


Carina Caruso / Rudolf Hengesbach

irum

A photograph of three people sitting around a table in a meeting. A woman in a blue shirt is on the left, looking towards the other two. A man in a light blue t-shirt is in the center, looking at the woman. A man with glasses and a beard in a blue button-down shirt is on the right, looking at the man in the center. They are in a modern office setting with a wall of sticky notes in the background.

Angehende Religionslehrkräfte begleiten, aber wie?

Eine Handreichung
für die Praxis in Schule und Unterricht


Erzbistum
Paderborn

Carina Caruso/Rudolf Hengesbach

Angehende Religionslehrkräfte begleiten, aber wie?

Eine Handreichung für die Praxis in Schule und Unterricht

Inhaltsverzeichnis:

1. Konzept und Genese	2
1.1 Das Praxissemester an der Universität Paderborn	3
1.2 Fachverbund Katholische Religionslehre	3
1.3 Handreichung: für wen und wozu?	4
2. Professionelle Kompetenz in der Lehrkräftebildung	5
2.1 Heuristiken professioneller Handlungskompetenz	5
2.2 Praxissemester Katholische Religionslehre	7
2.2.1 Kooperation von Universität und ZfsL	8
2.2.2 Vorbereitungs-, Begleit- und Begleitforschungsseminar	8
2.2.3 Praxis-Einführung, individuelle Unterrichtsberatung, Bilanz- und Perspektivgespräch	9
3. Praktische Impulse für die Begleitung von Praxissemesterstudierenden	11
3.1 Genau hinschauen: ein Instrument zur Beobachtung und Reflexion von Unterricht	11
3.2 Differenziert planen: ein Merkmalkatalog zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts	13
3.3 Konkret und zielgerichtet planen: Hinweise zur Formulierung von Lernzielen	15
3.4 Ein Beispiel für kompetenzorientierten und zielgerichteten Unterricht	17
3.5 Kritisch-konstruktiv nachhaken: Ein Zehn-Punkte-Plan für guten Religionsunterricht im Kontext des Praxissemesters	20
3.6 FAQs zur Begleitung von Praxissemesterstudierenden	21
4. Praktische Impulse für die Begleitung der Lehrkräfteausbildung in der zweiten Phase	23
4.1 Eine Gegenüberstellung: Unterschiede zwischen Praxissemesterstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern	23
4.2 FAQs zur Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern	25
5. Miteinander ins Gespräch kommen – Anregungen zum Begleitgespräch mit angehenden Lehrkräften	28
6. Literaturverzeichnis	31

1. Konzept und Genese

Im Jahr 2010 wurde der Bachelor-/Master-Studiengang in NRW eingeführt. Intendiert ist eine Lehrkräftebildung, die zur sukzessiven Anbahnung professioneller Kompetenz beiträgt und eine stärkere Verschränkung von Theorie und Praxis beabsichtigt. Eine längere Praxisphase, in Nordrhein-Westfalen das sogenannte Praxissemester, ist in diesem Kontext als integraler Bestandteil des zweiten Semesters im Rahmen des viersemestrigen Masterstudiengangs implementiert worden.

Die Einführung einer verlängerten Praxisphase und somit ein höherer Anteil der schulpraktischen Elemente in der ersten Phase der Lehrkräftebildung stellt eine gravierende Reform dar und stößt auf hohen Konsens, obwohl Reformen im Bildungswesen tendenziell sonst eher heftig diskutiert werden (vgl. Schüssler et al., 2014, S. 11–13). Befragungen von Studierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass sich beide Gruppen die Integration einer längeren Praxisphase bzw. die Ausweitung der Praxisphase gewünscht haben und in der Regel für einen hohen schulpraktischen Anteil in der Lehrkräftebildung plädieren. „Die Frage ist indes, ob ein Mehr an Praxis auch einen Qualitätssprung in der Lehrer/innenbildung impliziert. Ein genauer Blick auf den gegenwärtigen Prozess der Umsetzung und auf internationale Forschungsergebnisse lässt nicht nur Skepsis, sondern auch ernsthafte Zweifel aufkommen.“ (ebd., S. 11) Für die Wirkung von Praxisphasen auf die Professionalitätsentwicklung angehender Lehrerinnen und Lehrer lassen sich verschiedene Qualitätskriterien benennen, wie beispielsweise die „grundlegende Vor- und Nachbereitung der Praxiserfahrungen, die professionelle Ausbildung der Praxislehrpersonen, das Coaching während des Praktikums durch die Verantwortlichen an den Lehrer/innenbildungsinstitutionen, regelmäßige Unterrichtsbesuche und die gezielte Gestaltung der Aufgabenbereiche der Praktikant/inn/en“ (ebd., S. 11). Weiterhin bedarf es für die Gestaltung einer solchen Praxisphase finanzieller und personaler Ressourcen sowie „geeigneter Instrumente, anhand derer die Praxiserfahrungen dokumentiert und reflektiert werden können“ (ebd., S. 11).

Es gibt viele positive Effekte, die sich durch die Einführung des Praxissemesters erwarten lassen. Hingewiesen werden muss zudem aber auch darauf, dass sich das Praxissemester durchaus negativ auswirken kann. Nicht selten berichten Studierende von einer Überforderung. Auch die Adaption *negativer* Strategien im Kontext unterrichtlicher Prozesse ist möglich. Die Erfahrungen, die Studierende am Lernort

Schule machen, müssen für ein Gelingen eingebunden und begleitet werden. Ein gelingendes Praxissemester benötigt „die professionelle Gestaltung eines Entwicklungsprozesses, der auf kriteriengeleiteten Auseinandersetzungen und reflektierten Eigenerfahrungen sowie auf kooperativem Lernen basiert“ (ebd., S. 12). Angehende Lehrkräfte müssen von den beteiligten Institutionen (Universität und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) sowie auch an den Schulen begleitet werden. Die Kooperation der beteiligten Institutionen und Akteurinnen und Akteure ist demnach unabdingbar, wenn nicht nur dem Ruf nach mehr Praxis entsprochen, sondern die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte unterstützt werden soll, um langfristig Unterricht weiter zu entwickeln und zu optimieren.

1.1 Das Praxissemester an der Universität Paderborn

In der Ausbildungsregion der Universität Paderborn wird das Praxissemester neben der Universität Paderborn von den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) in Paderborn und Detmold sowie mit Blick auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Bielefeld gestaltet. Durch die Implementierung des Praxissemesters soll der Erwerb von Wissen – in Form eines berufsrelevanten und wissenschaftlich theoretischen und reflexiven Wissens – ein Beitrag zur „wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit“ (Informationsbroschüre zum Praxissemester Katholische Religionslehre, 2017, S. 4) geleistet werden. An der Universität wird zwischen den Bildungswissenschaften, die von der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Soziologie getragen werden, sowie zwischen Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken unterschieden.

1.2 Fachverbund Katholische Religionslehre

Die inhaltliche Gestaltung des Praxissemesters und der rahmenden Veranstaltungen in der Ausbildungsregion Paderborn ist das Ergebnis eines mehrjährigen Planungsprozesses des in jedem Unterrichtsfach eingerichteten Fachverbunds. Im Fachverbund Katholische Religionslehre arbeiten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der Universität, Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter aller Schulformen aus den ZfsL Paderborn, Detmold und Bielefeld, Lehrkräfte aller Schulformen sowie jeweils eine Vertreterin/ein Vertreter der erzbischöflichen Schulabteilung und des Men-

torats zur Begleitung der Lehramtsstudierenden zusammen. Aufgaben in der Vorbereitung des Praxissemesters waren insbesondere die fachspezifische Planung, Abstimmung und Verzahnung der universitären und schulpraktischen Seminarveranstaltungen. Nähere Bestimmungen können der frei verfügbaren Informationsbrochure „Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn“ (verfügbar als Download auf der Homepage des Fachbereichs Religionsdidaktik an der Universität Paderborn) entnommen werden.

Der Fachverbund kommt auch weiterhin zu regelmäßigen Beratungen zusammen, um neu aufgeworfene Fragen zu diskutieren und so einen fortdauernden Erfolg des Praxissemesters anzustreben. Auch während dieses Prozesses ist die Idee vertieft worden, mit Fortbildungsangeboten und mit dieser Handreichung die Arbeit der betreuenden Lehrkräfte zu unterstützen.

1.3 Handreichung: für wen und wozu?

In dieser Handreichung werden evidenzbasierte Hilfestellungen und praktische Impulse auf Basis gemeinsamer Arbeit der Verfasser insbesondere im Kontext des Praxissemesters Katholische Religionslehre an allgemeinbildenden Schulen (primär GyGe, aber auch HRSGe) in der Ausbildungsregion Paderborn festgehalten. Diese erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern summieren vielmehr solche Erfahrungen von beteiligten Akteurinnen und Akteuren, die sich auch im Austausch mit betreuenden Lehrkräften als unterstützend, anregend und impulsgebend erwiesen haben.

Die primäre Absicht dieser Handreichung ist es, *erstens* Lehrerinnen und Lehrer in ihrer begleitenden und beratenden Tätigkeit zu unterstützen sowie *zweitens* die Kooperation zwischen den Lernorten Universität, ZfsL und Schule durch eine entsprechende Transparenz zu begünstigen. Da die Erstellung dieser Handreichung ohne die Begegnungen und den Austausch mit betreuenden Lehrkräften sowie mit Studierenden und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern nicht möglich wäre, sei an dieser Stelle allen Akteurinnen und Akteuren herzlich gedankt. Ein besonderer Dank gilt sowohl Herrn Prof. Dr. Woppowa für dessen Mitwirkung an dieser Handreichung als auch dem Institut für Religionspädagogik und Medienarbeit (IRuM) sowie dem Erzbischof Paderborn für die wohlwollende Förderung und Unterstützung zur Realisierung dieser Handreichung.

2. Professionelle Kompetenz in der Lehrkräftebildung

Nachstehend wird anhand von Heuristiken skizziert, aus welchen Facetten Handlungskompetenz besteht. Mit Hilfe dieser Modelle kann angedeutet werden, hinsichtlich welcher Bereiche von Handlungskompetenz mögliche Effekte durch die Integration des Praxissemesters erwartet werden können, sodass Lehrerinnen und Lehrer den Professionalisierungsprozess zielgerichtet begleiten und unterstützen können.

2.1 Heuristiken professioneller Handlungskompetenz

Um die Zielsetzung der Lehrkräftebildung an den Universitäten im Kontext des Praxissemesters kurz zu skizzieren, eignet sich die Bezugnahme auf Heuristiken, die insbesondere in Kontexten von empirischer Bildungsforschung vielfach zitiert werden (vgl. Vogelsang/Caruso/Wosnitza, 2017). Nachstehende Heuristiken fungieren als Modelle, die den Prozess der Lehrkräfte(aus)bildung bzw. Bereiche der Handlungskompetenzen abstrakt und komplexitätsreduzierend abbilden.

Da Lehrerprofessionalität nicht losgelöst vom System Schule in den Blick genommen werden kann, ist zunächst die Heuristik Terharts aufschlussreich (vgl. Terhart, 2012): Nach dessen Annahme erwerben zukünftige Lehrkräfte im Rahmen der universitären Bildungsphase kognitive Ressourcen, die Bedingung der Möglichkeit dafür sind, die künftigen beruflichen Anforderungssituationen adäquat bewältigen zu können. Insbesondere steht dabei das Unterrichten im Zentrum: Solche Ressourcen beeinflussen das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und zeigen dadurch Wirkungen beispielsweise auf Schülermotivation und Lernleistungen.

Im Kontext des Praxissemesters stehen unterrichtliche Erfahrungen ebenfalls im Fokus. Dies zeigt sich darin, dass Studierende nicht nur hospitieren, sondern Unterrichtsvorhaben planen und durchführen (vgl. Informationsbroschüre, 2017). Bei der Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen können die Studierenden dadurch begleitet und unterstützt werden, dass

- ihnen das schulinterne Curriculum zur Verfügung gestellt wird,
- Lernziele und Lernertrag gemeinsam mit den betreuenden Lehrkräften reflektiert und begründet werden,

- gemeinsam überprüft wird, dass die Stundenziele einen Beitrag zum Lernziel und Lernertrag der Unterrichtssequenz leisten,
- potenzielle Hauptmedien zur Auswahl gestellt werden, sodass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht vor die Herausforderung gestellt sind, Didaktisierungen ohne konkrete Bezugsnormen vorzunehmen.

Forschungsprojekte konzentrieren sich nicht selten auf die Modellierung und Messung kognitiver Ressourcen. Meist wird in Konzeptionalisierungsphasen auf das Konstrukt der professionellen (Handlungs-)Kompetenz von Lehrkräften zurückgegriffen (vgl. Baumert/Kunter, 2006). Anzumerken ist jedoch, dass der Kompetenzbegriff nicht homogen definiert und verwendet wird und sich in der einschlägigen Fachliteratur Modifizierungen finden lassen. Weil diese Diskussion hier nicht aufgegriffen werden kann, wird exemplarisch auf Blömeke, Gustafson und Shavelson verwiesen (2015), die Kompetenz als Oberbegriff für ein Kontinuum verschiedener Konstrukte beschreiben: Kompetenz umfasst eine Komponente, die sowohl die kognitiven Ressourcen von Lehrkräften umfasst (disposition) als auch z. B. situationspezifische Wahrnehmungs- und Entscheidungsmuster (skills), die wiederum selbst von diesen Ressourcen nicht unabhängig sind. Skills beeinflussen wiederum das (unterrichtliche) Handeln. Die nachstehende Abbildung dient der Visualisierung des Kompetenzverständnisses von Blömeke, Gustafson und Shavelson.

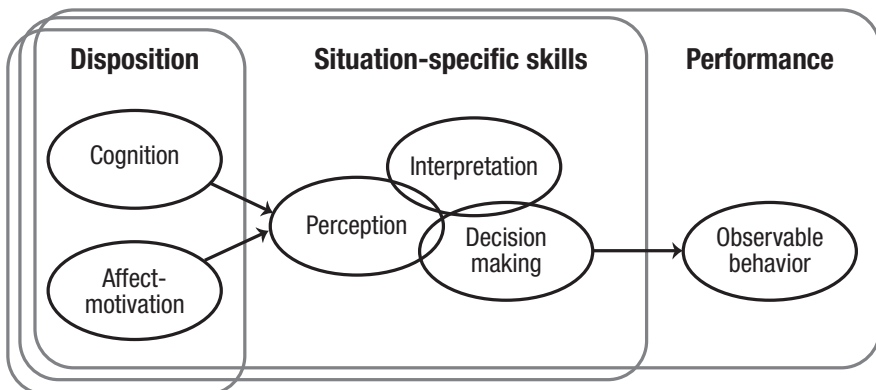


Abb. 1: Kompetenz (Blömeke/Gustafson/Shavelson, 2015, S. 7)

Während dieses Verständnis es ermöglicht, Aspekte von Kompetenz zueinander in Beziehung zu setzen, wird zur Beschreibung von Dispositionen von Lehrkräften

meist auf das Modell von Baumert und Kunter (2006) zurückgegriffen, die das professionelle Wissen von Lehrkräften (fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen) als funktionalen Kompetenzaspekt sowie z. B. intentionale Aspekte wie motivationale Orientierungen oder Einstellungen unterscheiden.

Anhand solcher Heuristiken deutet sich an, wie Lehrerprofessionalität beschrieben werden kann. „Lehren und Lernen in der Lehrerbildung [richten] sich an drei Bezugssystemen Wissenschaft, Praxis und Person aus.“ (Schüssler et al., 2014, S. 35) Auszugehen ist davon, dass eine Lehrkraft, die professionell handelt, „nicht nur in der Lage ist, situativ zu handeln, sondern dass sie dieses, auf den situativen Kontext bezogene Handeln, auch theoretisch begründen kann“ (ebd., S. 35). Das Praxissemester ist demnach ein Prozess, in dem angehende Lehrerinnen und Lehrer nicht (nur) lernen sollten, praktisch zu handeln. Vielmehr zielt dieser Prozess darauf ab, einen Beitrag zum professionellen Handeln der Lehrerinnen und Lehrer von morgen zu leisten. „Insofern bedeutet professionelles Handeln im Vergleich zum praktischen Handeln immer Rückbezug auf theoretisches Begründungswissen einerseits und praktisches Handlungswissen andererseits“ (ebd., S. 35).

Im Rahmen der Betreuung und Begleitung der Studierenden an den Schulen gewinnt die gemeinsame Reflexion von Planung und Durchführung unterrichtlicher Prozesse vor dem Hintergrund der Ausführungen zum professionellen Handeln an besonderer Relevanz: Das Handeln (angehender) Lehrkräfte sollte vor dem Hintergrund theoretischen Wissens in den Blick genommen werden sowie das praktische Wissen dazu genutzt werden, theoretische Modelle kritisch zu prüfen. „Darüber hinaus sollte sich eine professionell agierende Lehrkraft selbstreflexiv mit dem eigenen Denken und Handeln sowie der eigenen Weiterentwicklung auseinandersetzen.“ (ebd., S. 35) In den Gesprächen mit den betreuenden Lehrkräften ist es demnach wichtig, auch Vorstellungen, Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen zum Gesprächsgegenstand zu machen, da der „Blick auf sich selbst bzw. auf die Person [...] für die professionelle Weiterentwicklung wesentlich“ (ebd., S. 35) ist.

2.2 Praxissemester Katholische Religionslehre

Die im Fachverbund grundlegende Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Universität und ZfSL konnte am Standort Paderborn in den vergangenen Jahren in besonderer Weise vertieft und ausgebaut werden. Die in der Verantwortung der Fach-

leitung liegende Praxiseinführung, die individuelle Beratung der Studierenden sowie die Bilanz- und Perspektivgespräche sind zum Teil gemeinsam mit der universitären Vertreterin geplant, evaluiert und exemplarisch durchgeführt worden. Einen zusätzlichen Ort der Verschränkung mit bilanzierendem Charakter stellt zudem eine gemeinsam geplante, durchgeführte und evaluierte Sitzung des Begleitseminars dar (vgl. zum Kooperationsprojekt insgesamt Caruso/Hengesbach, 2016). Die realisierte Kooperation zwischen den Lernorten leistet somit einen gezielten Beitrag zum sukzessiven Kompetenzaufbau durch (empirische) Prozessbegleitung.

2.2.1 Kooperation von Universität und ZfsL

Die Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure zielt somit langfristig und systematisch darauf, Theorie- und Reflexionswissen im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung mit Blick auf eine berufspraktische Tätigkeit miteinander in Beziehung zu setzen. Seit der Implementation des Praxissemesters gibt es ein Projekt zur wissenschaftlichen Evaluation des Praxissemesters Katholische Religionslehre (vgl. Woppowa/Caruso, 2017). Auf Basis der empirischen Erkenntnisse des quantitativen und qualitativen Zugangs zum Feld sowie auf Grundlage der Kooperationserfahrungen konnte eine erste Optimierung des religionspädagogischen Professionalisierungsprozesses angehender Lehrerinnen und Lehrer geleistet werden.

Die bisherigen Erfahrungen in diesem Kontext haben gezeigt, dass betreuende Lehrkräfte an den Schulen nicht immer einschätzen können, mit welchem Vorwissen Studierende die Praxisphase antreten und welche Bezugsnormen der Unterrichtsbegleitung, -beratung und -reflexion zugrunde liegen. Aus dieser Beobachtung heraus ist diese Handreichung entstanden, die einige Akzente des Fortbildungsangebots beinhaltet, das von den Verfassern konzipiert und regelmäßig durchgeführt wird und in den Lehrerfortbildungskalender des Instituts für Religionspädagogik und Medienarbeit in Paderborn (IRuM) aufgenommen wurde.

2.2.2 Vorbereitungs-, Begleit- und Begleitforschungsseminar

Der universitäre Anteil an der Phase des Praxissemesters Kath. Religionslehre bezieht sich auf drei zentrale Veranstaltungen (vgl. genauer Informationsbroschüre, 2017):

1. Im dem Praxissemester vorausgehenden *Vorbereitungsseminar* werden die Studierenden im Fach Religionsdidaktik schulformspezifisch vorbereitet. Hierbei spielen die Wiederholung fachdidaktischer Grundlagen (Ziele religiösen Lernens, Unterrichtsstile, Korrelation und Elementarisierung, Kompetenzorientierung) sowie einführende Übungen zur Phasierung von Unterricht ebenso eine Rolle, wie die intensive Reflexion des eigenen Selbstverständnisses in der zukünftigen Rolle als Religionslehrerin/Religionslehrer.

2. Das während des Praxissemesters wöchentlich stattfindende schulformspezifische *Begleitseminar* folgt insofern dem genuinen Auftrag dieses Veranstaltungsformats, als hierin kontinuierliche Reflexionen der Praxiserfahrungen der Studierenden verankert sind, insbesondere und wesentlich bezogen auf fachdidaktische Fragen bzw. Probleme bei der Planung und Durchführung von Religionsunterricht. Hierbei können auch Inhalte aus den bereits am Lernort Schule durchgeführten Reflexionen mit den betreuenden Lehrerinnen und Lehrern erneut zur Sprache kommen, fortgeführt und vertieft werden.

3. Das *Begleitforschungsseminar* kann von den Studierenden im Fach Katholische Religionsdidaktik absolviert werden und regt dann in besonderem Maße dazu an, einen reflexiven Transfer zwischen Praxiserfahrungen einerseits und Theoriebezügen andererseits herzustellen. Die Studierenden bringen hier ihre eigenen Fragen ein, die sie unter fachlicher Anleitung und mit Hilfe entsprechender Fachtheorien konkretisieren und zu einem Studienprojekt ausarbeiten. Die betreuenden Lehrkräfte können dies unterstützen, indem sie bereits im alltäglichen Gespräch mit den Studierenden solche Fragestellungen, die am gemeinsam erlebten Unterricht entlang entstehen, ansatzweise generieren oder die Studierenden auf spezifische Probleme und Herausforderungen aufmerksam machen. Weiterführende Informationen zu den Studienprojekten können der Informationsbroschüre oder den Ausführungen in Schüssler et al. (2014, S. 137–177) bzw. Zimmermann/Lenhard (2015, S. 15–25) entnommen werden.

2.2.3 Praxis-Einführung, individuelle Unterrichtsberatung, Bilanz- und Perspektivgespräch

Zu Beginn des Praxissemesters erfolgt eine Einführung, in der die fachdidaktische Perspektive mit der unterrichtlichen Praxis verknüpft wird und in der die Studieren-

den zentrale Bereiche des Lehrerhandelns kennenlernen. Diese Praxis-Einführung ist zwischen den Ausbilderinnen und Ausbildern aus den Fachseminaren und den Lehrenden der Universität abgestimmt. Im Bereich von Universität und ZfsL Paderborn hat es sich vor allem bewährt, die Thematisierung religionsdidaktischer Prinzipien wie Korrelation, Elementarisierung und Kompetenzorientierung inhaltlich und hinsichtlich ihrer Funktionalität abzustimmen, um eine gemeinsame Grundlage für guten Religionsunterricht zu koordinieren. Auf dieser Basis finden dann sowohl die Vorbereitungs- und Begleitseminare an der Universität als auch die Praxiseinführung durch das ZfsL statt. Beispielsweise erlangen die Studierenden in den Vorbereitungsseminaren der Universität Kenntnisse über das Kompetenzmodell von Andreas Feindt, sodass in der Praxiseinführung mit Blick auf konkrete Unterrichtsvorhaben darauf zurückgegriffen werden kann. Darüber hinaus ist dieses Modell auch ein Baustein der Mentorenfortbildung, sodass betreuende Lehrerinnen und Lehrer über den religionsdidaktischen Wissensstand der Studierenden informiert sind. Gleiches gilt auch für die Instrumente von gezielter aspektorientierter Beobachtung von Unterricht, die in der Praxiseinführung vorgestellt und eingeübt werden. Diese Kenntnisse und die zur Verfügung gestellten Instrumente sind für eine qualifizierte Begleitung der Studierenden hilfreich, wie Erfahrungsberichte sowohl von Studierenden als auch von betreuenden Lehrerinnen und Lehrern zeigen.

Erfolgt die Begleitung der Studierenden an den Schulen in Anlehnung an die (unten) genannten Aspekte, so bekommen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer aspektorientierte Rückmeldungen, die helfen können, Reflexionsprozesse zu strukturieren.

Wann immer möglich, empfiehlt es sich, sowohl die Unterrichtsberatung als auch das Bilanz- und Perspektivgespräch gemeinsam mit einer Vertreterin bzw. einem Vertreter der Universität durchzuführen. Auf diese Weise können verschiedene Perspektiven zur Sprache kommen, die nicht nur die unterschiedlichen Facetten der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters in besonderer Weise berücksichtigen, sondern auch mit Hilfe einer gezielten Evaluation zur Qualitätssicherung der Arbeit an Universität und ZfsL führen können.

3. Praktische Impulse für die Begleitung von Praxissemesterstudierenden

3.1 Genau hinschauen: ein Instrument zur Beobachtung und Reflexion von Unterricht

Angehende Lehrerinnen und Lehrer beginnen ihre Tätigkeit im Kontext Schule in der Regel damit, dass sie sich Unterricht anschauen und aus Perspektive einer angehenden Lehrkraft die Interdependenzen unterrichtlicher Prozesse wahrnehmen. Sowohl subjektive Theorien als auch verschiedene Unterrichtsstile beeinflussen die Tätigkeit als Lehrkraft und somit die Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen (vgl. sowohl das Habitusmodell von Heil/Ziebertz, 2005 als auch Englert/Henneke/Kämmerling, 2014). Schon im Kontext der Hospitationsphase empfiehlt es sich daher mit Blick auf die religionspädagogische Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer von morgen, Unterricht gezielt unter Berücksichtigung einzelner Aspekte zu beobachten, wahrzunehmen und zu reflektieren (vgl. Zimmermann/Lenhard, 2015).

Um unterrichtliches Handeln im Religionsunterricht als einer *res mixta* zwischen kirchlichen Erwartungen und staatlichen Ansprüchen zu verstehen, ist die Ebene der motivationalen Orientierungen sowie der Überzeugungen und Werthaltungen von besonderer Bedeutung (vgl. Baumert/Kunter, 2006), sodass bei der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht nicht zuletzt auch der Austausch über Vorstellungen, Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen Beachtung finden sollte.

In der konkreten Praxis haben sich zur kriteriengeleiteten Beobachtung von Unterricht zudem sogenannte „Brillen“ bewährt (Vorlage von Berg u.a. wurde adaptiert und ergänzt), im Einzelnen die:

- *personale Brille*, die die Lehrkraft in besonderem Maße in den Fokus der Betrachtung stellt und zum Beispiel darauf achtet, ob diese
 - authentisch auftritt
 - in ihrer Rolle sicher und freundlich agiert
 - eine Balance zwischen Nähe und Distanz im Umgang mit Schülerinnen und Schülern herstellt

- in unterrichtlichen Prozessen ein gemeinsames Engagement zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern erkennen lässt, sodass alle sich angemessen am Unterrichtsprozess beteiligen
- *inhaltliche Brille*, die den Fokus beispielsweise richtet auf
 - fachliche Relevanz
 - sachliche Richtigkeit der Unterrichtsinhalte
 - den inhaltlichen Schwierigkeitsgrad
 - den Lernertrag
 - einen sachlogischen Stundenaufbau
 - Zusammenhänge zum Unterrichtsvorhaben
 - den Bildungswert der Inhalte (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Schülerinnen und Schüler)
- *formale Brille*, die den Blick lenkt auf
 - Ablauf und Struktur der Unterrichtsstunde/des Unterrichtsvorhabens
 - den Einsatz fachdidaktischer Methoden
 - Sozialformen
- *interaktive Brille*, die den Fokus richtet auf
 - Gesprächsführung
 - Lehrkraft-Lernender-Interaktion
 - Kommunikation in Schülergruppen
 - nonverbale Interaktion
- *sozial-emotionale Brille*, die die Priorität setzt auf
 - Unterrichtsatmosphäre
 - Lernklima
 - Wertschätzung der Lernenden und ihrer Leistungen (Lob und Verstärkung)
 - affektive Ziele und Lernprozesse
 - Motiviertheit
- *Leitungsbrille*, die nachstehende Aspekte gezielt beobachtet:
 - Prozessregulation durch die Lehrkraft
 - Steuerungsfähigkeit im Kontext unterrichtlicher Prozesse
 - Durchsetzungsvermögen
 - Umgang mit Störungen
 - Annahme der Rolle der Lehrkraft

Diese „Brillen“ stellen ein mögliches Instrumentarium dar, Unterricht (beispielsweise auch im Kontext der Hospitationsphase) in den Blick nehmen zu können. Auch betreuende Lehrkräfte können die „Brillen“ zur Beobachtung von Unterrichtsphasen bzw. Stunden von Studierenden heranziehen, sodass eine gemeinsame Reflexion ermöglicht wird.

3.2 Differenziert planen: ein Merkmalkatalog zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts

Um Kennzeichen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichtsvorhabens exemplarisch zu veranschaulichen, werden im Folgenden Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts skizziert. Zur weiteren Konkretisierung folgt außerdem eine in Form eines Artikulationsschemas exemplarisch dargestellte Unterrichtsstunde.

Für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht gibt es mehrere Modelle, die zur Planung und Reflexion herangezogen werden können. Im Folgenden beziehen wir uns auf die Ausführungen von Andreas Feindt, da sich dieses Modell aufgrund seiner Variabilität und seiner praxistauglichen Merkmale sowohl in mehreren Durchgängen des Praxissemesters in Paderborn als auch in der Lehrkräfte(aus)bildung etabliert hat (vgl. Feindt, 2010). Auch aus Sicht fachdidaktischer Wissenschaft vereint das Modell Feindts zentrale Elemente eines kompetenzorientierten Unterrichts, die in analoger Weise auch in anderen Modellen auftreten, hier aber in besonders elementarer Weise zur Sprache kommen.

Seit der Einführung der neuen Kernlehrpläne im Jahr 2011 richtet sich der Fokus des Unterrichts noch deutlicher als zuvor auf die Lernenden: Kompetenz wird nach Baumert und Kunter in Anlehnung an Weinert (2006) als Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen definiert, d.h. unterrichtliche Prozesse zielen darauf, dass Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften dazu einsetzen können, Aufgaben zu lösen und Herausforderungen und Anforderungen zu begegnen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, benötigen Lehrerinnen und Lehrer für die Planung kompetenzorientierten Unterrichts bestimmte Merkmale zur Orientierung. Feindt benennt die nachstehenden Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts und ordnet diese in einem Schaubild folgendermaßen an:

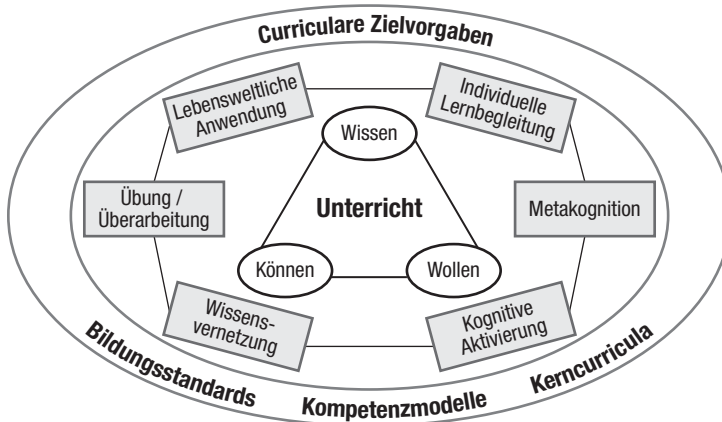


Abb. 2: Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts (Feindt, 2010, S. 87)

Im Mittelpunkt des kompetenzorientierten Dreiecks aus Wissen, Können und Wollen steht der Unterricht, während die rahmende Konkretisierung von Kompetenzen durch curriculare Zielvorgaben erfolgt. Die didaktischen Merkmale können wie folgt umrissen werden (vgl. Feindt, 2010):

1. *Individuelle Lernbegleitung* bedeutet, dass Lernende gezielter als bisher in ihren individuellen Lernprozessen begleitet werden (gestufter Kompetenzerwerb). Voraussetzung ist in diesem Zusammenhang ein Überblick über die verschiedenen Lernausgangslagen unter anderem mit Hilfe von diagnostischen Informationen über Lernwege und Bearbeitungsstrategien.

2. *Metakognition* meint, dass im Mittelpunkt des Unterrichts der Kompetenzerwerb der Lernenden steht. Zum kompetenzorientierten Unterricht gehören neben Phasen der direkten Instruktion verstärkt Phasen selbstgesteuerter individueller Arbeit. Da Lernende aktiv Verantwortung übernehmen sollen, müssen Lernprozesse gemeinsam besprochen werden. Kompetenzraster, Portfolios etc. dienen der Reflexion, der Entwicklung von Aufgaben und der Dokumentation des Prozesses.

3. *Vernetzung* von Wissen und Fertigkeiten ist sowohl horizontal als auch vertikal zu verstehen: Durch kumulatives Lernen wird dabei deutlich, wie neues Wissen an bestehendes Wissen anschließt und über Differenzierung von Wissensfeldern neue Erkenntnisse und Lösungsmöglichkeiten erzeugt werden können. Horizontale Vernetzung meint erworbenes Wissen und Können auf andere Bereiche zu übertragen.

Kompetenzen können neue Verbindungslinien zwischen bisher unverbundenen Inhaltsbereichen eröffnen.

4. *Übung* und Überarbeitung gehören konstitutiv zum kompetenzorientierten Unterricht. Kompetenzorientiertes Üben umfasst sowohl das Einüben als auch die Festigung von Routinen oder Anwendung des Gelernten auf ähnliche, neue Fälle sowie die Vernetzung.

5. *Kognitive Aktivierung* heißt, dass es im Kontext unterrichtlicher Prozesse immer wieder Situationen des Erkundens, Entdeckens und Erfindens bedarf. Dabei gilt es, vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten auf neue Weise zu verbinden und mit eigenen Lösungsstrategien zu arbeiten.

6. *Lebensweltliche Anwendung* ist für jegliche Art von Unterricht wichtig. Für kompetenzorientierten Unterricht bedeutet das, dass seine Qualität nicht allein am thematisierten Inhalt, sondern am Kompetenzerwerb gemessen wird. Deshalb werden Anforderungssituationen sowie Anwendungssituationen benötigt. Auch für die Erhebung der Lernausgangslage ist das Denken in Anwendungssituationen der Schülerinnen und Schüler wichtig.

3.3 Konkret und zielgerichtet planen: Hinweise zur Formulierung von Lernzielen

Stunden- und Teilziele können auf verschiedene Arten formuliert werden. Es ist möglich, bereits im Stundenziel – häufig durch *indem*-Formulierungen – das Medium und die Sozialform zu benennen und somit den Ablauf der Unterrichtsstunde bzw. die zentralen didaktischen Zugänge anzudeuten. In der Arbeit mit Studierenden im Kontext der einsemestrigen Praxisphase hat sich bewährt, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ein kurzes prägnantes Stundenziel formulieren, welches den Lernertrag der Stunde präzise benennt. Die Arbeit mit *indem*-Formulierungen hat teilweise dazu geführt, dass der Lernertrag der Unterrichtsstunde nicht im Zentrum der Unterrichtsplanung steht, sondern die Konzentration auf Medienwahl und Sozialform gelenkt wird. Neben einer Formulierung des Stundenziels empfiehlt sich, dass die Studierenden für die einzelnen Phasen des Unterrichtsvorhabens auf den Lernprozess bezogene Teilziele formulieren, die auf das Stundenziel hinführen.

Die Studierenden im Praxissemester sollten zwischen Standards, Kompetenzen,

Stunden- und Teilzielen unterscheiden können. Zu vermeiden ist, dass Studierende Stundenziele formulieren wie: „Die Schülerinnen und Schüler werden dafür sensibilisiert, dass Jesus in Gleichnissen über das Reich Gottes spricht und Bibeltexte nicht wörtlich zu verstehen sind.“ Das Verb *sensibilisieren* ermöglicht nämlich nicht, dass der Lernertrag, den die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtsstunde erreicht haben sollten, überprüft werden kann. Das Stundenziel entbehrt der nötigen Präzision. Ein Beispiel für ein überprüfbares Stundenziel ist hingegen: „Die Schüler/innen skizzieren den Aufbau des Gleichnisses vom Senfkorn Mk 4,30–32 und erläutern, was Jesus anhand des Gleichnisses über das Reich Gottes sagt.“

Kompetenzen im Sinne der Orientierung am *Outcome* bzw. Lernertrag sind im Unterschied zu den Stunden- und Teilzielen inhaltsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler am Ende eines oder mehrerer Unterrichtsvorhabens (Unterrichtsreihe) aufgebaut haben sollen und die nach zwei Jahrgangsstufen überprüfbar sein müssen. Outcomes beschreiben ein in verschiedenen Kompetenzbereichen anzustrebendes Endverhalten zur Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen. Lernziele (Stunden- und Teilziele) bilden hingegen den Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, den Lernende am Ende eines Lernprozesses, d.h. zum Beispiel einer Unterrichtsstunde erworben haben sollen.

Lernziele helfen den Studierenden,

- Rechenschaft über Lehrabsichten zu geben und den Lernertrag in das Zentrum der Planung zu stellen,
- sich Klarheit über die didaktischen Schwerpunkte des Unterrichts zu verschaffen und didaktische Reduktionen vorzunehmen,
- den Lernprozess kohärent und stringent zu strukturieren.

Lernziele stellen zudem einen sogenannten *roten Faden* bei der Planung und Durchführung des Unterrichts dar und fungieren somit zugleich als Instrumentarium zur Überprüfung des Lernerfolgs. Von den im Kernlehrplan formulierten Kompetenzen sind die konkreten unterrichtsbezogenen Lernziele zwar zu unterscheiden, aber nicht zu trennen. Für jede Stunde, die die angehenden Lehrerinnen und Lehrer planen und durchführen, ist sinnvollerweise auch schon im Praxissemester ein zusammenfassendes Ziel auszuweisen, das zu den übergeordneten Kompetenzen des Kernlehrplans in Beziehung steht und deren Ausbildung anbahnt, fördert, unterstützt, vertieft oder ausdifferenziert (vgl. Zimmermann/Lenhard, 2015, S. 119).

3.4 Ein Beispiel für kompetenzorientierten und zielgerichteten Unterricht

Im Rahmen des Unterrichtsvorhabens „In Gottes Namen – Prophetinnen und Propheten künden Gottes Wort“ für die Jahrgangsstufe 7 ist folgende kompetenzorientierte Religionsstunde denkbar: „Ein schwieriger Auftrag und eine starke Zusage: Die Berufung des Jeremia (Jer 1,4–10)“. Am Beispiel des Propheten Jeremia sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser Stunde eine prophetische Berufungsgeschichte kennenlernen und sie mit Hilfe des prophetischen Berufungsschemas analysieren. Dabei geht es um die Merkmale einer prophetischen Berufung durch Gott. Somit lautet ein mögliches Stundenziel: „Die Schülerinnen und Schüler skizzieren die göttliche Berufung des Jeremia und deuten diese Berufung eines Propheten als ehrenhaft und anspruchsvoll.“ Das Stundenziel ist auf folgende Kompetenz ausgerichtet (vgl. KLP NRW Gymn. Jahrgang 7–9): Die Schülerinnen und Schüler erläutern prophetische Berufungs- und Wirkungsgeschichten von Prophetinnen und Propheten und analysieren in Grundzügen Texte der Bibel.

Folgende Teilziele bilden die einzelnen Schritte des Lernprozesses ab: Die Schülerinnen und Schüler können

- die Perspektive des angesprochenen Schülers aus der Erzählung einnehmen und eine entsprechende Reaktion formulieren,
- die Berufungsgeschichte des Jeremia skizzieren,
- sich das Berufungsschema erschließen und auf die Perikope (Jer 1,4–10) übertragen,
- sowohl Parallelen zwischen dem Beispiel aus dem Schulalltag und der prophetischen Berufung ziehen als auch Unterschiede benennen,
- das Verhältnis zwischen rufendem Gott und gerufenem Jeremia als ein besonderes deuten, welches von Vertrauen und Anspruch geprägt ist,
- die Berufung des Jeremia als ehrenhaft und anspruchsvoll deuten.

Auf der folgenden Doppelseite ist exemplarisch das Artikulationsschema zu einer Unterrichtsstunde im Kontext des Praxissemesters zum Thema „Ein schwieriger Auftrag und eine starke Zusage: Die Berufung des Jeremia (Jer 1,4–10)“ aufgenommen. Die Unterrichtsstunde forciert die Berufung des Jeremia.

Anschließende Unterrichtsstunden thematisierten prophetisches Wirken im Alten

NAME:
LEHRGRUPPE: Klasse 7

FACHLEHRER/IN:

DATUM:
ZEIT:

Stundenthema: Ein schwieriger Auftrag und eine starke Zusage – Die Berufung des Jeremia (Jer 1, 4–10)

Stundenziel: Die SuS skizzieren die göttliche Berufung des Jeremia (Jer 1, 4–10) und deuten diese Berufung eines Propheten als ehrenhaft und anspruchsvoll.

Phasen	Inhaltliche Schwerpunkte / Operationen	Sozial- / Aktionsformen	Medien	Anmerkungen zum Lernprozess
Einstieg	L.: „Ich lade euch zu einem kleinen Gedankenexperiment ein. Versetzt euch in folgende Situation: Deine Klassenlehrerin kommt nach einer Stunde auf dich zu und spricht dich in einer dringenden Angelegenheit an. Sie bittet dich, eine Mitschülerin /einem Mitschüler, die/der grundlos von einem Teil der Klasse ausgeschlossen wird, beizustehen, indem du mit ihm Zeit in der Pause verbringst und im Unterricht mit ihm zusammenarbeitest. Schreibst du nun einen Satz dazu auf, was auch in diesem Moment durch den Kopf gehen könnte und wie eure spontane Reaktion aussehen könnte.“ 1-2 SuS formulieren die Schwierigkeit dieser Bitte.	EA		Der Einstieg dient dazu, die SuS individuell für den Charakter der Berufung auf der Ebene ihrer Lebenswelt (dringend, schwierig, ehrenhaft), zu sensibilisieren, um in einer späteren Unterrichtsphase Jeremias Reaktion auf seine Berufung nachvollziehen und die Bedeutung der Berufung benennen zu können. (<i>Erhebung der Lernausgangslage / Kognitive Aktivierung</i>) Teilziel 1
Überleitung	SuS stellen Vermutungen über den Zusammenhang zum aktuellen Reihenthema an. Propheten werden von Gott angesprochen, einen oft schwierigen Auftrag zu erfüllen.	UG LV	Tafel	Die SuS aktivieren hier ihr Vorwissen zu den vorangegangenen Stunden. Sollte den SuS ein vager Zusammenhang zum aktuellen Thema nicht deutlich sein, wird diesen die L. nennen. Diese Phase dient der Transparenz für die Schülerinnen und Schüler. (<i>Wissensvernetzung – vertikale Vernetzung</i>)
Hinführung	L.: „Wir wollen uns heute mit solch einer göttlichen Ansprache, der Berufung des Propheten Jeremia		Tafel	

	<p>beschäftigen.“ Stundenthema als Tafelanschrieb. L, stellt anschließend knapp Jeremia, seinen geschichtlichen Kontext und die Aufgabenstellung für die Erarbeitungsphase vor.</p>	GA	Arbeitsblätter / Umschläge / Hilfsmaterial ¹	Die AA zielen inhaltlich darauf ab, bereits über die Gefühle Jeremias und das Verhältnis zwischen ihm und Gott zu reflektieren, was im anschließenden UG vertieft werden soll. Hilfsmaterialien dienen der Binnendifferenzierung. (<i>Kognitive Aktivierung</i>)
Erarbeitung	<p>SuS untersuchen das Geschehen in Jer 1, 4–10 anhand von Arbeitsaufträgen zum Textverständnis, der Erschließung des prophetischen Berufungsschemas, sowie einer abschließenden Diskussion über die Bedeutung des Verhältnisses von Gott und Propheten und die Bedeutung der Berufung für den Propheten.</p>	GA	Tafel / Zettel	Die Zettel dienen der Visualisierung und ermöglichen die schnellere Modifizierung des Tafelbilds bei Änderungsbedarf, als ein gewöhnlicher Tafelanschrieb. Teilziel 2 / Teilziel 3
Sicherung	<p>2 SuS aus einer Gruppe stellen ihr Arbeitsergebnis zum Berufungsschema vor, indem sie die Zettel mit den Elementen des Berufungsschemas und den entsprechenden Perikopen an der Tafel anordnen. Die anderen Gruppen ergänzen ggf. Rückbezug zum Beginn der Stunde.</p>	SV	Tafel, Zettel mit Symbolen für Gott und Jeremia	Die Ergebnisse der Stunde sollen hier gebündelt und vertieft werden. Sollte am Ende der Stunde noch Zeit sein, übernehmen die SuS das Tafelbild ins Heft. Andernfalls bekommen sie es in der nächsten Stunde als Kopie ausgehändigt. (Wissensvernetzung – horizontale Vernetzung / Lebensweltliche Anwendung) Teilziel 4 / Teilziel 5 / Teilziel 6
Vertiefung / Transfer	<p>Im Unterrichtsgespräch sollen nun Gemeinsamkeiten / Unterschiede zwischen dem Gedankenexperiment vom Einstieg und Jeremias Berufungsgeschichte herausgearbeitet werden, sodass die Besonderheit der Berufung durch Gott, Jeremias Reaktion und das besondere Verhältnis zwischen Gott und Propheten deutlich wird. L hält Ergebnisse an der Tafel fest.</p>	„Murmelpause“ / UG		

HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: Verfasse einen Tagebucheintrag aus Jeremias Sicht nach seiner Berufung.

¹ Zur Gestaltung eines möglichen Arbeitsblattes: Nach der Lektüre von Jer 1, 4–10 arbeiten die Schülerinnen und Schüler heraus, wie Jeremia von seiner Berufung erfährt, worin sein Auftrag besteht, wie er darauf reagiert und was Gottes Gegenleistung für Jeremias Dienste ist.

Anschließend erstellen sie mit Hilfe vorbereiteter Elemente das Schema einer Prophetenberufung und wenden dieses Schema auf Jer 1, 4–10 an.

Testament. Die Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts sind in der Spalte *Anmerkungen zum Lernprozess* aufgeführt. Da die Studierenden im Praxissemester keinen didaktischen Kommentar anfertigen, empfiehlt sich für die Planung einzelner Unterrichtsstunden die Erstellung eines Artikulationsschemas, da die Planung des Lernprozesses auf diese Weise detailliert visualisiert und reflexiv in den Blick genommen werden kann. Anhand einer solchen Planung wird beispielsweise deutlich, ob die Teilziele, die inhaltlichen Schwerpunkte/Operationen, sowie Sozial-/Aktionsformen und Medien einen Beitrag zur Erreichung des Stundenziels leisten und auf den Lernprozess bezogen sind. Ein nach diesem oder ähnlichen Mustern erstelltes Artikulationsschema ist zudem eine wichtige und hinreichende Grundlage für ein erfolgreiches Reflexionsgespräch zwischen betreuenden Lehrkräften und Studierenden.

3.5 Kritisch-konstruktiv nachhaken: Ein Zehn-Punkte-Plan für guten Religionsunterricht im Kontext des Praxissemesters

Was guter Religionsunterricht sein soll, ist eine Frage der Perspektive und Intention sowie abhängig von zu Grunde liegenden Theorien, sodass ein entsprechender Merkmalkatalog immer vorläufigen Charakter haben wird. In diesem Sinne erhebt der folgende Zehn-Punkte-Plan keinen normativen Anspruch, sondern resultiert vielmehr aus den bisherigen Erfahrungen mit dem Praxissemester und dient als Anregung zur gemeinsamen Reflexion gehaltener Unterrichtsstunden. Die Punkte sind nicht hierarchisch geordnet und können als Ganzes oder in Ausschnitten herangezogen werden:

1. Guter RU stellt die Frage nach Gott und thematisiert spezifisch religiöse Inhalte.
2. Guter RU bezieht sich auf den Lernstand sowie die Erfahrungs- und Lebenswelten der Lernenden.
3. Guter RU schult die religiöse Kompetenz und Sprachfähigkeit der Lernenden.
4. Guter RU verfolgt ein präzises Lernziel und hat eine klare Struktur.
5. Guter RU lebt von der religiösen Positionierung der Lehrkraft.
6. Guter RU bringt die Lernenden in einen argumentativen Austausch zur Sache.

7. Guter RU verfolgt einen kognitiven Anspruch und regt zum selbstständigen Denken und Handeln an.
8. Guter RU arbeitet mit guten und sorgfältig vorbereiteten Materialien.
9. Guter RU stellt die Frage nach existenziellen Wahrheiten und macht die lebensweltliche Relevanz der thematisierten Inhalte für die Lernenden deutlich.
10. Guter RU macht Spaß und bereitet allen Beteiligten Freude an der Auseinandersetzung mit Religion(en).

3.6 FAQs zur Begleitung von Praxissemesterstudierenden

Was können Studierende, wenn sie das Praxissemester am Lernort Schule antreten?

Studierende kennen aus den Vorbereitungsseminaren bereits wesentliche Aspekte der auch in der zweiten Phase konstitutiven didaktischen Prinzipien und Instrumentarien für die Unterrichtsplanung. Darüber hinaus erhalten sie einen ersten Einblick in die Bedeutung von Kernlehrplänen und Schulcurricula bei der Planung von Unterrichtsvorhaben sowie in die Voraussetzungen und Ziele, die bei der Planung einzelner Stunden innerhalb eines Vorhabens berücksichtigt werden müssen. Studierende erhalten eine Einführung in die Phasierung von Unterrichtsstunden und in Artikulationsschemata, die Auskunft über den Aufbau einer Stunde, die inhaltlichen Schwerpunkte und Operationen der einzelnen Phasen, die Sozial- und Aktionsformen, die Medien sowie den Lernprozess in den einzelnen Phasen geben. Darüber hinaus können sie Vorschläge für kompetenzorientierte Lernzielformulierungen machen.

Was sollte geschehen, wenn Studierende das Praxissemester am Lernort Schule antreten?

Es hat sich in der Praxis bewährt, die Hospitationsphase aspektorientiert zu gestalten. Die Hospitation bei unterschiedlichen Fachlehrerinnen und Fachlehrern ist gewinnbringend, um unterschiedliche Lehrpersonen und verschiedene Unterrichtsstile kennenzulernen. Nicht zuletzt mit Blick auf den zukünftig wohl zunehmenden Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation ist auch die Hospitation im evangelischen Unterricht erkenntnisreich und wünschenswert. Erfahrungsgemäß ist es für Studierende gewinnbringend, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihr Unterrichtshandeln

transparent machen und die Studierenden immer wieder aktiv in ihr Alltagshandeln einbinden. Das kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass sie gemeinsam darüber kommunizieren, um so einen realistischen Einblick in den alltäglichen Umgang mit Routinen zu ermöglichen sowie Chancen und Grenzen des Lehrerhandelns wahrzunehmen (z. B. bei Prozessen der Messung, Bewertung und Beurteilung von Leistungen in mündlicher oder schriftlicher Form).

Welche Rolle haben betreuende Lehrkräfte im Kontext des Praxissemesters?

Betreuende Lehrkräfte sind für die Begleitung der Studierenden am Lernort Schule zuständig und fungieren als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner. Zudem wäre es sinnvoll, die Erstellung des Stundenplans zu begleiten und über räumliche und technische Gegebenheiten im Schulgebäude aufzuklären. Auch über Facetten des Schullebens sowie der Lernenden und des Schulprofils sollten die Studierenden informiert werden, sodass sie sich mit einzelnen Aspekten auseinandersetzen können. Häufig ist ihnen nicht deutlich, aus welchen Einzelteilen sich das System Schule zusammenfügt und wie es insgesamt funktioniert.

Schon zu Beginn der Praxisphase ist weiterhin zu arrangieren, dass die angehenden Lehrpersonen einen Einblick in das schulinterne Curriculum erhalten. Nicht weniger wichtig ist es, Reflexionsprozesse bei den Studierenden zu begleiten, zu unterstützen, aber auch gezielt anzustoßen sowie ihnen ein konstruktives Feedback zu ihrer Persönlichkeit in der Rolle der Lehrkraft zu geben.

Was sind Grenzen der Begleitung durch betreuende Lehrkräfte?

Die Studierenden sollen ihren Schullalltag in der Regel selbstständig zu organisieren lernen und ihn als den bewertungsfreien Raum erfahren, in dem sie sich in der Rolle der Lehrperson erleben dürfen. Nicht jede Unterrichtsstunde, die von einem Praxissemesterstudierenden geplant und durchgeführt wird, kann vollständig von den betreuenden Lehrkräften in der Planung begleitet und anschließend mit Studierenden reflektiert werden. Die aspektorientierte Beobachtung kann einen Beitrag dazu leisten, dass Studierende regelmäßig ein Feedback erhalten und auf Basis der gemeinsamen Reflexion den bewertungsfreien Raum nutzen können, um sich zu entwickeln. Auch die Beratung und Begleitung von (empirischen) Studienprojekten liegt nicht primär bei den betreuenden Lehrkräften, da an der Hochschule obligatorische

Begleitforschungsseminare erteilt werden sowie Sprechstunden und Rücksprache mit Dozentinnen und Dozenten ebenfalls möglich sind.

Wann kann eine Begleitung als gelungen gelten?

Eine Begleitung kann als gelungen gelten, wenn Studierende mit Hilfe von betreuenden Lehrkräften einen differenzierten Einblick in möglichst viele Facetten des Arbeitsfelds Schule gewonnen haben, sodass sie ermessen können, was es bedeutet, zukünftig als Lehrerin oder Lehrer tätig zu sein. Das Unterrichten spielt in diesem Kontext natürlich eine prominente Rolle, sollte aber nicht dazu beitragen, dass andere Facetten (Erziehen, Innovieren, Beraten, individuelles Fördern etc.) sich der Möglichkeit einer Betrachtung entziehen.

4. Praktische Impulse für die Begleitung der Lehrkräfteausbildung in der zweiten Phase

Nachstehend werden zunächst exemplarisch Unterschiede zwischen Praxissemesterstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern benannt. Anschließend sind – wie unmittelbar voranstehend – wiederum FAQs (vgl. Caruso/Hengesbach, 2017) integriert. Diese beziehen sich auf die Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern. Insgesamt zielt das Kapitel darauf, praktische Impulse für die Begleitung angehender Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrkräfte(aus)bildung zu formulieren.

4.1 Eine Gegenüberstellung: Unterschiede zwischen Praxissemesterstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern

Basis für die Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung bildet ein vom Ministerium für Schule und Weiterbildung herausgegebenes Kerncurriculum, in dem durch Kompetenzen und Standards die verbindlichen Ziele des Vorbereitungsdienstes festge-

legt werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). Es handelt sich dabei um Kompetenzerwartungen an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zum Ende des Vorbereitungsdienstes. Unter der Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ (ebd., S. 6) erfolgt die Ausbildung in verschiedenen beruflichen Handlungsfeldern unter Anbahnung diverser Kompetenzen. Da eine ausführliche und differenzierte Thematisierung aller Kompetenzen den kapazitativen Rahmen dieser Handreichung überschreiten würde, werden im Folgenden exemplarische Anmerkungen bezugnehmend auf einzelne Kompetenzen aufgenommen, die verdeutlichen, worin sich die Begleitung von Praxissemesterstudierenden von der Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern unterscheidet:

Im ersten Quartal der zweiten Ausbildungsphase geht es vornehmlich darum, zu lernen, wie Unterricht „funktioniert“. In einem sogenannten „Grundkurs Unterricht“ geht es innerhalb des Handlungsfelds „Unterrichten“ um folgende Schwerpunkte:

- Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen,
- Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten,
- Medien und Kommunikationstechnologien funktional und zielführend einsetzen.

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die das Praxissemester absolviert haben, verfügen bereits ansatzweise über die voranstehenden Kompetenzen. Insbesondere sind sie aufgrund der gezielten Beobachtung von Unterrichtsstunden und der Gespräche mit sie betreuenden Lehrkräften im Ansatz in der Lage, Lehr- und Lernausgangslagen wahrzunehmen. Das Erkennen von Potentialen und vor allem deren diagnostische Erfassung und Berücksichtigung bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen bedarf der Erfahrung und Übung. Bei der Planung und Gestaltung von Lernprozessen benötigen die Studierenden im Kontext des Praxissemesters intensivere Unterstützung als in der zweiten Phase. So kann beispielsweise eine fach- und sachgerechte Didaktisierung von Materialien von Studierenden im Praxissemester nicht erwartet werden. Vielmehr sollten Studierende sich auf den Einsatz bereits aufbereiteter Texte stützen können, um ihren Fokus deutlicher auf Faktoren wie Motivation, funktionalen und zielführenden Einsatz und kognitive Aktivierung legen zu können. Der Aufbau einer Einzelstunde im Sinne einer logischen

Phasierung sollte am Ende des Praxissemesters möglich sein.

Wenn es im dritten Quartal der Lehrkräfte(aus)bildung der zweiten Phase um Motivation und Medien im Religionsunterricht geht, werden folgende Schwerpunkte forciert:

- Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten,
- Selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten durch Vermittlung geeigneter Strategien fördern,
- Medien und Kommunikationstechnologien funktional und zielführend einsetzen,
- Kompetenzen in der deutschen Sprache migrationssensibel in Lern- und Leistungssituationen berücksichtigen.

Der Blick auf sprachbildende Planung und Gestaltung von Lernprozessen und die migrationssensible Berücksichtigung von Kompetenzen in der deutschen Sprache stehen in dieser Ausbildungsphase im Vordergrund. Diese Facetten können von Studierenden kaum in besonderem Maße betrachtet werden, denn es bedarf für eine höhere Professionalisierung in diesen Bereichen einer breiteren Unterrichtserfahrung. Dennoch sollten auch Studierende sich dieser Facetten bewusst sein.

4.2 FAQs zur Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern

Wie können „erste Schritte“ von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern am Lernort Schule aussehen?

Nach einer Intensivphase zu Beginn der Ausbildung, in der es an der Schule der Fachleitung um gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsprozessen im jeweiligen Fach sowie anschließend um allgemein pädagogische Fragen geht, beginnt für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter der Alltag an ihrer Schule. In den ersten Tagen geht es – wie übrigens auch im Praxissemester – vornehmlich darum, im ‚Schulbetrieb‘ anzukommen. Über das Kennenlernen der Schule und der Lehrenden hinaus ist es hilfreich, wenn Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter einen Einblick in den Schulalltag aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern bekommen. In der Vergangenheit hat es sich bewährt, wenn ange-

hende Lehrerinnen und Lehrer eine einzelne Klasse und/oder eine einzelne Schülerin/einen einzelnen Schüler einen ganzen Schultag begleiten. Auf diese Weise bekommen die zukünftig Unterrichtenden einen Einblick in die Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Dieses Vorgehen ist sicherlich auch für den Kontext Praxissemester zielführend. Des Weiteren ist die Hospitation bei unterschiedlichen Fachlehrerinnen und Fachlehrern gewinnbringend, um unterschiedliche Lehrpersonen und verschiedene Unterrichtsstile kennenzulernen. Nicht zuletzt mit Blick auf Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation ist auch die Hospitation bei einer Religionslehrperson einer anderen Konfession nicht minder aufschlussreich. Nach der Hospitationsphase sollte das eigenständige Unterrichten angebahnt werden. Sowohl Praxissemesterstudierende als auch Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sollten das Unterrichten nach Möglichkeit nicht damit beginnen, sofort eine komplette Unterrichtsstunde eigenständig zu planen und durchzuführen.

Welche Rolle haben die Ausbildungsbeauftragten?

Ausbildungsbeauftragte fungieren als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner am Lernort Schule, ähnlich wie die betreuenden Lehrkräfte (Mentorinnen und Mentoren) im Praxissemester: Sie sollten die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zunächst vorstellen und in das Kollegium integrieren. In diesem Zusammenhang ist es ebenso wie auch im Kontext des Praxissemesters wichtig, die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter bei der Erstellung des Stundenplans zu begleiten sowie über räumliche und technische Gegebenheiten im Schulgebäude aufzuklären. Die Vorsitzenden der Fachkonferenz organisieren idealerweise darüber hinaus auch schon zu Beginn der Praxisphase, dass den angehenden Lehrpersonen der Zugriff auf das schulinterne Curriculum ermöglicht wird. Für die Ausbildungslehrerinnen und Ausbildungslehrer ist es über die Hilfen bei der Planung und Durchführung von Unterricht hinaus wichtig, Reflexionsprozesse bei den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zu initiieren, sie zu begleiten und zu unterstützen, sowie ihnen ein konstruktives Feedback zu ihrer Lehrerpersönlichkeit zu geben.

Was sind Grenzen der Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern?

Bei aller Mitverantwortung der Ausbildungsbeauftragten sowie der Ausbildungslehrerinnen und -lehrer ist es notwendig, auch die Grenzen dieser Tätigkeiten zu defi-

nieren: Nach einer Einführungsphase sollten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in der Lage sein, ihren Schulalltag und ihre Tätigkeiten in ihrer Schule selbstständig zu organisieren und in begrenztem Rahmen Verantwortung zu übernehmen.

Was ist guter (Religions-)Unterricht?

Guter Unterricht orientiert sich an den auf nordrhein-westfälischer Fachleiterebene vereinbarten Kriterien guten Religionsunterrichts als Zielperspektive (vgl. Fachleiterarbeitsgruppe Katholische Religionslehre NRW, 2004): Lernförderliches Miteinander in wertschätzenden Beziehungen, Struktur- und Prozess- sowie Inhaltsklarheit, fachliche Relevanz und sachliche Richtigkeit sowie Bildungswert der Unterrichtsinhalte und sinnstiftendes Kommunizieren. Zu einem lernförderlichen Miteinander in wertschätzenden Beziehungen gehört ein gutes Lehrkraft-Lernende-Verhältnis. Nur so kommt es zu einer offenen und ertragreichen Lernatmosphäre (vgl. ebd.). Hinzu kommt eine angemessene Beteiligung aller am Unterrichtsprozess. Zur Klarheit gehört ein zeitlich und inhaltlich ausgewogener Stundenaufbau mit klarer Strukturierung sowie der nötigen Transparenz des Unterrichtsprozesses. Jede Stunde sollte tendenziell nur ein Hauptmedium enthalten, das sachgerecht aufgearbeitet in einen organischen Unterrichtsprozess eingebracht wird. Es muss deutlich sein, welches Ergebnis bzw. welcher Lernertrag am Ende einer Stunde intendiert ist. Sinnstiftendes Kommunizieren in wertschätzenden Beziehungen erfordert eine Gesprächskultur, die unter anderem im Unterricht Fragen entwickelt und tragfähige sowie Identität stiftende Antworten anbietet und einen wertschätzenden Umgang miteinander fördert. Nach einem Problemaufwurf zu Beginn der Stunde geht es darum, einen akzentuierten und zielführenden Unterrichtsprozess zu gestalten, der den *roten Faden* ersichtlich macht und zugleich einen angemessenen Tiefgang aufweist.

5. Miteinander ins Gespräch kommen – Anregungen zum Begleitgespräch mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern

Nachstehend finden sich einige Impulsfragen, die von Bedeutung sein können, um gezielt eine Reflexion oder Peer-Reflexion zu initiieren oder um mögliche Gespräche im Kontext der Begleitung angehender Lehrerinnen und Lehrer zu forcieren. Die Fragen stellen mögliche Anregungen zum Nachdenken und Querdenken dar. Zudem bieten einige Fragen sicherlich auch Potenzial, im Rahmen des Studienprojekts im Kontext der Begleitforschungsseminare bearbeitet zu werden.

Ausbildungsphase

- Welche persönlichen Zielsetzungen verbinde ich mit dem Praxissemester/der Lehrerausbildung?
- Was erwarte ich von meinem Lernprozess im Kontext des Praxissemesters/der Lehrerausbildung?
- Welche Lernchancen bietet das Praxissemester/die Lehrerausbildung?
- Was sind die Zielsetzungen des Praxissemesters an meinem Studienort/Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung?

Rolle der Religionslehrkraft

- Warum wollte ich Religionslehrerin/Religionslehrer werden?
- Warum bin ich Religionslehrerin/Religionslehrer?
- An was denke ich, wenn ich an Religionslehrerinnen/Religionslehrer meiner eigenen Schulzeit denke?
- Was bedeutet für mich *Lehrerprofessionalität*, insbesondere im Kontext von Religionsunterricht? Inwiefern wird die Professionalitätsentwicklung in meinem Praxissemester/in meiner Lehrerausbildung angebahnt?
- Bezüglich welcher Aspekte des Berufes agiere ich routiniert (Stundenentwicklung, Planung und Evaluation von Unterricht, Umgang mit Schülerinnen und Schülern etc.)?

- Was sind Anforderungen im Lehrerberuf, die ich mit einem (religionspädagogischem) Routinehandeln nicht bewältigen kann und die für mich einen Umgang mit Neuem darstellen?
- Inwiefern nimmt die Einbindung in die Institution Schule Einfluss auf mein Lehrerhandeln?
- Inwiefern nimmt die Einbindung in die Institution Kirche Einfluss auf mein Lehrerhandeln?

Religionsunterricht: res mixta

- Welche Relevanz hat die Aktivität in Kirche und Gemeinde für mich?
- Was ist Spiritualität und hat diese eine Relevanz in meinem persönlichen Alltag?
- Inwiefern bin ich (nicht) Brückenbauer, Zeuge etc.?
- Worin besteht der Unterschied zwischen religionskundlichem Unterricht und meinem Religionsunterricht?
- Welche Gründe gibt es für und gegen einen religionskundlichen Unterricht?
- Welche Erfahrungen habe ich mit Glauben und Kirche – persönlich wie beruflich?
- Spielen im Religionsunterricht Konfessionsspezifika eine Rolle?

Religionsunterricht trotz zurückgehender Taufzahlen?

- Was sind Gründe für einen Religionsunterricht trotz des Rückgangs von getauften Schülerinnen und Schülern?
- Sind angesichts der schwindenden Plausibilität des Religionsunterrichts in Politik und Gesellschaft Formen des Religionsunterrichts zu entdecken, die dessen christliches Profil unterstreichen? Wie könnten diese aussehen?
- Welche (religiösen) Lernziele verfolge ich in meinem Religionsunterricht?
- Wie stehe ich zu einem Religionsunterricht, der konfessionell-kooperativ ist?
- Welche religionspädagogischen Chancen und Grenzen sehe ich hinsichtlich eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts?
- Welche Erfahrungen habe ich mit Ökumene – persönlich wie beruflich?

Religionsunterricht

- Wie habe ich Religionsunterricht während meiner eigenen Schulzeit erlebt?
- Welche Vorstellung habe ich von einem guten Religionsunterricht?
- Welche Lernziele verfolge ich in meinem Religionsunterricht?
- Wie legitimiere ich einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht vor dem Hintergrund eines schwindenden religiösen Milieus und Schülerinnen- und Schülerklientels?
- Gibt es theologische und religionspädagogische Argumente für Religionsunterricht?
- Inwiefern hat sich Religionsunterricht geschichtlich in seiner Anlage entwickelt?

Unterricht

- Wie plane ich eine Einzelstunde?
- Was versteht man unter didaktischer Analyse?
- Wie kann ich einen fachwissenschaftlich komplexen Unterrichtsgegenstand für den Religionsunterricht sinnvoll reduzieren und strukturieren sowie thematisch prägnant formulieren?
- Wie begründe ich meine didaktisch-methodischen Entscheidungen im Hinblick auf den intendierten Lernertrag?
- Wie kann ich möglichst viele Schülerinnen und Schüler motivieren und befähigen, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes anzuwenden?
- Wie kann ich eine fachspezifische Medienkompetenz aufbauen?

6. Literaturverzeichnis

Ausführungen zum Praxissemester in der Informationsbroschüre des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ). Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Informationen für Studierende, Lehrende, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Betreuende Lehrkräfte. Katholische Religionslehre, in: plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/KatholischeReligion.pdf [Abrufdatum: 20.01.2017].

Baumert, J./Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.

Berg, O. u.a. „Brillen-Papier“, unveröffentlichtes Gedankengut erstellt von einer Gruppe Hauptseminar- bzw. Kernseminarleitern.

Blömeke, S./Gustafson, J.-E./Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies – Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), S. 3–13.

Caruso, C./Hengesbach, R. (2017). Angehende Lehrerinnen und Lehrer begleiten, aber wie? *Katechetische Blätter* 5 (eingereicht).

Caruso, C./Hengesbach, R. (2016). Das Praxissemester. Eine Vorbereitung auf „Glück und Last des Lehrerberufs“. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 22 (3), S. 49–63.

Englert, R./Hennecke, E./Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München: Kösel.

Fachleiterarbeitsgruppe Katholische Religionslehre NRW (2004). Unveröffentlichte Gesprächsgrundlage: *Merkmale für guten Religionsunterricht*. Angeregt durch: Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen, S. 23 ff.

Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? *Friedrich Jahresheft*, S. 85–89.

Fortbildungskalender des Instituts für Religionspädagogik und Medienarbeit, in: www.ikum.de/medien/26498/original/991/Vorschau2-RLT_Inhalt_1_2017.pdf [Abrufdatum: 20.01.2017].

Heil, S./Ziebertz, H. (2005). Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In: H. Ziebertz et al. (Hrsg.): *Religionslehrerbildung an der Universität* (Forum Theologie und Pädagogik 11, S. 65–77). Münster: Lit Verlag.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*, in: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigators-i/gymnasium-g8/katholischereligionslehre-g8/kernlehrplan-katholische-religionslehre/kernlehrplan-katholische-religionslehre-g8.html [Abrufdatum: 20.01.2017].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, Beilage Oktober 2016.

Schüssler, R. u. a. (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinckschardt.

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (1), S. 3–21.

Vogelsang, C./Caruso, C./Wosnitza, C. (2017). Das Praxissemester fachdidaktisch in den Blick nehmen – Zugänge einer interdisziplinären Forschungsgruppe an der Universität Paderborn. *die Hochschullehre* 3, S. 1–19.

Woppowa, J./Caruso, C. (2017). Das Praxissemester als Ort religionspädagogischer Professionalisierung. Einblicke in eine prozessgestaltende Untersuchung. *RpB* 76, S. 96–107.

Zimmermann, M./Lenhard, H. (2015). *Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Die Autoren

Carina Caruso

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie (Religionspädagogik/Religionsdidaktik) an der Universität Paderborn sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zusammenhang mit den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Aktives Mitglied im Fachverbund Katholische Religionslehre.

Rudolf Hengesbach

Religionslehrer und Fachleiter für Katholische Religionslehre am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL), Seminar Gymnasium/Gesamtschule Paderborn. Sprecher (ZfSL) des Fachverbunds Katholische Religionslehre.

Herausgeber:

Institut für Religionspädagogik und Medienarbeit
IRuM
Am Stadelhof 10
33098 Paderborn

www.irim.de

© 2017 Alle Rechte vorbehalten
Titelfoto: pressmaster | Depositphotos.com



www.irum.de

