

Zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug. Universitäre ReligionslehrerInnenbildung im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“

von

Miriam Beier, Thomas Heller und Michael Wermke

Abstract

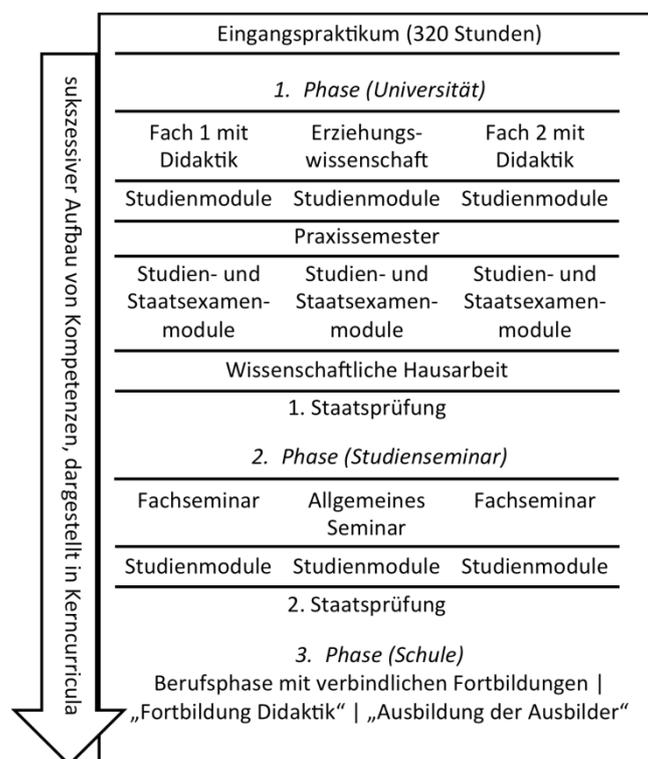
Im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ und damit auch in der Jenaer universitären ReligionslehrerInnenbildung wird eine enge Verknüpfung von Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug angestrebt. In diesem Beitrag soll die universitäre ReligionslehrerInnenbildung im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ dargestellt (Kapitel 1), die in ihr angestrebte enge Verknüpfung von Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug aus Sicht der Empfehlungen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zur Reform der ReligionslehrerInnenbildung sowie des Selbstverständnisses der Evangelischen Theologie beurteilt (Kapitel 2) und vor diesem Hintergrund einige teils einschränkende, teils weiterführende Anmerkungen getroffen werden (Kapitel 3).

1 Universitäre ReligionslehrerInnenbildung im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“

An der Jenaer Friedrich-Schiller-Universität (FSU) kann Evangelische Theologie im Rahmen eines modularisierten, grundständigen Studiengangs mit Abschluss des Ersten Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien oder Regelschulen studiert werden. Die Jenaer universitäre ReligionslehrerInnenbildung findet dabei statt im Kontext des 2007 eingeführten „Jenaer Modells der Lehrerbildung“, das vor dem Hintergrund der dreiphasigen LehrerInnenbildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Fort-/Weiterbildung) die gesamte LehrerInnenbildung „als konzeptionelle Einheit“ (Abteilung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung, 2015b) zu gestalten sucht, wobei alle drei Phasen sowie insgesamt bereits zu Beginn des Studiums „Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung“ (ebd.) eng miteinander verknüpft werden sollen.

Neben dem Praxissemester (s.u.) ist hier ein wichtiges Element zum Ersten das von zukünftigen Studierenden vor Beginn des Studiums beispielsweise in Ferienfreizeiten, Horten, Jugendclubs, Kindertagesstätten etc. (nicht aber in Schulen) zu absolvierende „Eingangspraktikum“ von 320 Stunden, welches u.a. der Selbsterprobung und dem Sammeln von Erfahrungen dienen soll (Abteilung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung, 2015a). Hinzu tritt zum Zweiten der vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) der FSU in Zusammenarbeit mit den Thüringer Studientseminaren und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) für (neu eingestellte) FachleiterInnen angebotene postgraduale Studiengang „Fortbildung Didaktik“ (u.a. Ahrens & Kleinespel, 2013) sowie drittens das 2015 in einer Pilotphase gestartete, vom ZLB u.a. in Zusammenarbeit mit den fachdidaktischen Lehrstühlen der FSU durchgeführte Projekt „Ausbildung der Ausbilder“, bei dem eine enge Zusammenarbeit von Lehrkräften und FachdidaktikerInnen angestrebt wird, indem diese sich gegenseitig hospitieren sowie gemeinsam einzelne Sequenzen oder ganze Stunden/Seminare planen, durchführen und auswerten (Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, o.J.). Viertens ist schließlich die in den letzten Jahren intensiv vorangetriebene Erstellung von Kerncurricula (vgl. zum Begriff Lütgert, 2014b, S. 15–16) von Bedeutung, die phasenübergreifend alle Thüringer Schulformen und LehrerInnenbildungsmodelle miteinander zu verbinden suchen. Das Zentrum für Religionspädagogische Bildungsforschung (ZRB) der FSU hat hier im Auftrag des ZLB die Erstellung dieser Kerncurricula betreut, wobei in einer mehr als dreijährigen Arbeit unter Mitwirkung von AkteurInnen aus allen Phasen und

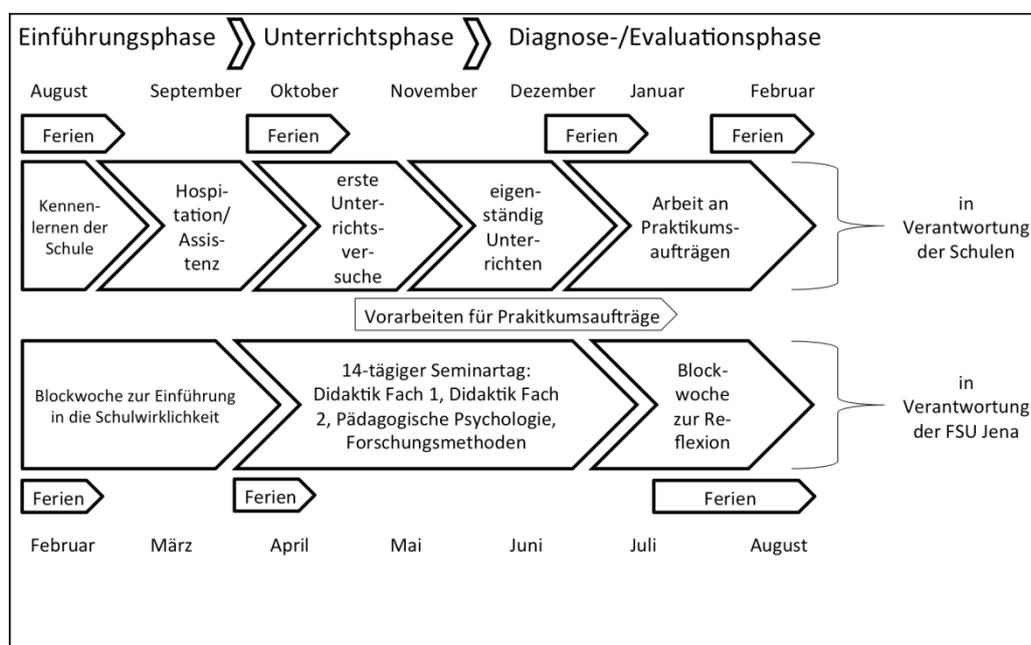
maßgeblichen Institutionen der Thüringer evangelischen ReligionslehrerInnenbildung (FSU Jena, Universität Erfurt, Studienseminare Erfurt und Gera, ThILLM, Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts) auch ein eigenes „Thüringer Kerncurriculum für die religionspädagogischen Anteile der evangelischen Religionslehrerbildung“ erstellt werden konnte (Jeuk, Trowitzsch & Wermke, 2014).



Grafik 1: Das „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ (eigene Grafik nach Ahrens & Kleinespel, 2013, S. 7).

Zentrales Element der angestrebten engen Verknüpfung von „Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung“ im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ dürfte allerdings das vom ZLB organisierte, in Kooperation mit Schulen aus ganz Thüringen zweimal im Jahr stattfindende „Jenaer Praxissemester“ (eingeführt 2009) sein, bei dem Studierende nach Möglichkeit in ihrem fünften oder sechsten Semester über eine Dauer von fünf Monaten hinweg eine Praktikumsschule kennenlernen, dort hospitieren, Assistenz Tätigkeiten übernehmen, eigenen Unterricht gestalten sowie an Praktikumsaufträgen im Bereich von Diagnose und Evaluation arbeiten (u.a. Abteilung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung, 2015c). Das ZLB formuliert hierfür anknüpfend an die von der Kultusministerkonferenz 2004 formulierten LehrerInnenbildungsstandards (Sekretariat, 2004, S. 7–13) zu erwerbende Kompetenzen aus den Bereichen „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ sowie einem hinzugefügten fünften Bereich „Berufsethik“ (Abteilung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung, 2015c) und legt vor diesem Hintergrund acht Zielstellungen des Praxissemesters fest: „Kennenlernen des Berufsfeldes in all seinen Facetten“, „Eignungsfeststellung für den Lehrerberuf“, „Entwicklung eines berufsethischen Konzepts für unterrichtliche und außerunterrichtliche Situationen“, „Gewinnung einer Unterrichtskompetenz, die sich auf das fachliche Wissen, das erzieherische Wirken, Lehr-

fertigkeiten und Initiative im außerunterrichtlichen Bereich bezieht“, „Erreichung einer Grundsicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern“, „Entwicklung von Lern- diagnose- und Beratungskompetenzen“, „Entwicklung von Evaluations- und Innovati- onskompetenzen“ sowie „Erhöhung der Motivation für die Fortsetzung des Studiums“ (ebd.). Diese werden teilweise ergänzt/korrigiert (s. Kapitel 3) durch die von Lütgert (2014a) formulierte grundlegende Zielstellung, dass das Praxissemester im Sinne des von Paul Heimann 1960 an der Pädagogischen Hochschule Berlin eingeführten sogenannten Didaktikums (Lütgert, 2014a, S. 26) dazu dienen soll, bei Studierenden das „Theoretisieren über Lernvorgänge“ (ebd., im Original kursiv) weiter zu vertiefen, so dass „weder Wissenschaft noch Praxis eine wechselseitige Bestimmungsfunktion, sondern eine wechselseitige Orientierungs- und Aufklärungsaufgabe“ (ebd.) aus- üben. In struktureller Perspektive kann das Praxissemester dabei als Grund für die Beibehaltung der grundständigen, auf das Erste Staatsexamen hinführenden Jenaer universitären LehrerInnenbildung angesehen werden (im Unterschied beispielsweise zur konsekutiven, mittels Bachelor-/Masterstudiengängen organisierten LehrerInnen- bildung der Universität Erfurt), lässt sich ein derart konzipiertes Praxissemester doch nur in ein durchgängiges Lehramtsstudium integrieren (weitere Argumente für die Beibehaltung des Staatsexamens in der LehrerInnenbildung der FSU bei Lütgert, 2008, S. 40–41). Begleitet sowie vor- und nachbereitet wird das Praxissemester von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminaren, wobei im Bereich der Religionspädagogik insbesondere die jedes Semester stattfindende „Begleitver- anstaltung zum Praxissemester“ zu erwähnen ist.



Grafik 2: Das „Jenaer Praxissemester“ im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ (eigene Grafik nach Ahrens & Kleinespel, 2013, S. 8).

Das „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ im Allgemeinen wie das Praxissemester im Speziellen wird von einer intensiven empirischen Bildungsforschung begleitet (u.a. Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Holtz, 2014a; Holtz, 2014b; Holtz, Kleinespel, Ahrens & Lütgert, in Veröffentlichung; Jantowski & Ebert, 2014; allgemein zu Praktika in der LehrerInnenbildung u.a. Hascher, 2012a; Hascher, 2012b), die ein heteroge-

nes Bild insbesondere hinsichtlich des Praxissemesters zeichnet. So zeigt sich, um nur ein paar ausgewählte Befunde herauszugreifen, dass „in allen vier durch die Kultusministerkonferenz definierten Kompetenzfeldern (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) ein signifikanter Kompetenzgewinn stattfindet“ (Holtz u.a., in Veröffentlichung, S. 2) sowie „die Studierenden grundlegend mit dem Praxissemester zufrieden sind“ (Kleinespel, 2014, S. 7), jedoch zugleich eine hohe Belastung empfinden, die im Verlauf des Semesters eher noch zunimmt (ebd.; Holtz, 2014a, S. 116–117; Jantowski & Ebert, 2014, u.a. S. 85–87). Die von Lütgert (2014a) formulierte Zielstellung einer weiteren Vertiefung des „Theoretisieren[s] über Lernvorgänge“ dürfte dabei bei einer „Mehrheit der TeilnehmerInnen [durchaus erreicht werden, sieht diese] bei sich [doch] weiterhin einen Entwicklungsbedarf und formuliert bisweilen auch klare und [...] sinnvolle Erwartungen an das weitere Studium. Hier steht neben einer gewünschten Vertiefung ausgewählter fachlicher Inhalte und einer stärker an den schulischen Lehrplänen orientierten universitären Wissensvermittlung auch der Wunsch nach einer Vertiefung und Aufarbeitung der Erfahrungen im Praxissemester im Vordergrund“ (Holtz, 2014a, S. 116). Diesen Studierenden dürfte damit das Prinzip „Grenzüberschreitungen von der Wissenschaft in die Praxis – und zurück“ (Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, o.J.) gelingen, während hingegen andere zu einer einseitigen Auflösung der angestrebten Verknüpfung zwischen „Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung“ in Richtung Berufsfeld tendieren. Holtz u.a. (in Veröffentlichung) weisen darauf hin, dass diese Studierenden das ihnen von der FSU angebotene Reflexionspotential kaum nutzen und hier u.a. von der universitären „Schnulli-Bulli-Theorie“ (ebd., S. 11) o.ä. sprechen, der „echte“ (ebd.), letztlich charismatisch agierende Lehrer gegenüberstehen (vgl. auch ebd., insbesondere S. 10–13). Zugrunde dürfte dabei einerseits liegen, dass sich einige Lehramtsstudierende im Praxissemester im Rahmen einer selbsterfolgten Attribuierung bzw. (erneuten) berufsfeldspezifischen Sozialisation als hinreichend kompetent erfahren und sich vor diesem Hintergrund u.a. zutrauen, „nach dem Praxissemester direkt in den Schuldienst zu wechseln“ (Holtz, 2014a, S. 116), während sich andere Studierende zur Bewältigung der im Praxissemester auftretenden Anforderungen bzw. zum „Überleben“ im Schulalltag unreflektiert am Habitus der sie begleitenden MentorInnen bzw. sonstiger Lehrkräfte orientieren (ebd., S. 115–116; Holtz u.a., in Veröffentlichung, S. 10).

2 Die Verknüpfung von Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug in der universitäre ReligionslehrerInnenbildung im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ aus Sicht der Empfehlungen der EKD zur Reform der ReligionslehrerInnenbildung und des Selbstverständnisses der Evangelischen Theologie

Wie kann die universitäre ReligionslehrerInnenbildung im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ hinsichtlich der in ihr angestrebten engen Verknüpfung von „Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung“ beurteilt werden? Wird von den Papieren der EKD zur Reform der ReligionslehrerInnenbildung ausgegangen, zeigt sich, dass diese die (universitäre) ReligionslehrerInnenbildung stark unter dem Vorzeichen eines Berufsfeldbezuges konzipieren. So heißt es in den 2008 veröffentlichten, erstmals alle drei Phasen der ReligionslehrerInnenbildung in den Blick nehmenden Empfehlungen „Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung“: „Die Aufgabe [dieser Empfehlungen] besteht darin, Kompetenzen und Standards zu definieren, die die berufliche Handlungsfähigkeit von evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern konstituieren, und diese als Ausbildungskontinuum über die drei Phasen der Lehrerbildung

hinweg zu konzipieren“ (Kirchenamt, 2008, S. 16). Ähnliche Ausführungen treffen auch für die 2001 veröffentlichten, spezifisch auf das Studium abzielenden Empfehlungen „Lehramtsstudium der Ev. Theologie. Zur Fortführung der Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik“, heißt es doch dort: „Leitgedanke [dieser] Empfehlungen ist die Frage, wie künftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer sachgemäß und fundiert auf die Anforderungen ihres Berufs vorbereitet werden können. Das Ziel, im Studium die Voraussetzungen für eine berufliche Handlungsfähigkeit zu erwerben, bedingt, dass die wissenschaftliche Arbeit stärker mit dem künftigen ‚Berufsfeld‘ der Studierenden verknüpft wird“ (Kirchenamt, 2001; vgl. zum Berufsfeldbezug dieser beiden Empfehlungen auch Heller & Wermke, 2013, S. 8–9). Und auch die bereits 1997 veröffentlichten Empfehlungen „Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik“ betonen nichts anderes, wenn sie ihre Ausführungen von der „berufsqualifizierende[n] Ausrichtung“ (Kirchenamt, 1997, S. 22) der universitären ReligionslehrerInnenbildung her entfalten.

Aus Perspektive dieser drei Empfehlungen darf die universitäre ReligionslehrerInnenbildung im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“, zumindest hinsichtlich der hier angestrebten engen Verknüpfung von „Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung“, so wohl ein positives Urteil erwarten. Der Rückbezug auf kirchlich approbierte Papiere wird hier allerdings kaum ausreichen – wie kann das in allen drei Empfehlungen vorgebrachte Vorzeichen des Berufsfeldbezuges gestützt werden? Ein gewichtigen Anhaltspunkt liefern u.a. die Empfehlungen von 2001, wird dort doch weiter ausgeführt: „Mit dem Stichwort ‚Berufsfeldbezug‘ ist keineswegs die Reduktion des Studiums auf praktikable und im Unterricht verwertbare Inhalte gemeint, sondern dessen Ausrichtung auf spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und die Qualifikationen, die im Handlungsfeld Schule und Unterricht unabdingbar sind. Wenn die Studienangebote sich daran orientieren, die ‚Religionspädagogische Kompetenz‘ der Studierenden zu entwickeln und zu fördern, vertieft dieser Ansatz die wissenschaftlich-theologische Arbeit von Studierenden und Lehrenden“ (Kirchenamt, 2001).

Hier gerät (noch zurückhaltend) in den Blick, dass sich in der (evangelischen) universitären ReligionslehrerInnenbildung Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug gar nicht gegenüberstehen (müssen), sondern wechselseitig aufeinander verwiesen sind. Eine solche Verknüpfung ist im Selbstverständnis Evangelischer Theologie selbst begründet: Wenn diese analog zur Medizin, Pharmazie oder den Ingenieurs- und Rechtswissenschaften mit Schleiermacher (1830) eine auf eine spezifische, praxisbezogene Aufgabe ausgerichtete „positive Wissenschaft“ (Schleiermacher, 1830, S. 1; vgl. ausführlicher u.a. Hübner, 1997, S. 129–139) darstellt, dann lassen sich Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug bei ihr gar nicht auseinanderdividieren. Entsprechendes hat auch Luther (1531/1532) in deutlichen Worten festgehalten: „Vera theologia est practica [...]. Speculativa igitur theologia, die gehort in die hell zum Teuffel“ (WA.TR 1, 72,16–21 [Nr. 153]). Bzgl. der konkreten Aufgabenbestimmung dieser *scientia practica* hat Schleiermacher dabei die „Kirchenleitung [...] im weitesten Sinne“ (Schleiermacher, 1830, S. 1) vorgeschlagen, während Grethlein (2013) auf Grundlage des aktuellen praktisch-theologischen/religionspädagogischen Diskurses hier die u.a. dialogorientiertere, von Ernst Lange geprägte Formel „Kommunikation des Evangeliums“ in den Mittelpunkt stellt: „Von den reformatorischen Einsichten her ist also eine Wissenschaft, die sich etwa mit den biblischen Texten oder der Christentumsgeschichte befasst, ohne in einem konkreten Verwendungszusammenhang zu stehen, keine ‚Theologie‘. Sie kann etwa als Literatur-, Geschichts- oder Kulturwissenschaft figurieren und so für die Theologie interessantes Wissen generieren,

sollte aber selbst nicht ‚theologisch‘ genannt werden. Denn zur (Evangelischen) Theologie gehört ein konkreter, auf die Förderung der Kommunikation des Evangeliums zielender Verwendungszusammenhang des Wissens“ (Grethlein, 2013, S. 37, im Original zum Teil kursiv).

Wird diesem Vorschlag gefolgt, wird die Theologizität der (universitären) ReligionslehrerInnenbildung derart nicht etwa durch einen Kanon „unabdingbarer theologischer Kenntnisse und Einsichten“ (so die Formulierung für die universitäre PfarrerInnenbildung in Gemischte Kommission, 2005, S. 22, wo dann erst für die zweite Phase ein expliziter Berufsfeldbezug angeführt wird, vgl. ebd.; aktuell zugrunde gelegt wird das gesamte Papier u.a. in Gemischte Kommission, 2014, S. 63; vgl. auch Grethlein, 2013, S. 36), sondern erst in ihrer Ausrichtung auf die „Kommunikation des Evangeliums“ im schulischen Kontext konstituiert, wobei alle hier in Frage kommenden Modi der „Kommunikation des Evangeliums“, so „[v]erbale Lehr- und Lernprozesse, gemeinschaftliches Feiern und Helfen zum Leben“ (Grethlein, 2013, S. 43), mit in den Blick zu nehmen wären (auch Heller & Wermke, 2013, S. 15–16). Universitäre ReligionslehrerInnenbildung lässt sich derart beschreiben als „reflexive Kommunikation über die Kommunikation des Evangeliums“ (Dressler, 2013, S. 54, im Original zum Teil kursiv; wobei dies hier maßgeblich religionstheoretisch begründet wird) im schulischen Kontext und zugleich als Aufgabe, die alle theologischen Disziplinen gleichermaßen herausfordert: „Eine Art Arbeitsteilung, wonach die exegetischen, historischen und systematischen Teildisziplinen zunächst die [...] Stoffe bereitzustellen haben und sich hernach der Religionspädagogik die Aufgabe hermeneutischer und didaktischer Vermittlung stelle, war schon immer falsch. Sie erweist sich nun aber in aller Schärfe als ein immer noch zu beobachtender Mangel im theologischen Studium. Der kommunikative Modus ihres Gegenstands ist in allen theologischen Teildisziplinen zu reflektieren“ (ebd., S. 52, im Original zum Teil kursiv). Hinsichtlich der Aufgabe der universitären Religionspädagogik in der Lehrer- und PfarrerInnenbildung bedeutet dieser Anspruch, die Studierenden zu einer wissenschaftsgeleiteten Reflexion über die Praxis der „Kommunikation des Evangeliums“ mit spezifischem Blick auf die mit ihr verbundenen religiösen Bildungsprozesse an allen Orten religiöser Bildung zu befähigen. Hierzu dürfte das begleitete Praxissemester im Sinne einer Feldstudie für die Jenaer ReligionslehrerInnenbildung hinreichend Anregung bieten.

3 Abschließende Anmerkungen

Auch wenn die in der universitären ReligionslehrerInnenbildung im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ mit seinem Eingangspraktikum, seiner „Fortbildung Didaktik“, seinem Projekt „Ausbildung der Ausbilder“, seinen Kerncurricula und insbesondere seinem Praxissemester angestrebte enge Verknüpfung von „Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung“ ein vielversprechender Weg sein dürfte, die Empfehlungen der EKD-Papiere aufzugreifen und dem Selbstverständnis der Evangelischen Theologie nachzukommen, verbleibt dennoch eine Reihe an teils einschränkenden, teils weiterführenden Anmerkungen. So ist zunächst festzuhalten, dass auch in universitären ReligionslehrerInnenbildungsmodellen ohne Praxissemester o.ä. diese durchaus als *scientia practica* verwirklicht werden kann, wie im Umkehrschluss der Rahmen des „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ keine Garantie dafür bietet, dass es hier gelingt, ReligionslehrerInnenbildung als *scientia practica* zu gestalten. Wenn manche Studierenden (zu denen sicherlich auch zukünftige ReligionslehrerInnen gezählt werden können) nach dem „Jenaer Praxissemester“ von der universitären „Schnulli-Bulli-Theorie“ o.ä. sprechen, kann die angestrebte enge Verknüpfung von „Wissenschafts-

und Berufsfeldorientierung“ nur als gescheitert angesehen werden. Für diese Studierenden war das Praxissemester dann in der Tat nur eine „low-level-Einübung“ in die spätere Berufstätigkeit [und eine] willkommene Abwechslung von vermeintlich steriler Theorielastigkeit, Berufsfeldabstinenz und Praxisferne des Studiums“ (Zimmermann & Lenhard, 2015, S. 15). Parallel dazu finden sich allerdings Studierende, denen das Praxissemester durchaus Fortschritte im „Theoretisieren über Lernvorgänge“ gebracht hat. In der Zusammenschau wird so deutlich, dass es sich bei der universitären (Religions-)LehrerInnenbildung immer um Bildung (und nicht um Ausbildung) handelt (vgl. bereits Wermke, 2007, S. 22–23), um einen Prozess, der geprägt von persönlichen Erfahrungen, Konstruktionsleistungen und Vorprägungen nur individuell ablaufen kann – beispielsweise als „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Mensche[n und zugleich als] Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit“ (Klafki, 1975, S. 43). Daraus folgend darf die Verantwortung für den jeweiligen Bildungsprozess allerdings nicht auf die Studierenden abgewälzt werden; beispielsweise im Nachgang des „Jenaer Praxissemesters“ müssen sich auch die Universitätsdozierenden verstärkt u.a. der Aufgabe stellen, „die Studierenden als angehende Praktiker, die bereits über einen gewissen Erfahrungsschatz verfügen, ernst [zu nehmen]“ (Holtz, 2014a, S. 117).

Interessanterweise bleibt zu fragen, ob die von der universitären „Schnulli-Bulli-Theorie“ o.ä. sprechenden Studierenden ggf. die vom ZLB formulierten acht, bei genauerem Hinsehen ja ausgesprochen berufsfeldbezogenen Zielstellungen (s. Kapitel 1) vielleicht gar ‚zu erfolgreich‘ umgesetzt haben, während hingegen die von Lütgert (2014a) formulierte Zielstellung des „Theoretisieren[s] über Lernvorgänge“ bzw. mit Blick auf die universitäre ReligionslehrerInnenbildung zugespitzt die Zielstellung der „reflexive[n] Kommunikation über die Kommunikation des Evangeliums“ im schulischen Kontext hier ganz ins Hintertreffen geraten ist. Bei genauerem Hinsehen lässt sich so eine gewisse Widersprüchlichkeit in der Zielstellung des „Jenaer Praxissemesters“ erkennen, die zu der Frage überleitet, ob die von Lütgert vorgebrachte Aufgabenbestimmung nicht noch stärker in die ‚offizielle‘ Zielsetzung des ZLBs eingehen könnte, um hier in der Tat wie angestrebt „Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung“ eng miteinander zu verknüpfen. Die Evangelische Theologie kann hier ggf. einen Beitrag leisten, können doch die in ihr erfolgten Klärungen auch für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft von Interesse sein – auch die Erziehungswissenschaft lässt sich ohne Berufsfeldbezug ja kaum denken; auch sie ist eine „positive Wissenschaft“, eine *scientia practica*, die ihre konkrete Aufgabenbestimmung im Feld von Sozialisation, Erziehung und Bildung zu definieren hat.

Klärungen sind freilich auch innerhalb der Evangelischen Theologie nötig. Wenn die Evangelische Theologie als *scientia practica* zu verstehen ist, dann dürfte dies wohl kaum eine singuläre Aufgabe der Praktischen Theologie/Religionspädagogik sein, sondern eine Aufgabe, die alle theologischen Disziplinen gleichermaßen herausfordert (s. bereits Kapitel 2) und nach ihrem genuinen Beitrag fragt. Auch der Zusammenhang zwischen der universitären Religionslehrer- und PfarrerInnenbildung wird weiter zu diskutieren sein: Wie ist es in gemeinsamen Lehrveranstaltungen bzw. Modulen zusammenzubringen, dass die (universitäre) ReligionslehrerInnenbildung zunehmend unter dem Vorzeichen eines Berufsfeldbezuges gestaltet wird, während sich die PfarrerInnenbildung weiterhin an „unabdingbare[n] theologische[n] Kenntnisse[n] und Einsichten“ orientiert (vgl. auch Heller & Wermke, 2013, S. 11–14)? Schließlich ist bislang kaum diskutiert, welchen Beitrag die exegetischen, kirchenge-

schichtlichen und systematisch-theologischen Disziplinen eigentlich in der zweiten und dritten Phase der Religionslehrer- und PfarrerInnenbildung einnehmen sollten.

Literaturverzeichnis

Abteilung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena (2015). Eingangspraktikum. URL: www.lbf.uni-jena.de/eingangspraktikum-path-625.html [Zugriff: 07.10.2015]. [= 2015a]

Abteilung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena (2015). Jenaer Modell der Lehrerbildung. URL: www.lbf.uni-jena.de/Jenaer+Modell/Jenaer+Modell+der+Lehrerbildung.html [Zugriff: 07.10.2015]. [= 2015b]

Abteilung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena (2015). Ziele und Kompetenzfelder des Praxissemesters. URL: www.lbf.uni-jena.de/Jenaer+Modell/Praxissemester.html [Zugriff: 07.10.2015]. [= 2015c]

Ahrens, F. & Kleinespel, K. (2013). Fortbildung Didaktik – Ein Thüringer Modell zur Berufsqualifizierung von Fachleitern im Vorbereitungsdienst. In A. Jantowski (Hrsg.), *Aspekte moderner Lehrerbildung* (S. 4–20). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

Dressler, B. (2013). Die Herausforderungen der Religionslehrerbildung und das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Theologie. In T. Heller & M. Wermke (Hrsg.), *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (S. 45–55). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums/Fachkommission I (2005). Grundsätze für die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrer und Pfarrerinnen der Gliedkirchen der EKD (1988). In M. Ahme & M. Beintker (Hrsg.), *Theologische Ausbildung in der EKD. Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission/Fachkommission I zur Reform des Theologiestudiums (Pfarramt und Diplom) 1993–2000* (S. 11–67). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums/Fachkommission I (2014). Rahmenordnung für den Studiengang Evangelische Theologie (Pfarramt / Diplom / Magister Theologiae) [beschlossen 2008/2009]. In M. Beintker & M. Wöller (Hrsg.), *Theologische Ausbildung in der EKD. Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums / Fachkommission I (Pfarramt, Diplom und Magister Theologiae) 2005–2013* (S. 63–68). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Grethlein, C. (2013). Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug. In T. Heller & M. Wermke (Hrsg.), *Universitäre Religionsleh-*

- rerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (S. 29–44). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie. German Journal of Educational Psychology*, 27, 77–86.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30, 87–98. [= 2012a]
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. [= 2012b]
- Heller, T. & Wermke, M. (2013). Einleitung. In T. Heller & M. Wermke (Hrsg.), *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (S. 7–22). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. [= 2014a]
- Holtz, P. (2014). Jenseits von Selbstauskünften: Veränderungen im Unterrichtshandeln während des Praxissemesters aus Sicht von Studierenden, MentorInnen und SchülerInnen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 139–160). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. [= 2014b]
- Holtz, P. u.a. (in Veröffentlichung). „Echte Lehrer“ vs. „Schnulli-Bulli-Theorie“: Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium im Spiegel des Jenaer Praxissemesters. In C. Kraler, R. Brandl & K. Reich (Hrsg.), *Interinstitutionelle und interdisziplinäre Lehrerbildungsforschung* (o.p.). Münster: Waxmann, URL: www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/ZLB_Beitrag_Theorie_Praxis_Diskussion_Praxissemester.pdf [Zugriff: 12.10.2015].
- Hübner, I. (1997). *Wissenschaftsbegriff und Theologieverständnis. Eine Untersuchung zu Schleiermachers Dialektik*. Berlin: de Gruyter.
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 76–96). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jeuk, S., Trowitzsch, E. & Wermke, M. (Hrsg.) (2014). *Auf dem Weg zur guten Lehrerbildung. Thüringer Kerncurriculum für den religionspädagogischen Anteil in der evangelischen Religionslehrerbildung*. Jena: Format.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (1997). *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission*. Gütersloh: Gütersloher.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2001). *Lehramtsstudium der Ev. Theologie. Zur Fortführung der Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Vorschläge der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*. URL: www.ekd.de/EKD-Texte/glauben_leben_gk_2001.html [Zugriff 08.10.2015].

- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2008). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*. Hannover: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland.
- Klafki, W. (1975). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage 1975* (S. 25–45). Weinheim: Beltz.
- Kleinespel, K. (2014). Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 7–8). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lütgert, W. (2008). Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen* (S. 36–47). Weinheim: Beltz.
- Lütgert, W. (2014). Die ganze Lehrerbildung – Zur Entstehungsgeschichte des Praxissemesters im Jenaer Modell. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 10–31). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. [= 2014a]
- Lütgert, W. (2014). Kerncurricula im Jenaer Modell der Lehrerbildung – Eine Einführung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In S. Jeuk, E. Trowitzsch & M. Wermke (Hrsg.), *Auf dem Weg zur guten Lehrerbildung. Thüringer Kerncurriculum für den religionspädagogischen Anteil in der evangelischen Religionslehrerbildung* (S. 13–22). Jena: Format. [= 2014b]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)*. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 07.10.2015].
- Schleiermacher, F. D. E. (1830). *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen* (2. Aufl.). Berlin: G. Reimer.
- Wermke, M. (2007). Bildung oder Ausbildung? Zur Theorie-Praxis-Verschränkung im Lehramtsstudium nach dem Jenaer Modell. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der evangelische Erzieher*, 59, 21–27.
- Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (o.J.). *Teilprojekt 4: Ausbildung der Ausbilder – erste und zweite Phase der Lehrerbildung*. URL: www.profjl.uni-jena.de/AuAu.html [Zugriff: 07.10.2015].
- Zimmermann, M. & Lenhard, H. (2015). *Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Miriam Beier M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Religionspädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Dr. Thomas Heller, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Religionspädagogik

gik und Geschäftsführer des Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Prof. Dr. Michael Wermke, Professor für Religionspädagogik und Direktor des Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.