit einem Thema umgehen. Dazu muss das Thema von den Studierenden fachlich durchdrungen sein, sodass eine begründete Stellungnahme dazu entwickelt werden kann. Die Lehrkräfte müssen zudem

⁷⁷ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 21.

über Kenntnisse der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verfügen, in diesem Fall insbesondere über die Einbruchstellen im Glauben Jugendlicher nach Karl Ernst Nipkow, um die konkrete Gesprächssituation zu verstehen sowie situativ auf diese reagieren zu können. In der Rolle der stimulierenden Gesprächspartner bringen die Studierenden die Lerngruppe über diese Fragen ins Gespräch und setzen gezielt Impulse, um das Thema weiterzuentwickeln. Als begleitende Experten eröffnen sie weiterführende Deutungsperspektiven.⁷⁸

Somit gehen die drei Rollen der Lehrkraft in theologischen Gesprächen fließend ineinander über und können nicht klar voneinander abgetrennt werden. Die besondere Herausforderung besteht für die Studierenden darin, situativ zu entscheiden wann es angemessen ist das Gespräch bloß aufmerksam zu beobachten ohne lenkend einzugreifen, oder ob weiterführende Deutungsangebote nötig sind, um die aktuellen Positionen der Schüler zu ergänzen. An anderen Stellen kann es außerdem förderlich sein, die Lerngruppe durch den Einsatz geeigneter Gesprächsförderer zu einer vertieften Diskussion anzuregen.

Beraterin 2 weist darauf hin, dass die Wahrnehmung von Tobias Äußerungen durch die Studierenden von zentraler Bedeutung ist (9). Die Studierenden müssen sich dabei aber bewusst darüber sein, dass ihre Wahrnehmung einer Aussage oder einer Situation immer selektiv ist, daher ist ein umso sensibleres Zuhören – ein Hören auf den Kern der individuellen Schülerbeiträge – notwendig.⁷⁹ Die beiden Studentinnen können den Schüler über die Rückfrage „Tobias, denkst du das hat uns jetzt im Thema weitergebracht?“ (9) spiegeln, an welcher Stelle das Thema verlassen wurde, ohne diese Weggabelung subjektiv zu bewerten. Tobias selbst oder seine Mitschüler können dann entscheiden, inwiefern eine Äußerung für das Thema relevant oder irrelevant ist.

⁷⁸ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2010): S. 4-5.

⁷⁹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2012): S. 16.

Insgesamt weist auch dieser Ausschnitt aus dem Reflexionsgespräch die dreischrittige Struktur beratungsorientierter Nachbesprechungen von Unterricht nach Hubert Teml auf. Als *gelingen* wird bewertet, dass Studentin 2 die Ausgangsfrage nach der ausführlichen Kommentierung durch Tobias an das Plenum abgegeben hat (1) sowie auf das Einhalten der Gesprächsregeln hingewiesen hat (10). Dies ist als besonders bedeutend einzuordnen, da theologische Gespräche auf die gegenseitige Achtung der Gesprächsteilnehmer angewiesen sind, damit gleichwertige Gesprächspartner – sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler – in einen „Dialog auf Augenhöhe“⁸⁰ eintreten können. Als *fragwürdig* wird die Dominanz von Tobias und Studentin 2 im theologischen Gespräch bewertet (1). Die abschweifenden Beiträge von Tobias verkürzten die Redezeit der anderen Gesprächsteilnehmer und führten oft vom eigentlichen Diskussionsthema weg. Aus dieser Problemlage wird abgeleitet, dass *zukünftig* von den beiden Studentinnen genau wahrgenommen werden muss, ob und wie Tobias Äußerungen die theologische Fragestellung weiterentwickeln (9).

Gleichzeitig spiegelt diese Struktur in drei Schritten den Zirkel von Aktion und Reflexion wieder, der den Kern forschenden Lernens im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ ausmacht (vgl. 2.1). In der praktischen Aktion sahen sich die Studierenden mit dem Problem der Dominanz eines Schülers im theologischen Gespräch konfrontiert. Dies wurde in der Kommunikation mit den zwei Beraterinnen reflektiert. Dadurch konnten die Studierenden ihre subjektive Theorie über das Verhalten der Lehrkraft in theologischen Gesprächen weiterentwickeln. Sollte sich der betreffende Schüler mit themenfernen Äußerungen erneut derartig dominant verhalten, haben die Studentinnen nun konkrete Aktionsideen gewonnen, um diesem Verhalten in der Praxis entgegenzutreten. Der Erfolg oder Misserfolg solcher Aktionsideen kann dann in einem neuen Zirkel von Aktion und Reflexion evaluiert werden.

⁸⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich (2005): S. 52.

3.3.3 Identifizieren von professionellen Entwicklungsaufgaben der Studierenden

Im Folgenden möchte ich das Identifizieren der professionellen Entwicklungsaufgaben der Studierenden mit der Analyse der besonderen Rolle der Berater in Reflexionsgesprächen verbinden (vgl. 4.2).

Der letzte Abschnitt des vorliegenden „typischen“ Reflexionsgesprächs diente dazu, die Reflexionsbegleitbögen auszuwerten, welche die Studierenden vor der durchgeführten Unterrichtsstunde ausgefüllt hatten, um auf diese Weise persönliche Entwicklungsaufgaben für die Studierenden zu benennen.

Im Fall von Studentin 1 kam es zu folgender Auswertung:

- 1 Beraterin 1: Und dann hatten wir ja noch die Beobachtungsbögen [...] Was würdet ihr denn selber dazu sagen? Ich glaub bei Studentin 1 stand was zu Körperhaltung, Umgang mit den Schülern und war das Dritte noch was? Nee, das waren zwei Sachen. Wie würdest du dich denn selber einschätzen so?
- 2 Studentin 1: Am Anfang noch nicht so gut mit den Schülern, aber so in der Diskussion fand ich wurde es besser.
- 3 Beraterin 1: Ja, würde ich auch sehen.
- 4 Studentin 1: Ja, am Anfang hatte ich 'nen bisschen Startschwierigkeiten, aber als ich gemerkt habt, dass die Schüler auch auf einen selber eingehen und es annehmen, da ist dieses Gespräch irgendwie leichter gefallen und man sich einfach unterhalten konnte und nicht irgendwie diese vermittelnde Position, dieses Lenkende wie so am Anfang, das ist jetzt so und so. Und da konnte man einfach sich ganz normal mit den Schülern unterhalten und da fiel mir das dann leichter.
- 5 Beraterin 1: Ja, ich fand da bist du gut auf die Schüler zugegangen und ähm warst aufmerksam und freundlich zu den Schülern und hast auch einige sehr gute Impulse hier geliefert. Haben wir ja grade schon mal drüber geredet und so krass wie du das jetzt

gesehen hast fand ich's am Anfang eigentlich gar nicht. Mir ist nur aufgefallen, dass wenn du den Schülern 'nen Arbeitsauftrag gegeben hast, du hast in 'ner lauten, also ja nicht übermäßig lauten, aber in 'ner normal lauten Lautstärke angefangen, das ist dann so wie bei so 'ner Kurve so (macht abwärtsgerichtete Handbewegung) abgeknickt, wurde immer leiser so. Das ist mir halt so 'nen paar Mal aufgefallen, dass du da so ruhig ähm dich hinstellen kannst, deinen Arbeitsauftrag in Ruhe geben kannst und da keine Bedenken haben musst, dass äh dich die Schüler kritisieren oder irgendwie. Mach einfach deinen Arbeitsauftrag und dann wird das schon.

- 6 Beraterin 2: In dem Moment ist man Chef, wenn man sich auf 'nen Gespräch einlässt, dann ist man Gesprächspartner, aber wenn man da Arbeitsaufträge erteilt ist so. Aber muss man ja auch immer nicht sagen „Könntet ihr bitte das und das machen?“, sondern halt nett und freundlich sagen „Ihr macht das jetzt“, ja also... (lacht).
- 7 Beraterin 2: Also würde ich sagen du kannst ruhig noch so 'n bisschen so mehr aus dir raus gehen. Das kommt vielleicht auch oft aufs Thema an, also wie das einen selber dann auch anspricht, wie viel einem selber dazu einfällt. Aber, ich fand das hier am Schluss schon wirklich gut wie du dich da eingebracht hast.

In dieser Sequenz wird die nicht-dirigierende Gesprächsführung von Beraterin 1 deutlich, denn sie gibt Studentin 1 zunächst die Möglichkeit, ihr unterrichtliches Handeln in der vergangenen Unterrichtsstunde im Bezug auf die Körperhaltung und den Umgang mit den Schülern selbst einzuschätzen (1). Studentin 1 reflektiert daraufhin offen und ehrlich die aus ihrer Sicht positiven und negativen Aspekte ihrer Lehrtätigkeit (2, 4). Dabei scheint sie sich in der Rolle der stimulierenden Gesprächspartnerin wohler zu fühlen als in einer den Unterricht lenkenden Position (4). Beraterin 1 spiegelt dies in ihrer Beobachtung wieder, dass die Studentin beim Erteilen von Arbeitsaufträgen immer leiser wurde, je länger sie sprach (5).

Beraterin 2 weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Studierenden in theologischen Gesprächen verschiedene Rollen ausfüllen müssen (6). Die Rollenmodulation steht dabei in einem spezifischen Verhältnis zur Funktion der jeweiligen Unterrichtsphase. Daher kann es beispielsweise in Erarbeitungsphasen durchaus wichtig sein, eine leitende Position inne zu haben, um den Schülern transparent zu machen, welche Inhalte sie mittels welcher Methode in welchem zeitlichen Rahmen erarbeiten sollen. Im eigentlichen theologischen Gespräch hingegen kann die Rolle eines stimulierenden Gesprächspartners, der den Äußerungen der Schüler eine wertschätzende Haltung entgegenbringt, gefordert sein. Ebenso kann es erforderlich sein, dass die Studierenden die Rolle begleitender Experten oder aufmerksamer Beobachter ausführen.

Folglich besteht eine professionelle Entwicklungsaufgabe für Studentin 1 darin, sich die situative Rollenmodulation in theologischen Gesprächen noch einmal bewusst zu machen, sodass eine situationsangemessene Ausführung der verschiedenen Rollen möglich wird. Die Beraterinnen bestärken Studentin 1 zudem in ihrem bisherigen unterrichtlichen Handeln und ermutigen sie, künftig noch eine höhere Präsenz im Unterricht zu zeigen: Insbesondere beim Erteilen von Arbeitsaufträgen darf die Studentin aus der Sicht der Beraterinnen noch etwas selbstbewusster auftreten (7).

Durch diese Ermutigung wird die Studentin im handlungsentlasteten Raum des Reflexionsgesprächs emotional entlastet. Eine derartige emotionale Entlastung der Studierenden ist in der schulpraktischen Ausbildung oft nötig, denn *„die Lernenden sollen etwas lernen, was sie nicht verstehen, etwas tun, was sie nicht können“*.⁸¹ Der Aufbau eines persönlichen und kollegialen Klimas zwischen Berater und Studierenden erscheint daher für den Aufbau einer forschenden und sich entwickelnden Haltung der Studierenden unerlässlich.

Anhand der unterschiedlichen Wahrnehmungen des unterrichtlichen Handelns von Studentin 1 durch Beraterin 1 sowie durch die Studentin selbst (4, 5) wird außerdem deutlich, dass verschiedene Beobachter ganz unter-

⁸¹ Vgl. Altrichter, Herbert; Aichner, Waltraud (2002): S. 143.

schiedliche Konstruktionen der Realität entwerfen. Die Perspektive der Studentin auf ihr eigenes schulpraktisches Handeln wird somit durch die Perspektive der Beraterin ergänzt, sodass die Studentin neue Ziele für ihr zukünftiges unterrichtliches Handeln entwickeln kann. Der Beobachtungsbogen ist sowohl der Studentin als auch der Beobachterin bei der kontinuierlichen Evaluation dieser Ziele behilflich.⁸²

Anschließend wurden die professionellen Entwicklungsaufgaben von Studentin 2 identifiziert:

7. Und du [meint Studentin 2] hattest ja was zu Arbeitsaufträgen auf deinem Beobachtungsbogen, ob die klar und deutlich formuliert sind. Was würdest du denn selber sagen?
8. Studentin 2: Ähm, also dann im Gespräch wenn ich's gelesen hab [im Transkript], hab ich gedacht, oh Gott, ähm nein sind sie nicht im Gespräch. Also manchmal finde ich dann wenn man so was sagt...
9. Beraterin 1: Hast du 'nen Beispiel irgendwo?
- 10 Studentin 2: Ähm, ja ähm zum Beispiel [Äußerung] 23, ähm „Vielleicht, dass man hinter diesem Verwandeln nicht das direkte so und so und so war das, sondern das dahinter eine Botschaft steckt, die man vielleicht entdecken muss, dass er vielleicht auf die Außenseiter, wie wir es da festgeschrieben haben, sozusagen, auf die Außenseiter zugegangen ist und dass das für uns heute ja auch als Vorbild gesehen werden kann“ und sozusagen und blah und da finde ich das irgendwie voll verwirrend.
- 11 Beraterin 1: Aber ich glaub wir reden alle so. Das kommt jetzt nur aus dem...
- 12 Studentin 2: Aber da fand ich das, da ist mir das ganz, also wenn ich mir meine [Aussagen] halt angemarkert und nochmal gelesen hab, was ich gesagt hab, da hab ich so gedacht oh wei, oh wei.
- 13 Beraterin 1: Da musst du ja auch bei sehen, das ist ja jetzt kein Arbeitsauftrag eigentlich.
- 14 Studentin 2: Ja, ja, ja.

⁸² Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 91.

15 Beraterin 1: Du bist ja mitten im Gespräch und musst da spontan reagieren und das ist glaube ich ganz normal, dass man das nicht alle Sätze so äußert als würde man jetzt 'ne wissenschaftliche Abhandlung äh vor sich her sprechen oder so.

16 Studentin 2: Ja.

17 Beraterin 1: Also, ich fand, wo es wirklich Arbeitsaufträge waren, wo die Schüler wirklich wissen mussten, was haben sie jetzt zu tun, da war das zu allen Zeiten klar, das und das wird gemacht und so viel Zeit habt ihr dafür. Und gut fand ich auch, dass ihr an der Tafel diese ähm diesen Fahrplan hattet sozusagen, wo ihr dann immer abgehakt habt so was, was äh kommt als nächstes, was haben wir schon geschafft. Das ist immer gut das transparent zu machen. Das ist für die Schüler auch motivierend und die waren zu keiner Zeit verwirrt und wussten nicht was sie jetzt zu tun haben. Genau.

18 Beraterin 2: Aber, ich kann das verstehen, was du meinst [meint Studentin 2]. Also zum Beispiel in [Äußerung] 83, als du sie dann auffordern willst das nochmal zu reflektieren. Aber auf der einen Seite ist das total gut, dass du ähm versuchst das zu bündeln und so denen ähm halt klar zu machen, das haben wir jetzt erarbeitet. Und dann ist es aber wenn man, es ist halt in 'nem Gespräch. Und das ist ja jetzt auch, wenn wir uns unterhalten und wir uns das nachher anhören, über unseren Satzbau brauchen wir uns da gar keine Gedanken zu machen, weil der ist einfach hingällig. Ähm, also das ist da halt auch. Aber da muss man einfach dann nochmal versuchen sich zu versuchen sich zu überlegen, dass man am Ende eine klare Frage hat.

19 Studentin 2: Ja.

20 Beraterin 2: Nicht, dass die Schüler das Gefühl haben, oh jetzt muss ich aus dem was sie erzählt hat aus den fünf Sätzen mir die Frage raussuchen. Ich glaube das ist das, was du auch meintest, ne?

21 Studentin 2: Ja, ja.

22 Beraterin 2: Das braucht halt 'nen bisschen Training.

Zu Beginn der Auswertung des Beobachtungsbogens (8-17) konstruieren erneut zwei Beobachter die Realität auf ganz unterschiedliche Weise: Während Studentin 2 die Ansicht vertritt, sie sei nicht in der Lage Arbeitsaufträge klar und deutlich zu formulieren (10), lobt Beraterin 1 ausdrücklich die Klarheit der Arbeitsaufträge und die Zieltransparenz des Unterrichts (17).

Die Differenz der Betrachtungsweisen ergibt sich in diesem Fall wohl aus dem unterschiedlichen Verständnis des Begriffes „Arbeitsauftrag“. Daher muss erst einmal eine Unterscheidung zwischen konkreten Arbeitsaufträgen in Erarbeitungsphasen und den Aussagen der Lehrkraft im Gespräch vorgenommen werden. Der Dialog zwischen der Beraterin und der Studentin nimmt in dieser Situation die Form einer *reziproken Reflexion-in-der-Handlung* an, denn Lehrende und Lernende bemühen sich gemeinsam um ein besseres Verständnis der Problemstellung, sodass das Missverständnis ausgeräumt und mit dem Identifizieren der persönlichen Entwicklungsaufgaben von Studentin 2 begonnen werden kann.⁸³

In dieser Sequenz ist zudem ersichtlich, dass die Beraterinnen ganz verschiedene Rollen einnehmen (vgl. hierzu 4.2). Beraterin 1 lobt in der Rolle einer Expertin für Unterricht die Zieltransparenz des Unterrichts (17). Beraterin 2 nimmt anschließend die Rolle einer begleitenden Beraterin ein und zeigt Verständnis für die Verwirrung von Studentin 2 angesichts der eigentümlichen Sprache in Transkripten (18). Außerdem sieht sie es als positiv an, dass Studentin 2 in der Rolle einer stimulierenden Gesprächspartnerin die Aussagen der Schüler auf den Punkt bringt. Gleichzeitig zeigt sie sich aber auch als Expertin für Unterricht, da sie auf die Gefahr von unklar formulierten Kettenfragen hinweist (20).

Da Studentin 2 bereits in der Lage zu sein scheint, klare Arbeitsaufträge zu formulieren, identifiziert Beraterin 1 im zweiten Abschnitt des Reflexionsgesprächs (23-34) eine weitere Entwicklungsaufgabe für die Studentin:

23 Beraterin 1: Wo ich sagen würde, dass es vielleicht noch 'nen bisschen Entwicklungsbedarf gibt ist ähm, dass du einfach die Schüler, äh denen noch 'nen bisschen mehr Verantwortung gibst.

⁸³ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 82-83.

Dass du die einfach noch 'nen bisschen mehr machen lässt und das du 'nen bisschen Geduld hast, auch wenn jetzt die Diskussion noch nicht so läuft, dass du die einfach erst mal machen lässt [...] Ähm, ja ich glaub du musst denen einfach 'nen bisschen mehr Zeit lassen und die so ihre eigene Meinung ähm entwickeln lassen, weil wenn man so mit 'nem Thema spontan konfrontiert wird, dann braucht man glaube ich erst mal Bedenkzeit.

24 Beraterin 2: Ich kann das aber auch verstehen. Ich kann Stille auch nur sehr schwer aushalten. Aber da muss man irgendwie sich zu zwingen und wenn man sagt, man zählt bis zehn innerlich bevor man fragt. Ich hab irgendwann mal in irgend 'nem Seminar im Kernstudium ähm so 'ne Studie hat da jemand vorgestellt, wie viel Zeit man zwischen Lehrerfrage und der ersten Schülerantwort lässt und es waren manchmal halt weniger als zwei oder drei Sekunden. Und wer kann sich in zwei oder drei Sekunden 'ne vernünftige Antwort ähm bilden? Können wir auch nicht.

25 Studentin 2: Und was war dann die richtige Antwort?

26 Beraterin 2: Ähm, wie, was?

27 Studentin 2: Die Studie. Was hat jetzt die Studie gesagt? Was war...

28 Beraterin 2: Ja, genau. Also ein Vorschlag war halt auch, dass man sich ähm dazu disziplinieren muss, dass man da natürlich individuell sehen muss, aber dass man einfach halt bis zehn zählt oder nochmal nachfragt „Ist die Frage verstanden worden?“ wenn nicht „Kann nochmal von euch jemand die Frage stellen?“

29 Studentin 2: Ja.

30 Beraterin 1: Also sein, sein Endergebnis kann man ja immer noch präsentieren, sein Fazit.

31 Beraterin 2: Genau, das läuft einem ja nicht weg.

32 Beraterin 1: Das heißt ja gar nicht, dass man das nicht darf. Das ist ja dann nur kurz aufgeschoben sozusagen.

33 Beraterin 2: Und vielleicht kommen die Schüler halt selber dahin, was man eigentlich sagen wollte.

34 Beraterin 1: Nur, dass man halt nicht die Gefahr läuft den Schülern so die eigene Meinung in 'nen Mund zu legen und die Schüler dann aus reiner Bequemlichkeit sagen, weil's einfacher ist äh „Ja, sehen wir genauso“.

Beraterin 1 identifiziert als Entwicklungsaufgabe für Studentin 2, dass diese den Schülern in theologischen Gesprächen mehr Zeit dazu lassen sollte, sich eine eigene Meinung zu bilden (23). Beraterin 2 unterstützt diese Sichtweise in der Rolle der begleitenden Beraterin (24), verbindet aber ihre Aussage mit dem wissenschaftlichen Diskurs darüber, welche Zeitdauer zwischen der Lehrerfrage und der Schülerantwort mindestens verstreichen sollte. Der interessierten Studentin erteilt sie auf Nachfrage mehrere Handlungsvorschläge für zukünftige Verhaltensweisen im Unterricht (28).

Beraterin 2 gibt zudem zu bedenken, dass die Schüler durchaus in der Lage zu eigenständigen theologischen Deutungen sind, sodass gelegentlich gar nicht so viel Aktivität von der Lehrkraft gefordert ist (33). Ziel dieser Ratschläge von Beraterin 2 ist jedoch nicht die bloße Einübung praktischer Gewohnheiten, sondern die Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Praxis konstruktiv zu reflektieren.⁸⁴ Denn Studentin 2 kann nach der nächsten Unterrichtsstunde anhand ihres Beobachtungsbogens eigenständig evaluieren, ob sie sich im Bezug auf diese konkrete professionelle Entwicklungsaufgabe weiterentwickelt hat.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Dozierenden während des Reflexionsgesprächs die Rolle von Experten für Unterricht und die Rolle begleitender Berater in einem ausgewogenen Maße eingenommen haben. Die Übermittlung fachlicher und didaktischer Informationen stand in Balance zur Anregung der eigenständigen Reflexion der Studierenden. Zudem war das Gespräch in ein personenzentriertes Gesprächsklima der gegenseitigen Wertschätzung eingebettet.

Diese Merkmale der Beraterinnen und ihrer Gesprächsführung werde ich in Kapitel 4.2 in die Konkretisierung des Rollenbildes des Dozenten sowie seines Verhaltens in Reflexionsgesprächen einbinden.

⁸⁴ Vgl. Herzog, Walter (1995): S. 271.

3.4 Reflexion über die Bedeutung des Fachwissens

3.4.1 „Ich brauch mehr Wissen!“

Im Rahmen der Phase „Zukünftiges konkretisieren“ eines anderen Reflexionsgesprächs, das während der Praxisphase der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ durchgeführt wurde, zogen zwei Studentinnen als Konsequenz aus ihren ersten Unterrichtserfahrungen, dass sie unbedingt mehr Wissen benötigen, um den Schülern kompetent entgegen treten zu können. Der konkrete Umgang mit den Schülern führte den Studentinnen zudem vor Augen, dass ihr Wissen sehr bereichsspezifisch organisiert ist:

1. Beraterin 1: Was zieht ihr so allgemein für Konsequenzen aus der Stunde? Positiv wie negativ oder überhaupt? Oder, dass ihr sagt das nehme ich mit.
2. Studentin 1: Dass ich noch mehr Wissen brauch (lacht). Also bei machen Fragen [der Schüler] war es einfach so, dass ich kaum 'ne Ahnung hatte oder wenig, weil ich nicht wusste was ich drauf antworten sollte. Ich glaube dieses Grundwissen über Jesus, dass man so 'n bisschen die Fühler noch nach anderen Themen austrecken. Ich glaub das muss ich mir noch aneignen. Weil ich finde immer 'ne Lehrperson muss für mich Ahnung haben von dem Gebiet. Das hab ich ja auch immer verlangt und wenn ich das selber nicht hab, dann weiß ich nicht, dann gebe ich denen irgendwie nichts.
3. Beraterin 1: Ja, das ist aber vielleicht in der speziellen Stunde jetzt auch wo das so total offen gestaltet war. Da konnte ja wirklich vom Spezialthema „Wunder“, „Gleichnisse“, „Kreuz“ und „Auferstehung“, konnte ja aus allen Richtungen kommen. Und es ist ja sehr wahrscheinlich, dass die Themenführung in den nächsten Stunden schon enger ist und ihr euch da dann doch anders...[Mehrere Personen reden durcheinander].
4. Beraterin 2: ...gezielter vorbereiten könnt [Mehrere Personen reden durcheinander].

5. Studentin 2: Ja, aber ich hatte aber auch zu Jesus auch noch überhaupt in der Uni oder zum Neuen Testament so wenig gemacht. Und ich find das ist halt auch irgendwie bisschen Wissen, was man halt hier mitnehmen sollte. Aber da kommt nicht so viel, was man jetzt für 'n Unterricht brauchen kann. Das ist echt schade. Also das ist jetzt zum ersten Mal, dass ich was über Jesus gelernt habe, was ich jetzt zum Beispiel bei äh bei auch in der Vorbereitung halt einfach gemacht hab. Vorher hat ich so gut wie noch nie was irgendwo mitnehmen können und sonst halt Altes Testament. Aber, es ist schon, ja so Wissen ist auf jeden Fall gut [Mehrere Personen lachen].
6. Beraterin 1: Also, ist das jetzt auch so ähm, dass eigentlich über die Fragen der Schüler euch so vor Augen geführt wird so was ihr euch noch aneignen müsst? Also, könnte man den Prozess so...
7. Studentin 2: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Also eigentlich man ist ja mit schon. Also ich finde es sehr wichtig. Wir werden ja hier vorbereitet auf das was wir später, also vorbereitet würde ich jetzt in Anführungszeichen setzen, was später und da ist halt einfach echt noch nicht so viel da. Das ist halt schade.
8. Studentin 1: Ja, man ist fast durch mit Religion [Meint: Das Studium ist fast abgeschlossen] und ich finde einfach ich fühl mich ehrlich gesagt nicht fit, um wirklich 'ne Klasse zu leiten oder 'ne Unterrichtseinheit zu machen. Also, wenn ich mich wirklich gezielt auf ein Thema vorbereiten kann, dann vielleicht, wie du [Meint: Beraterin 1] gesagt hast, wenn man das eingrenzt. Ja, aber wenn wirklich Fragen kommen..
9. Studentin 2: Auch zu Hause vorher.
- 10 Studentin 1: Ja, genau, dann muss ich vorher zu Hause sitzen. Wenn wirklich Fragen kommen, die vielleicht, was weiß ich, wirklich von 'nem total anderen Bereich sind, dann mmh (zuckt mit den Schultern).
- 11 Studentin 2: Also, ich hätt' jetzt bestimmt super antworten können, vielleicht so was Abraham oder was äh Zusammensetzung Nordreich

– Südreich, solche Sachen (unverständlich). Aber das ist echt zu wenig.

Die beiden Studentinnen zeigen sich in diesem Gesprächsausschnitt besorgt darüber, dass sie nicht über genug Wissen verfügen. Für mich scheint es zunächst bedeutsam zu präzisieren, von welcher Art von Wissen sie sprechen. In Teil 1.1 dieser Arbeit wurde Donald Schöns Verständnis von professionellem Lehrerwissen behandelt. Schön verbindet Wissen und Handeln in seinen drei Handlungstypen „Wissen–in–der–Handlung“, „Reflexion–in–der–Handlung“ und „Reflexion–über–die–Handlung“. Doch für Studentin 1 scheint es an dieser Stelle nicht um die konkrete Umsetzung von Wissen in die Schulpraxis zu gehen. Sie spricht auch nicht von implizitem Lehrerwissen, welches die Voraussetzung für flüssiges Können ist und auf das im Moment des Handelns oft kein bewusster Bezug erlebt wird.

Studentin 1 scheint es vielmehr in diesem Gesprächsteil um explizites (Fach)wissen zu gehen, das nach Bromme in Form von Regeln und Theorien verbalisierbar ist.⁸⁵ Die Studentin äußert den Wunsch, über ein „Grundwissen über Jesus“ zu verfügen, um die Wissensfragen der Schüler besser beantworten zu können (2).

Die Notwendigkeit einer solchen Wissensform für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis scheint für Studentin 1 eng mit der Frage der eigenen Glaubwürdigkeit verknüpft: Ein „richtiger“ Lehrer muss für sie „Ahnung haben von dem Gebiet“, das er unterrichtet, um auf die Schüler authentisch zu wirken und von ihnen respektiert zu werden (2). Anscheinend kann sie sich im Unterricht nur dann als selbstwirksam wahrnehmen, wenn sie aufgrund ihres Fachwissens keine Schülerfragen aus anderen Wissensbereichen fürchten muss, bei deren Beantwortung sie im laufenden Unterrichtsgeschehen in Schwierigkeiten geraten könnte (8, 10).

Folglich weist das professionelle Wissen eines Religionslehrers für Studentin 1 zwei Komponenten auf: Einerseits besteht es durchaus aus be-

⁸⁵ Vgl. Bromme, Rainer (1992): S. 121.

reichsspezifischem Wissen – in diesem Fall bezogen auf die Thematik Jesus Christus – aber andererseits scheint es auch eine Art von vernetztem theologischem Fachwissen zu umfassen. Vom Handlungswissen spricht sie in diesem Zusammenhang jedoch nicht.

Beide Studentinnen bedauern, über ein theologisches Grundwissen bisher nicht zu verfügen, obwohl sie bereits den größten Teil ihres Studiums absolviert haben. Studentin 2 nennt die Universität sogar primär als den Raum, in dem der Wissenserwerb als Vorbereitung auf die spätere Schulpraxis stattfinden sollte (7).

Einerseits unterstreicht Studentin 2 die Vorstellung professionellen Wissens von Studentin 1 durch ihr Bedauern, bisher wenig Gelegenheit dazu gehabt zu haben, sich in die Christologie einzuarbeiten. Sie fühlt sich eher in alttestamentlichen Fragen als Expertin (11). Ihr Professionalisierungsprozess hinsichtlich der Thematik Jesus Christus ist vorrangig im Rahmen der wöchentlichen Unterrichtsvorbereitungen selbst erfolgt anstatt in universitären Seminaren. Andererseits findet es Studentin 2 schade, dass sie in den Seminaren, die sie besucht hat, bisher kaum brauchbares Wissen für ihre spätere Unterrichtstätigkeit aufbauen konnte (5). Damit ergänzt Studentin 2 die Wissensvorstellung von Studentin 1, aber zusätzlich bezieht sie sich auf die Umsetzung von theoretischem Wissen in die Praxis.

Ihre Aussage knüpft an das Problem an, dass Expertenwissen nicht mit der Struktur wissenschaftlicher Theorien übereinstimmt, die für diesen Praxisbereich Erkenntnisse liefern. Es besitzt vielmehr einen vorläufigen und prozesshaften Charakter. Daher betreiben erfolgreiche Lehrkräfte „Forschung im Kontext der Praxis“ und entwickeln Expertise erst aufgrund längerer Erfahrung und deren Reflexion.⁸⁶ Außerdem ist professionelles Wissen von Lehrpersonen nicht bloß auf ihr Fachwissen zu reduzieren. Nach Herzog beruht das professionelle Handeln von Lehrpersonen auf einer multiplen Wissensbasis, die sich aus Alltagswissen, Beobachtungswissen, persönlichem und formellen Berufswissen, Fachwissen, fachdidak-

⁸⁶ Vgl. Altrichter, Herbert; Aichner, Waltraud (2002): S. 132-133.

tischem Wissen sowie aus erziehungswissenschaftlichem Wissen zusammensetzt. Lehrpersonen müssen dieses theoretische Wissen in der Praxis auf konkrete Situationen übertragen, sodass ihnen ein fallbezogenes Handeln möglich wird.⁸⁷ Karl Klements Definition von Lehrerwissen geht über Herzogs Vorstellung hinaus, denn aus seiner Sicht besteht es aus wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen. Dabei steht dem hohen Gewissheitsgrad des wissenschaftlichen Wissens eine relative Gewissheit des Lehrerwissens gegenüber, denn Lehrerwissen ist nicht systematisierbar. Es handelt sich vielmehr um episodisches Wissen.⁸⁸

Zum Aufbau von professionellem Lehrerwissen ist daher unbedingt praktisches Handeln notwendig. Die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ kann als Ausgangspunkt für diesen Langzeitprozess dienen und erste Verbindungen zwischen theoretischem Wissen und den Kriterien seiner Anwendung aufzeigen.

Die Zwischenfrage von Beraterin 1 im Reflexionsgespräch verdeutlicht einen reziproken Prozess, der über den Kontakt der Studentinnen mit den Schülern im Rahmen der Forschungswerkstatt angestoßen wurde: Über die Fragen der Schüler wurden den Studentinnen die eigenen Fragen an die Thematik verdeutlicht (6). Indem die Schüler in den ersten Stunden der Unterrichtsreihe zahlreiche Wissensfragen an die Studentinnen gestellt haben, ist diesen ihre eigene Unsicherheit durch ein vermeintliches Wissensdefizit bewusst geworden.

Die zwei abschließenden Äußerungen (10, 11) verdeutlichen noch einmal die Gebundenheit des Wissens der Studentinnen: Ihr theologisches Fachwissen scheint aus bereichsspezifischen Wissensbausteinen zu bestehen, die in unverbundener Form nebeneinander existieren, während es erfolgreichen Lehrpersonen offenbar gelingt, Wissen aus verschiedenen Bereichen miteinander zu verbinden.

⁸⁷ Vgl. Herzog, Walter (1995): S. 261.

⁸⁸ Vgl. Klement, Karl (2002): S. 87.

In diesem Ausschnitt aus dem Professionalisierungsprozess der beiden Studierenden ist äußerst positiv zu vermerken, dass sie eigenständig eine professionelle Entwicklungsaufgabe für sich identifiziert haben. Anhand eigener Unterrichtserfahrungen wurde ihnen die Notwendigkeit des Aufbaus von vernetzter Fachkompetenz deutlich.

3.4.2 „Das ist einfach dieses Uni-Religion“

Als Erklärungsversuch des von den Studentinnen wahrgenommenen persönlichen Defizits an Fachwissen wurde im Folgenden das Problem der persönlichen Anknüpfung an die universitäre Vermittlung theologischen Wissens thematisiert:

12 Beraterin 1: Hattet ihr denn das Gefühl, also ich hab ja auch in dem Fragebogen, den ihr ganz zu Anfang im Seminar ausgefüllt habt, da war das ja auch eine der Fragen glaube ich, ob ihr überhaupt Fragen an das Thema habt. Ist das denn so, dass man, dass man sich selber Fragen stellt im Studium? Oder ihr jetzt Fragen speziell an das Thema „Jesus Christus“ hattet oder ist das manchmal einfach so, dass man gar keine Zeit dazu hat sich das zu stellen? So, das sind so die Fragen, die mir im Moment da im Kopf rumgehen. Ja, also bei mir ging's auch erst so, dass ich als ich meine Examensarbeit geschrieben habe und es dann da um das Thema „Christologie“ ging, dann habe ich mich damit auseinandergesetzt. Und dann haben sich mir die Fragen gestellt und im Zusammenhang mit den Schülern. Und vorher, ja wusste ich halt, dass das die Lehre von Jesus Christus ist. Punkt. Also, vielleicht noch ein bisschen mehr, aber halt nicht viel.

13 Studentin 2. Ja. Also, daraus ergeben sich auch ganz oft Fragen. Also auch durch den Unterricht haben sich echt Fragen ergeben, aber ich finde so 'ne Vorlesung in Reli lässt halt einfach Fragen nicht zu. Ganz oft ist es halt einfach, wird zwar immer gesagt stellt mal 'ne Frage, aber vorher wurden mir 45 Minuten was um die Ohren geballert und

davon kann ich überhaupt nicht viel mitnehmen und dann soll ich 'ne Frage stellen.

- 14 Studentin 1: Das ist einfach dieses „Uni-Religion“. Es ist einfach dieses was gesagt wird, wenn man auf 'ne Uni geht muss man halt dieses Wissenschaftliche in Religion, was eigentlich später überhaupt nicht wichtig ist in der Schule. [...] Es ist einfach so, man lernt nichts was man irgendwie später im Unterricht braucht. Es ist auch was ins Examen eingeht, so Kirchengeschichte und sowas, ich kann mir einfach nicht vorstellen, dass...
- 15 Beraterin 1: Oder man kann einfach nicht die Verbindung auf jeden Fall erst mal nicht herstellen.
- 16 Studentin 1: Oder auch nicht machen was man möchte, was einen interessiert, das ist die Sache. Dann muss man gleich wieder länger studieren, weil es ist ja vorgeschrieben was du machen sollst und wenn du wirklich irgendwas dich noch interessiert, dann musst du es halt dranhängen.
- 17 Beraterin 2: Ich finde diese ganzen Christologie-Vorlesungen sind irgendwie auch so komplex formuliert, dass es für mich irgendwie schwierig ist da irgendwie 'nen Zugang zu finden. Und dann kann ich auch keine Fragen formulieren, weil's für mich nicht so rüberkommt als ob's mich persönlich betrifft.
- 18 Studentin 2: Das ist ja das was ich meinte mit es werden 45 Minuten oder 90 ja eigentlich einem um die Ohren geballert und dann soll ich sagen am ja Ende was habt ihr jetzt nicht verstanden? Ja, lustig, das ist eigentlich 'ne lustige Frage, oder? Also, ich weiß, ich hab auch total, wenn ich in so 'ner Vorlesung sitze fühle ich mich auch so klein einfach. Dann sehe ich manchmal die, die dann Fragen stellen. Aber das sind dann auch so Verständnisfragen oder so. Aber ich werde immer kleiner je länger die Vorlesung ist und weil ich einfach gar nichts mit mir damit anzufangen...
- 19 Beraterin 2: Man bekommt irgendwie so den Eindruck, dass das so 'nen feststehendes Gebäude ist so.

20 Beraterin 1: Ja, man hat keine Anknüpfungspunkte, wo man das, was...

[...]

Studentin 2 und Beraterin 1 stimmen in dieser Gesprächssequenz in der Erkenntnis überein, dass sich ihre persönlichen Fragen an das Thema Jesus Christus erst durch die Begegnung mit den Schülern und deren Fragen ergeben haben. Vorlesungen auf diesem Gebiet lassen es aus der Sicht von Studentin 2 nur selten zu, dass die Studierenden eigene Fragen entwickeln und stellen (13). Studentin 1 spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Uni-Religion“(14), die im Rahmen des Theologiestudiums gelehrt werde. Ihr scheint diese Art von Theologie nicht im Zusammenhang mit der Art von theologischem Wissen zu stehen, das ein Religionslehrer in der Schulpraxis benötigt. Außerdem erlaube die Modulprüfungsordnung aus ihrer Sicht nicht, eigene Interessensbereiche an der der Universität vertieft zu studieren (16).

In den Äußerungen der Beteiligten wird weiterhin deutlich, dass die mangelnde persönliche Relevanz von theologischem Fachwissen durch fehlende Anknüpfungspunkte daran bedingt sein könnte (17-20).

Gerade im Bereich der Christologie schreckt die Komplexität der Thematik die Studierenden anscheinend davon ab, nach eigenen Zugängen zu suchen und eigene Standpunkte zu entwickeln (18). Studentin 2 äußert sogar direkt, dass sie die Vorlesungen einschüchtern: „Aber ich werde immer kleiner je länger die Vorlesung ist und weil ich einfach gar nichts mit mir damit anzufangen [weiß]...“(18). Sie empfindet es als seltsam, von den Dozenten nach Verständnisschwierigkeiten gefragt zu werden, da die fachwissenschaftliche Betrachtung des Themas offensichtlich so weit von ihrer eigenen Gedankenwelt entfernt ist, dass es ihr nicht gelingt eine Verbindung zwischen beiden Bereichen herzustellen.

Aus diesem Gesprächsausschnitt geht für mich als Quintessenz hervor, dass die Fähigkeit der Studierenden zu eigenen theologischen Fragen und Deutungen im Verlauf des Studiums zurückzugehen droht. Das bloße

Studieren fachwissenschaftlicher Positionen scheint nicht uneingeschränkt zu einer fachlichen Weiterentwicklung zu führen. Die Studierenden in diesem Reflexionsgespräch tendierten eher dazu sich zu verschließen, wenn keine unmittelbare Relevanz einer Thematik für die spätere Schulpraxis erkennbar war. Diese Position ist insofern bedenklich, als die Studierenden angesichts der Fülle an möglichen Deutungen der Jugendlichen in theologischen Gesprächen gar nicht vorhersehen können, was später einmal relevant im Unterricht sein könnte. Gerade in der Rolle der begleitenden Experten werden fachwissenschaftliche Aussagen benötigt, um die aktuellen Standpunkte der Jugendlichen zu bereichern.

Die Fachwissenschaft oder diese „Uni-Religion“ scheint aber als feststehendes Gedankengebäude (20) dem eigenen theologischen Denken der Studierenden gegenüber zu stehen. Dabei ist es eine Herausforderung für die Studierenden, beide Welten miteinander zu verknüpfen.

Im ersten Teil des Gesprächs hatten die Studierenden noch als persönliche Entwicklungsaufgabe den Aufbau von (Fach)wissen identifiziert. Im zweiten Teil stellte sich aber heraus, dass ihnen ein großer Teil des theologischen Wissens im Rahmen ihrer universitären Ausbildung als irrelevant für die künftige Unterrichtspraxis erscheint. Diese Erkenntnis wird im dritten Teil des Gesprächs zu einem Paradox „verdichtet“.

3.4.3 „Wofür brauch ich das später?“

Im letzten Teil des Reflexionsgesprächs gelangen die Beteiligten zu der Erkenntnis, dass die Studierenden im Rahmen ihrer universitären Ausbildung häufig den Eindruck haben mit zu viel irrelevantem Fachwissen konfrontiert zu werden, aber in der schulischen Praxis fehlt ihnen offensichtlich genau jenes Wissen:

21 Studentin 1: Es ist auch allgemein viel zu wenig Religionspädagogik, allgemein finde ich im Studium, weil man hat's einmal, das Ein-

führungsseminar am Anfang und dann schließt man das Modul ab und das war's dann eigentlich.

22 Studentin 2: Ja, es kommt ja am Ende nochmal.

23 Studentin 1: Ja, aber trotzdem so das Andere ist einfach mehr gewichtet als wirklich das Pädagogische. Man lernt das zwar im Kernstudium dieses Pädagogische, aber es bezieht sich halt nicht auf das Fach.

24 Beraterin 1: Ja und also vielleicht wär's auch wenn man gleich von Anfang an vom Studium irgendwie so diesen Kontakt halt zu Schülern hat und so mitbekommt: Das ist für die relevant, die Fragen stellen die. Und wenn man dann mit diesem Wissen um diese Fragen vielleicht in Vorlesungen geht, hat man da ja auch, also ich weiß nicht ob das so ist, aber vielleicht kriegt man dann ne ganz andere oder sieht man 'ne andere Relevanz in dem, was man dann 90 Minuten erzählt bekommt.

25 Studentin 2: Bestimmt. Also es gehen ja auch nur die Sachen dann ein oder ich muss 'ne Hausarbeit schreiben über irgendein Thema und das geht dann ein [Meint: Die Note der Hausarbeit ist relevant für das Erste Staatsexamen.] und die muss besonders gut sein, aber das Thema interessiert mich einfach gar nicht. Die muss ich dann schreiben in Kirchengeschichte zum Beispiel und das muss einfach gut sein, weil's eingeht und dann sitzt man da dran und hat eigentlich gar keine Fragen und man würde 's viel lieber anders machen, aber man muss es halt einfach schreiben über irgendwas, was, ja, was einfach so weit weg liegt.

26 Beraterin 2: Also, es ist ja so 'n Zwiespalt. Weil, einerseits merken wir ja das Fachwissen ist wichtig und sehr viele von euch sagen wir würden gerne viel mehr wissen, aber andererseits...

27 Beraterin 1: Oder wir müssen sogar mehr wissen. [Andere Personen reden zustimmend durcheinander.]

28 Beraterin 2: Ja, wir müssen mehr wissen um uns selber auch kompetent zu fühlen. Und andererseits ist man ja an der Uni, wo man

eigentlich Fachwissen vermittelt bekommen sollte, das ist, ja, der Sinn und irgendwie fehlt einem da der Anknüpfungspunkt für das Fachwissen.

29 Beraterin 1: Also, es zieht an einem vorbei.

30 Beraterin 2: Da findet man es nicht relevant, aber wenn man in der Schule ist, dann merkt man jetzt irgendwie fehlt mir was.

31 Studentin 1: Gestern meinte der Prof auch die Uni ist wirklich noch Schonraum. Also, man sollte sich hier wirklich das Fachwissen aneignen, weil man später im Referendariat kaum Zeit hat sich wirklich dieses Fachwissen noch anzueignen, weil man einfach mit diesen ganzen anderen Sachen viel mehr beschäftigt ist als sich zum Beispiel die ganze Deutschgrammatik irgendwie noch mal zu vergegenwärtigen. Das geht einfach nicht.

32 Beraterin 1: Ja und jetzt im Moment fehlt einem das „Wie“ und das „Warum“.

33 Beraterin 2: Und auch die Zeit.

34 Studentin 2: Ich sitz ganz oft in der Vorlesung und denke wofür brauch ich das später? Also das ist so die Frage, die ja über dem Ganzen steht.

35 Beraterin 1: Ja, genau.

[...]

36 Beraterin 1: Nee, es ist halt wirklich so dieses Vor-Augen-Führen, wie wichtig es halt auch ist, dass man dieses Fachwissen hat und vorher hat man halt sechs oder sieben Semester immer irgendwas gemacht und es ist überhaupt nicht an einen ran gekommen, es hat einen eher selber noch aus der Bahn geworfen. Also so ging's mir als ich angefangen hab zu studieren hab ich echt lang überlegt ob ich's weitermache, weil ich gedacht hab, dass so mein persönlicher Glaube, das findet sich ja hier überhaupt nicht wieder, es wird eher zerstört.

37 Studentin 2: Wichtig wär einfach auch mal so ein Seminar zu machen, aber ich glaub, dass wird ja teilweise schon angeboten, so Zugänge

schaffen zu eigenen Vorstellungen, aber da sind ja auch, das ist ja die Minderheit, also das hat man ja auch nicht so oft.

Studentin 1 bemängelt in diesem Gesprächsabschnitt einen zu geringen Anteil an Religionspädagogik innerhalb des Theologiestudium der Universität Kassel (22, 24). Aus meiner Sicht ist es jedoch nicht primär der „zu geringe“ Anteil an Religionspädagogik, der Studentin 1 stört, sondern vielmehr das seltene Herstellen von interdisziplinären Zusammenhängen im Rahmen des Studiums. Es würde der Studentin vielleicht leichter fallen, sich mit kirchengeschichtlichen, bibelwissenschaftlichen oder systematisch-theologischen Schwerpunkten vertieft auseinanderzusetzen, wenn ihr gleichzeitig die Relevanz für den Religionsunterricht bewusst wäre.

Für Beraterin 1 eignet sich ein permanenter studienbegleitender Kontakt der Studierenden mit den Schülern (25), um eigene Fragehaltungen bei den Studierenden zu initiieren, die ihnen in Vorlesungen eine ganz andere Bedeutung des Fachwissens vor Augen führen würden.

Bisher scheint die Studienorganisation teilweise zu verhindern, dass das Fachwissen den Studierenden während des Studiums bedeutsam für die spätere Berufspraxis erscheint. Dies wurde zuvor schon über die Kritik an der Modulprüfungsordnung, die nach der Meinung von Studentin 1 das vertiefte Studium eigener Interessensbereiche nicht zulässt, deutlich (15). Studentin 2 fügt dieser Kritik nun noch die Vergabe von Hausarbeitsthemen hinzu, die oft an ihren eigenen Interessen vorbeigehen (26).

An dieser Stelle des Gesprächs bündelt Beraterin 2 die bisherigen Aussagen der Gesprächspartner: Einerseits ist allen Beteiligten bewusst, dass Fachwissen in der Schulpraxis unbedingt notwendig ist, um den Schülern als begleitende Experten kompetent entgegen treten zu können (27, 29). Andererseits erscheint den Studierenden an der Universität – als dem Ort, an dem sie eigentlich ihr Fachwissen erwerben sollen – das gelehrte theologische Wissen irrelevant für ihre spätere Berufspraxis. Daraus ergibt sich das Paradox, dass den Studierenden in der Schule genau jenes Fach-

wissen fehlt, das sie an der Universität noch als unbedeutend erachtet hatten (31).

Für Studentin 2 lautet die entscheidende Frage, die hinter diesem Paradox steht: „Wofür brauch ich das später?“ (35). Folglich ist den Studierenden durchaus klar, dass sie ihr Fachwissen im „Schonraum“ der Universität erwerben sollten (32), doch fehlt ihnen während des Studiums das „Wie“ und das „Warum“ (33).

Auch Beraterin 1 ist der Meinung, dass es während des Studiums von zentraler Bedeutung ist, Fachwissen zu erwerben, trotz der Gefahr, dass dies im Widerspruch zu persönlichen Glaubensvorstellungen stehen könnte (37).

Mit der Aneignung von Fachwissen innerhalb der universitären Ausbildung ist demnach noch eine zweite Entwicklungsaufgabe für die Studierenden verbunden: Die Integration des Fachwissens in persönliche Glaubensvorstellungen. Nur wenn dies auch geschieht und die Studierenden begründete eigene Standpunkte (weiter)entwickeln, können sie in theologischen Gesprächen alle drei Rollen authentisch ausführen.

Diese weiterführende Entwicklungsaufgabe steht ganz im Sinne von Wilfried Härles Definition von Theologie. Nach Härle dient Theologie „der gedanklichen Durchdringung, Reflexion und Überprüfung, also der denkenden Rechenschaft über den christlichen Glauben“.⁸⁹ Genau dies wird von den Studierenden im Rahmen ihrer universitären Ausbildung gefordert.

Studentin 2 schlägt vor, dass diese Entwicklungsaufgabe durch spezielle Seminare, die Zugänge zu eigenen Vorstellungen und den Vorstellungen der Schüler schaffen, unterstützt werden könnte (38).

⁸⁹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2010): S. 2.

3.4.4 Konsequenzen für den Professionalisierungsprozess

Studierender

Sowohl die Dozierenden als auch die Studierenden sind sich in diesem Reflexionsgespräch darüber einig, dass Fachwissen in der späteren Schulpraxis unerlässlich ist, gerade im Hinblick auf die Rolle des begleitenden Experten in theologischen Gesprächen. Ebenso kommen alle Beteiligten darüber überein, dass der geeignete Rahmen für den Wissenserwerb das Theologiestudium ist.

Innerhalb des Theologiestudiums ist daher das Herstellen interdisziplinärer Zusammenhänge erstrebenswert, sodass den Studierenden die Praxisrelevanz von systematisch-theologischen, bibelwissenschaftlichen und kirchengeschichtlichen Schwerpunkten deutlich wird. Seminare dieser Fachrichtungen können sich erheblich um den Professionalisierungsprozess Studierender verdient machen, indem sie sich darum bemühen, die Bedeutung einer Thematik für den Religionsunterricht zu konkretisieren, obwohl dies eigentlich nicht ihr vorrangiges Anliegen ist.

Zusätzlich kann die Koordination von mehr Studiengangelementen mit den Praktika im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung für die Professionalisierung der Studierenden förderlich sein. Dem „*thirst for theories*“⁹⁰ der Studierenden im Anschluss an unterrichtspraktische Erfahrungen kann auf diese Weise mit weiteren fachlichen Schwerpunkten begegnet werden. Im konkreten Fall der beiden Studentinnen aus dem Reflexionsgespräch wäre ein Seminar, das auf die großen Fragen von Kindern und Jugendlichen über Jesus Christus vorbereitet, sicherlich hilfreich gewesen. Fachwissenschaftliches Wissen hätte im Rahmen eines solchen Seminars eine ganz andere Bedeutung erhalten, da es im Kontext des Denkens und Handelns von Jugendlichen vermittelt worden wäre. Auf diese Weise können fachwissenschaftliche Zugänge in Beziehung zu den Deutungsmustern von Kindern und Jugendlichen gesetzt werden.⁹¹ Um diese Art von Seminaren rea-

⁹⁰ Vgl. Altrichter, Herbert; Aichner, Waltraud (2002): S. 139.

⁹¹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007): S. 348-349.

lisieren zu können, sind Kooperationen zwischen der Religionspädagogik und den weiteren theologischen Disziplinen am Institut für Evangelische Theologie der Universität Kassel wünschenswert.

Weiterhin könnten in Zukunft Überlegungen über Änderungen in der Modulprüfungsordnung angestellt werden, um es den Studierenden zu ermöglichen ihre eigenen Interessen vertieft zu studieren und sich zu Experten auf ihren eigenen Gebieten zu entwickeln. Dabei dürfen selbstverständlich fachwissenschaftliche Pflichtteile nicht vernachlässigt werden.

Für die Aneignung von Fachwissen ist es zudem von zentraler Bedeutung Anknüpfungspunkte für die Studierenden an fachwissenschaftliche Themen zu schaffen. Entsteht im Verlauf des Studiums der Eindruck, die Fachwissenschaft sei ein unumstößliches Gebäude, dem die eigenen Glaubensauffassungen als unzulänglich gegenüber stehen, dann kann es den Studierenden nicht gelingen, eine Verbindung zwischen beiden Bereichen herzustellen. Die Fähigkeit eigene theologische Fragen und Deutungen zu konstruieren, entwickelt sich vielmehr zurück. Dies steht in völligem Gegensatz zum Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie, welcher Kinder und Jugendliche als Theologen wahrnimmt, die zu eigenständigen Deutungen fähig sind. Daher ist eine individuelle Positionierung Studierender im Hinblick auf exemplarisch ausgewählte theologische Schwerpunkte während des Studiums von großer Bedeutung.

Das Fachwissen ist zwar für das Modellieren der Expertenrolle in theologischen Gesprächen unerlässlich, aber die Studierenden treten den Jugendlichen auch als glaubende und zweifelnde Menschen entgegen. Deshalb sind persönliche Stellungnahmen von unschätzbarem Wert für die Rolle von authentischen stimulierenden Gesprächspartnern.

Die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ kann im Rahmen des Studiums einen ersten Rahmen für den Aufbau fundierten Handlungswissen und die unterrichtspraktische Umsetzung theoretischer

Schwerpunkte bieten. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass es von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis gibt⁹².

3.5 Abschlussreflexion mit allen Teilnehmern der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“

An die Praxisphase der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ schloss sich eine Evaluationsphase an.

Aus dieser werde ich im Folgenden die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Hinblick auf die Rollenmodulation in theologischen Gesprächen sowie die Auswertung ihrer Erwartungen an die Organisationsform der Forschungswerkstatt im Detail betrachten.

3.5.1 Reflexion der Kompetenzentwicklung bezogen auf die Rollenmodulation in theologischen Gesprächen

Im Vorfeld der Abschlussreflexion wurde den Studierenden ein Abdruck des didaktischen Dreiecks mit den Rollen der Lehrkraft in theologischen Gesprächen nach Petra Freudenberger-Lötz ausgeteilt (vgl. Abbildung 4). Die Studierenden sollten in dieser Grafik vermerken, welche Rollen sie aus ihrer Sicht bereits situationsangemessen modellieren können und welche Rollen noch mit Schwierigkeiten für sie behaftet sind.

Zur Rolle des begleitenden Experten äußerte sich eine Studentin in folgender Weise:

- 2 Studentin 1: Ich kann mal anfangen mit dem ähm „weiterführende Deutungsmöglichkeiten anbieten“. Da hab ich mir aufgeschrieben, dass ähm das auf jeden Fall geschult wurde bei uns über die Wochen. Ähm, dass ich schon finde, dass wir den Schülern viele Deut-

⁹² Vgl. Herzog, Walter (1995), S. 263.

ungsansätze oder Deutungsmöglichkeiten angeboten haben. Aber, hab ich mir auch aufgeschrieben, dass halt dazu auch dieses Expertenwissen nötig ist und dass das halt von uns denke ich mal noch keiner vollständig hat oder zumindestens hab ich da bei mir das Gefühl. Und, dass sich das halt auch jeder individuell aneignen muss. Also, dass dieses Expertenwissen immer noch weiter ausgebaut werden muss auch. Und das hat man ja auch vor jeder Stunde gemerkt, aber dieses „Deutungsmöglichkeiten anbieten“ das denke ich das wurde auf jeden Fall geschult über die Wochen so.

Die Studentin hat bei sich einen deutlichen Zuwachs an Sachkompetenz bezogen auf den theologischen Themenschwerpunkt der Christologie beobachtet. Dieser ergibt sich im Besonderen aus ihrer fachlichen Vorbereitung und didaktischen Planung im Vorfeld jeder Unterrichtsstunde, sodass sie den Schülern vielfältige weitere Deutungsmöglichkeiten anbieten konnte. Gleichzeitig mit dem Zuwachs an Sachkompetenz identifiziert Studentin 1 eine persönliche Entwicklungsaufgabe, damit sie die Rolle des begleitenden Experten angemessen modellieren kann: Sie muss sich ein noch breiteres Fachwissen bezogen auf andere theologische Themenschwerpunkte erarbeiten.

Im Folgenden ergänzt Studentin 2 die Ausführungen von Studentin 1 um die konkrete Bedeutung, die die Rolle des begleitenden Experten während der Praxisphase der Forschungswerkstatt für sie hatte:

6. Studentin 2: Nein, das nicht. Aber ich glaube grad bei so ner Truppe, die so'n bisschen ähm schwieriges Sozialverhalten an den Tag legt ist es ganz gut wenn man ähm äh jetzt nicht unbedingt so Schwachstellen zeigt. Also sonst ist es ja in Ordnung als Lehrer auch mal zu sagen ok da muss ich selber zu Hause nachgucken. Aber bei so glaube ich, da ist so ne Gruppe, da wäre das nicht so gut angekommen. Da hätte man, da muss man sich glaube ich sehr sicher zeigen, dass die einen für voll nehmen.

Die Rolle des begleitenden Experten scheint somit eng mit einem Gefühl von Autorität verbunden zu sein. Auch wenn die Lehrkraft sich aus der Sicht von Studentin 2 durchaus zugestehen darf fachliche Einzelheiten nachlesen zu müssen, so hat Wissen doch die Funktion, die höher qualifizierte Lehrperson mit ihrem Fachwissen von den Schülern und ihren theologischen Deutungen abzuheben. Die praktischen Erfahrungen haben Studentin 2 gezeigt, dass ihr Fachwissen ein Stück weit den Respekt der Schüler zu garantieren vermag.

Student 2 veranschaulicht, dass eine solche Vorstellung der Funktion von Wissen mit gewissen Gefahren verbunden sein kann:

18 Student 2: Das Anbieten ist schon wichtig, aber dass man dann, dass man nicht in die Gefahr kommt jetzt zu sagen das oder das, sondern, dass man denen dann natürlich auch Möglichkeiten lässt, ne. Die sind ja auch sehr unterschiedlich von ihrem Elternhaus auch geprägt halt von der Sozialisation

Die Aufgabe, den Schülern weiterführende Deutungsmöglichkeiten in der Rolle des begleitenden Experten anzubieten ist demnach mit der Gefahr verbunden die Schüler mit „allgemeingültigen Glaubenswahrheiten“ zu konfrontieren, die es nach konstruktivistischer Auffassung gar nicht geben kann. Aus diesem Grund gibt Student 2 zu bedenken, dass es individuell verschieden ist, ob die Schüler sich entscheiden die Deutungsmöglichkeiten des Lehrers anzunehmen oder abzulehnen. In jedem Fall sollte ihnen die Freiheit dieser Entscheidung innerhalb theologischer Gespräche gelassen werden.

Nach der Betrachtung der Kompetenzentwicklung auf dem Gebiet des begleitenden Experten wurde die Bedeutung der Rolle des stimulierenden Gesprächspartners reflektiert. Studentin 3 zeigt in nachfolgender Aussage auf, dass beide Rollen nicht einfach voneinander getrennt werden können, sondern aufeinander angewiesen sind:

9. Studentin 3: Ja, ich hab das auch also jetzt dieses „weiterführende Deutungsmöglichkeiten anbieten“ in Verbindung gesetzt mit „Deutungen der Schüler ins Gespräch bringen“, weil ich finde ähm um ne anständige Moderation halt auch im Kurs dann zu haben oder also anleiten zu können, ähm muss man ja irgendwie die Aussagen der Schüler einordnen können und muss die ja irgendwie dann auch wieder gegebenenfalls auf die richtigen Bahnen lenken und dafür muss man ja wissen wo liegen denn die Bahnen überhaupt. Ähm und um denen dann noch weitere Anregungen zu geben.

Dem Fachwissen kommt neben einer Funktion der Anerkennung des Lehrers durch die Schüler zusätzlich noch eine Ordnungsfunktion von Wissen zu. Bei Studentin 3 wurden offensichtlich während der Praxisphase der Forschungswerkstatt hermeneutische Kompetenzen geschult, denn sie hat erkannt, dass ihr das Fachwissen dabei hilft, die Aussagen der Schüler innerhalb fachwissenschaftlicher Kategorien zu positionieren und für die Rolle des stimulierenden Gesprächspartners produktiv zu nutzen. Die Lehrkraft kann die Schüler nur dann durch den Einsatz von Gesprächsförderern zu einer Diskussion anregen oder weitere stimulierende Impulse liefern, wenn sie die Äußerungen der Schüler innerhalb eines fachwissenschaftlichen Gedankengerüsts und innerhalb eigener Glaubensüberzeugungen zu verorten weiß.

Durch den Prozesscharakter und das stellenweise hohe Tempo theologischer Gespräche ist die Anwendung hermeneutischer Kompetenzen für die Studierenden oft mit Schwierigkeiten verbunden, sodass sie sich häufig überfordert fühlen, wenn sie im Unterricht mit Weggabelungen konfrontiert werden:

- 19 Studentin 4: Was ich noch aufgeschrieben hab, was mir schwergefallen ist innerhalb diesen Gesprächen so Gabelungen, irgendwie so Weggabelungen irgendwie zu erkennen, wo man sagen kann ah das ist jetzt total interessant da könnte man jetzt noch weiter gehen. Oder so was noch die vielleicht auch noch weiterbringen würde, das

ist auch für mich auch ziemlich schwer. Gerade auch mit diesem, was Studentin 1 angesprochen hat, mit diesem Wissen, was man nicht hat. Dass man da sich unsicher ist, dass man dann wirklich zum Beispiel auch mit diesen Weggabelungen achten muss. Bei mir ging's ganz oft ich saß da und musste erst mal so mein Wissen ordnen im Kopf ehe ich überhaupt achten konnte, dass jetzt noch super was gesagt wurde, wo ich drauf einsteigen könnte. Also ich find das teilweise schon echt schwer.

Gerade „Unterrichtsanfänger“, wie die Studierenden, benötigen oft mehr Zeit, um konkrete Gesprächssituationen einzuschätzen. Lehrkräfte, die im Führen theologischer Gespräche erfahren sind haben demgegenüber den Vorteil, die neue Gesprächssituation in Analogie zu bereits bekannten Situationen wahrnehmen zu können. Daher fällt es ihnen leichter, mit Weggabelungen behaftete Situationen zu erkennen und diese erfolgreich zu bewältigen. Dieses situationsbezogene Fallwissen müssen die Studierenden in weiteren unterrichtspraktischen Erfahrungen erst noch festigen.

In der dritten Rollenfunktion als aufmerksame Beobachter sind die Studierenden gefordert die theologischen Deutungen der Jugendlichen und den Umgang der Jugendlichen mit dem Thema wahrzunehmen sowie die dahinter stehenden theologischen Grundfragen zu identifizieren. Studentin 1 sieht ihre Kompetenzen in diesem Bereich als durchaus zufriedenstellend ausgebildet an:

20 Studentin 1: Also ich hab mir noch dazu [Rolle des aufmerksamen Beobachters] aufgeschrieben, dass es mir eigentlich leicht gefallen ist die Schüler zu verstehen, weil ähm ich glaub das hängt auch damit zusammen, dass das auch noch ziemlich ähnlich ist, was du [Meint: Die Dozentin] ja schon gesagt hast, dass wir ja von der Lebenswelt der Schüler nicht so weit entfernt sind.

Diese Auffassung wird durch Studentin 2 bestätigt:

24 Studentin 2: Ich konnte auch deren Zweifel und so gut nachvollziehen, also ich konnte sofort verstehen warum die da gezweifelt haben und sowas.

Im Hinblick auf die Rolle des aufmerksamen Beobachters scheint die relative Unerfahrenheit der Studierenden von Vorteil zu sein. Ihre unvoreingenommene Haltung gegenüber den theologischen Deutungen der Schüler, die ihren eigenen Glaubensvorstellungen gar nicht so unähnlich sind, erleichtert es ihnen, die Zweifel der Jugendlichen zu verstehen und ihnen einfühlsam zuzuhören. Diese Kompetenz kann den Studierenden Sicherheit für das Ausführen der Rolle stimulierender Gesprächspartner geben, da die Schüler durch das ehrliche Interesse an ihrer Person und das Verständnis ihrer manchmal zweifelnden Haltung eher geneigt sind über Glaubensangelegenheiten ins Gespräch zu kommen.

Die nachfolgende Aussage von Studentin 1 fasst die allgemeine Kompetenzentwicklung der Studierenden hinsichtlich der Rollenmodulation in theologischen Gesprächen prägnant zusammen:

25 Studentin 1: Vielleicht war dieses Wahrnehmen [von Weggabelungen] nicht immer so komplett vorhanden, aber dieses Verstehen halt.

Folglich impliziert vor allem die Rolle der stimulierenden Gesprächspartner – während der Praxisphase und auch danach – eine Reihe von Entwicklungsaufgaben für die Studierenden, insbesondere den Umgang mit Weggabelungen im Unterricht betreffend. Auf dem Gebiet kommunikativer Kompetenzen gibt es deshalb noch Entwicklungspotential für die Studierenden. Es fällt ihnen hingegen leichter, die Rolle der aufmerksamen Beobachter situationsangemessen auszuführen. Dieser Umstand ergibt sich wohl durch die relative gedankliche Nähe der Studierenden zu den Schülern.

Zum Abschluss der Reflexion gab auch die Dozentin eine Einschätzung der Kompetenzentwicklung der Studierenden ab. Dies geschah jedoch nicht nur bezogen auf die Rollenmodulation, sondern nahm den Professionalisierungsprozess im Rahmen der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und

wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ als Ganzes in den Blick:

28 Dozentin: Also wie gesagt, ich hab euch alle ähm so wahrgenommen, dass ihr wirklich einfach 'nen wahnsinniges Interesse an da dran habt was die Schüler denken, was die Schüler machen. Grade bei euch [Meint: Studentin 2 und Studentin 4], dass ihr dann auch gesagt habt es bringt überhaupt nichts jetzt an diesem Thema weiter ähm dranzubleiben, weil da erreichen wir die Schüler ja gar nicht mit, weil dann wär's wahrscheinlich total auseinandergegangen. Dass ihr wirklich auch versucht habt ähm die Schüler ernst zu nehmen indem ihr [Meint: Studentin 3 und Studentin 1] zum Beispiel auch mit den Schüleraussagen weitergearbeitet habt und das fand ich ähm wirklich total gut. Ihr habt euch Mühe gegeben diesen, dieses Expertenwissen zu erreichen. Ihr seid nie unvorbereitet irgendwie in diese in die Vorbesprechungen oder Nachbesprechungen halt gekommen. Ähm, ihr habt euer eigenes Handeln auch immer ziemlich gut eingeschätzt, sodass es da gar nicht dieses das hätt'st du anders machen müssen. Also das kam für mich nicht gar nicht, weil ihr so wirklich die Handlungsalternativen sehr, sehr gut selber formuliert habt und ähm selber rausgezogen habt und auch versucht habt ähm euch ja selber zu sagen wir achten das nächste Mal mehr drauf und ähm euch da auch selber diese Aufgaben sozusagen gesetzt habt und da dadurch kam mir das auch gar nicht so vor, dass ich da groß intervenieren muss. Und ich glaube, ich bin auch einfach von meiner Haltung davon überzeugt, wenn man erstmal diese Grundhaltung hat, ich bin interessiert an den Schülern, dann hat man schon ganz, ganz viel gewonnen und das andere ergibt sich eigentlich daraus und da hat man schon sehr, sehr viel für seine Lehrperson und seine Haltung ähm getan.

Diese Aussage verdeutlicht, dass die Studierenden ihre Kompetenzen im Bereich der Unterrichtsplanung und -gestaltung weiterentwickelt haben. Sie

haben gelernt, schülerorientierten Unterricht zu gestalten. Diese Fähigkeit wird ihnen in ihrer späteren Berufspraxis im Hinblick auf die Binnendifferenzierung von Lernangeboten im Klassenverband nützlich sein. Die Studierenden haben zudem gelernt, die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler bei der thematischen und methodischen Ausgestaltung der einzelnen Unterrichtsstunden zu berücksichtigen. Sie haben beispielsweise Schüleraussagen in den Unterricht integriert, um den Schülern ihre persönlichen Ansichten widerzuspiegeln und sind den Jugendlichen als interessierte Gesprächspartner in einem gleichberechtigten Dialog entgegengetreten.

Somit haben die Studierenden innerhalb der konkreten praktischen Aktion Handlungskompetenzen entwickelt, die sie auf ihre zukünftige unterrichtspraktische Tätigkeit anwenden können.

Andererseits wurden die Reflexionskompetenzen der Studierenden geschult und sie haben im Verlauf der Forschungswerkstatt erste Erfahrungen damit gesammelt, forschend zu unterrichten.

Dies geschah durch eine gründliche Vorbereitung auf die Reflexionsgespräche, in denen die Studierenden dann selbstständig nach Handlungsalternativen suchten und persönliche Entwicklungsaufgaben identifizierten. Diese wurden in der Unterrichtsplanung und -durchführung bearbeitet. Eine dieser Entwicklungsaufgaben war der Erwerb von christologischem Expertenwissen fachlicher und didaktischer Art. Die Dozentin hat den Professionalisierungsprozess begleitet, größere lenkende Interventionen waren aus ihrer Sicht aber meistens nicht nötig.

3.5.2 Auswertung der Erwartungen und Wünsche an die Forschungswerkstatt

Der zweite Teil der Evaluationsphase innerhalb der letzten Seminarsitzung der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ befasste sich mit der Auswertung der

Erwartungen und Wünsche, die die Studierenden zu Beginn des Semesters an sich selbst, an die Forschungswerkstatt im Allgemeinen sowie an die Dozentin formuliert hatten.

Folgende Erwartungen hatten die Studierenden über Möglichkeiten aufgelistet, wie sich jeder einzelne von ihnen in die Forschungswerkstatt einbringen könnte:

- **Die Persönlichkeit der Studierenden**
- **Konkretes Interesse am Thema**
- **Verpasste Möglichkeiten und misslungene Unterrichtsversuche als Chance wahrnehmen**
- **Authentische Gesprächspartner sein**
- **Fragen formulieren und beantworten können**
- **Interesse an den Schülern**
- **Bereitschaft Neues zu entdecken**
- **Konstruktive Kritik gegenüber der Dozentin**
- **Jeder bringt seine Fähigkeiten und sein Wissen ein**

Grundsätzlich wurden während der Evaluation die Erwartungen der Studierenden über ihre Beteiligung an der Forschungswerkstatt bestätigt. Zusätzlich hat die Praxisphase offenbar zu neuen Erkenntnissen darüber geführt, auf welche Weise sich die Studierenden in die Forschungswerkstatt und in theologische Gespräche mit Jugendlichen einbringen können:

1. Studentin 1: Also, mir geht's so, mir fehlen da [Meint: Auf der Liste] jetzt eher so Sachen, wo ich denk warum hast 'n die da net aufgeschrieben?
2. Dozentin: Was würdest du denn jetzt da aufschreiben?
3. Studentin 1: Also, diese Teamarbeit haben wir irgendwie gar net, weil das war ja auch net von Anfang an selbstverständlich, dass das so lief, wie's bei den meisten gelaufen ist. Und dann war jetzt von mir „Fragen formulieren können und diese beantworten können“. Da hab

ich auch gar net aufgeschrieben einfach „Deutungsmöglichkeiten anbieten“. Also dieses Anbieten, ich hab nur „Fragen beantworten können“. Da würde ich jetzt sagen, muss ich ja gar nicht unbedingt.

[...]

11 Studentin 1: Ja, genau. Also ich hab nur dieses naja, dass wir Fragen beantworten können, aber, dass es vielleicht nur zum Denken anregt nur.

[...]

18 Dozentin: Ähm, ich schreib einfach mal Teamarbeit als Chance und Herausforderung [auf die Liste].

Äußerung 1 verdeutlicht, dass die Studentin die Zusammenarbeit mit einer Kommilitonin vor der Praxisphase nicht aufgelistet hätte. Dennoch scheint sie die kollegiale Beratung als besonders fruchtbar für ihren Professionalisierungsprozess empfunden zu haben. Dies ist vielleicht darauf zurückzuführen, dass die zusätzliche Perspektive des Unterrichtspartners die Studierenden in der Unterrichtsvorbereitung dazu anregt, mehrere didaktische und methodische Optionen gegeneinander abzuwägen und miteinander auszuhandeln, welche Art der Unterrichtsgestaltung für die Lerngruppe angemessen erscheint. Ein weiterer positiver Effekt von Teamarbeit ist darin zu sehen, dass sich die Studierenden gegenseitig emotional entlasten können und ihnen das Wissen um den Rückhalt des Partners Sicherheit im Unterricht gibt. Dennoch gaben kritischere Stimmen von Studierenden in diesem Reflexionsgespräch zu bedenken, dass Teamarbeit auch zu erheblichen Problemen in der Unterrichtspraxis führen kann, wenn sie nicht funktioniert.

Neben dem Vorteil der Arbeit in Teams ist die Studentin zu einer neuen Erkenntnis im Bezug auf die Rolle des begleitenden Experten gelangt, der die aktuellen Positionen der Schüler durch das Anbieten weiterer Deutungsmöglichkeiten bereichert. Ihrer Meinung nach muss die Lehrkraft nicht immer alle Fragen der Schüler beantworten können. Gerade im Bezug auf Glaubensfragen kann das Anbieten weiterführender Deutungsmöglichkeiten

den Schülern wertvolle Anregungen zum Nachdenken liefern, sodass gar keine eindeutige Antwort nötig ist (11). Dieser Schluss zieht eine erhebliche Entlastung der Studierenden in theologischen Gesprächen nach sich, da sie den Schülern als Menschen entgentreten können, die ebenfalls auf der Suche nach Antworten sind.

Im weiteren Verlauf der Evaluation wurden die allgemeinen Erwartungen der Studierenden an die Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ ausgewertet. Diese beziehen sich auf die folgende Auflistung:

- **Gemeinsames Forschen: offene Fragen aushalten und Antworten suchen**
- **Interessierte und aufgeschlossene Schüler**
- **Reflektierter Austausch**
- **Intensivere Vorbereitung für die Thematisierung theologischer Gespräche**
- **Achtung und Respekt in der Reflexionsphase**
- **Stärkeres schülerorientiertes Arbeiten**
- **Mehr Sicherheit (durch die Arbeit in Kleingruppen)**
- **Angst vor zu viel Arbeit**
- **Angst sprachlos zu sein**
- **Intensiveres Arbeiten**
- **Praxisnahe Erfahrungen sammeln**

Die Teilnehmer der Forschungswerkstatt gelangten zu folgender Auswertung:

21 Student 1: Also, ich find, dass wir interessante, interessierte Schüler hatten und die auch aufgeschlossen waren. Das hat sich auf jeden Fall bestätigt. Das intensive Arbeiten haben wir auch gemacht. Und die Sicherheit kam auch relativ schnell. Das haben wir ja eben auch gehört, ne. Nach der ersten Sitzung war es schon relativ entspannt jetzt im Umgang halt damit halt.

22 Dozentin: Ok, das hat sich auf jeden Fall so bestätigt. Ja.

23 Studentin 3: Und das stärker schülerorientierte Arbeiten auch.

Die Studierenden sehen ihre praktischen Erfahrungen im Rahmen der Forschungswerkstatt in einem positiven Licht. Sie trafen auf aufgeschlossene Schüler, die sie in den theologischen Gesprächen gezielt und intensiv betreut haben. Dabei erlebten sie in der komplexitätsreduzierten Situation der Kleingruppe relativ schnell ein Gefühl von Sicherheit, sodass sie unterrichtspraktische Kompetenzen in einer entspannten Atmosphäre aufbauen und ausbauen konnten.

Da sich die Studierenden nicht zu den weiteren Punkten auf der Liste äußern, ist davon auszugehen, dass sie während der Praxisphase durch ihre intensive Unterrichtsvorbereitung nicht in die Verlegenheit gekommen sind, gegenüber den Aussagen der Schüler ganz und gar „sprachlos“ zu sein. Ebenso bemängeln die Studierenden den zeitlichen Aufwand für die Vorbereitung des Unterrichts und die Nachbereitung in Reflexionsgesprächen nicht. Insgesamt wird die Intensität der Erfahrungen innerhalb der Forschungswerkstatt als positiv bewertet.

Weiterhin hatten die Studierenden in der ersten Seminarsitzung folgende Erwartungen an die Dozentin formuliert:

- **Unterstützung und Hilfestellung bei schwierigen Situationen**
- **Konstruktive Kritik**
- **Unterstützung**
- **Individuelle Betreuung**
- **Ansprechpartnerin**
- **Begleiterin**

Studentin 1 sieht die Punkte „Unterstützung“ und „Individuelle Betreuung“ als gegeben an, aber ergänzt neue Erkenntnisse im Bezug auf ihr Rollenverständnis der Dozentin:

31 Studentin 1: Also ich kann ruhig was dazu sagen. Also ich find äh diese Unterstützung und individuelle Betreuung eigentlich hat alles zugetroffen. Wir hatten ja schon mal glaube ich in 'nem Re-

flexionsgespräch angesprochen mit diesem immer für die nächste Stunde schon wieder, dass wir dachten, dass man dann immer schon wieder zusammen was bespricht. Was wir im Nachhinein doch dann positiv fanden, dass wir das nicht so gemacht haben, sondern, dass das mehr von uns selber gefordert war. Und ich versteh gar nicht warum wir da wieder dieses „Unterstützung und Hilfestellung bei schwierigen Situationen“, weil so richtig schlimm schwierige Situationen gab's jetzt gar net und eigentlich müssten wir dann ja auch eher auf uns selber gestellt sein.

32 Dozentin: Mmmh.

33 Studentin 1: Also, dass du dann schon Ansprechpartnerin bist, aber dass die Hilfestellung schon von uns selber kommen muss, also quasi die Lösung. Aber sonst finde ich hat das eigentlich alles zugetroffen. Kritik hätte ich mir noch mehr erwartet (lacht).

Aus der Sicht der Studentin darf die Dozentin in schwierigen Situationen des Unterrichts durchaus als Ansprechpartnerin agieren, die Problemlösung sollte aber immer von den Studierenden selbst entwickelt werden. Die Studentin möchte im Unterricht auch in komplizierteren Situationen auf sich selbst gestellt sein, um eigenständig Handlungskompetenzen entwickeln zu können. Sie bewertet es daher auch als positiv, dass die Dozentin den Studierenden viel Freiraum in der konkreten Ausgestaltung der einzelnen Unterrichtsstunden eingeräumt hat.

Zudem charakterisiert sie konstruktive Kritik als lernförderlichen Faktor, der den Studierenden bei der Konstruktion einer subjektiven Theorie über Unterricht und bei der Entwicklung einer eigenen Lehrerpersönlichkeit helfen kann.

Die Aussage der Studentin muss Konsequenzen für das Rollenbild des Dozenten innerhalb einer Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ nach sich ziehen. Diese werde ich in Kapitel 4.2 dieser Arbeit präzisieren.

4. Konsequenzen für die Beratung Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“

In diesem Kapitel werden als Konsequenz aus den praktischen Erfahrungen mit dem Professionalisierungsprozess Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ zunächst einige Anregungen für die Strukturierung von Reflexionsgesprächen gegeben, bevor eine Präzisierung des Rollenbildes des Dozenten und seines Verhaltens in Reflexionsgesprächen erfolgt. Diese Erkenntnisse werden schließlich in ein Modell der Beratung Studierender integriert.

4.1 Die Strukturierung von Reflexionsgesprächen: „Gelungenes präzisieren“ – „Fragwürdiges thematisieren“ – „Zukünftiges konkretisieren“

Wird die Praxisberatung Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ als *„Förderung jener „inneren“ Haltungen verstanden, die Voraussetzung für reflexives und forschendes Lernen zur Entwicklung einer „subjektiven Didaktik“ im Rahmen der Schulpraktischen Studien sind“*⁹³, so wirkt sich dies notwendigerweise auf die Strukturierung von Reflexionsgesprächen aus.

Reflexionsgespräche, die mit einer solchen Konzeption der Praxisberatung korrespondieren wollen, müssen auf der Grundannahme basieren, dass in ihnen nicht von einem „fertigen Bild“ von Unterricht ausgegangen wird. Der Dozent ist daher gefordert, die eigenen Vorstellungen vom „guten Unterricht“ nicht sofort mit den Beobachtungen des Unterrichts der Studierenden zu vergleichen, sondern das Beobachtete zunächst auf sich wirken zu lassen.⁹⁴ Auf diese Weise kann das Geschehene gemeinsam mit den Stu-

⁹³ Vgl. Teml, Hubert (2002): S. 158.

⁹⁴ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 156.

dierenden in einer fragenden, offenen und interessierten Haltung reflektiert werden.⁹⁵

Die von den Studierenden transkribierten Sequenzen der Unterrichtsstunde können dabei als wertvolle Reflexionsgrundlage dienen. Außerdem bietet es sich an, die Studierenden als Vorbereitung auf das Reflexionsgespräch eine schriftliche Kurzreflexion der Unterrichtsstunde anfertigen zu lassen (vgl. 5.3). Dies stellt sicher, dass sich die Studierenden und der Dozent im Vorfeld des Gesprächs auf die gleichen Reflexionsschwerpunkte vorbereiten können.

Der erste Schritt im Reflexionsgespräch selbst ist, *positive Aspekte* unterrichtlichen Handelns am konkreten Verhalten zu *präzisieren*. Die Studierenden werden dazu angeregt selbst zu erkennen, was sie an ihrem Unterricht als gelungen empfinden. Durch die Konkretisierung gelungenen Verhaltens werden innere Bilder von günstigen Verhaltensweisen aufgebaut und durch verbalisieren für zukünftige Situationen „verankert“.

Die Studierenden können sich beispielsweise anhand eines Transkriptausschnitts bewusst machen, an welchen Stellen im Unterricht sie das selbstständige theologische Denken der Jugendlichen besonders gefördert haben, sodass die Schüler eine eigene Fragehaltung entwickelt haben. Außerdem können sie gelungene Aspekte ihrer Rollenmodulation auswerten und überlegen, in welchen Unterrichtsphasen sie die Rolle der aufmerksamen Beobachter, stimulierenden Gesprächspartner und begleitenden Experten situativ angemessen ausgeführt haben. Sofern dies für den jeweiligen Reflexionsschwerpunkt möglich ist, sollten auch theoretische Begründungen bei der Präzisierung gelungenen Verhaltens einbezogen werden.⁹⁶ Als Anregung kann dabei ein Reflexionsblatt mit Gütekriterien guten Unterrichts verwendet werden.⁹⁷

Obwohl der Schwerpunkt von Reflexionsgesprächen auf positiven Situationen liegen sollte, muss im zweiten Schritt auch weniger Gelungenes und

⁹⁵ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 163.

⁹⁶ Vgl. Ebenda, S. 164-165.

⁹⁷ Vgl. Kapitel 9.9 im Anhang.

Fragwürdiges thematisiert werden, insofern dies von Bedeutung für den weiteren Professionalisierungsprozess der Studierenden ist. Die Studierenden können beispielsweise in ihren Transkripten untersuchen, ob es Weggabelungen in der Stunde gab, die sie in ihrer Planung nicht berücksichtigt hatten, sodass es zu Handlungsschwierigkeiten kam. Ebenso kann es sein, dass die Planung der Studierenden Aspekte beinhaltete, die im Unterricht keine Rolle gespielt haben. Außerdem können die Studierenden analysieren, an welchen Stellen im Transkript es verpasste Chancen zum genaueren Nachfragen und Vertiefen der theologischen Deutungen der Jugendlichen gibt. Es können aber auch Probleme der Rollenmodulation oder der methodischen Ausgestaltung des Unterrichts in den Fokus der Betrachtung gerückt werden.

Bei der Betrachtung fragwürdiger Aspekte des Unterrichts ist es bedeutsam, die konkreten Beobachtungen nicht wertend zu beschreiben. Häufig ist objektives Feedback des Dozenten schon ausreichend, um die Studierenden dazu anzuregen, ihre persönliche Sichtweise der Situation oder alternative Lösungen darzulegen.⁹⁸

Um konkrete Beobachtungen von subjektiven Wertungen klar zu trennen, kann es für den Dozenten hilfreich sein, das Stundenprotokoll in zwei Spalten aufzuteilen⁹⁹:

Konkrete Beobachtungen	Persönliche Anmerkungen

In jedem Fall ist es wichtig, den Studierenden zunächst die Möglichkeit zu geben, selbst Stellung zu einer Problemstelle im Unterricht zu beziehen und sich die Begründungen ihres unterrichtlichen Handelns einfühlsam anzuhör-

⁹⁸ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 166.

⁹⁹ Vgl. Ebenda, S. 167.

en. Das Verstehen des Standpunkts der Studierenden muss nicht automatisch dessen Billigung durch den Dozenten bedeuten. Es kann aber hilfreich sein, die Position der Studierenden in bestimmten Situationen des Unterrichts zu kennen, um sie dazu anzuregen selbst Alternativen für zukünftiges Handeln zu suchen.¹⁰⁰ Der Dozent darf in solchen Phasen des Reflexionsgesprächs durchaus unterrichtsrelevante Anregungen geben. Diese Handlungsalternativen sind dann aber als offene Angebote zu verstehen, die die Studierenden dazu veranlassen sollen, eigene Stellungnahmen abzugeben.¹⁰¹

Reflexionsgespräche ziehen ganz im Sinne eines Zirkels von Aktion und Reflexion das Vorbesprechen zukünftiger Schwerpunktziele als Konsequenz aus dem bisherigen Handeln nach sich. Im Rahmen der dritten Phase von Reflexionsgesprächen „*Zukünftiges konkretisieren*“ formulieren die Studierenden inhaltliche und methodische Konsequenzen für ihr zukünftiges Vorgehen. Als Ergebnis des Gesprächs können aber auch Konsequenzen im Hinblick auf die Rollenmodulation gezogen werden. Die Konsequenzen werden auf dem Reflexionsbegleitbogen schriftlich fixiert und können auf diese Weise kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt werden. Sie fließen außerdem in die Planung der nächsten Unterrichtsstunde als neue Aktionsideen ein.

Im Rahmen der Phase „*Zukünftiges konkretisieren*“ erinnert der Dozent die Studierenden an ihre eigenen Stärken und Ressourcen und zeigt ihnen wie sie sich selbst für das Unterrichten „aufbauen“ können.¹⁰²

Neben einer angemessenen Strukturierung ist es wichtig, Reflexionsgespräche in günstige zeitliche und räumliche Bedingungen einzubetten.

Der Zeitpunkt des Reflexionsgesprächs ist genau zu überlegen, denn gerade für Studierende, die ihre ersten unterrichtspraktischen Erfahrungen sammeln, kann es sehr anstrengend sein, sich nach einer Doppelstunde des Unterrichts noch auf die Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns zu

¹⁰⁰ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 168.

¹⁰¹ Vgl. Ebenda, S. 170.

¹⁰² Vgl. Ebenda, S. 173.

konzentrieren. Es ist daher oft günstiger die Reflexion nicht direkt an die Unterrichtsstunde anzuschließen, sondern das Erlebte erst nach einer Phase des zeitlichen und gedanklichen Abstands zu reflektieren. Im Fall der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ bestand zwischen dem Unterricht und den Reflexionsgesprächen meist ein zeitlicher Abstand von zwei bis drei Tagen, sodass den Studierenden ausreichend Zeit zum Transkribieren wichtiger Passagen der Unterrichtsstunde blieb. Ebenso sollte im Vorfeld der zeitliche Rahmen des Gesprächs klar abgesteckt werden.

Zusätzlich zu günstigen zeitlichen Bedingungen spielen auch günstige räumliche Bedingungen eine wichtige Rolle. Für die Reflexionsgespräche sollte ein ungestörter Raum mit einer kommunikativen Sitzordnung bereitgestellt werden, damit alle am Gespräch beteiligten Personen in einen gleichberechtigten Dialog eintreten können.¹⁰³

Insgesamt erscheint mir Hubert Temls dreischnittiges Vorgehen für die Strukturierung von Nachbesprechungen Theologischer Gespräche überaus sinnvoll. Alternativ zur Einteilung des gesamten Gesprächs in drei Schritte, ist es auch möglich einzelne Elemente des unterrichtlichen Handelns der Studierenden aufzugreifen und diese hinsichtlich *gelungener, fragwürdiger* und *zukünftiger* Aspekte zu analysieren.

4.2 Die Rolle des Dozenten

4.2.1 Fachlicher Experte und begleitender Berater

Während der Evaluationsphase der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ entwarf eine Studentin folgendes Rollenbild des Dozenten:

31 Studentin 1: Also ich kann ruhig was dazu sagen. Also ich find äh diese Unterstützung und individuelle Betreuung eigentlich hat alles zugetroffen. Wir hatten ja schon mal glaube ich in 'nem Re-

¹⁰³ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 158.

flexionsgespräch angesprochen mit diesem immer für die nächste Stunde schon wieder, dass wir dachten, dass man dann immer schon wieder zusammen was bespricht. Was wir im Nachhinein doch dann positiv fanden, dass wir das nicht so gemacht haben, sondern, dass das mehr von uns selber gefordert war. Und ich versteh gar nicht warum wir da wieder dieses „Unterstützung und Hilfestellung bei schwierigen Situationen“, weil so richtig schlimm schwierige Situationen gab's jetzt gar net und eigentlich müssten wir dann ja auch eher auf uns selber gestellt sein.

32 Dozentin: Mmmh.

33 Studentin 1: Also, dass du dann schon Ansprechpartnerin bist, aber dass die Hilfestellung schon von uns selber kommen muss, also quasi die Lösung. Aber sonst finde ich hat das eigentlich alles zugetroffen. Kritik hätte ich mir noch mehr erwartet (lacht).

Diese Aussage unterstreicht, dass der Dozent durch die spezifische Konzeption der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ in besonderer Weise herausgefordert ist: Das Ziel der Forschungswerkstatt die Studierenden durch die Begegnung mit Jugendlichen in theologischen Gesprächen zur Konstruktion „subjektiver Didaktiken“ anzuregen, beeinflusst auch die Rollenfunktion des Dozenten.

Die Rolle des Dozenten innerhalb der Forschungswerkstatt basiert daher auf zwei Grundvoraussetzungen:

- Der Rolle des Dozenten oder des Beraters liegt ein spezifisches Verständnis von Beratung zugrunde. „Beraten“ bedeutet, das unterrichtliche Handeln der Studierenden in den Mittelpunkt der Reflexion zu stellen. Die persönliche Entwicklung der Studierenden soll in der Auseinandersetzung mit ihren Praxiserfahrungen und „subjektiven Theorien“ sowie in der Konfrontation mit wissenschaftlichen Theorien gefördert werden. In diesem Sinne kann „beraten“ nicht „Ratschläge

geben“ heißen, sondern muss vielmehr „Eigenaktivität anregen“ bedeuten.¹⁰⁴

- Der Dozent ist sich der Subjektivität der eigenen Ansichten über Unterricht bewusst. Oberflächlich betrachtet gibt es durch Kriterien wie Anschaulichkeit, Selbstständigkeit oder ein günstiges Lernklima zwar eine „objektive Wahrheit“ über Unterricht. Diese Kriterien sind aber in „subjektiven Theorien“ über Unterricht organisiert und werden stets von bestimmten Vorannahmen und Wertvorstellungen über „richtig“ und „falsch“ bestimmt. Daher kann es „den guten Unterricht“ und „das richtige Lehrerverhalten“ nicht geben und was aus der Sicht eines Dozenten „positives Lehrerverhalten“ ausmacht, kann aus der Sicht eines anderen Beraters durchaus fehlerhaftes Verhalten sein.¹⁰⁵

Dem Dozenten kommen in der Beratung von Studierenden im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ zwei Rollenfunktionen zu:

Er ist einerseits *fachlicher Experte* und andererseits *begleitender Berater*.

Als fachlicher Experte für Unterricht liefert der Dozent pädagogische, didaktische und fachliche Informationen.¹⁰⁶ Dies geschieht unter anderem im begleitenden Seminar zur Forschungswerkstatt. Hier erarbeitet der Dozent gemeinsam mit den Studierenden die theoretischen Grundlagen zu theologischen Gesprächen mit Jugendlichen, aber auch entwicklungspsychologische Grundlagen. Außerdem wird die thematische Ausrichtung der jeweiligen Forschungswerkstatt aus fachwissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen.

In der Regel ist der Dozent selbst ein erfahrener Praktiker, sodass er als Modell für erwünschtes Verhalten dienen kann. Er kann den Studierenden unterrichtspraktische Handlungen demonstrieren und diese können durch Imitation von ihm lernen. Dies heißt jedoch nicht, dass die Studierenden

¹⁰⁴ Vgl. Klement, Karl; Teml, Hubert (1996): S. 112.

¹⁰⁵ Vgl. Ebenda, S. 110-111.

¹⁰⁶ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 112.

blind das Verhalten des Dozenten nachmachen sollen. Die Studierenden müssen vielmehr genaue Vorstellungen darüber entwickeln, wie genau sie etwas machen werden. Der Dozent begleitet sie bei dieser Zielklärung, indem er Handlungen demonstriert.¹⁰⁷

Weiterhin unterstützt der Dozent die Studierenden als Experte für Unterricht bei der Planung der nächsten Unterrichtsstunde und bringt dabei eigene Erfahrungen sowie theoretische Begründungen ein. Die Vorschläge des Dozenten sind auch hier stets als Anregungen und nicht als Verbindlichkeiten zu verstehen.

In der Rolle des fachlichen Experten macht der Dozent den Studierenden sein Lehrerwissen – sowohl wissenschaftliches Wissen als auch Erfahrungswissen – mittels Reflexion–über–die–Handlung in den Reflexionsgesprächen zugänglich und unterstützt sie auf diese Weise bei der Konstruktion „subjektiver Didaktiken“.

Zusammenfassend regt der Dozent in der Rolle des fachlichen Experten „verhaltensbezogene“ Reflexionen an. Der Schwerpunkt liegt auf dem äußeren Verhalten im Unterricht. Der Dozent gibt Anregungen für die Verbesserung von Methoden, Techniken und Verhaltensweisen und strebt die Schulung der fachlich-methodischen Kompetenzen der Studierenden an.¹⁰⁸

Als begleitender Berater fördert der Dozent die Fähigkeit der Studierenden, unterrichtliche Handlungen eigenständig zu reflektieren und selbstständig nach Lösungen und Handlungsalternativen zu suchen. Er zeigt eine interessierte und offene Haltung gegenüber den Ansichten der Studierenden und bringt Verständnis für ihre Schwierigkeiten bei den ersten unterrichtspraktischen Erfahrungen auf.¹⁰⁹ Er ist in dieser Rolle gewissermaßen ein Begleiter der (Selbst-)professionalisierung der Studierenden in einem Zirkel von Aktion und Reflexion und unterstützt sie bei der Bewältigung der spezifischen Herausforderungen, die theologische Gespräche mit Jugendlichen an die Studierenden stellen.

¹⁰⁷ Vgl. Teml, Hubert (1996), S. 171.

¹⁰⁸ Vgl. Teml, Hubert (2002): S. 157-158.

¹⁰⁹ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 112.

Der Dozent bringt sich in der Rolle des begleitenden Beraters selbst in den Professionalisierungsprozess der Studierenden ein, d.h. auch das professionelle Handeln des Dozenten kann im Fokus der Betrachtung stehen und darf hinterfragt werden. Dies soll verdeutlichen, dass der Dozent selbst gefordert ist, sich durch forschendes Unterrichten stetig weiterzuentwickeln. Folglich wäre es wünschenswert, wenn der Dozent in der Rolle des begleitenden Beraters als „kritischer Freund“¹¹⁰ der Studierenden agieren würde.

Zusammenfassend regt der Dozent als begleitender Berater „personenbezogene“ Reflexionen an, da der Schwerpunkt auf inneren Haltungen und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung liegt. Der Dozent begleitet die persönlich-berufliche Entwicklung der Studierenden und ermutigt sie dazu, sich mit Werten, Erziehungsphilosophien und subjektiven Theorien auseinanderzusetzen. Außerdem unterstützt er die Studierenden dabei, persönlichen Zielen und Entwicklungsaufgaben nachzugehen.¹¹¹

Durch diese beiden Rollenfunktionen befindet sich der Dozent in einem Spannungsfeld zwischen Beliebigkeit und Dogmatismus. Die einseitige Betonung personenbezogener Reflexionen kann eine Art von Beliebigkeit zur Folge haben, denn jedes Argument ist als gleichermaßen gültig anzusehen, da es sich um die subjektive Einschätzung einer Person handelt. Ebenso ist die reine Übermittlung fachlicher Informationen mit der Gefahr eines gewissen Dogmatismus verbunden, da der Dozent leicht in die Versuchung geraten könnte, mit wissenschaftlicher Unterstützung Patentrezepte guten Unterrichts auszugeben. Aus diesem Grund sollte die Übermittlung fachlicher und didaktischer Informationen insgesamt in Balance zur Anregung eigenständiger Reflexionen der Studierenden stehen.¹¹²

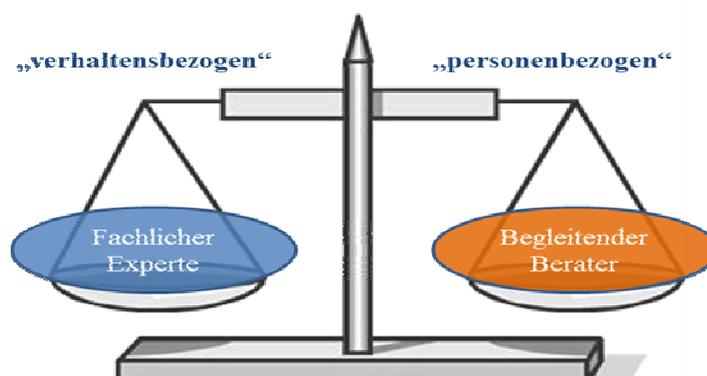
Die nachfolgende Abbildung 5 veranschaulicht die beiden Rollenfunktionen des Dozenten.

¹¹⁰ Vgl. Seel, Andrea (2002): S. 95.

¹¹¹ Vgl. Teml, Hubert (2002): S. 157-158.

¹¹² Vgl. Klement, Karl; Teml, Hubert (1996): S. 113.

Abbildung 5: Fachlicher Experte und begleitender Berater



4.2.2 Das Verhalten des Dozenten in Reflexionsgesprächen

Insgesamt zeichnet sich der Dialog zwischen Dozent und Lernenden in den Reflexionsgesprächen durch die Form einer *reziproken Reflexion-in-der-Handlung* aus. Dies äußert sich in einer experimentellen Haltung: Dozierende und Studierende bemühen sich gemeinsam um ein immer besseres Verständnis konkreten unterrichtlichen Handelns. Dies ist nötig, weil sich die Position des Dozenten im Hinblick auf Wissen und Verstehen deutlich von der Position der Studierenden unterscheidet.¹¹³

Außerdem ziehen die oben präzisierten zwei Rollenfunktionen des Dozenten Konsequenzen für das Verhalten in Reflexionsgesprächen nach sich.

Die Beratungsphilosophie des Dozenten als fachlicher Experte und begleitender Berater geht von einem optimistischen Menschenbild aus. Der Dozent traut den Studierenden die Fähigkeit zu, sich konstruktiv zu entwickeln und eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Er geht außerdem davon aus, dass die Studierenden im Reflexionsgespräch selbst-

¹¹³ Vgl. Altrichter, Herbert (2000): S. 211.

ständig jene Aspekte ihres unterrichtlichen Handelns ansprechen werden, die auch er für ihre Entwicklung als förderlich erachtet.¹¹⁴

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Studierenden ist eine förderliche Beratungshaltung des Dozenten, die sich durch drei personenzentrierte Grundhaltungen auszeichnet. Der Dozent bringt den Studierenden *Wertschätzung* entgegen, indem er sie als gleichwertige Personen anerkennt und auch bei unterschiedlichen Auffassungen über Unterricht ernst nimmt. Er traut den Studierenden etwas zu und ermutigt sie. Der Dozent bemüht sich um ein *empfindendes Verstehen* der Studierenden. Dazu versetzt er sich in ihre Perspektive und ist daran interessiert, wie sie bestimmte Unterrichtssituationen sehen und erleben. Der Dozent zeichnet sich dabei durch *Echtheit* aus. Er zeigt sich selbst als Person, die sich ständig weiterentwickeln muss, und spricht von eigenen Wahrnehmungen und Gefühlen.¹¹⁵

Generell wird das einseitige Monologisieren von Beratern in Reflexionsgesprächen durch ein partnerschaftliches Gespräch ersetzt. Der Dozent fördert ein Gesprächsklima, das es den Studierenden erleichtert, sich zu öffnen. Es ermöglicht ihnen sich in persönlicher Weise einzubringen und sich als ganze Person weiterzuentwickeln.¹¹⁶

Der Dozent wird daher das Gespräch nicht-dirigierend führen und den Studierenden viel Raum für ihre persönlichen Sichtweisen lassen. Dennoch hat er die Aufgabe, die Gesprächssituation durch eine klare äußere Strukturierung zu definieren, beispielsweise indem er dem Gespräch die dreischrittige Form „Gelungenes präzisieren – Fragwürdiges thematisieren – Zukünftiges konkretisieren“ verleiht.

Am Beginn von Reflexionsgesprächen stellt der Dozent offene Fragen, um den Studierenden Spielraum für die Gestaltung ihrer Antworten zu lassen. Auf diese Weise überträgt er den Studierenden die Verantwortung den ersten Themenschwerpunkt selbst zu formulieren, und macht die Haupt-

¹¹⁴ Vgl. Teml, Hubert (2002): S. 162.

¹¹⁵ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 162-163.

¹¹⁶ Vgl. Teml, Hubert (2002): S. 161.

akteure von Unterricht gleichzeitig zu Hauptakteuren der Reflexion. Ein solches Vorgehen erfordert in hohem Maße die Fähigkeit des „Warten – Könnens“ vom Dozenten, denn er hört im Gespräch über längere Passagen einfach nur zu und signalisiert den Studierenden durch einfache verbale oder nicht verbale Zeichen wie Nicken, dass er ihren Ausführungen folgt.¹¹⁷ Dadurch, dass der Dozent die Gedankengänge der Studierenden nicht unterbricht und Redepausen als natürliche Phasen des Nachdenkens akzeptiert, zeigt er, dass er die Studierenden ernst nimmt. Er bringt auch Äußerungen, die seiner eigenen Meinung nicht entsprechen eine „neutrale Aufmerksamkeit“ entgegen, denn die unmittelbare Zustimmung oder Missbilligung des Dozenten könnte bei den Studierenden den Eindruck erwecken, dass er eigentlich gar nicht daran interessiert ist, was sie wirklich denken.¹¹⁸

Im weiteren Verlauf des Reflexionsgesprächs kann der Dozent auch geschlossene Fragen stellen, um genauer zu klären, ob er die Ausführungen der Studierenden richtig verstanden hat. Er kann die Äußerungen der Studierenden zum Beispiel exakt so wiederholen wie er sie verstanden hat oder um Konkretisierung durch ein Beispiel bitten. Außerdem kann er die Gründe oder Zwecke der Vorgehensweisen der Studierenden erfragen. Dabei sollte er jedoch darauf achten, in einer Frage nur ein Thema anzusprechen.¹¹⁹

Im Mittelpunkt des Reflexionsgesprächs sollten zuvor vereinbarte Schwerpunkte stehen. Diese können beispielsweise im Vorfeld des Unterrichts auf Reflexionsbegleitbögen formuliert werden, sodass sie dem Dozenten während der Unterrichtsbeobachtung vorliegen.¹²⁰ Die Schwerpunkte können sich mit der Rollenmodulation der Studierenden in theologischen Gesprächen befassen oder die Förderung des selbständigen theologischen Denkens der Schüler in den Blick nehmen. Sie können sich aber auch auf allgemeinere Aspekte des Lehrerhandelns beziehen, wie zum Beispiel die Fähigkeit klare Arbeitsaufträge zu formulieren.

¹¹⁷ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 159.

¹¹⁸ Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 147.

¹¹⁹ Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 149.

¹²⁰ Vgl. Teml, Hubert (1996): S. 160.

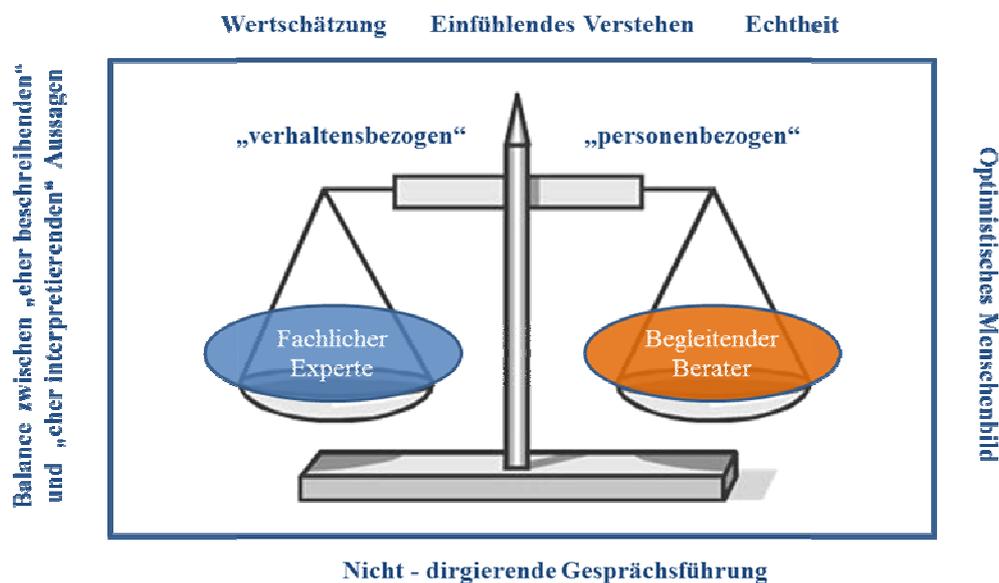
Sowohl der Dozent als auch die Studierenden können nach Abhandlung der einzelnen Punkte im Reflexionsgespräch eine kurze Zwischenbilanz ziehen. Auf diese Weise erhält das Gespräch eine klare Struktur, sodass der „rote Faden“ nicht verloren geht. Auch am Schluss eines Reflexionsgesprächs ist es wichtig, Konsequenzen für zukünftiges unterrichtliches Handeln zu formulieren, die dann in die Unterrichtsplanung für die nächste Stunde einfließen.

Zu jedem Reflexionsschwerpunkt im Reflexionsgespräch sind „eher beschreibende“ und „eher interpretierende“ Äußerungen möglich. Insgesamt sollte der Dozent im Blick behalten, dass möglichst eine Balance zwischen beiden Bereichen bestehen bleibt. Am Anfang des Reflexionsgesprächs wird es einfacher sein, sachlich beschreibende Informationen zu erhalten, weil für persönlich interpretierende Äußerungen erst im Gesprächsverlauf eine Vertrauensbasis aufgebaut werden muss.¹²¹

Durch die Konkretisierung des Verhaltens des Dozenten in Reflexionsgesprächen ergibt sich folgende Erweiterung für das Bild der zwei Rollenfunktionen:

¹²¹ Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 148.

Abbildung 6: Erweitertes Rollenbild des Dozenten



4.3 Ein Modell der Beratung Studierender

Ein wichtiges Element in einem Modell der Beratung Studierender (vgl. Abbildung 7) ist der Professionalisierungsprozess der Studierenden in einem Zirkel von Aktion und Reflexion. Die Studierenden professionalisieren sich während der Praxisphase in theologischen Gesprächen mit Jugendlichen. Die Konzeption theologischer Gespräche konfrontiert sie mit einer Reihe von Herausforderungen, in dessen Zentrum die situative Rollenmodulation steht. Um die verschiedenen Rollen situationsangemessen ausführen zu können, benötigen die Studierenden vor allem hermeneutische Kompetenzen, aber auch reflektierte Sachkompetenz und Kommunikationskompetenzen.

In der konkreten praktischen Aktion kommen die Studierenden erstmals mit dem Handlungstyp „Reflexion–in–der–Handlung“ in Kontakt und beginnen erstes implizites „Wissen–in–der–Handlung“ aufzubauen. Sie erwerben gewissermaßen Handlungskompetenzen durch *learning by doing*.

Die Reflexionsgespräche nehmen als „Reflexion–über–die–Handlung“ eine zentrale Rolle im Professionalisierungsprozess der Studierenden ein. Die

Studierenden werten gemeinsam mit dem Dozenten die konkret erlebten Unterrichtssituationen aus. Dabei werden *gelungene, fragwürdige* und *zukünftige* Aspekte unterrichtlichen Handelns ins Blickfeld gerückt. Der Reflexionsprozess nimmt idealerweise selbst die Form einer „reziproken Reflexion–in–der–Handlung“ an und der Dozent steht den Studierenden als fachlicher Experte und begleitender Berater zur Seite. Er strebt eine nicht-dirigierende Gesprächsführung an und bringt den Studierenden *Wertschätzung, einführendes Verstehen* und *Echtheit* entgegen. Sein vorrangiges Ziel in den Reflexionsgesprächen ist es, die Eigenaktivität der Studierenden anzuregen und den Aufbau einer forschenden Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht zu fördern.

Ein Modell der Beratung Studierender ist in einen zweifachen Rahmen aus der spezifischen Organisationsform der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ und aus der allgemeinen Studienorganisation im Fach evangelische Religion an der Universität Kassel eingebettet.

Das Format der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ bietet den Studierenden als reflexives Praktikum die Gelegenheit, in einer komplexitätsreduzierten Situation erste schulpraktische Erfahrungen zu sammeln. Dem liegt anstatt eines „Belehrungskonzepts“ schulpraktischen Lernens ein „Forschungskonzept“ zugrunde. Dieses geht ganz im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernen davon aus, dass die Studierenden eine eigene „subjektive Theorie“ in der Auseinandersetzung mit den Theorien der Kommilitonen und des Dozenten konstruieren. Auf diese Weise können die zwei Forschungsanliegen der Forschungswerkstatt miteinander verknüpft werden: Der Professionalisierungsprozess der Studierenden in einem Zirkel von Aktion und Reflexion wird mit der Entwicklung einer wissenschaftlichen Theorie zu theologischen Gesprächen mit Jugendlichen verbunden.

Die Organisationsform der Forschungswerkstatt sieht vor, dass sich an die Vorbereitungsphase eine sieben- bis achtwöchige praktische Phase anschließt. In dieser Zeit betreuen jeweils zwei Studierende eine Schüler-

kleingruppe und bearbeiten innerhalb dieser Gruppe eine theologische Fragestellung. Abschließend werden die praktischen Erfahrungen in einer Evaluationsphase ausgewertet und die Studierenden ziehen Konsequenzen für zukünftiges schulpraktisches Handeln.

Das spezifische Format der Forschungswerkstatt zeichnet sich durch eine Reihe von Methoden aus, die die praktische Aktion der Studierenden dokumentieren (vgl. Kapitel 5). Anhand von Tonband- oder Videoaufzeichnungen werden Transkripte erstellt, die bei der Auswertung des gehaltenen Unterrichts als Reflexionsgrundlage dienen. Außerdem wird die Kontinuität des Reflexionsprozesses durch den Reflexionsbegleitbogen sichergestellt, denn die Studierenden formulieren im Vorfeld jeder Unterrichtsstunde spezifische Beobachtungsaufträge für den Dozenten, die im Reflexionsgespräch ausgewertet werden können. Der Professionalisierungsprozess der Studierenden kann weiterhin durch Kurzreflexionen oder ein Forschungstagebuch begleitet werden. Die verschiedenen Formen der Dokumentation werden am Ende des Semesters in einem Portfolio zusammengefasst und bewertet.

Der spezifischen Organisation der Forschungswerkstatt ist der Rahmen der Studienorganisation im Fach Evangelische Theologie an der Universität Kassel übergeordnet. Die Studierenden durchlaufen während ihres gesamten Studiums vier Module der Professionalisierung:

Im ersten Modul erwerben die Studierenden Grundlagenkompetenzen und arbeiten sich in das Anliegen der Kinder- und Jugendtheologie ein. Sie erarbeiten die Rollen der Lehrkraft, führen erste theologische Gespräche mit Kindern oder Jugendlichen und werten diese aus.

Im zweiten Modul entwickeln die Studierenden ihre Kompetenzen weiter, indem sie an exemplarisch ausgewählten theologischen Grundfragen ihren eigenen Standpunkt klären sowie die Zugänge der Schüler zum Thema und die Positionen der Fachwissenschaft. Die Studierenden erwerben hier Kenntnisse in der Planung, Durchführung und Auswertung theologischer Gespräche.

Im Rahmen des dritten Moduls steht die Forschungswerkstatt im Zentrum der Professionalisierung in theologischen Gesprächen. Die Studierenden festigen ihre Kompetenzen und transformieren diese über Aktionsforschung in Handlungskompetenz.

Im abschließenden vierten Modul erhalten die Studierenden die Gelegenheit eine ausgewählte Fragestellung zu vertiefen oder einer eigenen Forschungsfragestellung nachzugehen. Sie entwickeln Hypothesen und überprüfen diese im Rahmen einer empirischen Erkundung.¹²²

In einem ganzheitlichen Modell der Beratung Studierender werden mehrere Studiengangelemente mit der Forschungswerkstatt koordiniert, sodass die Studierenden in Seminaren über die Zugänge der Jugendlichen zu einer theologischen Thematik direkt an ihre praktischen Erfahrungen anknüpfen oder sich im Vorfeld in diesem Bereich professionalisieren können.

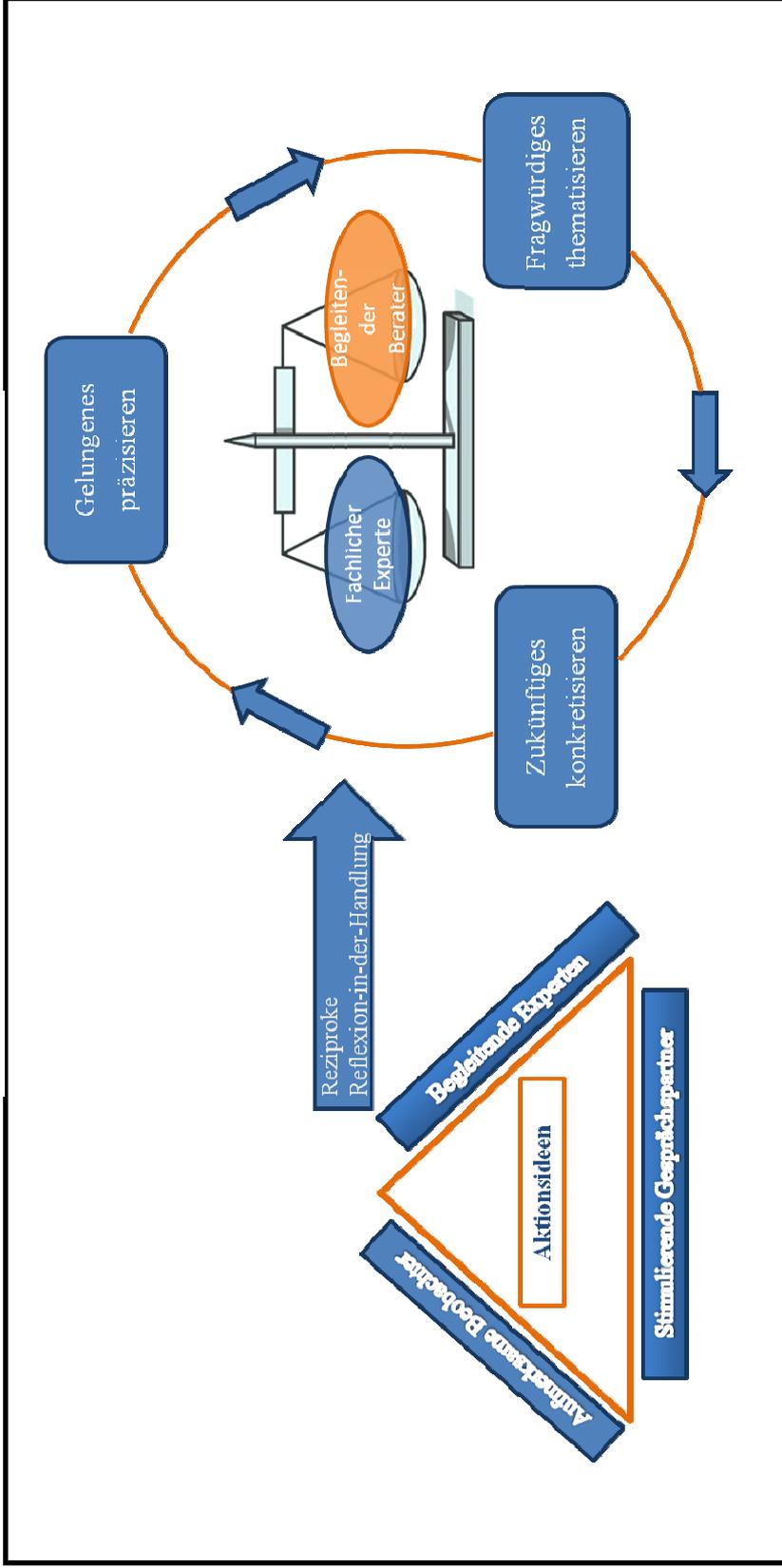
Zudem machen sich auch systematisch-theologische, bibelwissenschaftliche und kirchengeschichtliche Seminare um den Professionalisierungsprozess der Studierenden verdient, da sie sich bemühen, die Relevanz fachwissenschaftlicher Themen für den Religionsunterricht zu veranschaulichen.

¹²² Vgl. <http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/theologische-gespraech.html>

Abbildung 7: Ein Modell der Beratung Studierender

Studienorganisation

Organisationsform der Forschungswerkstatt
„Theologische Gespräche mit Jugendlichen“



Methodische Begleitung des
Professionalisierungsprozesses:
Tonband- und Videoaufzeichnungen, Transkript,
Reflexionsbegleitbogen, Kurzreflexion,
Forschungstagebuch

5. Die methodische Begleitung der Professionalisierung Studierender

Das nachfolgende Kapitel soll einen Einblick in die methodische Begleitung und Dokumentation der Professionalisierung Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ geben. Die schriftlichen Ergebnisse der nachfolgenden Methoden können am Ende des Semesters zu einem Portfolio zusammengefügt als Bewertungsgrundlage dienen.

5.1 *Tonband- und Videoaufzeichnung*

Die Aufzeichnung von Unterrichtsstunden auf Tonband oder Video ist eine Möglichkeit, um den Studierenden ihr eigenes unterrichtspraktisches Handeln als Lehrkraft vor Augen zu führen.

Tonbandaufzeichnungen haben dabei den Vorteil, dass die akustischen Merkmale eines Prozesses genau festgehalten werden. Der situative Rahmen sowie alle nicht-akustischen Signale gehen jedoch verloren.¹²³ Innerhalb theologischer Gespräche mit Jugendlichen in Kleingruppen haben sich Tonbandaufzeichnungen jedoch als überaus vorteilhaft erwiesen, da das Tonbandgerät – auf einen Tisch oder auf dem Boden inmitten eines Gesprächskreises gelegt – schnell von Studierenden und Schülern vergessen wird, sodass sich alle Beteiligten ungezwungen und natürlich verhalten können.

Eine Videokamera fällt ungleich mehr auf, zudem wird eine Person benötigt, die die Aufnahmen während des Unterrichts anfertigt. Dies kann entweder von einem der beiden Studierenden oder von einem externen Beobachter übernommen werden. Andererseits bringen Videoaufzeichnungen den Vorteil mit sich, dass sie die Merkmale der auditiven und visuellen Dokumentation vereinen. Auf diese Weise kann eine ganzheitliche Re-

¹²³ Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 131.

konstruktion der aufgenommenen Situation im Reflexionsgespräch erfolgen. Die Bedingungen und Auswirkungen unterrichtlichen Handelns sind dabei unmittelbar ersichtlich und Muster im Lehrer- und Schülerverhalten sind in visueller Form vorhanden.¹²⁴

Im Vorfeld der Auswertung von Videoaufzeichnungen sollte den Studierenden die Gelegenheit dazu gegeben werden, selbst Stellung zu der gehaltenen Stunde zu beziehen.¹²⁵ Vor dem Betrachten des Videos erhalten Studierende und Dozierende einen konkreten Beobachtungsauftrag wie beispielsweise:

- Entwickeln die Jugendlichen eine Fragehaltung? Können sie vielfältige Gelegenheiten zur eigenständigen Konstruktion theologischer Deutungen nutzen?
- Welche Rolle(n) übt die Lehrkraft aus? Ist das Modellieren der Rollen dem Gesprächsverlauf angemessen?
- Welche fruchtbaren Gedanken / überraschenden Momente / Weggabelungen ergeben sich im Unterrichtsverlauf? Unterstützt die Reaktion der Lehrkraft in diesen Situationen das eigenständige theologische Denken der Jugendlichen?¹²⁶

Im Anschluss an die Betrachtung des Videos wird der Unterricht gemeinsam ausgewertet. Die Beobachtungsaufträge werden besprochen und Bereiche lokalisiert, in denen Kompetenzsteigerungen nötig erscheinen.¹²⁷

Eine zeitökonomischere Alternative zu diesem Vorgehen ist die Auswahl einiger wichtiger Sequenzen der Unterrichtsstunde und deren Auswertung anhand einer Transkription.

¹²⁴ Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 141.

¹²⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007), S. 138.

¹²⁶ Vgl. Ebenda, S. 139.

¹²⁷ Vgl. Ebenda, S. 140.

5.2 *Transkripte wichtiger Unterrichtssequenzen*

Transkripte¹²⁸ bieten die Möglichkeit einer fundierten Reflexion der Unterrichtsführung und des Agierens der Studierenden im Gespräch. Sie können außerdem den Umgang der Schüler mit einem Thema oder einer Methode verdeutlichen. Dadurch lassen sich Schwierigkeiten und lohnende Anknüpfungspunkte der Stunde erkennen und können in die weitere Unterrichtsplanung integriert werden.

Die Transkription ausgewählter Unterrichtssequenzen kann in folgenden Schritten geschehen:

- Die ganze Tonbandaufzeichnung wird angehört und geordnete Notizen werden angefertigt. Dies bedeutet, dass die einzelnen Phasen des Unterrichts durch Stichworte zusammengefasst und mit Zeitangaben versehen werden.
- Auf Basis dieser Notizen werden für eine Fragestellung bedeutende Sequenzen ausgewählt und vollständig transkribiert.¹²⁹

Bei der Analyse transkribierter Passagen des Unterrichts ist es hilfreich, beim ersten Lesen des Transkripts interessante Stellen zu markieren und in einem zweiten Schritt Kategorien oder Schlüsselbegriffe zu den markierten Textstellen zu formulieren, um diese zu systematisieren. Die festgelegten Kategorien lassen sich danach leichter ordnen, sodass Zusammenhänge erfasst und Muster (beispielsweise der Lehrer-Schüler-Interaktion) aufgedeckt werden können. Daraus lassen sich Handlungskonsequenzen für zukünftiges unterrichtspraktisches Handeln ableiten.

¹²⁸ Detaillierte Transkriptionsregeln sind bei Altrichter und Posch (1998: S 137-138) beschrieben.

¹²⁹ Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 137.

5.3 **Kurzreflexion**¹³⁰

Die Kurzreflexion wird im Vorfeld von Reflexionsgesprächen angefertigt und besteht nur aus einigen wenigen Seiten. Sie ermöglicht eine gezielte Vorbereitung der Studierenden und des Dozenten auf einen gemeinsamen Reflexionsschwerpunkt, der dann im Reflexionsgespräch besprochen wird.

Die Kurzreflexion ist eine Interpretation der von den Studierenden transkribierten Passagen der Unterrichtsstunde. Folgende Aspekte können dabei als Untersuchungsgegenstand dienen:

1) Vergleich der Planung und Durchführung des Unterrichts

- Wo gab es Weggabelungen im Unterricht und wie sahen diese aus?
- Kamen Aspekte zur Sprache, die in der Planung nicht bedacht wurden?
- Kamen vorbereitete Aspekte nicht zum Tragen?

2) Analyse der Begegnung der Schüler mit dem Thema

- Wie äußern sich die Jugendlichen zum Thema? (z.B. fragend, ablehnend)
- Konstruieren die Jugendliche eigenständige theologische Deutungen?
- Welche Glaubenshaltung der Schüler liegt den Deutungen zugrunde?
- Wie haben die verwendeten Methoden die Auseinandersetzung der Schüler mit dem Thema unterstützt?

¹³⁰ Vgl. Material zur Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche in der Oberstufe“ im Sommersemester 2010.

3) Beschreibung des eigenen Agierens als Lehrkraft

- Welche Rolle(n) wurden im Unterrichtsgeschehen eingenommen?
- Konnten die Deutungen der Schüler untereinander ins Gespräch gebracht werden?
- Konnten den Schülern weitere Deutungsmöglichkeiten angeboten werden?
- Gab es Unterrichtssequenzen, in denen sich die Studierenden überfordert gefühlt haben und Schülerbeiträge fachwissenschaftlich nicht einordnen konnten?

4) Bewertung der analysierten Unterrichtssequenz

- Was macht die analysierte Sequenz zu einer wichtigen Sequenz?
- Was ist in der Sequenz gut gelungen und wo wurden Chancen verpasst?

5) Konsequenzen aus der analysierten Unterrichtsstunde

- Inhaltliche Konsequenzen: Welche Aspekte sollen in die Planung der nächsten Stunde(n) aufgenommen werden?
- Methodische Konsequenzen: Wie kann über den Einsatz geeigneter Methoden die Unterrichtsqualität gesteigert werden?
- Welche Konsequenzen können im Hinblick auf die Rollenmodulation gezogen werden?

Die Studierenden müssen in ihren Kurzreflexionen nicht immer alle fünf aufgelisteten Bereiche berücksichtigen, sondern können von Woche zu Woche entscheiden, welche Bereiche sich für die Analyse des Transkripts eignen.

Außerdem ist es für den Dozenten hilfreich, wenn die Studierenden der Kurzreflexion einen kurzen Überblick über den Verlauf der Unterrichtsstunde und die Intention der einzelnen Phasen voranstellen.

5.4 Reflexionsbegleitbogen¹³¹

Der Reflexionsbegleitbogen ist ein Hilfsmittel zur Intensivierung des Reflexionsprozesses und dient dazu den Studierenden den „roten Faden“ ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung aufzuzeigen. Er illustriert die Kontinuität des Professionalisierungsprozesses in einem Zirkel von Aktion und Reflexion. Auf dem Bogen werden nach jedem Reflexionsgespräch maximal drei Konsequenzen und maximal zwei konkrete Beobachtungsaufträge an den Dozenten für die nächste Unterrichtsstunde formuliert. Am Ende der Praxisphase der Forschungswerkstatt kann der Bogen zur Evaluation der individuellen Professionalisierung der Studierenden verwendet werden.

Ein Reflexionsbegleitbogen kann beispielsweise folgendermaßen gestaltet werden:



Der Reflexionsbegleitbogen von _____

	Datum	Thema der Stunde	Gewonnene Erkenntnisse/Konsequenzen (max. 3!)	Beobachtungsaufträge für die nächste Unterrichtsstunde (max. 2!)
1.			-	-
			-	-

¹³¹ Vgl. Material zur Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ im Sommersemester 2010.

5.5 *Forschungstagebuch*

Eine weitere Methode der Dokumentation und der Reflexion des Professionalisierungsprozesses der Studierenden stellt das kontinuierliche Schreiben eines Forschungstagebuchs dar. Diese Methode aus der Aktionsforschung knüpft an alltägliche Fähigkeiten an und macht die Verknüpfung mit Daten aus anderen Methoden der Begleitung des Professionalisierungsprozesses Studierender möglich. Dabei kann das Tagebuch als Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesses gesehen werden.¹³²

Das Forschungstagebuch sollte von den Studierenden regelmäßig im Anschluss an die gehaltene Unterrichtsstunde geschrieben werden oder sie sollten dazu angehalten werden, sich bestimmte Zeiträume für diese Aufgabe zu reservieren.¹³³

Als Form sollte ein breiter Rand für Änderungen, Kommentare, Querverweise und Ergänzungen gelassen werden. Jeder Eintrag sollte mit einleitenden Angaben zum Datum und zum Thema der Stunde versehen werden. Es empfiehlt sich, eine klare Strukturierung durch Absätze, Überschriften, ein Inhaltsverzeichnis und Seitenzahlen sicherzustellen. Weiterhin können zusätzliche Materialien wie Unterrichtsplanungen, Fotos, Kopien von Schülerarbeiten und Transkripte in das Forschungstagebuch eingefügt werden.¹³⁴

Innerhalb des Forschungstagebuchs sollten die Studierenden zwischen *Beobachtungen* und *Interpretationen* unterscheiden.

„Beschreibende Passagen“ sind Memos oder so genannte Gedächtnisprotokolle. Sie können sich mit Beobachtungen von Handlungen, Beschreibungen von Ereignissen, Rekonstruktionen von Dialogen und Portraits von Personen befassen. Je eher die Studierenden ihre Beobachtungen nach einem Ereignis niederschreiben, desto besser. Dabei kann es hilfreich sein,

¹³² Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 26-27.

¹³³ Vgl. Ebenda, S. 29.

¹³⁴ Vgl. Ebenda, S. 30.

die natürliche Chronologie der Ereignisse beizubehalten. Vor der Niederschrift sollten die Studierenden allerdings mit niemandem über ihre Beobachtungen sprechen, um das Einfließen von Werturteilen zu vermeiden.¹³⁵ Im Nachhinein kann dann das Lesen der Einschätzung einer bestimmten Situation durch den Unterrichtspartner eine Bereicherung der eigenen Perspektive darstellen und den Professionalisierungsprozess unterstützen.

„Interpretierende Passagen“ im Forschungstagebuch sind Interpretationen, Gefühle, Problemüberlegungen, Ideen, Erklärungen von Beobachtungen, die Bewusstmachung eigener Vorurteile und die Entwicklung von Theorien.¹³⁶

Zudem können sich die Studierenden methodische Notizen über ihre Rolle(n) in theologischen Gesprächen sowie über die Erfahrungen mit bestimmten Methoden der Unterrichtsgestaltung machen. Sie können außerdem niederschreiben mit welchen Weggabelungen sie sich im Unterricht konfrontiert sahen, und ihre weitere Vorgehensweise an diesen Stellen begründen.¹³⁷

Insgesamt stellt das Schreiben eines Forschungstagebuchs eine sehr intensive Möglichkeit zur Begleitung des Professionalisierungsprozesses der Studierenden während der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ dar. Die Aufzeichnungen im Forschungstagebuch der Studierenden können in den Reflexionsgesprächen evaluiert und mit der Analyse von Transkripten verknüpft werden. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass Tagebücher private Produkte sind und die Entscheidung, welche Passagen er wem zugänglich machen möchte, beim Verfasser liegt.

Daraus können sich Probleme für die Bewertung der Leistung der Studierenden ergeben. Eine Möglichkeit dem entgegen zu wirken ist, „öffentliche“ Abschnitte des Tagebuchs in einem Portfolio mit anderen Doku-

¹³⁵ Vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): S. 36.

¹³⁶ Vgl. Ebenda: S. 37.

¹³⁷ Vgl. Ebenda, S. 39

mentationsmethoden des Professionalisierungsprozesses zu koordinieren und „private“ Passagen nicht in die Bewertung einzubeziehen. Die Entscheidung darüber, was öffentlich und privat ist, muss selbstverständlich bei den Studierenden liegen.

6. Fazit

Abschließend gelange ich zu dem Fazit, dass der Professionalisierungsprozess Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ vor allem durch folgende Einflussfaktoren bedingt ist: Die spezifische Organisation von Expertenwissen im Lehrerberuf, die Konzeption theologischer Gespräche mit Jugendlichen, die Nachbereitung des Unterrichts in Reflexionsgesprächen sowie die Rolle des Dozenten sind von großer Bedeutung für die Professionalisierung der Studierenden in einem Zirkel von Aktion und Reflexion.

Donald A. Schöns drei typische Formen des Zusammenspiels von Wissen und Handlung in der Praxis sowie die Beschaffenheit der spezifischen Perspektive professioneller Lehrkräfte verdeutlichen, dass schulpraktisches Handeln nicht direkt *gelehrt* werden kann. Es muss vielmehr innerhalb eines „Forschungskonzepts“ schulpraktischen Lernens durch die Reflexion praktischer Erfahrungen *erlernt* werden. Die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, die in die schulpraktischen Studien im Fach der Evangelischen Theologie an der Universität Kassel eingebettet ist, erhebt forschendes Lernen zum zentralen Merkmal professioneller Kompetenz und regt die Studierenden dazu an „subjektive Didaktiken“ zu konstruieren.

Dabei stellt die Konzeption theologischer Gespräche mit Jugendlichen den Professionalisierungsgegenstand der Studierenden dar. Dieser Ansatz fordert die Studierenden durch das Basieren auf der Jugendtheologie, die Prozessorientierung des Unterrichts, die „Einbruchstellen“ im Glauben Jugendlicher und schließlich durch die Rollenmodulation der Lehrkraft im theologischen Gespräch heraus. Die Analyse eines exemplarisch ausgewählten Reflexionsgesprächs, das im Rahmen der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ durchgeführt wurde, spiegelt diese vier spezifischen Herausforderungen wieder. Anhand der Reflexion der Herausforderungen konnten

persönliche Entwicklungsaufgaben für die Studierenden identifiziert werden, die dann in neue Aktionsideen eingeflossen sind.

In diesem „typischen“ Reflexionsgespräch wurden außerdem *positive, fragwürdige* und *zukünftige* Aspekte unterrichtlichen Handelns anhand konkret erlebter Situationen im Unterricht thematisiert. Diese Vorgehensweise in drei Schritten erscheint generell hilfreich, um die Professionalisierung Studierender in Reflexionsgesprächen unter Einbezug theoretischer Begründungen angemessen zu strukturieren. Vor allem das situationsangemessene Modellieren der Rollen der Lehrkraft, die Förderung der Fähigkeit zu eigenen theologischen Deutungen bei den Jugendlichen sowie allgemeine pädagogische Aspekte unterrichtlichen Handelns können unter Verwendung von Transkripten wichtiger Unterrichtssequenzen ausgewertet werden. Dabei ist auf günstige räumliche und zeitliche Bedingungen zu achten.

Die Untersuchung eines weiteren Reflexionsgesprächs, das im Rahmen der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ stattgefunden hat, veranschaulicht die paradoxe Beziehung, die zwischen der Bedeutung des Fachwissens innerhalb der fachwissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildung der Studierenden besteht. Daraus resultiert die Konsequenz, dass die Studierenden im Rahmen ihrer universitären Ausbildung zu einer persönlichen Positionierung im Hinblick auf theologische Schwerpunktthemen angeregt werden müssen. Systematisch-theologische, bibelwissenschaftliche und kirchengeschichtliche Seminare können dazu einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie sich bemühen, den Studierenden die Relevanz theologischer Themenschwerpunkte für die Praxis zu verdeutlichen. Zudem ist die Koordination weiterer Studiengangelemente mit den schulpraktischen Studien wünschenswert, sodass in Seminaren eine Verknüpfung der fachwissenschaftlichen Zugänge zu einer Thematik mit den Deutungsmustern von Kindern und Jugendlichen stattfinden kann.

Die Abschlussreflexion der Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ mit allen Teilnehmern ergab eine Kompetenzentwicklung der Studierenden auf dem Gebiet des begleitenden Experten in christologischen Fragen, bedingt durch die wöchentlichen Unterrichtsvorbereitungen. Für die Rolle des aufmerksamen Beobachters stellte sich die gedankliche Nähe der Studierenden zu den Deutungen der Schüler als Vorteil für ein besseres Verständnis ihrer theologischen Grundfragen heraus. Im Bereich des stimulierenden Gesprächspartners wurde aufgrund der Prozessorientierung theologischer Gespräche der größte Entwicklungsbedarf lokalisiert. Insgesamt wurden sowohl die Handlungskompetenzen als auch die Reflexionskompetenzen der Studierenden geschult.

Die Studierenden charakterisierten die Dozentin im Rahmen der Abschlussreflexion als Ansprechpartnerin, die eigene Problemlösungen der Studierenden zulässt. Als Konsequenz aus diesem Bild ist die Rollenbeschreibung des Dozenten als fachlicher Experte und begleitender Berater hervorgegangen, der gleichermaßen verhaltensbezogene und personenbezogene Reflexionen anregt und sich in Reflexionsgesprächen nicht-dirigierend verhält sowie sich durch Echtheit, einführendes Verstehen und Wertschätzung auszeichnet. Der Dozent versteht „Beraten“ im Sinne von „Eigenaktivität anregen“ und ist sich über die Subjektivität seiner Ansichten über „guten“ Unterricht bewusst.

Die oben analysierten Elemente des Professionalisierungsprozesses Studierenden sollten aus meiner Sicht in ein Modell der Beratung Studierender eingebettet werden. Während des in einem Zirkel von Aktion und Reflexion ablaufenden Professionalisierungsprozesses findet die Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden in den Reflexionsgesprächen in einer reziproken Reflexion-in-der-Handlung statt. Das Modell ist in der Organisationsform der Forschungswerkstatt und im Rahmen der Studienorganisation verankert. Dabei wird die Professionalisierung der Stu-

dierenden durch Methoden wie zum Beispiel Tonband- und Videoaufzeichnungen oder Transkriptionen dokumentiert.

Damit ein solches Modell optimiert werden kann, müssen die gedanklichen Strukturen der Studierenden vor, während und nach dem Professionalisierungsprozess innerhalb der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ in Zukunft zum Gegenstand weiterführender Forschungen werden. Die genaue Erfassung der gedanklichen Strukturen der Studierenden ist dringend notwendig, um sie in konkreten Kompetenzen operationalisieren zu können, sodass eine weiter fortschreitende Implementierung der Konzeption theologischer Gespräche in die Ausbildung von Referendaren möglich wird.

7. Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, Georg (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck: StudienVerlag, S. 201-211.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert; Aichner, Waltraud (2002): Forschendes Lernen in den Schulpraktischen Studien. In: Klement, Karl; Lobendanz, Alois; Teml, Hubert (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck: Studien Verlag, S. 131-155.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2007): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer.
- Freudenberger-Lötz, Petra; Reiß, Annike (2009): Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Katechetische Blätter, H. 134, S. 97-102.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2010): Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde. In: Bucher, Anton; Büttner, Gerhard; Freudenberger-Lötz, Petra; Schreiner, Martin (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie. Baustelle Gottesbilder. Stuttgart: Calwer, S. 1-11.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2012): Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe. München: Kösel/Calwer.
- Herzog, Walter (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen - und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, H. 3, S. 253-273.
- Klement, Karl (2002): Der Konstruktive Realismus aus der Sicht des „Reflektierenden Praktikers“ in der Pädagogik. In: Klement, Karl; Lobendanz, Alois; Teml, Hubert (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck: Studien Verlag, S. 85-96.
- Reiß, Annike (2010): Mit Jugendlichen über Gott sprechen. In: Bucher, Anton; Büttner, Gerhard; Freudenberger-Lötz, Petra; Schreiner, Martin (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie. Baustelle Gottesbilder. Stuttgart: Calwer.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. London: Ashgate.
- Schweitzer, Friedrich (2005): Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, H. 1, S. 46-79.

- Seel, Andrea (2002): Das eigene Handlungswissen erforschen. In: Klement, Karl; Lobendanz, Alois; Teml, Hubert (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck: Studien Verlag, S. 195-200.
- Teml, Hubert (1996): „Sich (k)ein Bild machen...“ Wege zu einer beratungsorientierten Nachbesprechung. In: Klement, Karl; Teml, Hubert (Hg.): Schulpraxis reflektieren: Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Innsbruck: Studien Verlag, S. 156-177.
- Teml, Hubert (2002): „Praxisberatung“ als Förderung von „Praxisreflexion“. In: Klement, Karl; Lobendanz, Alois; Teml, Hubert (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck: Studien Verlag, S. 157-174.
- Wildt, Beatrix (2000): Beratung in Begleitung Schulpraktischer Studien – Ein Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. In: Bayer, Manfred (Hg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 226-238.
- Ziegler, Tobias (2006): Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner-Verlag.

Internetquellen:

- <http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/theologische-gespraech.html>
(Stand: 15.03.2012)

8. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: „Belehrungskonzept“ und „Forschungskonzept“ schulpraktischen Lernens
(In Anlehnung an Klement (2002): S. 91.)
- Abbildung 2: Das Kasseler Modell – Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“
(Zur Verfügung gestellt von Katharina Ochs und Karina Möller)
- Abbildung 3: Zirkel von Aktion und Reflexion
(Vgl. Freudenberger-Lötz (2007): S. 90.)
- Abbildung 4: Die Rollenmodulation im theologischen Gespräch
(Vgl. Freudenberger-Lötz (2007): S. 223)
- Abbildung 5: Fachlicher Experte und begleitender Berater
- Abbildung 6: Ergänztes Rollenbild des Dozenten
- Abbildung 7: Ein Modell der Beratung Studierender

9. Anhang

9.1 ***Transkript des Reflexionsgesprächs: „Gelungenes präzisieren“ – „Fragwürdiges thematisieren“ – „Zukünftiges konkretisieren“ (vgl. 3.3.1)***

- 1 Beraterin 1: Da kommen wir gleich nochmal genauer drauf zu sprechen auf das Transkript, aber sonst hätte ich euch zum Einstieg erst mal gefragt so über euren generellen Eindruck der Unterrichtsstunde. Wie ist es euch so da ergangen mit dem Thema, mit den Schülern?
[...]
- 2 Studentin 1: Also ich fand es ganz ok, weil die Schüler auch viele verschiedene Sachen aufgeschrieben haben zum Thema „Wahrnehmung“ und wir dann gesammelt haben an der Tafel [...] Also ich fand wenn man's aufs Ende bezieht, dann waren sie da eher offen zu diskutieren als am Anfang zur Wahrnehmung, da hat jeder seine Meinung gesagt, was für ihn Wahrnehmung ist und dann war das halt so. Das ist ja dann so...
- 3 Beraterin 2:...so stehengeblieben die Positionen. Jeder für sich, mmh.
- 4 Beraterin 1: Ihr habt dann ja auch noch über diese Kippbilder geredet und ähm wolltet dann ja 'ne Diskussion sozusagen anregen, genau.
- 5 Studentin 2: Aber das hat nicht geklappt so richtig mit der Diskussion. Das war...
- 6 Beraterin 1: Das war irgendwie 'nen bisschen zäh, oder?
- 7 Studentin 2: Das war irgendwie 'nen bisschen schleppend, ist das alles so vorangegangen und deswegen hab ich's dann auch abgebrochen, weil das hat keinen Sinn gemacht an der Stelle jetzt zu diskutieren, weil die gar nicht da, weil die gar nicht da, weil die gar nicht weitergekommen sind an der Stelle jetzt noch. Da hat irgendwie noch was gefehlt, dass man jetzt da drüber großartig äh was rausbekommen kann.

- 8 Beraterin 2: Also, das hast du [Meint: Studentin 2] ja mit den Kippbildern weiter gemacht? Oder?
- 9 Studentin 2: Äh..
- 10 Beraterin 2: Oder war das zusammen?
- 11 Beraterin 1: Das haben sie [Meint: Die beiden Studentinnen] zusammen gemacht.
- 12 Studentin 1: Durch die Kippbilder war das so. Die haben zwar gesagt was sie sehen, aber irgendwie konnten sie das dann nicht so verbinden zu dem, was man davor gemacht hat, war das dann so ja.
- 13 Beraterin 1: Könnt ihr euch vielleicht dann erklären warum die Schüler sich zu dem Thema nicht so geäußert haben oder was da so das Problem gewesen sein könnte?
- 14 Studentin 1: Vielleicht war es zu persönlich. Ich weiß es nicht. Vielleicht wollten sie sich nicht öffnen.
- 15 Studentin 2: Also, dass es zu persönlich war glaube ich nicht, weil die sind ja ziemlich offen gewesen schon am Ende, von ihrer persönlichen Meinung, grad auch was der Florian dann gesagt hat. Also, ich glaube mit diesem Persönlichkeits-Ding hat es nichts zu tun, es ist einfach zu komplex irgendwie so, dass man da reinkommt durch diese Kippbilder. Es gibt zwar zwei Wahrnehmungen, aber da fehlt der Rest, ne. Es gibt einmal den, das Gesicht und einmal irgendwie die Landschaft, aber das ist dann auch gut. Und dann, wenn ich aber jetzt so wie diese Diskussion hatte gibt's ja so mehrere, noch viel mehrere Positionen und ich glaube daran lag's, das Schwarz und Weiß, aber das Grau hat gefehlt halt irgendwie so ein bisschen, wenn ich das so beschreiben würde.
- 16 Beraterin 1: Also, da würde ich dir zustimmen. Also, einerseits würde ich auch sagen so die Komplexität des Begriffs. Das war den Schülern vielleicht so 'n bisschen fremd und so der Einstieg über diese Moderationskarten, da ging es ja auch mehr um Sinneswahrnehmung. Haben ja ganz viele hören, schmecken, sehen und solche Sachen aufgeschrieben, dass das vielleicht zu, ja, konnten sie sich

noch nicht so reinversetzen. Und zum anderen hätte ähm ich gesagt vielleicht ein bisschen über die Methode. Ich fand das gut, dass ihr diese, ähm, Moderationskarten hattet und ähm dass die dann geclustert wurden, aber vielleicht hättet ihr die Schüler das machen lassen können.

17 Studentin 2: Mmh.

18 Beraterin 1: Also, dass ihr einfach den Schülern die Verantwortung übertragen hättet, ähm, jetzt äh...

19 Beraterin 2: Bei dem Cluster?

20 Beraterin 1: Ja, dass ein Schüler oder ja ein Schüler so als Moderator bestimmt wird und der das dann vielleicht ein bisschen anleitet wie das geclustert wird und da drüber hätten sie vielleicht dann nochmal angefangen zu diskutieren: Wie soll das jetzt eingeordnet werden und so. Und mit den Kippbildern habt ihr glaube ich das so im Plenum besprochen, da hätte ich vielleicht dieses „Think-Pair-Share“ benutzt für. Dass erst mal die Schüler sich das alleine angucken, dann erst mal mit 'nem Partner drüber reden und dass man dann erst im Plenum das, weil dann haben die erst mal 'nen bisschen mehr Zeit da drüber nachzudenken und sind vielleicht eher geneigt sich zu äußern. Aber ich glaub der Begriff der war ziemlich komplex.

21 Studentin 2: Aber ich hatte das ja an der Tafel auch schon so geordnet, dass auf der einen Seite die Wahrnehmung mit den „Gefühlen“, „Sinneswahrnehmung“, fühlen und so. Und oben war ja aber schon „Die andere Position verstehen“. Das hat noch, also da war ja schon auch 'nen bisschen mehr, wo man hätte drauf aufbauen müssen, aber ich glaube ihnen war das auch nicht ganz so bewusst. Also, dass es sich davon auch unterscheidet, weil auch Gefühle und Schmerzen auch so gleichgesetzt wurden.

22 Beraterin 1: Da hast du glaube ich auch nochmal dann nachgefragt zwischen drinne, also was der Unterschied zwischen physischem und seelischem Schmerz ist oder so [...]

23 Beraterin 2: Hier sind einfach so verschiedene Sachen, dass das viel-

leicht nicht zu dem geführt hat wie ihr euch das vorgestellt habt, was für euch vielleicht einfach schon total klar ist. Das passiert ja ganz oft, dass wir in so ne Situation reingehen und denken warum kommen die jetzt nicht da drauf, ist doch ganz logisch.

24 Beraterin 1: Ja, ich glaub, dass ihr da zukünftig einfach noch 'nen bisschen mehr Verantwortung so an die Schüler abgeben könnt oder ruhig dürft.

9.2 Das Verhalten der Lehrkraft in theologischen Gesprächen

9.2.1 Transkript des Reflexionsgesprächs (vgl. 3.3.2)

1. Beraterin 1: Auf Seite zwei [des von den Studierenden angefertigten Transkripts] ist das glaube ich, da ist so ein ganz langer Dialog zwischen äh, erst redet Studentin 1, [Aussage] 17 ist das glaube ich und Tobias unterbricht sie und dann ist so ein ganz langer Dialog Tobias – Studentin 2, Studentin 2 - Tobias und das geht dann bis auf Seite drei irgendwo und dann sagt Studentin 2: „Ok, ja, so gibt's dazu noch andere Meinungen. Wie seht ihr das?“ Da hab ich mir ein Plus dahinter gemacht, weil ich dachte, ja jetzt gut, jetzt fragt sie nochmal die anderen, jetzt hat er seine Zeit gehabt zu reden, aber jetzt ist es auch mal gut wieder.
 2. Studentin 2: Da sieht man auch, dass er in dem Moment halt seine „Überroll-Phase“ hat, weil er da ständig mich auch einfach nicht ausprechen lässt, ne. Er unterbricht halt einfach ständig und versucht immer noch mit seinem, ja mit seinem Wasser und seinem Wein und was er da alles hatte.
 3. Beraterin 2: Die ganze Wunderthematik hat er da so.
 4. Beraterin 1: Als Gegenbeweis, dass Jesus ja nicht Gottes Sohn sein kann.
- [...]

- 5 Beraterin 1: Ich glaub, dass ihn der Impuls da vielleicht auch 'nen bisschen überfordert hat, weil ihr habt ja vorher da drüber geredet, ähm, da ging's um Jesus um das Göttliche und ähm ja [...] um die historischen Daten. Wird ja der Erste Weltkrieg auch als Beispiel genannt und so [...] Genau und dann führt das weiter dazu, dass dann irgendwann Tobias mit diesem Turmbau zu Babel dann anfängt und dann dachte ich oh. Also für mich war das so ne Weggabelung dieser Impuls, weil für mich hat das so 'n bisschen in ne andere Richtung dann das Gespräch gelenkt im Gegensatz zu dem, wo es vorher drum ging. Ich glaub Studentin 1 hatte am Anfang mal gefragt, ob Jesus jetzt auserwählt ist aus der Sicht der Schüler und so und dann ging's um historische Fakten und dann plötzlich war da der Turmbau zu Babel [...] und dann geht das ja auch nochmal weiter bis auf Seite 7 [des Transkripts] und dann sagt Sarah ja auch nochmal „Ich denke es geht zu weit“. [...]Und dann ist es ja wieder Sarah eigentlich, die das in Richtung des Themas versucht zu lenken und dann kommt Tobias wieder und redet über den Zweiten Weltkrieg. Also das ist er, der dann da wieder hartnäckig einschreitet. Was könntet ihr euch denn vorstellen so, was wären denn vielleicht äh geeignete Maßnahmen wenn Tobias in der nächsten Stunde wieder so äh loslegt und das gar nichts mit dem Thema zu tun hat und die anderen nur irritiert. Was wären denn da mögliche Handlungsweisen der Lehrperson? (Stille) Weil äh ja, das trägt ja dann nicht zum Gespräch bei, aber Abwürgen ist ja auch dann...

[...]

- 6 Studentin 2: Aber ich würd sagen ähm, also ich würd dann quasi dann dahinter eingreifen und würd sagen ja ähm das ist gut, aber wir wollen einfach beim Thema bleiben und nicht, dass sich das einfach, also kann ich ja einfach so sagen, weil das, was er da gesagt hat, da kann ich auch einfach 'ne große Klammer drum machen, ne. Es ist einfach nicht, es trägt nichts jetzt dazu bei.

- 7 Beraterin 1: Aber genau, dass ihr euch vor allem davon nicht äh ablenken lasst oder darauf eingeht was er sagt [...] genau, weil eigentlich ist ja glaube ich sein Ziel zu provozieren und euch in 'ne andere Richtung zu lenken und wenn ihr dann da drauf antwortet, was er da in seinem Statement sagt, dann bestärkt ihn das glaube ich noch mehr [...].
- 8 Studentin 2: Aber man kann ihn jetzt nicht irgendwie, weil er führt, er sagt ja schon viel. Ich kann ihm ja aber nicht jetzt zum Beispiel sagen er muss sich 'nen bisschen zurücknehmen. Ich muss ihn schon lassen, oder? Also ich kann nicht sagen, dass er zum Beispiel jetzt mal in für die nächste Frage irgendwie sich mal zurücknehmen soll oder nicht, dass man ihn zu sehr, dass man ihn einschüchtert und dann ist es irgendwie blöd, ne.
- 9 Beraterin 2: Nee, also das ist dann wirklich wichtig, dass ihr einfach versucht ähm das ist für euch ganz, ganz anstrengend, dass ihr genau versucht wahrzunehmen was sagt er denn eigentlich. Bringt uns das wirklich weiter? Oder, dass ihr, ihr könnt auch diese Rückfrage stellen äh: „Tobias, denkst du das hat uns jetzt im Thema weiter gebracht?“. Und das ihr das versucht auch ihm selber zu spiegeln an welcher Stelle er da vielleicht übers Ziel hinaus geschossen ist. Dass ihr noch nicht mal ähm ihr diejenigen seid, die das beurteilen, sondern ihr nochmal den Sinn des Beitrags hinterfragt.
- 10 Beraterin 1: Dass es jetzt eben nicht um den Zweiten Weltkrieg geht, sondern darum, ob Jesus der Sohn Gottes ist und das ist glaube ich wichtig, dass ihr euch da nicht von ihm ablenken lasst. [...] Was ich gut fand, dass ihr ihn darauf hingewiesen habt ähm hier jetzt lass die anderen ausreden, weil das geht nicht. Also ihr könnt, ihr könnt ihn jetzt zum Beispiel auch nicht unterbrechen, weil wenn ihr von ihm verlangt, dass er die Gesprächsregeln einhält, müsst ihr natürlich selber ihn auch ausreden lassen [...].

9.2.2 Transkript des theologischen Gesprächs: Historischer Jesus und kerygmatischer Christus (3.3.2)

1. Studentin 1: Gut, zu Beginn haben wir uns ja mit der Wahrnehmung beschäftigt und jetzt ist die Frage wie dieses Tafelbild, was wir erstellt haben, wie man das auf den Begriff Wahrnehmung beziehen kann. Könnt ihr euch vorstellen, wie die Menschen den Jesus hier, wie er sich jetzt so entwickelt hat, wahrgenommen haben? Also wie er als Mensch wahrgenommen wurde und wie er dann später wahrgenommen wurde?
2. Florian: Am Anfang dachten die ja, es wäre ein Verräter, also dass er nur lügt und nur Geschichten erzählt und am Ende haben sie halt gesehen und verstanden, dass es nur die reine Wahrheit wahr, dass alles was er gesagt hat gestimmt hat.
3. Studentin 1: Meint ihr man muss das trennen, also richtig abtrennen, dass es einmal Jesus als Mensch gab und einmal Jesus als Sohn Gottes? Oder denkt ihr man kann es verbinden, dass das eine in das andere über geht?
4. Florian: Verbinden, find ich. Weil ja erst mal das Eine passiert und dann passiert gleich das Gleiche. Und das andere wäre nicht passiert, wäre das andere nicht passiert.
5. Studentin 1: Sarah.
6. Sarah: Der menschliche Jesus war ja schon immer da sozusagen, der Sohn Gottes, also es wurde nur erst nach Ostern erst klar, dass er das ist, also die Bestätigung.
7. Studentin 1: Das heißt dann, dass (...) was wolltest du noch sagen?
8. Konstantin: Aber da kommt es ja auch noch drauf an, ob man das glaubt, weil es wurde ja nicht wirklich bestätigt, dass er aufgefahren ist in den Himmel. Das ist ja auch noch mal eine Frage des Glaubens und ob der dann wirklich der Sohn Gottes war, weil der ist ja rumgezogen und hat die

Leute geheilt und so. Und ja, und in ganz vielen Büchern steht ja auch, dass er nicht so geheilt hat, sondern dass er mit Hanf geheilt hat. Und deswegen das muss man auch noch mal unterscheiden, wie man das jetzt glaubt so. Ob man jetzt echt denkt, der hat die richtig geheilt und ist dann echt der Sohn Gottes und ist in den Himmel aufgefahren oder ob der dann echt nur ein Wanderprediger war und halt echt nur gelogen hat.

9. Studentin 2: Was glaubst du denn?
10. Konstantin: Also, ich glaube, dass der nur ein Wanderprediger wahr, also nicht, dass er der Sohn Gottes war.
11. Studentin 2: Ja, und woran machst du das jetzt für dich fest?
12. Konstantin: Ich mach das für mich jetzt daran fest, also ich glaub einfach nicht an Gott, weil ich kann mir das nicht vorstellen und erklären und ich kann mir auch nicht erklären, dass einer nach dem Tod wieder aufersteht. Und das wurde ja auch nicht bewiesen. Das ist eine Frage des Glaubens.
13. Studentin 2: Natürlich. Was glauben denn die anderen?
14. Tobias: Also ich glaube auch, dass er nur ein Wanderprediger war, denn nehmen wir nur mal das Beispiel, wo er Wasser in Wein umgewandelt hat, das ist wenn man sich mal mit den heutigen Mitteln überlegt, völlig unmöglich. Ich würde sagen, das war so ein Scharlatan. Klingt jetzt komisch, aber man kann sich doch auch hinstellen und sagen man ist der Sohn Gottes und versuchen Wasser in Wein zu verwandeln, ob es dann klappt ist die eine Sache, aber ich glaube auch nicht, dass es stimmt, dass er Wasser in Wein verwandelt hat. So. Wenn man einen Blinden oder sowas heilt, dann kann das ja auch durch Zufall passieren oder so. Er hat ja auch Blinde oder Behinderte geheilt, ich mein das kann durch Zufall

passieren, das muss nicht alles sein, dass er hingegangen ist.

15. Studentin 1: Meinst du das hat dann eher so einen symbolischen Charakter?

16. Tobias: Ja, das schon eher.

17. Studentin 1: Das im übertragenen Sinne, hat er Blinde geheilt, oder andere ...(wird von Tobias unterbrochen)

18. Tobias: Ich glaube schon, dass es da irgendwann mal so einen Wanderprediger gab, der da seine Tugenden und Weisheiten mehr verbreitet hat als andere, aber die Geschichten haben die anderen, die das dann weitergegeben haben, einfach so dazu gedichtet.

19. Studentin 2: Also, wenn du jetzt sagst, dass er zum Beispiel einen Blinden geheilt hat. Kannst du dir eher vorstellen, dass (wird von Tobias unterbrochen)

20. Tobias: Ich meine, wie lange ist es, also das passiert doch heute auch noch, dass Leute 30 Jahre blind sind und dann irgendwann wieder sehen können. Das passiert ja heute auch.

21. Studentin 2: Ja, ja, ja klar. Aber vielleicht will uns die Bibel damit sich eher sagen, dass er jetzt nicht Tatsache einen Blinden geheilt hat, oder Wasser in Wein verwandelt hat, sondern vielleicht will uns die Bibel da auch sagen, seht mal dieser Mensch ist auf die Menschen zugegangen, wie zum Beispiel Blinde, waren ja ... (wird von Tobias unterbrochen)

22. Tobias: Vielleicht kann man da ja auch sagen, dass ja dann gelogen, weil man sagt, der hat Wasser in Wein verwandelt, weil dann kann man ja ausdrücken, dass er versucht hat, den Menschen zu helfen und vielleicht hat er auch einigen Menschen geholfen, aber ich würde nicht sagen, dass er allen Menschen geholfen hat.

23. Studentin 2: Vielleicht das man hinter diesem Verwandeln nicht das direkte so und so und so war das, sondern das dahinter eine Botschaft steckt, die man vielleicht entdecken muss, das er vielleicht auf die Außenseiter, wie wir es da festgeschrieben haben, sozusagen, auf die Außenseiter zugegangen ist und dass das für uns heute ja auch als Vorbild gesehen werden kann, dass er sozusagen auf Außenseiter zugeht und denen halt zuhört und schaut was haben die für Probleme. Kannst du dir das vorstellen?
24. Tobias: Ja, schon, aber ich glaube eigentlich auch nicht an Gott oder an Jesus, weil ich es mir eigentlich auch nicht wirklich vorstellen kann.
25. Studentin 2: Okay, ja. So, gibt es dazu andere Meinungen? Wie seht ihr das?
26. Studentin 1: Sarah.
27. Sarah: Also, ich glaube jetzt auch nicht direkt daran, ich kann mir schon denken, dass es irgendwann Mal so einen Typen gab, der sich eben, also vielleicht hat der auch sehr viel von Kräutern verstanden, oder keine Ahnung oder dass er dann durch irgendwelche extremen Übertreibungen und Geschichten, die über Jahrtausende erzählt worden, dann irgendwann dieser Jesus entstanden ist, aber dass es den so, also dass es wirklich einen Gottes Sohn gab und so, ja, ich glaube das jetzt nicht so richtig dran an Gott und Jesus, aber ich kann mir schon vorstellen, dass es schon mal so einen Typen gab, der den Menschen geholfen hat und so.
28. Studentin 1: Nen Mensch, der dann durch andere irgendwie mithilfe von Geschichten oder so, dass die Person dadurch entwickelt wurde von anderen Leuten, die das erzählt haben, immer weiter erzählt haben, da gibt es einen der

- kann das und das, und der nächste sagt, boar, der hat jemanden geheilt ... (wird von Tobias unterbrochen)
29. Tobias: Das war ja früher viel anders, wenn man heute etwas sagt, ist das ja klar bestimmbar an den Tatsachen und so, weil das ja heute alles genau nachgewiesen werden kann. Aber ich denke mal, dass es damals nach zwei oder drei Generationen total untergegangen ist, was er wirklich gemacht hat und das dann einfach mal jemand erzählt hat, der das vielleicht gar nicht böse gemeint hat, der das nur falsch interpretiert hat, und das dann falsch interpretiert weiter erzählt hat und der andere hat das dann so verstanden und könnte das auch nicht wirklich interpretieren und hat das dann aus seiner Interpretationsweise weiter erzählt. Das ist ja wie so mit einem Gerücht, der eine erzählt das, der nächste denkt sich das dazu, dann erzählt er das uns das und am Ende ist es dann was ganz anderes. Ich denke mal so war das dann da auch.
30. Florian: Nee, ich glaube schon an Gott, also, ich glaube das alles was passiert ist und kann mir das gut vorstellen.
31. Studentin 1: An was machst du das fest?
32. Florian: Ähm, puh.
33. Studentin 1: Naja, du musst ja schon einen Ansatzpunkt haben, die einen benennen Gründe, dass das nicht sein kann, aber wenn du sagst, du glaubst daran, dann muss es ja einen Punkt geben, der dich ermutigt daran zu glauben.
34. Florian: Ja, das er halt für uns gestorben ist, oder was der alles gemacht hat. Ich glaube einfach da dran, ich weiß nicht wieso, ich kann es einfach nicht erklären.
35. Studentin 2: Das ist auch nicht schlimm, man muss auch nicht für seinen Glauben eine Rechtfertigung finden, das ist einfach okay.

36. Tamara: Bei mir ist das irgendwie so, so ein kleiner Mix. Auf der einen Seite kann ich mir nicht so wirklich vorstellen, dass da was war, aber auf der anderen Seite glaube ich auch irgendwie daran, dass da was war. Also, ich weiß nicht, ähm, so manchmal denk ich mir, kann man das irgendwie nachweisen und so, aber dann denk ich mir, nein, da war einfach ein Mensch, der einzigartig war und es wird auch nie wieder so einen geben. Und ich weiß nicht und deswegen ist da so ein Mix bei mir.
37. Tobias: Jetzt muss man aber noch zu dir dazu sagen, jeder Mensch ist einzigartig.
38. Tamara: Ja, so meinte ich das ja nicht.
39. Tobias: Man kann ja nicht sagen, dass es einen Menschen gab der einzigartiger war, als die anderen Menschen. Also wenn man das dann so sagt, ja der war einzigartig setzt man ja alle anderen Menschen gleich.
40. Studentin 1: Stimmt schon. Würdest du dann sagen, er war auserwählt?
41. Tobias: Nee, das würde ich jetzt auch nicht sagen.
42. Studentin 1: Sondern?
43. Gemurmelt.
44. Tamara: Aber irgendwas muss er doch gehabt haben, wenn er wirklich auferstanden ist, dann muss er doch irgendwie ein bisschen anders gewesen sein, als die anderen Menschen. Also .. (wird unterbrochen von Tobias)
45. Tobias: Vielleicht waren es damals, auch einfach Grabräuber, die gedacht haben, da ist irgendetwas drin und haben dann den Stein da weg gerollt und dann hat.. (wird von Florian unterbrochen)
46. Florian: Würdest du für andere Menschen sterben, die Sünden vergeben haben oder so. Das hat er ja für uns gemacht.
47. Tobias: Das musst erst mal bewiesen werden. Weil, jetzt habe ich

nämlich noch einen Grund, weshalb ich sage, dass es den nicht gibt. In der Bibel steht ja, dass er von der Jungfrau Maria geboren ist, aber wie kann er geboren worden sein, wenn die Jungfrau war. Das geht nicht. Es kann ja nicht ein heiliger Geist kommen, ich steck dir nen Kind, da hast du nen Kind, der hat ja nur durch seine Geburt schon Ärger gebracht. Herodes hat ihn doch mit seiner ganzen Armee da verfolgen lassen und heutzutage würde kein, ähm, wenn man die Situation heute noch mal so eins zu eins nachspielen würde, würde keiner irgendwie keiner auf die Idee kommen, die halbe Armee daraus zu schicken, wegen einem Kind. Auf die Idee würde niemand kommen, deswegen würde ich auch sagen, dass ist für mich unlogisch. Wenn das zum Beispiel in Amerika passieren würde, die Amis rücken da mit ihrer ganzen Armee aus, das ist ...

48. Studentin 2: Für dich unvorstellbar.
49. Florian: Aber das ist die heutige Zeit, und das war jetzt vor 2000 Jahren, das kannst du nicht vergleichen. Also, du weißt nicht wie die Menschen früher gedacht haben.
50. Konstantin: Ja, gerade deswegen kann man das irgendwie, ich weiß nicht, wie man das glauben kann, denn es ist ja an nichts festzumachen irgendwie. Und es gibt ja auch, es gibt ja andere Religionen, wo wirklich nachgewiesen ist, dass die gelebt haben oder so und deswegen, zum Beispiel im Buddhismus, das wurde ja nachgewiesen, dass der gelebt hat, der Siddartha Gauthama, die glauben ja jetzt nicht nur an einen Gott oder so, das ist ja nochmal was ganz anderes und das finde ich zum Beispiel jetzt, das ist schon eher wieder sowas, was man als Religion ansehen kann. Ich finde Christentum, alle die an Gott glauben, das ist für mich so ein bisschen Heuchelei. Also so unbe-

wiesene Sachen, die die dann einfach sagen, die in Geschichtsbüchern aufgeschrieben sind, die schon ganz alt sind, wo keiner weiß, ob das jetzt Lügen sind.

51. Studentin 2: Aber das beste Erzeugnis, was wir haben, was unseren Glauben ja belegt oder belegen sollte ist ja die Bibel, da haben wir ja definitiv was in der Hand wo die Geschichten drin stehen und die können ja nicht von irgendwo her kommen und es gibt ja auch Belege dafür, dass diese Geschichten vom Anfang an bis zum Ende, wann die geschrieben wurde, oder von wem die geschrieben wurden. Und das sind ja auch alles Festlegungen, dass man das durchaus auch auf die Historie oder Geschichte beziehen kann. Wenn ich jetzt zum Beispiel schaue, ähm, ganz an den Anfang der Bibel: Auszug aus Ägypten zum Beispiel, diese ganzen Sachen im Exodus und so weiter, Ja?
52. Beraterin 1: Rede ruhig weiter, ich habe nur noch etwas hinzuzufügen.
53. Studentin 2: Das sind ja zum Beispiel so historische Daten, die wir anhand der Geschichte belegen können. Genauso wie wir sagen können von 1914 bis 1918 war der erste Weltkrieg, das ist ja definitiv so gewesen, denn da gibt es auch Daten, wo wir sagen können zudem und zudem Zeitpunkt sind solche Dinge passiert.
54. Beraterin 1: Ne andere, historische Quelle außer der Bibel, da könnte man zum Beispiel sagen, da könnte man ja jetzt vielleicht sagen, da haben sich Leute Geschichten ausgedacht, ähm, ist zum Beispiel ein römischer Schriftsteller, also Flavius Josephus, der hat aufgeschrieben, dass ein Jude Jesus gekreuzigt wurden ist von den Römern. Also haben wir sogar von den Römern, die ja sehr gut erforscht sind heut, ein Zeugnis von Jesus.

55. Konstantin: Ja, es geht mir ja jetzt nicht darum, dass er gelebt hat. Aber es geht um die Taten die er vollbracht hat, um das göttliche, was auch immer das sein mag, das glaube ich einfach nicht. Keine Ahnung, das geht einfach nicht.
56. Studentin 2: Glaubst du denn, dass die Naturwissenschaften, dass die, also kannst du denn zum Beispiel erklären, wie die Erde entstanden ist?
57. Christian: Also, das kann ich auch nicht erklären, das ist genau so etwas, das kann man sich nicht vorstellen, weil es viel zu groß ist und weil es nicht belegbar ist. Aber ich finde das hat man nochmal zu unterscheiden von dem Glauben, den man hat. Das ist nochmal anders, als wie die Welt entstanden ist.
58. Studentin 2: Inwiefern anders?
59. Konstantin: Also insofern, man glaubt ja immer an irgendwas oder hat ein Ziel, sonst kann man ja nicht leben. Und wie die Welt entstanden ist, das ist ja, das muss ja passiert sein, das muss ja wirklich passiert sein.
60. Studentin 2: Warum?
61. Konstantin: Ja, weil die Welt ja da ist. Da kann man ja jetzt natürlich auch darauf eingehen, dass wir in einer Scheinwelt leben, da gibt es ja auch tausende Verschwörungstheorien auch darüber. Das ist auch sehr interessant, aber das ist jetzt, das ist jetzt auch viel zu groß das Thema, darüber zu reden jetzt. Ich finde das hat man zu unterscheiden, wie die Welt entstanden ist oder ob man an Gott glaubt.
62. Studentin 2: Du sagst ja auch von dir jetzt aus, du kannst gar nicht verstehen, wie es entstanden ist.
63. Konstantin: Aber ich weiß, dass die Welt da ist, das weiß ich.
64. Studentin 2: Klar.
65. Konstantin: Aber ich weiß, dass die Welt da ist, weil wir jetzt hier auf der Welt sind und die Welt ist da und das Universum ist

auch da.

66. Studentin 2: Andere dazu? Florian.
67. Florian: Ich weiß nicht, ob das dazugehört, aber mit den Sprachen war das ja auch so, die haben früher die gleiche Sprache geredet und dann sie irgendwie so einen Turm gebaut.
68. Tobias: Turmbau zu Babel.
69. Florian: Und dann hat Gott jedem eine andere Sprache gegeben. Und so ist Englisch, Spanisch, Französisch entstanden. Ja, ich weiß nicht, woher das sonst kommen sollte.
70. Studentin 1: Weil die Menschen sich ja nicht mehr verstanden haben.
71. Tobias: Das kann aber auch einen germanischen Ursprung haben, das sie zum Beispiel Gruppen gebildet haben, die angefangen haben so zu reden, wo sich dann die Sprachen gezielt heraus entwickelt haben. Und in Afrika oder wo haben sich dann Leute zusammen gefunden, die so gesprochen haben und daraus haben sich die Sprachen dann entwickelt. Die haben sich ja völkergezielt entwickelt, die sich dann auch auseinander gelebt haben. Zum Beispiel die einen sind nach da ausgewandert, die anderen sind nach da ausgewandert. Dann hat sich die Sprache da noch mal verändert, die Sprache da und so sind wir auf unserem germanischen Sprachursprung zurück, oder so ist unserer germanischer ...
72. Studentin 1: Es kann aber auch beides richtig sein. Der eine denkt, dass es so ist und der andere denkt, dass es so ist.
73. Studentin 2: Was denkt ihr dazu? (Schaut Sarah und Cora an)
74. Sarah: Ich denke es geht zu weit, man könnte die ganze Zeit diskutieren, man könnte da Tage lang darüber diskutieren, denke ich. Also, was der Glaube, oder Weltentstehung, also das ist, das ist total komplex, denn jeder hat eine andere Meinung, ne andere Wahrnehmung dazu.

75. Studentin 2: Genau, das ist das wichtige dabei. Ja?
76. Tobias: Also sie haben eben als Beispiel den ersten Weltkrieg genommen. Bei dem weiß man ja durch Generationen, weil es gibt ja heute noch welche, die zur Zeit des ersten Weltkrieges gelebt haben. Das das so ist. Also nicht mehr so ganz, aber nehmen wir den zweiten Weltkrieg als Beispiel. Da wissen wir, dass es wirklich passiert ist. Da wissen wir, dass sich nicht alle verschworen haben, erzählen wir den nächsten Generationen mal ein bisschen was vom Krieg. Das ist ja wirklich so, dass das passiert ist. Das kann man auch gezielt nachweisen, weil halt, wenn man heute durch große Städte fährt, in England zum Beispiel Coventree, London, Hamburg, Kassel, Frankfurt, München, wenn man jetzt durch die Städte fährt, sieht man immer noch wo die Bomben von damals eingeschlagen sind. Wo, wenn man hier in Kassel zum Beispiel an der Forstfeldstraße vorbei fährt, da mit der Bahn, da sieht man, da sind leere Strecken, wo früher auch Häuser standen, wie auf der anderen Straßenseite, wie da am Leipziger Platz in der Nähe ist, da fehlen einfach mal ganze Häuserblocks. Das kann man nicht so realistisch oder klar nachweisen, wie das jetzt zum Beispiel jetzt. So würde ich das sehen.
77. Florian: Aber die Bibel ist ja auch früher geschrieben, die lebt ja immer noch. Also, die gibt es ja immer noch, die wird ja immer weitergeführt.
78. Studentin 2: Und es wurden ja auch früher Schriftrollen gefunden, wo Texte dann, ähm, übernommen wurden in die Bibel.
79. Tobias: Ja, das kann man sich gut vorstellen.
80. Studentin 2: Das kann man sich durchaus gut vorstellen.
81. Tobias: Das ist nachvollziehbar, aber dass dann jemand da, das muss man ja einfach mal logisch betrachten.

82. Tamara: Nach dem zweiten Weltkrieg, wie willst du da nachweisen, dass der erste Weltkrieg überhaupt stattgefunden hat. Du wüsstest das doch gar nicht, wenn die Geschichten. Das ist doch genauso aufgeschrieben, oder durch Schriftrollen, nein nicht Schriftrollen, sondern Tagebüchereinträge, die das miterlebt haben und so kann man das auch nur weitergeben und so wird das früher auch gewesen sein. Die haben das aufgeschrieben und dann haben sie etwas gefunden vor tausend Jahren, ich weiß es nicht, und dann haben sie das auch wieder zusammengefasst und so wissen sie, dass es halt, es muss nicht genauso passiert sein, aber ungefähr so könnte es passiert sein, genau wie der erste Weltkrieg.
83. Studentin 2: Wenn ihr jetzt noch mal reflektiert, was ihr jetzt gesagt habt, wie ihr das wahrnehmt. Jeder vertritt ja jetzt sozusagen eine andere Position: Also, es gibt sozusagen einen Mix, also es könnte passiert sein, es könnte aber auch nicht passiert sein. Dann gibt es aber auch Positionen die sagen, ich glaube da fest dran und dann gibt es eine Fraktion sozusagen, die sagt, nee kann ich mir gar nicht so richtig vorstellen, das ist für mich alles irgendwie, ja Zauberei, sage ich jetzt mal. Also, wenn ihr euch jetzt noch mal selbst reflektiere, was ich sage, woran merkt ihr denn jetzt zum Beispiel, wenn wir noch mal darauf zu sprechen kommen, wenn ihr euch selber reflektiert, wie nehmt ihr das denn sozusagen wahr. Ja?
84. Konstantin: Ja, jeder nimmt es jetzt anders wahr, mit seinem Hintergrund den man hat dazu. Wie man halt alles sieht, wie man alles betrachtet was passiert und so. Wie man, ob man Nachrichten schaut, keine Ahnung, das gehört ja auch alles noch dazu, wie man sich bildet, was man halt für Sachen macht, welchen Sport, welche Freizeit-

aktivitäten man macht, in welcher, mit was für Leuten man zusammen ist in seiner Freizeit, mit was man sich, über was man sich mit denen unterhält, was man vielleicht für Ziele hat in seinem Leben. Das spielt ja alles da noch ne Rolle. Hat ja jeder so sein eigenes Ziel und da sucht man sich eben das raus, was am besten zu dem eigenen Leben passt.

85. Studentin 2: Sehr gut, ja?

86. Tobias: Früher haben ja vielleicht die Eltern ausgesucht, was man zum Beispiel für eine Konfession oder was für eine Angehörigkeit man hat, wenn die Eltern evangelisch waren, waren die Kinder auch evangelisch und wenn die Eltern katholisch sind, sind die Kinder auch katholisch. Mit unserem Alter kommt man in die Phase, wo man sich dann überlegt, wo man dazugehören möchte, oder was man für sich persönlich am besten findet und danach richtet man sich dann auch. So, wenn man jetzt zum Beispiel evangelisch oder katholisch war und dich dann überlegt, das kann eigentlich nicht sein, dann sollte man sich überlegen aus der eigenen Wahrnehmung heraus, was das richtige für einen selbst ist. Nicht, was das richtige ist, was die Eltern bestimmt haben.

87. Studentin 2: Sehr richtig, ja? Tamara?

88. Tamara: Und einige haben die Wahrnehmung, also, mache glauben daran, auch nur an das was, sie fühlen, anfassen und sehen können und die anderen gehen halt ein bisschen weiter und glauben und vertrauen.

89. Studentin 2: Ihr habt das finde ich, jetzt, ganz super reflektiert. Zum einen, dass man für sich selber entscheidet, dann wie man etwas wahrnimmt, was man für Beweggründe, für Ziele hat und halt auch noch mal der Unterschied, was man anfassen kann. Ist klar, hier liegt der Deckel, aber ob

Gott zum Beispiel, wo Gott zum Beispiel ist, das können wir uns gar nicht richtig vorstellen. Das war auch das Ziel der Stunde jetzt, dass wir rauskriegen, dass wenn wir über biblische Texte sprechen, dass jeder von euch einen anderen Zugang mitbringt, andere Beweggründe, andere Ziele, das jeder das anders sieht, das ihr das im Hinterkopf behaltet, dass es ganz wichtig ist, dass es kein richtig oder falsch gibt, sondern, dass wenn wir an biblische Texte gehen und lesen, dass es auch ganz wichtig ist, dass es solche Positionen gibt, die das kritisch hinterfragen und dann aber gibt es auch Positionen, die das gut finden und das ist halt ganz besonders wichtig.

9.3 *Transkript des Reflexionsgesprächs Identifizieren von professionellen Entwicklungsaufgaben der Studierenden (vgl. 3.3.3)*

1. Beraterin 1: Und dann hatten wir ja noch die Beobachtungsbögen [...] Was würdet ihr denn selber dazu sagen? Ich glaub bei Studentin 1 stand was zu Körperhaltung, Umgang mit den Schülern und war das Dritte noch was? Nee, das waren zwei Sachen. Wie würdest du dich denn selber einschätzen so?
2. Studentin 1: Am Anfang noch nicht so gut mit den Schülern, aber so in der Diskussion fand ich wurde es besser.
3. Beraterin 1: Ja, würde ich auch sehen.
4. Studentin 1: Ja, am Anfang hatte ich 'nen bisschen Startschwierigkeiten, aber als ich gemerkt habt, dass die Schüler auch auf einen selber eingehen und es annehmen, da ist dieses Gespräch irgendwie leichter gefallen und man sich einfach unterhalten konnte und nicht irgendwie diese vermittelnde Position, dieses Lenkende wie so am Anfang, das ist jetzt so und so. Und da konnte man einfach sich ganz normal mit den Schülern unterhalten und da fiel mir das dann leichter.

5. Beraterin 1: Ja, ich fand da bist du gut auf die Schüler zugegangen und ähm warst aufmerksam und freundlich zu den Schülern und hast auch einige sehr gute Impulse hier geliefert. Haben wir ja grade schon mal drüber geredet und so krass wie du das jetzt gesehen hast fand ich's am Anfang eigentlich gar nicht. Mir ist nur aufgefallen, dass wenn du den Schülern 'nen Arbeitsauftrag gegeben hast, du hast in 'ner lauten, also ja nicht übermäßig lauten, aber in 'ner normal lauten Lautstärke angefangen, das ist dann so wie bei so 'ner Kurve so (macht abwärtsgerichtete Handbewegung) abgeknickt, wurde immer leiser so. Das ist mir halt so 'nen paar Mal aufgefallen, dass du da so ruhig ähm dich hinstellen kannst, deinen Arbeitsauftrag in Ruhe geben kannst und da keine Bedenken haben musst, dass äh dich die Schüler kritisieren oder irgendwie. Mach einfach deinen Arbeitsauftrag und dann wird das schon.
6. Beraterin 2: In dem Moment ist man Chef, wenn man sich auf 'nen Gespräch einlässt, dann ist man Gesprächspartner, aber wenn man da Arbeitsaufträge erteilt ist so. Aber muss man ja auch immer nicht sagen „Könntet ihr bitte das und das machen?“, sondern halt nett und freundlich sagen „Ihr macht das jetzt“, ja also... (lacht).
7. Beraterin 2: Also würde ich sagen du kannst ruhig noch so 'n bisschen so mehr aus dir raus gehen. Das kommt vielleicht auch oft aufs Thema an, also wie das einen selber dann auch anspricht, wie viel einem selber dazu einfällt. Aber, ich fand das hier am Schluss schon wirklich gut wie du dich da eingebracht hast.

Und du [meint Studentin 2] hattest ja was zu Arbeitsaufträgen auf deinem Beobachtungsbogen, ob die klar und deutlich formuliert sind. Was würdest du denn selber sagen?
8. Studentin 2: Ähm, also dann im Gespräch wenn ich's gelesen hab [im Transkript], hab ich gedacht, oh Gott, ähm nein sind sie nicht im Gespräch. Also manchmal finde ich dann wenn man so was sagt...
9. Beraterin 1: Hast du 'nen Beispiel irgendwo?

- 10 Studentin 2: Ähm, ja ähm zum Beispiel [Äußerung] 23, ähm „Vielleicht, dass man hinter diesem Verwandeln nicht das direkte so und so und so war das, sondern das dahinter eine Botschaft steckt, die man vielleicht entdecken muss, dass er vielleicht auf die Außenseiter, wie wir es da festgeschrieben haben, sozusagen, auf die Außenseiter zugegangen ist und dass das für uns heute ja auch als Vorbild gesehen werden kann“ und sozusagen und blah und da finde ich das irgendwie voll verwirrend.
- 11 Beraterin 1: Aber ich glaub wir reden alle so. Das kommt jetzt nur aus dem...
- 12 Studentin 2: Aber da fand ich das, da ist mir das ganz, also wenn ich mir meine [Aussagen] halt angemarkert und nochmal gelesen hab, was ich gesagt hab, da hab ich so gedacht oh wei, oh wei.
- 13 Beraterin 1: Da musst du ja auch bei sehen, das ist ja jetzt kein Arbeitsauftrag eigentlich.
- 14 Studentin 2: Ja, ja, ja.
- 15 Beraterin 1: Du bist ja mitten im Gespräch und musst da spontan reagieren und das ist glaube ich ganz normal, dass man das nicht alle Sätze so äußert als würde man jetzt 'ne wissenschaftliche Abhandlung äh vor sich her sprechen oder so.
- 16 Studentin 2: Ja.
- 17 Beraterin 1: Also, ich fand, wo es wirklich Arbeitsaufträge waren, wo die Schüler wirklich wissen mussten, was haben sie jetzt zu tun, da war das zu allen Zeiten klar, das und das wird gemacht und so viel Zeit habt ihr dafür. Und gut fand ich auch, dass ihr an der Tafel diese ähm diesen Fahrplan hattet sozusagen, wo ihr dann immer abgehakt habt so was, was äh kommt als nächstes, was haben wir schon geschafft. Das ist immer gut das transparent zu machen. Das ist für die Schüler auch motivierend und die waren zu keiner Zeit verwirrt und wussten nicht was sie jetzt zu tun haben. Genau.
- 18 Beraterin 2: Aber, ich kann das verstehen, was du meinst [meint Studentin 2]. Also zum Beispiel in [Äußerung] 83, als du sie dann

auffordern willst das nochmal zu reflektieren. Aber auf der einen Seite ist das total gut, dass du ähm versuchst das zu bündeln und so denen ähm halt klar zu machen, das haben wir jetzt erarbeitet. Und dann ist es aber wenn man, es ist halt in 'nem Gespräch. Und das ist ja jetzt auch, wenn wir uns unterhalten und wir uns das nachher anhören, über unseren Satzbau brauchen wir uns da gar keine Gedanken zu machen, weil der ist einfach hinfällig. Ähm, also das ist da halt auch. Aber da muss man einfach dann nochmal versuchen sich zu versuchen sich zu überlegen, dass man am Ende eine klare Frage hat.

19 Studentin 2: Ja.

20 Beraterin 2: Nicht, dass die Schüler das Gefühl haben, oh jetzt muss ich aus dem was sie erzählt hat aus den fünf Sätzen mir die Frage raussuchen. Ich glaube das ist das, was du auch meintest, ne?

21 Studentin 2: Ja, ja.

22 Beraterin 2: Das braucht halt 'nen bisschen Training.

23 Beraterin 1: Wo ich sagen würde, dass es vielleicht noch 'nen bisschen Entwicklungsbedarf gibt ist ähm, dass du einfach die Schüler, äh denen noch 'nen bisschen mehr Verantwortung gibst. Dass du die einfach noch 'nen bisschen mehr machen lässt und das du 'nen bisschen Geduld hast, auch wenn jetzt die Diskussion noch nicht so läuft, dass du die einfach erst mal machen lässt [...] Ähm, ja ich glaub du musst denen einfach 'nen bisschen mehr Zeit lassen und die so ihre eigene Meinung ähm entwickeln lassen, weil wenn man so mit 'nem Thema spontan konfrontiert wird, dann braucht man glaube ich erst mal Bedenkzeit.

24 Beraterin 2: Ich kann das aber auch verstehen. Ich kann Stille auch nur sehr schwer aushalten. Aber da muss man irgendwie sich zu zwingen und wenn man sagt, man zählt bis zehn innerlich bevor man fragt. Ich hab irgendwann mal in irgend 'nem Seminar im Kernstudium ähm so 'ne Studie hat da jemand vorgestellt, wie viel Zeit man zwischen Lehrerfrage und der ersten Schülerantwort lässt und es waren manchmal halt weniger als zwei oder drei Sekunden. Und wer kann

- sich in zwei oder drei Sekunden 'ne vernünftige Antwort ähm bilden?
Können wir auch nicht.
- 25 Studentin 2: Und was war dann die richtige Antwort?
- 26 Beraterin 2: Ähm, wie, was?
- 27 Studentin 2: Die Studie. Was hat jetzt die Studie gesagt? Was war...
- 28 Beraterin 2: Ja, genau. Also ein Vorschlag war halt auch, dass man sich ähm dazu disziplinieren muss, dass man da natürlich individuell sehen muss, aber dass man einfach halt bis zehn zählt oder nochmal nachfragt „Ist die Frage verstanden worden?“ wenn nicht „Kann nochmal von euch jemand die Frage stellen?“
- 29 Studentin 2: Ja.
- 30 Beraterin 1: Also sein, sein Endergebnis kann man ja immer noch präsentieren, sein Fazit.
- 31 Beraterin 2: Genau, das läuft einem ja nicht weg.
- 32 Beraterin 1: Das heißt ja gar nicht, dass man das nicht darf. Das ist ja dann nur kurz aufgeschoben sozusagen.
- 33 Beraterin 2: Und vielleicht kommen die Schüler halt selber dahin, was man eigentlich sagen wollte.
- 34 Beraterin 1: Nur, dass man halt nicht die Gefahr läuft den Schülern so die eigene Meinung in 'nen Mund zu legen und die Schüler dann aus reiner Bequemlichkeit sagen, weil's einfacher ist äh „Ja, sehen wir genauso“.

9.4 *Transkript des Reflexionsgesprächs: Reflexion über die Bedeutung des Fachwissens (vgl. 3.4)*

- 1 Beraterin 1: Was zieht ihr so allgemein für Konsequenzen aus der Stunde? Positiv wie negativ oder überhaupt? Oder, dass ihr sagt das nehme ich mit.
- 2 Studentin 1: Dass ich noch mehr Wissen brauch (lacht). Also bei machen Fragen [der Schüler] war es einfach so, dass ich kaum 'ne Ahnung hatte oder wenig, weil ich nicht wusste was ich drauf

antworten sollte. Ich glaube dieses Grundwissen über Jesus, dass man so 'n bisschen die Fühler noch nach anderen Themen ausstrecken. Ich glaub das muss ich mir noch aneignen. Weil ich finde immer 'ne Lehrperson muss für mich Ahnung haben von dem Gebiet. Das hab ich ja auch immer verlangt und wenn ich das selber nicht hab, dann weiß ich nicht, dann gebe ich denen irgendwie nichts.

- 3 Beraterin 1: Ja, das ist aber vielleicht in der speziellen Stunde jetzt auch wo das so total offen gestaltet war. Da konnte ja wirklich vom Spezialthema „Wunder“, „Gleichnisse“, „Kreuz“ und „Auferstehung“, konnte ja aus allen Richtungen kommen. Und es ist ja sehr wahrscheinlich, dass die Themenführung in den nächsten Stunden schon enger ist und ihr euch da dann doch anders...[Mehrere Personen reden durcheinander].
- 4 Beraterin 2: ...gezielter vorbereiten könnt [Mehrere Personen reden durcheinander].
- 5 Studentin 2: Ja, aber ich hatte aber auch zu Jesus auch noch überhaupt in der Uni oder zum Neuen Testament so wenig gemacht. Und ich find das ist halt auch irgendwie bisschen Wissen, was man halt hier mitnehmen sollte. Aber da kommt nicht so viel, was man jetzt für 'n Unterricht brauchen kann. Das ist echt schade. Also das ist jetzt zum ersten Mal, dass ich was über Jesus gelernt habe, was ich jetzt zum Beispiel bei äh bei auch in der Vorbereitung halt einfach gemacht hab. Vorher hat ich so gut wie noch nie was irgendwo mitnehmen können und sonst halt Altes Testament. Aber, es ist schon, ja so Wissen ist auf jeden Fall gut [Mehrere Personen lachen].
- 6 Beraterin 1: Also, ist das jetzt auch so ähm, dass eigentlich über die Fragen der Schüler euch so vor Augen geführt wird so was ihr euch noch aneignen müsst? Also, könnte man den Prozess so...
- 7 Studentin 2: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Also eigentlich man ist ja mit schon. Also ich finde es sehr wichtig. Wir werden ja hier vorbereitet auf das was wir später, also vorbereitet würde ich jetzt in

Anführungszeichen setzen, was später und da ist halt einfach echt noch nicht so viel da. Das ist halt schade.

- 8 Studentin 1: Ja, man ist fast durch mit Religion [Meint: Das Studium ist fast abgeschlossen] und ich finde einfach ich fühl mich ehrlich gesagt nicht fit, um wirklich 'ne Klasse zu leiten oder 'ne Unterrichtseinheit zu machen. Also, wenn ich mich wirklich gezielt auf ein Thema vorbereiten kann, dann vielleicht, wie du [Meint: Beraterin 1] gesagt hast, wenn man das eingrenzt. Ja, aber wenn wirklich Fragen kommen..
- 9 Studentin 2: Auch zu Hause vorher.
- 10 Studentin 1: Ja, genau, dann muss ich vorher zu Hause sitzen. Wenn wirklich Fragen kommen, die vielleicht, was weiß ich, wirklich von 'nem total anderen Bereich sind, dann mmh (zuckt mit den Schultern).
- 11 Studentin 2: Also, ich hätt' jetzt bestimmt super antworten können, vielleicht so was Abraham oder was äh Zusammensetzung Nordreich – Südreich, solche Sachen (unverständlich). Aber das ist echt zu wenig.
- 12 Beraterin 1: Hattet ihr denn das Gefühl, also ich hab ja auch in dem Fragebogen, den ihr ganz zu Anfang im Seminar ausgefüllt habt, da war das ja auch eine der Fragen glaube ich, ob ihr überhaupt Fragen an das Thema habt. Ist das denn so, dass man, dass man sich selber Fragen stellt im Studium? Oder ihr jetzt Fragen speziell an das Thema „Jesus Christus“ hattet oder ist das manchmal einfach so, dass man gar keine Zeit dazu hat sich das zu stellen? So, das sind so die Fragen, die mir im Moment da im Kopf rumgehen. Ja, also bei mir ging's auch erst so, dass ich als ich meine Examensarbeit geschrieben habe und es dann da um das Thema „Christologie“ ging, dann habe ich mich damit auseinandergesetzt. Und dann haben sich mir die Fragen gestellt und im Zusammenhang mit den Schülern. Und vorher, ja wusste ich halt, dass das die Lehre von Jesus Christus ist. Punkt. Also, vielleicht noch ein bisschen mehr, aber halt nicht viel.

- 13 Studentin 2. Ja. Also, daraus ergeben sich auch ganz oft Fragen. Also auch durch den Unterricht haben sich echt Fragen ergeben, aber ich finde so 'ne Vorlesung in Reli lässt halt einfach Fragen nicht zu. Ganz oft ist es halt einfach, wird zwar immer gesagt stellt mal 'ne Frage, aber vorher wurden mir 45 Minuten was um die Ohren geballert und davon kann ich überhaupt nicht viel mitnehmen und dann soll ich 'ne Frage stellen.
- 14 Studentin 1: Das ist einfach dieses „Uni-Religion“. Es ist einfach dieses was gesagt wird, wenn man auf 'ne Uni geht muss man halt dieses Wissenschaftliche in Religion, was eigentlich später überhaupt nicht wichtig ist in der Schule. [...] Es ist einfach so, man lernt nichts was man irgendwie später im Unterricht braucht. Es ist auch was ins Examen eingeht, so Kirchengeschichte und sowas, ich kann mir einfach nicht vorstellen, dass...
- 15 Beraterin 1: Oder man kann einfach nicht die Verbindung auf jeden Fall erst mal nicht herstellen.
- 16 Studentin 1: Oder auch nicht machen was man möchte, was einen interessiert, das ist die Sache. Dann muss man gleich wieder länger studieren, weil es ist ja vorgeschrieben was du machen sollst und wenn du wirklich irgendwas dich noch interessiert, dann musst du es halt dranhängen.
- 17 Beraterin 2: Ich finde diese ganzen Christologie-Vorlesungen sind irgendwie auch so komplex formuliert, dass es für mich irgendwie schwierig ist da irgendwie 'nen Zugang zu finden. Und dann kann ich auch keine Fragen formulieren, weil's für mich nicht so rüberkommt als ob's mich persönlich betrifft.
- 18 Studentin 2: Das ist ja das was ich meinte mit es werden 45 Minuten oder 90 ja eigentlich einem um die Ohren geballert und dann soll ich sagen am ja Ende was habt ihr jetzt nicht verstanden? Ja, lustig, das ist eigentlich 'ne lustige Frage, oder? Also, ich weiß, ich hab auch total, wenn ich in so 'ner Vorlesung sitze fühle ich mich auch so klein einfach. Dann sehe ich manchmal die, die dann Fragen stellen. Aber

- das sind dann auch so Verständnisfragen oder so. Aber ich werde immer kleiner je länger die Vorlesung ist und weil ich einfach gar nichts mit mir damit anzufangen...
- 19 Beraterin 2: Man bekommt irgendwie so den Eindruck, dass das so 'nen feststehendes Gebäude ist so.
- 20 Beraterin 1: Ja, man hat keine Anknüpfungspunkte, wo man das, was...
[...]
- 21 Studentin 1: Es ist auch allgemein viel zu wenig Religionspädagogik, allgemein finde ich im Studium, weil man hat's einmal, das Einführungsseminar am Anfang und dann schließt man das Modul ab und das war's dann eigentlich.
- 22 Studentin 2: Ja, es kommt ja am Ende nochmal.
- 23 Studentin 1: Ja, aber trotzdem so das Andere ist einfach mehr gewichtet als wirklich das Pädagogische. Man lernt das zwar im Kernstudium dieses Pädagogische, aber es bezieht sich halt nicht auf das Fach.
- 24 Beraterin 1: Ja und also vielleicht wär's auch wenn man gleich von Anfang an vom Studium irgendwie so diesen Kontakt halt zu Schülern hat und so mitbekommt: Das ist für die relevant, die Fragen stellen die. Und wenn man dann mit diesem Wissen um diese Fragen vielleicht in Vorlesungen geht, hat man da ja auch, also ich weiß nicht ob das so ist, aber vielleicht kriegt man dann ne ganz andere oder sieht man 'ne andere Relevanz in dem, was man dann 90 Minuten erzählt bekommt.
- 25 Studentin 2: Bestimmt. Also es gehen ja auch nur die Sachen dann ein oder ich muss 'ne Hausarbeit schreiben über irgendein Thema und das geht dann ein [Meint: Die Note der Hausarbeit ist relevant für das Erste Staatsexamen.] und die muss besonders gut sein, aber das Thema interessiert mich einfach gar nicht. Die muss ich dann schreiben in Kirchengeschichte zum Beispiel und das muss einfach gut sein, weil's eingeht und dann sitzt man da dran und hat eigentlich

gar keine Fragen und man würde 's viel lieber anders machen, aber man muss es halt einfach schreiben über irgendwas, was, ja, was einfach so weit weg liegt.

26 Beraterin 2: Also, es ist ja so 'n Zwiespalt. Weil, einerseits merken wir ja das Fachwissen ist wichtig und sehr viele von euch sagen wir würden gerne viel mehr wissen, aber andererseits...

27 Beraterin 1: Oder wir müssen sogar mehr wissen. [Andere Personen reden zustimmend durcheinander.]

28 Beraterin 2: Ja, wir müssen mehr wissen um uns selber auch kompetent zu fühlen. Und andererseits ist man ja an der Uni, wo man eigentlich Fachwissen vermittelt bekommen sollte, das ist, ja, der Sinn und irgendwie fehlt einem da der Anknüpfungspunkt für das Fachwissen.

29 Beraterin 1: Also, es zieht an einem vorbei.

30 Beraterin 2: Da findet man es nicht relevant, aber wenn man in der Schule ist, dann merkt man jetzt irgendwie fehlt mir was.

31 Studentin 1: Gestern meinte der Prof auch die Uni ist wirklich noch Schonraum. Also, man sollte sich hier wirklich das Fachwissen aneignen, weil man später im Referendariat kaum Zeit hat sich wirklich dieses Fachwissen noch anzueignen, weil man einfach mit diesen ganzen anderen Sachen viel mehr beschäftigt ist als sich zum Beispiel die ganze Deutschgrammatik irgendwie noch mal zu vergegenwärtigen. Das geht einfach nicht.

32 Beraterin 1: Ja und jetzt im Moment fehlt einem das „Wie“ und das „Warum“.

33 Beraterin 2: Und auch die Zeit.

34 Studentin 2: Ich sitz ganz oft in der Vorlesung und denke wofür brauch ich das später? Also das ist so die Frage, die ja über dem Ganzen steht.

35 Beraterin 1: Ja, genau.

[...]

36 Beraterin 1: Nee, es ist halt wirklich so dieses Vor-Augen-Führen, wie wichtig es halt auch ist, dass man dieses Fachwissen hat und vorher hat man halt sechs oder sieben Semester immer irgendwas gemacht und es ist überhaupt nicht an einen ran gekommen, es hat einen eher selber noch aus der Bahn geworfen. Also so ging's mir als ich angefangen hab zu studieren hab ich echt lang überlegt ob ich's weitermache, weil ich gedacht hab, dass so mein persönlicher Glaube, das findet sich ja hier überhaupt nicht wieder, es wird eher zerstört.

37 Studentin 2: Wichtig wär einfach auch mal so ein Seminar zu machen, aber ich glaub, dass wird ja teilweise schon angeboten, so Zugänge schaffen zu eigenen Vorstellungen, aber da sind ja auch, das ist ja die Minderheit, also das hat man ja auch nicht so oft.

9.5 *Transkript der Reflexion der Kompetenzentwicklung bezogen auf die Rollenmodulation in theologischen Gesprächen (vgl. 3.5.1)*

1. Dozentin: Ähm, wer mag mal anfangen jetzt hier zu den einzelnen Rollen, die ihr euch auch aufgeschrieben habt? Vielleicht auch unter diesem Aspekt: Welche Herausforderungen beinhalten diese einzelnen Rollen und wo hätten wir uns vielleicht auch mehr Unterstützung ähm gewünscht, dass wir diese Rollen besser ausfüllen können? Das ist ja auch noch mal so'n Aspekt, der ganz interessant wäre für mich.
2. Studentin 1: Ich kann mal anfangen mit dem ähm „weiterführende Deutungsmöglichkeiten anbieten“. Da hab ich mir aufgeschrieben, dass ähm das auf jeden Fall geschult wurde bei uns über die Wochen. Ähm, dass ich schon finde, dass wir den Schülern viele Deutungsansätze oder Deutungsmöglichkeiten angeboten haben. Aber, hab ich mir auch aufgeschrieben, dass halt dazu auch dieses Expertenwissen nötig ist und dass das halt von uns denke ich mal noch keiner vollständig hat oder zumindestens hab ich da bei mir das Gefühl. Und, dass sich das halt auch jeder individuell aneignen muss.

Also, dass dieses Expertenwissen immer noch weiter ausgebaut werden muss auch. Und das hat man ja auch vor jeder Stunde gemerkt, aber dieses „Deutungsmöglichkeiten anbieten“ das denke ich das wurde auf jeden Fall geschult über die Wochen so.

3. Dozentin: Hat noch jemand was zu dieser Rolle des Experten?
4. Studentin 2: Mir ging's ähnlich. Also, dass man das Gefühl hat man ist nur so halb fertig irgendwie. Und also grade an der Stelle war ich am Unsichersten. Da hatte ich manchmal, ja da denkt man oh Gott hoffentlich wird nichts gesagt, wozu du am Ende nichts weiß oder so. Und das ist auf jeden Fall immer noch so ne Unsicherheitsstelle, die vielleicht auch ewig bleibt als Lehrer, dass man da steht und.
5. Dozentin: Aber muss es denn ne Unsicherheit sein oder muss das so ne Sache sein, die jetzt mit so ner gewissen Angst irgendwie behaftet ist?
6. Studentin 2: Nein, das nicht. Aber ich glaube grad bei so ner Truppe, die so'n bisschen ähm schwieriges Sozialverhalten an den Tag legt ist es ganz gut wenn man ähm äh jetzt nicht unbedingt so Schwachstellen zeigt. Also sonst ist es ja in Ordnung als Lehrer auch mal zu sagen ok da muss ich selber zu Hause nachgucken. Aber bei so glaube ich, da ist so ne Gruppe, da wäre das nicht so gut angekommen. Da hätte man, da muss man sich glaube ich sehr sicher zeigen, dass die einen für voll nehmen.
7. Studentin 1: Ich find's kommt halt auch drauf an welchen Aspekt. Also geht's jetzt um Glaube, dass ich da sag na ja da muss ich mir auch noch meine Gedanken machen oder geht's einfach um so Sachen wie jetzt Fakten von der Kreuzigung. Das sollte ich dann schon auf'm Schirm haben. Also das sind noch mal zwei verschiedene Sachen. Ich meinte jetzt auch eher dann dieses Fachwissen. Ja.
8. Studentin 2: Ja, das meinte ich auch. Grade so als Student oder so was, da muss man da glaube ich recht sicher sein wenn man keine Autorität so hat.

9. Studentin 3: Ja, ich hab das auch also jetzt dieses „weiterführende Deutungsmöglichkeiten anbieten“ in Verbindung gesetzt mit „Deutungen der Schüler ins Gespräch bringen“, weil ich finde ähm um ne anständige Moderation halt auch im Kurs dann zu haben oder also anleiten zu können, ähm muss man ja irgendwie die Aussagen der Schüler einordnen können und muss die ja irgendwie dann auch wieder gegebenenfalls auf die richtigen Bahnen lenken und dafür muss man ja wissen wo liegen denn die Bahnen überhaupt. Ähm und um denen dann noch weitere Anregungen zu geben.
10. Dozentin: Also steht das ganz eng im Zusammenhang, dass man...
11. Studentin 3: Für mich schon.
12. Dozentin: Ja, also mir ging es auch immer so, dass man häufig durch die Schüler ja auch erst aufgezeigt bekommen hat wo einem das Wissen noch fehlt. Also, dass die einen also auf die Wissenslücken aufmerksam gemacht haben. Mmmh.
13. Student 1: Ich hab halt noch aufgeschrieben, dass auch einfach Routine nen bisschen fehlt. Also, wenn man so'n bisschen Erfahrung hat und das schon öfter hatte, das Thema schon mal hatte, dann kann man so ungefähr wissen, also natürlich kann man's nie voraussagen, aber so'n bisschen so in welche Richtung es gehen könnte halt, ne. Und das hab ich halt auch bei den „weiterführenden Deutungsmöglichkeiten“. Und mit der Deutung [Meint: Deutungen der Schüler ins Gespräch bringen] hab ich aufgeschrieben, dass ich halt ähm oft das Potential des Gesprächs nicht so schnell ähm ergreifen konnte und dass ich mir das gerade an der Stelle nachher noch mal durchgelesen habe und das transkribiert hatte und mir gedacht habe ok es wär total cool gewesen an der Stelle das zu fragen, ne. Und dann hat man in der nächsten Stunde auch andere Sachen wieder gemacht und dann passt das nicht mehr da rein. Einmal hab ich's ja gemacht am Anfang, aber das war nen bisschen schwer für mich, aber so insgesamt ist die Moderation glaube ich ganz gut gelaufen. Da habe ich halt auch ein Plus gemacht.

14. Student 2: Also, bei den Deutungen muss ich sagen ähm, also Hintergrundwissen hab ich. Das ist bei mir nicht das Problem. Also ich kenne mich nen bisschen aus schon im Neuen Testament, aber das äh wirklich so, dass jetzt rüber zu bringen kann man das jetzt so symbolisch sehen oder ist das eins zu eins zu deuten so. Da merkte ich doch ja Probleme halt, weil ähm wenn man zum Beispiel, also ich beim Film, wo schon ne Perspektive oder wo ich will mal sagen wo schon ne Interpretation stattfindet und das dann im Kontext dann mit Bibeltext oder so, wo dann gesagt wurde ach da ist es ja so, da ist es so. Da ist dann immer dann, wo man da immer drauf verweisen kann ja ok es gibt halt natürlich immer ne gewisse Freiheit dabei äh zu deuten.
15. Dozentin: Ja, klar.
16. Student 2: Deswegen ist es auch schwierig wenn man so das vorzugeben.
17. Dozentin: Ja, die Gradwanderung halt zwischen dem, was du [Meint: Studentin 3] auch gesagt hast, dass gegebenenfalls wieder in die richtigen Bahnen zu lenken.
18. Student 2: Das Anbieten ist schon wichtig, aber dass man dann, dass man nicht in die Gefahr kommt jetzt zu sagen das oder das, sondern, dass man denen dann natürlich auch Möglichkeiten lässt, ne. Die sind ja auch sehr unterschiedlich von ihrem Elternhaus auch geprägt halt von der Sozialisation
19. Studentin 4: Was ich noch aufgeschrieben hab, was mir schwergefallen ist innerhalb diesen Gesprächen so Gabelungen, irgendwie so Weggabelungen irgendwie zu erkennen, wo man sagen kann ah das ist jetzt total interessant da könnte man jetzt noch weiter gehen. Oder so was noch die vielleicht auch noch weiterbringen würde, das ist auch für mich auch ziemlich schwer. Gerade auch mit diesem, was Studentin 1 angesprochen hat, mit diesem Wissen, was man nicht hat. Dass man da sich unsicher ist, dass man dann wirklich zum Beispiel auch mit diesen Weggabelungen achten muss. Bei mir ging's

ganz oft ich saß da und musste erst mal so mein Wissen ordnen im Kopf ehe ich überhaupt achten konnte, dass jetzt noch super was gesagt wurde, wo ich drauf einsteigen könnte. Also ich find das teilweise schon echt schwer.

[...]

20. Studentin 1: Also ich hab mir noch dazu [Rolle des aufmerksamen Beobachters] aufgeschrieben, dass es mir eigentlich leicht gefallen ist die Schüler zu verstehen, weil ähm ich glaub das hängt auch damit zusammen, dass das auch noch ziemlich ähnlich ist, was du [Meint: Die Dozentin] ja schon gesagt hast, dass wir ja von der Lebenswelt der Schüler nicht so weit entfernt sind.

21. Student 1: Das hab ich auch so. Die Identifizierung halt, ne?

22. Studentin 1: Ja.

23. Student 1: Der Altersunterschied ist jetzt noch nicht so groß.

24. Studentin 2: Ich konnte auch deren Zweifel und so gut nachvollziehen, also ich konnte sofort verstehen warum die da gezweifelt haben und sowas.

25. Studentin 1: Vielleicht war dieses Wahrnehmen [von Weggabelungen] nicht immer so komplett vorhanden, aber dieses Verstehen halt.

26. Studentin 2: Ich hoffe das bleibt auch noch so. Ich denke immer umso älter ich werde, umso weiter entferne ich mich irgendwie.

27. Dozentin: Ja, ist halt auch wirklich ganz, ganz schwierig irgendwie dieses, dieser, wirklich dieser authentische Gesprächspartner zu sein ohne denen das Gefühl zu geben ach wir wollen jetzt nur mal hier so'n bisschen larifari dieses Laberfach Reli irgendwie. Also wirklich, ich finde es ist auch ganz schwer diese Balance auszuhalten, aber wenn man ihnen wirklich als Gesprächspartner gegenübertritt hat man wirklich auch ganz viele Chancen, die man halt nicht hat wenn man sehr distanziert oder ja oder nur diese Expertenrolle wahrnimmt.

[...]

28. Dozentin: Also wie gesagt, ich hab euch alle ähm so wahrgenommen, dass ihr wirklich einfach 'nen wahnsinniges Interesse an da dran habt

was die Schüler denken, was die Schüler machen. Grade bei euch [Meint: Studentin 2 und Studentin 4], dass ihr dann auch gesagt habt es bringt überhaupt nichts jetzt an diesem Thema weiter ähm dran-zubleiben, weil da erreichen wir die Schüler ja gar nicht mit, weil dann wär's wahrscheinlich total auseinandergegangen. Dass ihr wirklich auch versucht habt ähm die Schüler ernst zu nehmen indem ihr [Meint: Studentin 3 und Studentin1] zum Beispiel auch mit den Schüleraussagen weitergearbeitet habt und das fand ich ähm wirklich total gut. Ihr habt euch Mühe gegeben diesen, dieses Expertenwissen zu erreichen. Ihr seid nie unvorbereitet irgendwie in diese in die Vorbesprechungen oder Nachbesprechungen halt gekommen. Ähm, ihr habt euer eigenes Handeln auch immer ziemlich gut eingeschätzt, so dass es da gar nicht dieses das hätt'st du anders machen müssen. Also das kam für mich nicht gar nicht, weil ihr so wirklich die Handlungsalternativen sehr, sehr gut selber formuliert habt und ähm selber rausgezogen habt und auch versucht habt ähm euch ja selber zu sagen wir achten das nächste Mal mehr drauf und ähm euch da auch selber diese Aufgaben sozusagen gesetzt habt und da dadurch kam mir das auch gar nicht so vor, dass ich da groß intervenieren muss. Und ich glaube, ich bin auch einfach von meiner Haltung davon überzeugt, wenn man erstmal diese Grundhaltung hat, ich bin interessiert an den Schülern, dann hat man schon ganz, ganz viel gewonnen und das andere ergibt sich eigentlich daraus und da hat man schon sehr, sehr viel für seine Lehrperson und seine Haltung ähm getan.

9.6 *Transkript der Auswertung der Erwartungen und Wünsche an die Forschungswerkstatt*

1. Studentin 1: Also, mir geht's so, mir fehlen da [Meint: Auf der Liste] jetzt eher so Sachen, wo ich denk warum hast 'n die da net aufgeschrieben?

2. Dozentin: Was würdest du denn jetzt da aufschreiben?
3. Studentin 1: Also, diese Teamarbeit haben wir irgendwie gar net, weil das war ja auch net von Anfang an selbstverständlich, dass das so lief, wie's bei den meisten gelaufen ist. Und dann war jetzt von mir „Fragen formulieren können und diese beantworten können“. Da hab ich auch gar net aufgeschrieben einfach Deutungsmöglichkeiten anbieten. Also dieses Anbieten, ich hab nur „Fragen beantworten können“. Da würde ich jetzt sagen, muss ich ja gar nicht unbedingt.
4. Studentin 4: Also, das ist jetzt vielleicht bei der Teamarbeit jetzt aus meiner Sicht würde ich sagen vielleicht nicht nur'n Pluspunkt (lacht).
5. Studentin 1: Nee, das meinte ich auch net. Aber das haben wir da auch gar net eingebracht.
6. Studentin 4: Also Teamarbeit klar, aber dieses Teamcoaching vielleicht kann auch zu Problemen führen.
7. Studentin 1: Ja, das haben wir ja bei Erwartungen einfach gar net, dass wir da vielleicht formuliert hätten, dass wir hoffen, dass die Teamarbeit gut läuft.
8. Studentin 4: Ja, ja genau.
9. Studentin 1: So von (unverständlich) jetzt betrachtet. Also, das haben wir gar nicht eingebracht und dann dieses, diese Denkanstöße, die fehlen mir irgendwie.
- 10 Dozentin: Also, diese Deutungsmöglichkeiten.
- 11 Studentin 1: Ja, genau. Also ich hab nur dieses naja, dass wir Fragen beantworten können, aber, dass es vielleicht nur zum Denken anregt nur.
- 12 Studentin 4: Ja, zum Weiterdenken.
- 13 Studentin 1: Ja, genau. Das meine ich so.
- 14 Student 1: Kann man das nicht damit mit dem „sprachlos“ so ein bisschen verknüpfen oder in die Richtung? Weil wenn man keine Deutungsmöglichkeiten gibt, dann nee das ist was anderes.
- 15 Studentin 3: Ich finde das ist auch ganz schön schwer das so hinzunehmen manchmal, ne?

- 16 Studentin 1: Ja.
- 17 Studentin 3: Dass man denen halt nichts gibt.
- 18 Dozentin: Ähm, ich schreib einfach mal Teamarbeit als Chance und Herausforderung [auf die Liste].
- 19 Studentin 1: Ja. Genau.
- 20 Studentin 4: Herausforderung ist gut.
- 21 Student 1: Also, ich find, dass wir interessante, interessierte Schüler hatten und die auch aufgeschlossen waren. Das hat sich auf jeden Fall bestätigt. Das intensive Arbeiten haben wir auch gemacht. Und die Sicherheit kam auch relativ schnell. Das haben wir ja eben auch gehört, ne. Nach der ersten Sitzung war es schon relativ entspannt jetzt im Umgang halt damit halt.
- 22 Dozentin: Ok, das hat sich auf jeden Fall so bestätigt. Ja.
- 23 Studentin 3: Und das stärker schülerorientierte Arbeiten auch.
- 24 Student 1: Auf jeden Fall.
- 25 Dozentin: Soll ich da mal so Haken dran machen?
- 26 Student 1: Ja. Wenn du möchtest.
- 27 Dozentin: Ja, also ich hab grade überlegt wie man das kennzeichnen könnte.
- 28 Studentin 4: Auch intensives Arbeiten, oder? Da würde ich auch noch nen Haken machen.
- 29 Studentin 1: Zu dem roten, also zu dir [Meint: Die Dozentin] haben wir jetzt noch gar nix gesagt.
- 30 Dozentin: Nee, das müsst ihr ja auch nicht unbedingt wenn ihr das äh jetzt hier nicht möchtet und hier nicht offen sagen wollt. Könnt ihr das auch gerne nachher machen. Das ist mir...
- 31 Studentin 1: Also ich kann ruhig was dazu sagen. Also ich find äh diese Unterstützung und individuelle Betreuung eigentlich hat alles zugetroffen. Wir hatten ja schon mal glaube ich in 'nem Reflexionsgespräch angesprochen mit diesem immer für die nächste Stunde schon wieder, dass wir dachten, dass man dann immer schon wieder zusammen was bespricht. Was wir im Nachhinein doch dann

positiv fanden, dass wir das nicht so gemacht haben, sondern, dass das mehr von uns selber gefordert war. Und ich versteh gar nicht warum wir da wieder dieses „Unterstützung und Hilfestellung bei schwierigen Situationen“, weil so richtig schlimm schwierige Situationen gab's jetzt gar net und eigentlich müssten wir dann ja auch eher auf uns selber gestellt sein.

32 Dozentin: Mmmh.

33 Studentin 1: Also, dass du dann schon Ansprechpartnerin bist, aber dass die Hilfestellung schon von uns selber kommen muss, also quasi die Lösung. Aber sonst finde ich hat das eigentlich alles zugetroffen. Kritik hätte ich mir noch mehr erwartet (lacht).

9.7 Reflexionsbegleitbogen¹³⁸



Der Reflexionsbegleitbogen von _____

Liebe Studierende,
der Reflexionsbegleitbogen stellt ein Instrument dar, das euren Reflexionsprozess während der Forschungswerkstatt und der begleitenden Reflexionsgespräche intensivieren soll. Er soll euch helfen, einen „roten Faden“ über die einzelnen Reflexionsgespräche hinaus zu finden und so Stärken und Schwächen in der Unterrichtsplanung, -durchführung und –reflexion zu erkennen und zu benennen.

Der Reflexionsbegleitbogen soll wie folgt angewendet werden:

1. Gewonnene Erkenntnisse und Konsequenzen bezüglich des eigenen Verhaltens, bezüglich der Besonderheiten im Unterrichtsverlauf oder seitens der Schüler (max. 3!) sollen im Anschluss an das Reflexionsgespräch eingetragen werden.
2. Die Erkenntnisse und Konsequenzen sollen in die anschließende Unterrichtsplanung für die nächste Stunde und bei der Durchführung dieser beachtet werden.

¹³⁸ Vgl. Material zur Forschungswerkstatt „Wahrer Mensch und wahrer Gott – Mit 10. Klässlern Jesus Christus nachspüren“ im Sommersemester 2010.

3. Auf Grundlage der Erkenntnisse und Konsequenzen formuliert ihr max. zwei Beobachtungsaufträge (z.B. „Wie oft benutze ich das Wort „halt“?“ oder „Lasse ich den Schülern genügend Raum für eigene Deutungen?“) für die nächste Stunde und teilt sie dem Beobachter vor der Stunde mit.

4. Die Beobachtungsaufträge werden im Reflexionsgespräch aufgegriffen und besprochen.

	Datum	Thema der Stunde	Gewonnene Konsequenzen (max. 3!)	Erkenntnisse /	Beobachtungsaufträge für die nächste Unterrichtsstunde (max. 2!)
1.			-		-
			-		-
			-		-
2.			-		-

9.8 Verlaufsplan der Unterrichtsstunde „Historischer Jesus und kerygmatischer Christus“

Phase / Zeit	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Methode	Medien
Einstieg in die Unterrichtsstunde (ca. 5 Min.)	Begrüßung der SuS durch die Lehrperson. Es folgt ein kurzer organisatorischer Einschub: L erklärt den SuS, dass sie mündlich benotet werden. Danach gibt die Lehrperson einen kurzen Rückblick auf die letzte Stunde und erklärt das Vorhaben für die heutige Stunde (siehe Arbeitsplan auf dem Whiteboard).	FU	L-S-G	-Arbeitsplan auf dem White-Board
Einstieg in das Thema (ca. 15 Min.)	Es soll ein Tafelcluster zum Thema „Wahrnehmung“ entstehen. Die SuS sollen sich Gedanken zum Begriff der „Wahrnehmung“ machen. Die Assoziationen sollen dann auf Moderationskarten festgehalten und später an der Tafel zu einem Cluster zusammengefügt werden.	EA	SA	-White-Board & Stifte -Moderationskarten -Edding
Erarbeitung I (ca. 10 Min.)	Nachdem die SuS ihre ersten Gedanken notiert und gesammelt haben, verteilt die Lehrperson die Kippbilder. Sie sollen von den SuS betrachtet werden und mit ihren Überlegungen zum Begriff der „Wahrnehmung“ verknüpft werden. In dieser Phase kann die Lehrperson folgende Leitfragen stellen: <ul style="list-style-type: none"> • Was könnt ihr auf den Kippbildern erkennen? • Wie kommt es, dass wir auf einem Bild unterschiedliche Dinge erkennen können? 	FU	SA	-Abb.: Kippbilder

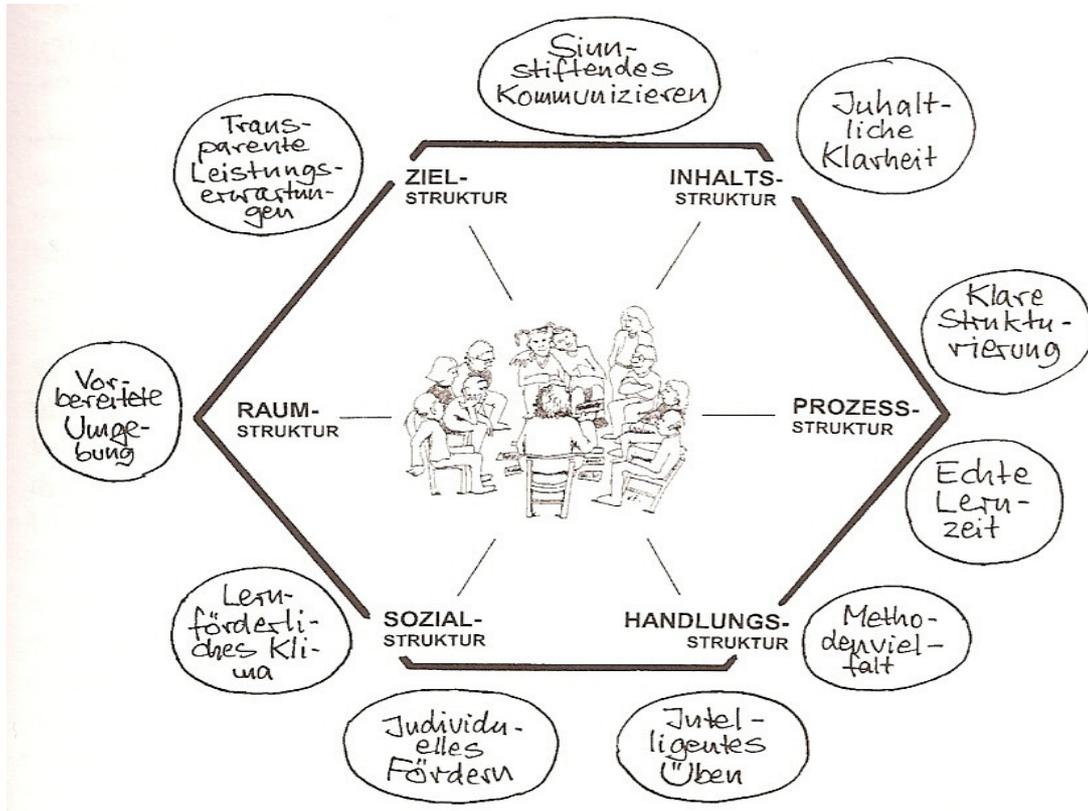
	<ul style="list-style-type: none"> • Warum kann die Wahrnehmung so verschieden sein? 			
Ergebnissicherung I (ca. 20 Min.)	<p>Anschließend gibt die Lehrperson den SuS die Möglichkeit ihre Gedanken und Assoziationen, die jetzt neu hinzugekommen sind, nochmals zu überdenken und gegebenenfalls neue Assoziationen zum Tafelcluster hinzuzufügen. Danach folgt eine Besprechung, möglicherweise auch eine Diskussion zum Thema „Wahrnehmung“.</p>	EA GA FU	SA	-White-Board & Stifte -Moderationskarten -Abb.: Kippbilder
Erarbeitung II (ca. 15 Min.)	<p>Die SuS bearbeiten den Text „Christologie“ von Gerd Theißen. Sie bekommen die Aufgaben den Text aufmerksam zu lesen und mit unterschiedlichen Farben die Aussagen über den historischen Jesus bzw. über den kerygmatischen Christus zu markieren. Die SuS sollen den Text zunächst allein lesen und sich anschließend mit einem Partner austauschen und das Gelesene besprechen.</p>	EA GA	Think- Pair- Share	-Abb.: Christologie -Farbige Stifte
Ergebnissicherung II (ca. 15 Min.)	<p>Das angelesene Wissen wird an der Tafel in zwei Spalten festgehalten. Dabei werden die Fakten über den historischen Jesus dem Wissen über den verkündigten Christus gegenübergestellt. Dabei soll</p>	FU	L-S-G	-White-Board & Stifte -Abb.: Christologie

	<p>herausgearbeitet werden, dass der historische Jesus vom kerygmatischen Jesus differenziert werden muss bzw. aber dass es trotzdem durchaus eine Verbindung beider Bereiche gibt.</p>			
<p>Abschluss (ca. 15 Min.)</p>	<p>Zum Abschluss soll auf Grundlage von zwei Jesusdarstellungen eine Diskussion stattfinden. Eine Abbildung zeigt den historischen Jesus, während die andere Abbildung den kerygmatischen Christus veranschaulicht. Die SuS sollen eine Verbindung zwischen ihrem neu erlernten Wissen über die Wahrnehmung sowie über den historischen Jesus und verkündigten Jesus herstellen. Sie sollen die beiden Betrachtungsweisen von Jesus unterscheiden und kenntlich machen. Am Schluss der Unterrichtsstunde sollen die SuS ihre Gedanken, Ideen und Einwände in Form eines „Facebook-Pinnwandeintrags“ festhalten.</p>	FU	L-S-G	<p>-Jesusdarstellungen -Kippbilder -Tafelcluster -Mappe der FoWe</p>

Abkürzungen: SuS= SchülerInnen, L= Lehrperson, FU= Frontalunterricht, EA= Einzelarbeit, GA= Gruppenarbeit, SA= Schüleraktivität, L-S-G=

Lehrer-Schüler-Gespräch, AB= Arbeitsblatt, HA= Hausaufgaben

9.9 Reflexionsblatt mit Gütekriterien guten Unterrichts



Vgl. Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht?

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2012, 431 S., 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch

*„Vom Wissen führt aber kein direkter Weg zum Handeln,
von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis.“*

(Walter Herzog, 1995, S. 263)

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Fragestellung wie sich Studierende durch die Teilnahme an der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ in Reflexionsgesprächen professionalisieren. Die Forschungswerkstatt verfolgt das Ziel in einem Zirkel von Aktion und Reflexion eine forschende Haltung bei den Studierenden zu fördern. Dem liegt ein „Forschungskonzept“ schulpraktischen Lernens zugrunde, welches davon ausgeht, dass schulpraktisches Handeln nicht direkt *gelehrt* werden kann, sondern durch die Reflexion praktischer Erfahrungen *erlernt* werden muss. Der Professionalisierungsprozess Studierender wird in dieser Arbeit anhand exemplarisch ausgewählter Reflexionsgespräche analysiert. Daraus werden einerseits Konsequenzen für die Strukturierung von Reflexionsgesprächen als zentrales Element der Professionalisierung abgeleitet, andererseits werden Konsequenzen für die Rolle des Dozenten als Reflexionspartner der Studierenden gezogen. Diese Erkenntnisse dienen schließlich als Grundlage für ein Modell der Beratung Studierender. Zudem wird die methodische Begleitung des Professionalisierungsprozesses Studierender behandelt.