

Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung



Uwe Hericks
Manuela Keller-Schneider
Wolfgang Meseth
Anna Rauschenberg
(Hrsg.)

Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern

Hericks / Keller-Schneider /
Meseth / Rauschenberg
**Fachliche Bildung und
Professionalisierung von
Lehrerinnen und Lehrern**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Uwe Hericks
Manuela Keller-Schneider
Wolfgang Meseth
Anna Rauschenberg
(Hrsg.)

Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Grafik Umschlagseite 1: © Jens Bödicker.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2370-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------------	---

Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider und Wolfgang Meseth

Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band	9
---	---

Andreas Bonnet

Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung	27
--	----

Thorid Rabe

Wie viel Fach muss sein? Eine (kritische) Annäherung an die Modellierung professioneller Handlungskompetenz aus physikdidaktischer Perspektive	49
--	----

Manuela Keller-Schneider, Esther Kirchhoff und Stefan Albisser

Das Verhältnis von fachübergreifenden und fachspezifischen lehr-lerntheoretischen Überzeugungen angehender Lehrpersonen	77
--	----

Caroline Rau

Welche Sicherheitsansprüche zeigen sich in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften eines geisteswissenschaftlichen Fachs? Eine empirische Rekonstruktion	95
--	----

Carolin Rotter und Christoph Bressler

Unterrichtsfach und Lehrerhandeln – Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis von Lehrpersonen	111
---	-----

Nina Meister

„Für unsereins gilt: Mathematik ist 'n Teamsport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer	128
--	-----

Sven-Sören Schmidt

„Vermitteln, dass es keine einfachen Antworten gibt“.

Empirische Einblicke in fachkulturelle Erfahrungsräume

von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie143

Hilke Pallesen, Matthias Schierz und Ann Kristin Haverich

„nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@“

Inszenierungen des Fachlichen in Adressierungspraktiken

schulpraktischer Studien im Sport165

Autorinnen und Autoren 183

Sven-Sören Schmidt

„Vermitteln, dass es keine einfachen Antworten gibt“ Empirische Einblicke in fachkulturelle Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie

Dieser Beitrag stellt empirische Befunde aus einem Forschungsprojekt vor, das sich zum Ziel setzt, fachspezifische Orientierungen von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie zu rekonstruieren. Die Untersuchung knüpft dabei an die grundlegende professionstheoretische Annahme der Fachkulturforschung an, wonach die Erfahrungsräume der Studienfächer für die berufsbiographische Entwicklung von Studierenden bedeutsam sind. Im Zentrum dieses Beitrags stehen Auszüge aus zwei Gruppendiskussionen, in denen sich dokumentiert, wie Theologiestudierende über ihre Erfahrungen mit den fachwissenschaftlichen Wissens- und Kommunikationsstrukturen der Theologie sprechen. Dabei zeigt sich, dass die Strukturen der Fachwissenschaft nicht nur erheblichen Einfluss darauf haben, wie die Studierenden die Theologie als Studienfach wahrnehmen und ihre Studienpraxis gestalten, sondern sich auch darauf auswirken, wie sie ihre zukünftige berufliche Praxis als Religionslehrerinnen und Religionslehrer antizipieren.

1 Einleitung. Fachkulturforschung im Spiegel von Professionalisierungsdiskursen

Professionstheoretische Überlegungen zur konzeptionellen Gestaltung des Lehramtsstudiums setzen sich grundlegend damit auseinander, ob und auf welche Weise die universitäre Phase der Lehrerbildung eine Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer anbahnen kann. In aktuellen Diskursen erfährt diese Frage unterschiedliche Zuspitzungen. Strukturtheoretische Ansätze betonen, dass professionelles Lehrerhandeln die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus voraussetzt, der es ermöglichen soll, durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen „eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen einer Relativierung und Geltungsprüfung zu unterziehen“ (Helsper 2018, S. 129). Erst diese selbstbezügliche reflexive Haltung ermögliche es, die Kriseninitiation und Krisenlösung als Kernaufgabe des Lehrer-

handelns angemessen zu gestalten. Die grundlegende Bedeutung von Reflexivität wird allerdings nicht nur für die Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus geltend gemacht, sondern darüber hinaus auch als Bedingung für fachliche Bildungsprozesse im Studium konturiert. Dahinter steht die Annahme, dass die reflektierte Auseinandersetzung mit den jeweils spezifischen Perspektiven und fachwissenschaftlichen Logiken der Studienfächer „einerseits Anlass oder Grundlage von Bildungsprozessen der angehenden Lehrpersonen, andererseits notwendige Voraussetzung für die Initiierung und Begleitung fachlicher Verstehens- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler“ ist (Hericks, Meister & Meseth 2018, S. 268). Die Professionalisierungsmöglichkeiten des Lehramtsstudiums sind in diesem Verständnis vor allem in den Kontexten fachlicher Bildung zu verorten. Solche Kontexte fachlicher Bildung theoretisch zu fassen und empirisch zu rekonstruieren ist das Grundanliegen von Fachkulturforschung. Im Hinblick auf die Frage nach den Professionalisierungsmöglichkeiten und -grenzen der universitären Lehrerbildung zeigen aktuelle Studien zum Fach- und Professionsverständnis von Lehramtsstudierenden, dass sich professionstheoretische und fachkulturelle Forschungsperspektiven produktiv aufeinander beziehen lassen (Meister 2018a, S. 236). Das gilt insbesondere für strukturtheoretische und berufsbiographische Perspektiven auf Professionalisierung. Sie unterstreichen einerseits die zentrale Annahme der Fachkulturforschung, wonach die Studienfächer mit ihren jeweiligen Besonderheiten eine entscheidende Rolle für die Entwicklung eines spezifischen Fach- und Professionsverständnisses von Studierenden spielen. Sie sensibilisieren andererseits aber auch dafür, dass die Herausbildung eines Lehrerhabitus nur als „Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ verstanden werden kann (Helsper 2018, S. 126). Insofern kann man grundsätzlich damit rechnen, dass das universitäre Studium als erste institutionalisierte Phase der Lehrerbildung eine Wirkung auf den sich herausbildenden Lehrerhabitus entfaltet und es dabei insbesondere fachkulturelle Erfahrungsräume sind, die habituelle Orientierungen über unterschiedliche Lebens- und Berufsphasen hinweg prägen (Meister 2018a, S. 236). Zugleich müssen Untersuchungen zu fachkulturellen Erfahrungsräumen in Rechnung stellen, dass die berufsbiographischen Entwicklungslinien, wie sie konzeptionell im Lehrerhabitus gebündelt werden, immer in komplexen Bezügen zu vorgängigen Habitusformen stehen. Lehrerhabitus, die in den aufeinander folgenden Phasen der Lehrerbildung an Kontur gewinnen, sind vor diesem Hintergrund als „Überformungen und Weiterführungen früherer Habitusbildungen“ zu verstehen (Kramer & Pallesen 2017, S. 8). Im Anschluss an Helsper (2018) lässt sich vermuten, dass habituelle Orientierungen, die sich in den Formen des primären, familiär erworbenen Herkunftshabitus, des milieuspezifisch geprägten individuellen Habitus und auch des Schülerhabitus der eigenen Schulzeit formiert und überlagert haben, in die Herausbildung des Lehrerhabitus eingehen.

Aus diesen Überlegungen lassen sich zwei Schlüsse ziehen, die für die Erforschung studentischer Fachkulturen von zentraler Bedeutung sind. Im Anschluss an die theoretischen Konzeptionen zum Lehrerhabitus kann man zum einen davon ausgehen, dass Studierende in der langjährigen Auseinandersetzung mit ihren Studienfächern einen fachspezifischen Habitus ausbilden, der sich als Teilhabitus an bereits bestehende Habitusformationen anlagert (vgl. Meister in diesem Band). Diese habitustheoretische Perspektive auf das Studium hat den Vorzug, habituelle Orientierungen von Studierenden in den Kontexten ihrer aktuellen und geschichtlichen Genese verorten zu können. Sie hat dabei aber nicht nur das Gewordensein habituellem Orientierungen im Blick, sondern stellt das Lehramtsstudium auch in den Horizont der zukünftigen beruflichen Praxis. Damit wird zum anderen deutlich, dass studentische Fachkulturen nur dann erforscht werden können, wenn das Studium als eine intermediäre Phase begriffen wird, die in vielfältige biographische Bezüge eingebettet ist und insofern immer über sich selbst hinausweist. In diesem Verständnis gewinnt der fachspezifische Habitus von Studierenden seine jeweilige Gestalt „erst vor dem Hintergrund seiner herkunftsspezifischen Sozialisation, seiner aktuellen sozialen Lage und schließlich seiner Zukunftsantizipationen in persönlicher und beruflicher Hinsicht“ (Huber, Liebau, Portele & Schütte 1983, S. 160).

Im Anschluss an diese Forschungsperspektiven soll es in diesem Beitrag darum gehen, einen empirischen Einblick in die fachkulturellen Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie zu geben. Zunächst sollen dazu erste Interpretationsbefunde aus Gruppendiskussionen mit Theologiestudierenden skizziert werden, die darauf hinweisen, dass in der Studienpraxis von Theologiestudierenden unterschiedliche Erfahrungskontexte aufeinandertreffen (2). Präzisiert werden diese Befunde anschließend durch die Rekonstruktion von Auszügen aus zwei Gruppendiskussionen. In ihnen dokumentiert sich die Verwobenheit unterschiedlicher Erfahrungskontexte, die sich darin zeigt, dass die Studierenden ihre Auseinandersetzung mit den Inhalten und epistemologischen Strukturen der Fachwissenschaft immer auch in den Horizont ihrer zukünftigen Berufspraxis stellen (3). Auf welche Weise die Studierenden über fachwissenschaftliche Strukturen der Theologie reden und wie sie ihre zukünftige Berufspraxis vor diesem Hintergrund antizipieren, soll in einem abschließenden Vergleich der beiden Gruppendiskurse zusammengefasst werden (4).

2 Fachkulturelle Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie

Aktuelle empirische Studien zum Fach- und Professionsverständnis von Lehramtsstudierenden lassen erkennen, auf welche Weise die voruniversitäre Sozialisation der Studierenden in ihre Studienpraxis hineinwirkt und wie Studierende umgekehrt ihre Studienpraxis immer auch in den Horizont der zukünftigen Berufspraxis stellen. So kann Meister in ihren Untersuchungen zu fachspezifischen Orientierungen von Sport-Lehramtsstudierenden herausarbeiten, dass diese in ihrem Sportstudium fachkulturelle Normen wahrnehmen, die sie zu habituellen Orientierungen aus ihrer voruniversitären Sportsozialisation und zu antizipierten berufsfeldspezifischen Normen ins Verhältnis setzen (vgl. Meister 2018a; 2018b). In Gruppendiskussionen mit den Studierenden kommen dabei habituelle Passungen und Nicht-Passungen zum universitären Studium und zum zukünftigen Berufsfeld zum Ausdruck. Insbesondere im Umgang mit wahrgenommenen Nicht-Passungen deutet sich an, dass die Studierenden spannungsreiche und potenziell krisenhafte Erfahrungen machen, die im Studienverlauf individuell bearbeitet werden und zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Sportbiographie und einem antizipierten Habitus als Sportlehrperson führen können (Meister 2018b, S. 62).

Die Beobachtung, dass sowohl in der Primärsozialisation erworbene Orientierungen als auch Erwartungen an das zukünftige berufliche Handeln in der Studienpraxis von Studierenden zum Tragen kommen, scheint auch für das Lehramtsstudium der evangelischen Theologie zuzutreffen. Erste Befunde meiner empirisch-rekonstruktiven Studie zu fachspezifischen Orientierungen von Theologiestudierenden deuten darauf hin, dass die Sozialisationskontexte der Studierenden im Theologiestudium mit den Anforderungen und Logiken der wissenschaftlichen Theologie und den Erwartungen an die berufliche Tätigkeit als Religionslehrerin oder Religionslehrer spannungsvoll aufeinandertreffen (vgl. Schmidt i.V.).¹ In den Gruppendiskussionen, die ich mit Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie an mehreren Universitäten geführt habe, zeigt sich, dass die Kontexte der Primärsozialisation, des fachwissenschaftlichen Studiums und der antizipierten Berufspraxis den Rahmen für gemeinsame Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge der Studierenden bilden. Insofern verstehe ich das Lehramtsstudium der evangelischen Theologie im Anschluss an die wissenssoziologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode als einen „konjunktiven

1 Die Studie mit dem Arbeitstitel *Theologie studieren. Rekonstruktionen einer universitären Fachkultur aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden* entsteht im Rahmen des Projekts ProPraxis der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern an der Philipps-Universität Marburg.

Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 271; Bohnsack 2013, S. 179), dessen Konturen darin deutlich werden, wie die Studierenden über ihre Erfahrungen in den Kontexten des fachwissenschaftlichen Studiums und der antizipierten Berufspraxis sprechen.

Im Zuge der Interpretation der Gruppendiskussionen haben sich insgesamt vier Themenkomplexe herauskristallisiert, die sich den Kontexten des fachwissenschaftlichen Studiums und der antizipierten Berufspraxis zuordnen lassen und in allen Gruppendiskussionen eine zentrale Rolle spielen. Während die Studierenden im Erfahrungskontext des fachwissenschaftlichen Studiums (1) das Verhältnis zwischen persönlicher Religiosität und wissenschaftlicher Theologie sowie (2) methodische und epistemologische Perspektiven der Theologie thematisieren, verhandeln sie im Erfahrungskontext der antizipierten Berufspraxis, (3) wie sie das Verhältnis von universitärer Fachwissenschaft und Berufspraxis wahrnehmen (4) und ihre berufliche Zukunft als Religionslehrpersonen antizipieren. Diese gruppenübergreifend verhandelten Themenkomplexe ermöglichen es, die Erfahrungen der Gruppen nicht nur inhaltlich zu bestimmen, sondern im Sinne einer komparativen Analyse auch so miteinander zu vergleichen, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Orientierungen der jeweiligen Gruppen rekonstruiert werden können (Bohnsack 2014, S. 144). Das Tableau dieser vier thematischen Vergleichsdimensionen kann insofern als Befund der bisherigen Interpretationen verstanden werden, hat aber zugleich eine heuristische Funktion für die weitere Analyse der Gruppendiskussionen.



Abb. 1: Tableau der rekonstruierten thematischen Vergleichsdimensionen

Entscheidend für die Analyse der Gruppendiskussionen ist, dass die Kontexte des fachwissenschaftlichen Studiums und der antizipierten Berufspraxis durch zwei weitere Kontexte gerahmt werden, die zwar außerhalb des Studiums zu verorten sind, aber dennoch enormen Einfluss auf die Erfahrungen der Studierenden haben: Zum einen muss berücksichtigt werden, dass Theologiestudierende in der Regel aus einem Sozialisationskontext stammen, der zumindest durch einen Minimalkontakt zu kirchlichem Leben und religiösen Erfahrungen geprägt ist (Feige, Friedrichs & Köllmann 2007, S. 10). Individuelle religiöse Orientierungen, die sich in den Kontexten der voruniversitären Sozialisation herausgebildet haben, wirken in die Erfahrungskontexte des Studiums hinein. Zum anderen wird in den Gruppendiskussionen deutlich, dass sich die Studierenden implizit und explizit mit Fragen nach dem Status von Religion und Kirche in der modernen Gesellschaft oder der besonderen rechtlichen Stellung des Religionsunterrichts in der Schule auseinandersetzen (vgl. Feige, Dressler, Lukatis & Schöll 2000). Solche gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen beeinflussen die Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge der Studierenden zum Teil erheblich.

In welchem Maße die individuellen religiösen Orientierungen der Studierenden in die Kontexte des fachwissenschaftlichen Erfahrungsraums hineinwirken, dokumentiert sich besonders in der ersten Vergleichsdimension. In ihr wird deutlich, auf welche Weise die Studierenden ihre individuelle Religiosität zu wissenschaftlichen Perspektiven auf Religion ins Verhältnis setzen. Diese Verhältnisbestimmung kann mit erheblichen Spannungen verbunden sein, die sich nicht ohne Weiteres auflösen lassen und bisherige habituelle Orientierungen irritieren und infrage stellen können (vgl. Nickel & Schmidt i.V.). Eng verbunden damit ist die zweite Vergleichsdimension, in der die Studierenden grundlegende fachwissenschaftliche Fragestellungen verhandeln. Thematisch wird in diesem Kontext, wie die Studierenden die Theologie als wissenschaftliche Disziplin wahrnehmen, mit welchen Fragen und Gegenständen sich Theologie auseinandersetzt und welche methodischen und epistemologischen Strukturen das wissenschaftliche Arbeiten bestimmen. Besonders über den Vergleich mit anderen Studienfächern dokumentiert sich, wie sich die Studierenden zu fachwissenschaftlichen Frage- und Problemstellungen positionieren (vgl. Meister 2019b).

Im Erfahrungskontext der antizipierten Berufspraxis spiegelt sich wider, dass die Studierenden wissenschaftliche und antizipierte berufliche Perspektiven gleichermaßen in ihre Studienpraxis integrieren. Das jedenfalls kommt in vielen Passagen der Gruppendiskussionen zum Ausdruck und zeigt sich unter anderem darin, dass die Studierenden fachwissenschaftliche Frage- und Problemstellungen, auf die sie im universitären Kontext stoßen, zugleich als grundlegende religionspädagogische Fragestellungen konzeptualisieren und in den Horizont ihres zukünftigen Religionsunterrichts stellen. Während in der dritten Vergleichsdimension deutlich wird, auf welche Weise die Studierenden das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und beruflicher Praxis wahrnehmen, bezieht sich die vierte Vergleichsdimension auf die antizipierte berufliche Tätigkeit selbst. In diesem Kontext verhandeln die Studierenden, was von einem guten Religionsunterricht zu erwarten wäre, welche unterrichtlichen Ziele sie verfolgen wollen und vor welche Herausforderungen sie dabei vermutlich gestellt sein werden.

Im Anschluss an diese empirischen Beobachtungen werde ich im Folgenden anhand von Auszügen aus zwei Gruppendiskussionen exemplarisch nachzeichnen, wie Theologiestudierende über ihre Studienerfahrungen sprechen und die unterschiedlichen Erfahrungskontexte des Studiums zueinander in Beziehung setzen. In den ausgewählten Passagen setzen sich die Studierenden in erster Linie damit auseinander, wie sie die fachwissenschaftlichen Strukturen der Theologie im Vergleich zu denen ihrer anderen Studienfächer wahrnehmen. Dabei deuten sich fachspezifische Orientierungen der Studierenden an, die einen Einblick in die Kommunikationsstrukturen und die Studienpraxis im Lehramtsstudium der evangelischen Theologie geben.

3 Interpretation der Gruppendiskussionen mit Theologiestudierenden

Die beiden Sequenzen, die in vergleichender Perspektive interpretiert werden sollen, stammen aus zwei Gruppendiskussionen mit Studierenden, die evangelische Theologie im gymnasialen Lehramtsstudiengang studieren und sich zum Zeitpunkt der Diskussion in einer fortgeschrittenen Phase ihres Studiums befinden. Bei der Interpretation orientiere ich mich an methodologischen Annahmen der Dokumentarischen Methode und gehe grundlegend davon aus, dass sich die Studierenden in den Gruppendiskussionen auf Zentren des gemeinsamen Erlebens und damit auf Erfahrungsdimensionen zubewegen, in denen es strukturelle Gemeinsamkeiten gibt (Przyborski 2004, S. 36). In den Gruppendiskussionen dokumentieren sich Erfahrungen und Wissensbestände, die von den Gruppen kollektiv geteilt werden. Entscheidend ist, dass sich diese Formen der Vergemeinschaftung unabhängig von der Intention der einzelnen Akteure, aber abhängig von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ihrer Erfahrungen konstituieren (ebd., S. 37). Auch wenn damit nicht das Subjekt und seine Intention, sondern die kollektive Entfaltung konjunktiver Erfahrungen im Vordergrund steht, werden in der Analyse der Gruppendiskussionen auch individuelle Fokussierungen rekonstruiert, um in ihrer gemeinsamen Betrachtung die kollektiven Erlebniszusammenhänge der Gruppen deutlich zu machen (ebd., S. 31).

3.1 Gruppe 1

An der ersten Gruppendiskussion nehmen vier Studierende teil, die an einer Universität in Baden-Württemberg studieren und in der Interpretation anonymisiert Daphne, Bianca, Thomas und Paula genannt werden. Kennzeichnend für diese Gruppendiskussion ist, dass sich die Studierenden über weite Strecken an der Frage abarbeiten, wie sich ihre persönlichen religiösen Orientierungen gegenüber der wissenschaftlichen Logik des Theologiestudiums verhalten. Über mehrere Passagen der Diskussion hinweg zeigt sich eine Homologie, die auf eine gemeinsame Orientierung der Gruppe hindeutet: Die Studierenden beziehen die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit theologischen Frage- und Problemstellungen grundsätzlich auf persönliche religiöse Orientierungen. Wissenschaftliches Wissen ist für die Studierenden vor allem dann relevant, wenn es mit persönlichen Glaubensfragen in Verbindung gebracht werden kann. Die Studierenden haben einen geradezu selektiven Umgang mit der Theologie als Wissenschaft: Sie ziehen aus der Beschäftigung mit fachwissenschaftlichen Theorieangeboten dann einen Mehrwert, wenn diese Angebote für eigene Glaubensfragen weiterführend sind, eigene Überzeugungen bestätigen oder zumindest nicht grundsätzlich in Frage stellen. Das Theologiestudium ist für die Studierenden dieser Gruppe ein Erfahrungsraum, in dem sie persönliche Standpunkte gegenüber den Ansprüchen einer

wissenschaftlichen Auseinandersetzung verteidigen. Diese grundlegende Orientierung der Gruppe an persönlichen Glaubensfragen deutet sich auch in der folgenden Sequenz an. Dabei dokumentiert sich, dass die Studierenden die Dimension des persönlichen Glaubens übereinstimmend als strukturgebendes Merkmal der Fachwissenschaft wahrnehmen, aber sowohl im Studium als auch im Hinblick auf die zukünftige Berufspraxis unterschiedlich damit umgehen, dass persönliche religiöse Orientierungen und fachwissenschaftliche Strukturen miteinander verwoben sind. Ausgangspunkt der ausgewählten Sequenz ist ein Gesprächsimpuls der Diskussionsleitung, der auf die Frage zielt, worin die Studierenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihrem Theologiestudium und ihren anderen Studienfächern sehen. Daphne, Bianca und Thomas nehmen diesen Impuls auf, indem sie ihre jeweiligen Studienfächer miteinander vergleichen.²

Gruppendiskussionsleiter: Wo seht ihr denn da Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zur Theologie?

Daphne: Englisch is sehr viel praxisorientierter hab ich das Gefühl also (.) ich hab's Gefühl ich kann's da sehr viel besser anwenden, das, was ich so im Studium lerne einfach direkt (.) nach außen mitzunehmen, nich alles, aber vieles (.) also sehr viel mehr als im Theologiestudium (5) ja also gerade weil Theologie halt auch so noch mit persönlichem Glauben irgendwie auch zu tun hat (.) so, was glaubt man, was glaubt man nich oder was glaubt der und was glaubt der und das miteinander zu vergleichen, das is in Englisch überhaupt nich so (.) also da kannst du über verschiedene Theorien von Literaturwissenschaft oder Linguistik nachdenken (.) und Grammatik is eigentlich relativ festgelegt

In Daphnes Reaktion auf den Gesprächsimpuls deutet sich an, dass sie sich beim Vergleich ihrer beiden Studienfächer in erster Linie am Kriterium der Anwendbarkeit der Studieninhalte orientiert und in dieser Hinsicht eine große Diskrepanz zwischen ihren beiden Studienfächern wahrnimmt. Im Vergleich zum Theologiestudium habe sie das Gefühl, dass das Englischstudium „praxisorientierter“ sei und sie das, was sie im Studium lerne, „da sehr viel besser anwenden“ und „direkt nach außen mitnehmen“ könne. Warum sie das Theologiestudium weit weniger praxisorientiert wahrnimmt, führt Daphne auf strukturelle Unterschiede zwischen ihren beiden Studienfächern zurück. Anders als das Englischstudium habe die Theologie „halt auch so noch mit persönlichem Glauben“ zu tun, verbleibt also nicht auf einer fachwissenschaftlichen Ebene im engeren Sinne, sondern spricht darüber hinaus auch noch die Ebene des persönlichen Glaubens an, auf der eigene Glaubensüberzeugungen zu den Glaubensüberzeugungen anderer ins Verhältnis

2 Die Sequenzen werden teilweise in einer gekürzten Fassung abgebildet, wobei die vorgenommenen Auslassungen die Geltung des rekonstruierten Sinns der Passagen nicht verändern. Die eckige Klammer [...] zeigt an, dass eine Passage ausgelassen wurde, (.) steht für eine kurze Sprechpause, @ für Lachen. Einwürfe werden ebenfalls in eckige Klammern [Daphne: ja] gestellt.

gesetzt und miteinander verglichen werden: „was glaubt man, was glaubt man nich oder was glaubt der und was glaubt der“. Die Studienpraxis des Theologiestudiums ist für sie vor allem durch individuelle Positionierungen gekennzeichnet, die einer gewissen Kontingenz unterliegen. Ganz anders skizziert Daphne demgegenüber die fachlichen Strukturen des Englischstudiums: Dort könne man „über verschiedene Theorien von Literaturwissenschaft oder Linguistik nachdenken“, die Grammatik sei „eigentlich relativ festgelegt“. Daphne deutet damit an, dass die fachwissenschaftlichen Wissensbestände der Anglistik durch eine Objektivität und Verbindlichkeit bestimmt sind, die sie den fachlichen Diskursen der Theologie tendenziell abspricht und die für sie ausschlaggebende Kriterien dafür sein dürften, den Studieninhalten des Englischstudiums eine bessere Anwendbarkeit in der späteren Berufspraxis zu bescheinigen. Klar strukturierte und objektiv nachvollziehbare Wissensbestände sind für sie gegenüber den kontingent anmutenden individuellen Positionen theologischer Diskurse viel eher geeignet, „direkt nach außen“ mitgenommen werden zu können, also außerhalb des universitären Kontextes unmittelbar anwendbar zu sein. Im Anschluss an Daphne beschreibt Bianca, wie sie die fachwissenschaftlichen Strukturen der Theologie wahrnimmt.

Bianca: [...] ich hab das Gefühl meine anderen beiden Fächer, die sind irgendwo machbarer, die sind (.) ich weiß es is trotzdem auch viel, was man wissen muss, was man können muss, was man lernen muss, aber ich hab das Gefühl es is 'n abgesteckter Rahmen und in dem bewegt man sich [...] und in der Theologie hab ich's Gefühl es is 'n Fass ohne Boden (.) und man versucht sich irgendwie durchzuhangeln

Daphne: Ja

Thomas: Ja

Bianca: Ich find's Theologiestudium manchmal 'n bisschen unbefriedigend

Parallel zu Daphne beschreibt Bianca ihre Studienerfahrungen im Theologiestudium zunächst über einen Vergleich mit ihren beiden anderen Fächern, der Geschichte und der Germanistik. Ihren Eindruck, dass ihre beiden anderen Fächer „irgendwo machbarer“ seien, präzisiert sie dahingehend, dass man sich dort in einem „abgesteckten Rahmen“ bewege. Ganz im Gegensatz zum „abgesteckten Rahmen“, den die Germanistik und die Geschichte aufspannen, sei die Theologie ein „Fass ohne Boden“. Worauf sich Bianca dabei bezieht, deutet sie zuvor an: Es geht um das, was man „wissen“, „können“ und „lernen“ müsse. Sie denkt dabei aber offensichtlich nicht in erster Linie an den bloßen Umfang dessen, was gewusst, gekonnt und gelernt werden muss – denn in dieser Hinsicht sei es in den anderen Fächern „auch viel“. Bianca spielt vielmehr auf die Strukturen theologischen Wissens an, die es offensichtlich nicht zulassen, klare Grenzen zu ziehen oder über einen Bestand an Wissen zu verfügen, der sprichwörtlich sicher gefasst werden kann. Die Unbestimmtheit und Unübersichtlichkeit des fachwissen-

schaftlichen Wissens hat Bianca zufolge auch Auswirkungen auf die Studienpraxis im Theologiestudium: „man versucht sich irgendwie durchzuhangeln“. Die ausdrückliche Zustimmung durch Daphne und Thomas deutet auf eine konjunktive Erfahrung der Studierenden hin: Sie erleben die Theologie als ein Studienfach, in dem sie sich im Gegensatz zu ihren anderen Studienfächern nicht an eindeutig eingrenzenden oder abgesicherten Wissensbeständen orientieren können. Bianca redet davon, dass sie das Theologiestudium vor diesem Hintergrund manchmal als „unbefriedigend“ erlebt. Diesen Eindruck greift Daphne auf, wenn sie die Unbestimmtheit fachwissenschaftlicher Strukturen nun auf Unterrichtssituationen im Religionsunterricht bezieht.

Daphne: Ja (.) ich finde in Englisch is halt so 'n bisschen so (.) du kannst (.) im Unterricht vor allem (.) entweder du machst irgendwas Kulturhintergründliches, da hast du dann Wissen, das kannst du so und so und so vermitteln, dann hast du Vokabeleinführungen oder Textarbeit oder (.) Grammatikeinführung und das funktioniert so und so, also man kann voll so nach Mustern arbeiten, das find ich zum Beispiel bei Reli aber auch gar nicht so, da hast du so (.) okay, jetzt gehts um Gott (.) Thema Gott (.) so okay (.) fang ich 's mal an @(.)@ wie vermittelst du dann Gott? (.) also es is so

Daphne erweitert die Vergleiche zwischen den Studienfächern um eine weitere Dimension, indem sie fiktive unterrichtliche Settings in ihren beiden zukünftigen Unterrichtsfächern gegenüberstellt. Englischunterricht könne sich auf klar umrissene Unterrichtsgegenstände und -methoden stützen, die es erlauben, „voll so nach Mustern“ zu arbeiten. Daphne schreibt diesen Mustern zu, eine verlässliche und berechenbare Wirkung zu erzielen: Wissensbestände lassen sich „so und so und so vermitteln“, inhaltliche Arbeit in unterschiedlichen Formen „funktioniert so und so“. Demgegenüber deutet sich in Daphnes Beschreibung des Religionsunterrichts an, dass man aus ihrer Sicht dort nicht auf solche Muster zurückgreifen könne. So zielsicher sie zuvor unterschiedliche Arbeitsweisen und Unterrichtsgegenstände des Englischunterrichts aufgezählt hat, so zögerlich beschreibt sie Unterrichtsssettings im Religionsunterricht: „da hast du so (.) okay, jetzt geht's um Gott (.) Thema Gott (.) so okay (.) fang ich's mal an“. Über die Art und Weise ihrer Darstellung verweist Daphne darauf, dass für sie sowohl die fachlichen Gegenstände des Religionsunterrichts als auch die Methoden ihrer Vermittlung nicht so eindeutig definiert werden könnten, wie es in ihrem anderen Fach der Fall zu sein scheint. Ihre Frage „wie vermittelst du dann Gott?“ spitzt die für sie diffuse Ausgangslage des Religionsunterrichts zu und deutet darauf hin, dass das Theologiestudium in ihrer Wahrnehmung nicht dazu beiträgt, eine Idee davon zu entwickeln, wie sie mit der beschriebenen Diffusität fachlicher Gegenstände produktiv umgehen kann. Thomas hingegen entfaltet am Ende dieser Passage eine andere Perspektive auf die fachwissenschaftlichen Strukturen der Theologie und seine zukünftige Berufspraxis.

Thomas: Ich stimme da durchaus überein, dass man sagt in der Geschichte is es 'n abgesteckter Rahmen, und zwar Geschichte (.) und bei Theologie, des sieht man ja schon an der Vielzahl der verschiedenen Fakultäten, der verschiedenen Lehrstühle, wo es überall mit reingeht und welche Wissenschaften da noch mitgezogen werden [...] darum is Theologie das geilste Fach, gerade weil's diese Vielfalt hat und wenn man jetzt (.) Freikirchlerbegriff (.) sozusagen einfach Wert drauf legt Jesus persönlich nachzufolgen und auch so noch in diese Nachfolge einsteigt und dann Theologie studiert (.) und auch mit dem Aspekt in die Schule geht, find ich eröffnen sich nochmal ganz viele Türen, wo man auch (.) ganz viel Persönliches mit in den Unterricht als Lehrer einfließen lassen kann, wo vielleicht bei Geschichte ned möglich is (.) bei Geschichte is man leider nur der Geschichtslehrer, aber als Theologe kann man so viel mehr sein (.) und als Relilehrer

Thomas lehnt sich beim Vergleich seiner beiden Studienfächer an die Formulierungen an, die Daphne und Bianca schon zuvor verwendet haben. Während man sich in der Geschichtswissenschaft in einem „abgesteckten Rahmen“ bewege und sich eben auf „Geschichte“ beziehe, differenziere sich die Theologie in eine „Vielzahl“ unterschiedlicher Fakultäten und Lehrstühle aus, die in vielfältigen Bezügen zu anderen Wissenschaften stehen. Thomas liefert damit eine implizite Begründung dafür, dass sich die fachwissenschaftlichen Wissensbestände der Theologie nicht so eingrenzen lassen, wie Bianca und Daphne es für ihre anderen Studienfächer beschrieben haben. Im Gegensatz zu seinen Gesprächspartnerinnen sieht Thomas in dieser Struktur jedoch kein Defizit, sondern umschreibt sie mit dem positiv konnotierten Begriff der „Vielfalt“. Es scheint so, als würde Thomas die von ihm beschriebene Weitläufigkeit und Vielseitigkeit des Studiums und die damit verbundenen Anschlussmöglichkeiten zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen schätzen. Daraus folgt für Thomas, dass die Theologie das „geilste Fach“ sei. Seine Begeisterung für die Theologie ist allerdings nicht allein auf seine Wertschätzung für die enzyklopädische Breite des Faches zurückzuführen, sondern auch darauf, dass das Theologiestudium in seiner Wahrnehmung an die Dimension persönlicher Religiosität anschlussfähig ist. Diese Dimension scheint aber nicht primär durch das Studium selbst angesprochen zu werden, sondern aus außeruniversitären Kontexten in das Studium einzufließen und insofern an eine individuelle Orientierung gebunden zu sein, die sich schon vor dem Studium entwickelt hat: „und wenn man einfach Wert darauf legt, Jesus persönlich nachzufolgen [...] und dann Theologie studiert“. Thomas deutet an, dass seine Sozialisation im freikirchlichen Milieu für ihn einen Erfahrungsraum bietet, über den „sich nochmal ganz viele Türen“ öffnen würden, und zwar sowohl in der Gestaltung des Studiums als auch im Hinblick auf seine zukünftige berufliche Tätigkeit als Religionslehrer. Die Möglichkeit, auf diese Weise „ganz viel Persönliches“ in der Konzeption und der Performance des Religionsunterrichts wirksam werden zu lassen, scheint für Thomas ein zentrales Spezifikum und ein exklusives Merkmal des Religionslehrerberufs zu sein. Der Religionslehrerberuf hebt sich für ihn vor diesem Hinter-

grund vom Beruf des Geschichtslehrers ab. Im Gegensatz zu Daphne und Bianca betrachtet Thomas die Dimension des persönlichen Glaubens nicht unter dem Aspekt einer kontingenten Positionalität, sondern entwirft sie als eine Dimension, die seine eigenen religiösen Orientierungen, sein Theologiestudium und seine Erwartungen an die zukünftige Berufsperspektive miteinander verbindet.

3.2 Gruppe 2

Die zweite Sequenz ist ein Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit vier Studierenden, die an einer bayrischen Universität studieren und anonymisiert Martha, Nils, Lena und Celine genannt werden. Die Studierenden dieser Gruppe teilen die gemeinsame Erfahrung, dass sie die institutionellen Bedingungen des Theologiestudiums als defizitär wahrnehmen. Ihre Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen führen sie darauf zurück, dass ihre Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse kaum berücksichtigt würden und das Studium keinen ausreichenden Überblick über fachwissenschaftliche Fragen ermögliche. Diese wahrgenommenen Defizite sind zugleich die Folie, vor der die gemeinsame Orientierung der Studierenden deutlich wird: Sie entwerfen das Studium als einen Erfahrungsraum, in dem sie nach eigenen fachlichen Standpunkten suchen. Diese Orientierung dokumentiert sich auch in der folgenden Sequenz, in der die Studierenden ausnahmsweise weniger über die schwierigen institutionellen Bedingungen, sondern über grundlegende fachwissenschaftliche Strukturen und Arbeitsweisen der Theologie sprechen und diese in den Horizont ihrer zukünftigen beruflichen Praxis stellen. Ausgangspunkt dieser Sequenz ist ein Gesprächsimpuls der Diskussionsleitung, der auf die Frage zielt, welche Unterschiede die Studierenden zwischen ihren Studienfächern wahrnehmen.

Gruppendiskussionsleiter: Wo würdet ihr denn die Unterschiede sehen zwischen Theologie auf der einen Seite und eurem zweiten Fach auf der anderen Seite? (3) ich könnte auch anders fragen: Was macht Theologie denn für euch aus im Gegensatz zu dem anderen Fach, das ihr studiert? [...]

Martha: Ich glaube ich hab mir die zwei (.) entgegengesetztesten Fächer ausgesucht, die man sich aussuchen kann [...] tatsächlich ist das Mathestudium im Vergleich zum Theologiestudium echt (.) es sind einfach zwei komplett unterschiedliche Sachen [...] weil das einfach zwei ganz unterschiedliche Arten zu arbeiten sind (.) und ja, in der Theologie einfach das Textlesen, Verstehen, Drübernachdenken, auch Interpretieren, also wenn ich in Mathe anfang irgendne Gleichung oder nen Satz zu interpretieren [kollektives Lachen] dann freuen sich die Dozenten @(.).@ also da kommt 's echt auf die Exaktheit und (3) auf das Hinnehmen der Wissenschaft an und das find ich in der Theologie eigentlich ganz schön, dass man auch ne eigene Meinung haben kann zum Teil

Martha wendet sich dem Vergleich ihrer beiden Studienfächer zu, indem sie den Gesprächsimpuls ins Maximale steigert: mit Mathematik und Theologie stu-

diere sie die „zwei entgegengesetztesten Fächer“. Die extremen Gegensätze führt Martha auf die unterschiedlichen methodischen Zugänge der beiden Fachwissenschaften zurück. Während die Arbeitsweise der Theologie durch Textlesen, Verstehen, Nachdenken und Interpretieren geprägt sei, erfordere die Arbeitsweise der Mathematik „Exaktheit“ und ein „Hinnehmen der Wissenschaft“. Diese vergleichende Beschreibung der jeweiligen Studienpraxis erinnert damit auf den ersten Blick an den sprachlichen Duktus der ersten Gruppe. Der Mathematik schreibt Martha eine methodische Klarheit und Objektivität zu, die aus ihrer Sicht bewirkt, sich gegenüber methodischen Vorgaben nur rezeptiv verhalten zu können. Mathematische Sätze oder Gleichungen zu interpretieren, also subjektiv zu bearbeiten, scheint in der Studienpraxis des Mathematikstudiums weder möglich noch akzeptabel zu sein. Dass Martha mit dem Theologiestudium demgegenüber Arbeitsweisen verbindet, die eine persönliche Positionierung ermöglichen, bestätigt sich in ihrer Feststellung, „dass man auch ne eigene Meinung haben kann zum Teil“. Diese Möglichkeit der individuellen Positionierung nimmt Martha positiv wahr. Über eine rückversichernde Nachfrage knüpft Nils an Marthas Vergleich ihrer beiden Studienfächer an und ergänzt, was aus seiner fachfremden Sicht für die Arbeitsweise der Mathematik charakteristisch ist.

Nils: Ja, die Lehrmeinung oder halt das Lehrsystem, das nimmst du zwangsläufig so hin, oder? also ich mein 'n Axiom in Mathe tust du halt nich hinterfragen

Martha: Nee, genau (.) in der Theologie hinterfragst du (.) nimmst persönlich Stellung

Lena: Ja (.) bildest dir deine eigene Meinung dazu, ja

Nils: Ich mein du machst ja auch in Theologie eigentlich auch nichts anderes als alles permanent zu hinterfragen (.) also egal was [Martha: mhm] des is ja eigentlich das, worauf du getrimmt wirst und ich merk das schon auch im Vergleich zu Leuten aus anderen Studiengängen, dass da schon nochmal auch mehr Hinnehmen da is

Marthas Erfahrungen mit den unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Strukturen ihrer Studienfächer werden durch Nils und Lena bestätigt. Im Zentrum ihres Wortwechsels steht die Praxis der persönlichen Stellungnahme und des Hinterfragens, durch die sich das Theologiestudium in ihrer Wahrnehmung von einem Mathematikstudium unterscheidet. Während es im Mathematikstudium unumgänglich sei, „das Lehrsystem“ hinzunehmen, zeichnet sich das Theologiestudium für sie dadurch aus, dass sie sich als Studierende aktiv positionieren können und damit auf besondere Weise persönlich in fachwissenschaftliche Diskurse involviert sind. Nils steigert diese gemeinsame Wahrnehmung noch einmal, wenn er davon spricht, dass man in der Theologie „nichts anderes“ mache als „alles permanent zu hinterfragen“. Dass für ihn das Hinterfragen die zentrale Grundoperation theologischen Arbeitens zu sein scheint, zeigt sich schließlich auch in seiner Wahrnehmung, dass man im Theologiestudium genau darauf „getrimmt“

werde. Das Theologiestudium scheint im Vergleich zu anderen Fächern darauf ausgerichtet, eine hinterfragende Haltung zu habitualisieren. Martha schließt sich Nils an und beschreibt anhand eigener Studienerfahrungen die Grenzen, die sich mit den jeweiligen fachwissenschaftlichen Arbeitsweisen verbinden.

Martha: Ich merk das auch immer, wenn ich von der Theologie zur Mathematik gehe, dass ich mir dann immer, also ich will oft (.) in Mathe Dinge ganz genau wissen, ich will jetzt wissen, wo das herkommt, warum folgt aus dem das (.) und das geht manchmal nich, die Formeln fallen halt manchmal einfach vom Himmel, weil [Lena: ja] es hat schon irgendwann mal jemand bewiesen, aber so weit kann ich nich einsteigen (.) und andersrum denk ich mir in der Theologie oft, hey, ich will das jetzt konkreter haben [Lena: mhm] ich will das jetzt einfach (.) ich will da jetzt einfach ne definierte Aussage und nich

Lena: Ich will jetzt einfach, dass es so is und nicht anders

Martha: Genau [Lena: ja] und nich, dass man das so und so und so verstehen kann [Lena: ja] also, da tu ich mich auch in beide Richtungen manchmal schwer

Lena: Das find ich auch manchmal richtig nervig

Besonders im Vergleich der methodischen Herangehensweisen und fachlichen Strukturen beider Studienfächer werden Martha die jeweiligen Grenzen der unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Arbeitsweisen deutlich. Sie selbst inszeniert sich dabei als Studentin, die versucht, diese Grenzen zu überwinden und eben nicht hinzunehmen. Martha beschreibt in diesem Zuge das Bedürfnis, im Mathematikstudium „Dinge ganz genau wissen“ und ihnen auf den Grund gehen zu wollen: „ich will jetzt wissen, wo das herkommt“. Genau das scheint ihr aufgrund der fachlichen Strukturen allerdings nicht möglich. Wenn sie davon spricht, dass die Formeln „halt manchmal einfach vom Himmel fallen“, beschreibt sie ihre Erfahrung, häufig nicht nachvollziehen zu können, wie mathematische Formeln entstanden sind, sondern sich auf das verlassen zu müssen, was „schon irgendwann mal jemand bewiesen“ hat. Martha scheint damit auf die Rolle einer passiven Rezipientin zurückgeworfen, die „so weit nicht einsteigen“ und sich lediglich an bereits vorgegebenen Strukturen orientieren könne. An Grenzen stößt Martha allerdings nicht nur im Mathematikstudium, sondern auch in der Theologie. Dort denke sie sich oft, dass sie „eine definierte Aussage“ haben möchte und nicht, „dass man es so und so und so verstehen kann“. Theologisches Wissen erscheint ihr im Vergleich zu den Strukturen mathematischen Wissens höchst unverbindlich und unterbestimmt. Diese Wahrnehmung bestätigt nicht nur Lena unter wiederholtem Zustimmung, sondern auch Celine, die vor dem Hintergrund ihrer eigenen Studienerfahrungen erörtert, auf welche Weise sich die Kontingenz theologischen Wissens auf den Religionsunterricht auswirken könnte.

Celine: Ja, weil das so unbefriedigend ist (.) im ersten Moment, wenn's heißt es könnte so sein, es könnte so sein, es könnte so sein [Martha: ja] aber das wird ja bei den Schülern später genauso sein (.) wenn die dich irgendwas fragen und du sagst, ja es gibt da jetzt (.) keine genaue Lehrmeinung zu und man kann es so sehen, so sehen, so sehen (.) die werden auch nich rausgehen und denken, ja geil [kollektives Lachen] also die werden sich auch denken, toll

Lena: Alles ist möglich @(..)@

Celine: Ja @(..)@

Um ihre eigene Wahrnehmung der spezifischen Wissens- und Kommunikationsstrukturen der Theologie zu beschreiben, knüpft Celine sprachlich und inhaltlich an Martha an. Auch für sie sei es unbefriedigend, „wenn's heißt es könnte so sein, es könnte so sein, es könnte so sein“. Die Unbestimmtheit und Kontingenz theologischer Wissensbestände und die damit verbundene Positionalität der fachwissenschaftlichen Diskurse sind aus ihrer Sicht nun allerdings nicht nur für das Theologiestudium kennzeichnend, sondern werden auch Auswirkungen auf den Religionsunterricht haben. Was Celine im Studium als unbefriedigend erlebt, überträgt sie antizipativ auf das Erleben der Schülerinnen und Schüler, die sie in Zukunft unterrichten wird: „aber das wird ja bei den Schülern später genauso sein“. Celine illustriert ihre Annahme an einer fiktiven Unterrichtssituation, in der die Lehrperson auf eine Schülerfrage mit dem Hinweis reagiert, dass es „da jetzt keine genaue Lehrmeinung“ gebe und man es „so sehen, so sehen, so sehen“ könne. In der möglichen Reaktion der Schülerinnen und Schüler deutet Celine an, dass diese Unbestimmtheit auch für sie unbefriedigend sein dürfte: „die werden auch nich rausgehen und denken, ja geil“. Im Hinblick auf ihren zukünftigen Religionsunterricht geht Celine offenbar davon aus, dass Schülerinnen und Schüler konkrete und eindeutige Antworten einfordern, über die sie als Lehrerin selbst kaum verfügen wird. Die Unbestimmtheit theologischer Aussagen kann aus Celines Sicht im Religionsunterricht insofern problematisch werden, als sie dort mit den Eindeutigkeitserwartungen der Schülerinnen und Schüler zusammentrifft. Das kollektive Lachen der Diskutierenden an dieser Stelle kann als Indiz dafür verstanden werden, dass diese spannungsvolle Ausgangslage nicht nur Celine, sondern der gesamten Gruppe bewusst ist. Zugleich deutet Celine ganz zu Beginn ihrer Aussage an, dass sie die kontingenten fachlichen Strukturen nicht nur und vielleicht nicht einmal in erster Linie als defizitär wahrnimmt. Dort redet sie davon, dass die Unbestimmtheit „im ersten Moment“ unbefriedigend sei. Damit aber hält sie die Möglichkeit offen, dass auf diesen ersten Moment ein zweiter Moment folgt, in dem die Unbestimmtheit nicht mehr nur unbefriedigend wirken muss. Nils greift Celines antizipierende Überlegungen auf und entfaltet einen Gedanken, an dem deutlich wird, wie er im Religionsunterricht mit der Kontingenz theologischer Wissensbestände umgehen will.

Nils: Ja (.) aber ich finde halt das is genau der springende Punkt, den ich dann hoffentlich dann auch im Reliunterricht so vermitteln kann (.) es is einfach so, es gibt dann einfach keine (.) es gibt keine einfachen Antworten und man kann nich in Plattitüden abdriften und so [Celine: mhm] und damit aber lernen umzugehen (.) und ich glaube es is einfach ne große Kompetenz, die wir halt schon (.) also die wir uns im Studium selbst beibringen mussten im Endeffekt, ja da hat uns auch keiner geholfen dabei [kollektives Lachen]

In der Metapher des „springenden Punktes“ wird deutlich, dass Nils für sich in Anspruch nimmt, eine klare Vorstellung von den grundlegenden Strukturen der Fachwissenschaft entwickelt zu haben. Seine Einsicht in die Strukturen und Probleme der Theologie stellt er als den zentralen Orientierungspunkt für sein zukünftiges berufliches Handeln dar: er hoffe, den „springenden Punkt [...] dann auch im Religionsunterricht so vermitteln“ zu können. Worin dieser entscheidende Punkt für ihn besteht, verdeutlicht er in einer knappen Aussage: „es gibt dann einfach keine einfachen Antworten“. Nils zieht damit eine Schlussfolgerung aus der bisherigen Diskussion, die ihrerseits aber deutungs offen bleibt. Bei aller Klarheit, mit der Nils dieses Prinzip formuliert, wird nicht ganz deutlich, was er letztlich darunter versteht. Er präzisiert seine Aussage nur dahingehend, dass man nicht „in Plattitüden abdriften“, also nicht durch vereinfachende Antworten ausweichen könne. „Keine einfachen Antworten“ könnte einerseits darauf hindeuten, dass es nur komplexe und intellektuell schwer nachvollziehbare Antworten gibt, andererseits aber auch darauf, dass verschiedene Antworten zu einer Frage- oder Problemstellung nebeneinander stehen bleiben können und eine je eigene Berechtigung haben. Womöglich greifen diese Dimensionen von Komplexität und Positionalität für Nils auch ineinander. Was hingegen deutlich wird: „Einfache Antworten“ sind für Nils eine Chiffre für die Auflösung von Spannungen, die aus der Komplexität und Positionalität fachwissenschaftlicher Strukturen erwachsen können. Solche Spannungen durch die Ausflucht in einfache Antworten aufzulösen, erscheint ihm im Hinblick auf die Vermittlungsaufgabe im Religionsunterricht aber weder angemessen noch zielführend. Demgegenüber macht er eine „Kompetenz“ geltend, die man im Studium erwerben könne: „lernen damit umzugehen“. Obwohl auch diese Bestimmung vage bleibt, deutet sich an, dass für Nils ein adäquater Umgang mit den komplexen und spannungsreichen Strukturen des Faches darin besteht, sie erst einmal grundsätzlich anzuerkennen. Was auf der Ebene des individuellen Lehrerhandelns daraus folgen mag, findet keine Erwähnung. Das Setting, in dem man diesen Umgang lernen kann, weiß Nils allerdings sehr genau zu benennen. Auch wenn er deutlich zum Ausdruck bringt, dass sich die Studierenden diese Kompetenz „selbst beibringen mussten“ und damit die grundsätzliche Kritik der Gruppe an den Studienbedingungen aufgreift, scheint ihm das Studium der privilegierte Ort zu sein, an dem man diese Kompetenz erwirbt.

4 Orientierungen der Gruppen im Vergleich. Zusammenfassung und Ausblick

In den besprochenen Sequenzen der beiden Gruppendiskussionen dokumentieren sich strukturähnliche und strukturidentische Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge, die auf konjunktive Erfahrungen der Studierenden hindeuten: Ihre Diskussionen über die fachwissenschaftlichen Strukturen der Theologie gehen von der gemeinsamen Erfahrung aus, dass die Wissensbestände der Theologie in ihrer Wahrnehmung weitgehend unbestimmt und kontingent sind. Besonders über den Vergleich mit ihren Studienerfahrungen in anderen Studiengängen wird deutlich, dass sie die Theologie als ein Studienfach wahrnehmen, in dem sie sich in der Auseinandersetzung mit fachlichen Frage- und Problemstellungen kaum an objektiven Sachverhalten orientieren können, sondern damit umgehen müssen, dass fachwissenschaftliche Diskurse wesentlich durch subjektive Positionierungen bestimmt sind. Die Positionalität fachlicher Diskurse und die Kontingenz des fachlichen Wissens werden gruppenübergreifend als die grundlegenden Strukturen der theologischen Fachwissenschaft wahrgenommen. Aufschlussreich für die Analyse der gruppenspezifischen und gruppenübergreifenden Orientierungen ist nun vor allem die Art und Weise, wie sich die Studierenden gegenüber diesen fachwissenschaftlichen Strukturen verhalten. Dabei zeigt sich, dass die Studierenden die Positionalität und Kontingenz theologischen Wissens zwar gruppenübergreifend in den Mittelpunkt stellen, aber auf unterschiedliche Weise mit diesen Strukturen umgehen.

Die *Studierenden der ersten Gruppe* beziehen sich bei der Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Strukturen der Theologie wesentlich auf die Dimension des persönlichen Glaubens. Grundsätzlich sprechen sie damit an, dass sie das Theologiestudium als einen Erfahrungsraum wahrnehmen, in dem die Ebene des persönlichen Glaubens und die Ebene wissenschaftlichen Nachdenkens auf besondere Weise miteinander verwoben sind. Zugleich wirkt sich die Erfahrung, dass „Theologie auch mit persönlichem Glauben zu tun hat“, unterschiedlich auf ihre Studienpraxis und ihre Antizipation der zukünftigen Berufspraxis aus. So problematisiert Daphne die Verschränkung von persönlicher Religiosität und fachwissenschaftlicher Ebene insofern, als sie in ihren Augen dazu beiträgt, dass fachwissenschaftliche Diskurse auf den Vergleich persönlicher Glaubensüberzeugungen bezogen sind und damit tendenziell diffus und unbestimmt bleiben. In Verbindung damit, dass das fachwissenschaftliche Wissen der Theologie in der Wahrnehmung der Studierenden selbst einem gewissen Maß an Kontingenz und Unbestimmtheit unterliegt, betrachtet Daphne die Strukturen des Faches auch im Hinblick auf die zukünftige Vermittlungsaufgabe im Religionsunterricht als Problem. Das Studium trägt aus ihrer Sicht nicht dazu bei, eine Idee davon zu entwickeln, wie sie mit der Kontingenz theologischen Wissens im Unterricht um-

gehen könnte. Thomas hingegen scheint einen Weg gefunden zu haben, die Anforderungen des Theologiestudiums mit persönlichen religiösen Orientierungen zu vermitteln: Die Spannungen, die entstehen können, wenn Glaubensüberzeugungen und wissenschaftliche Praxis im Theologiestudium aufeinandertreffen, blendet Thomas weitgehend aus, indem er sich auf die Ebene seines persönlichen Glaubens konzentriert. Über den Fokus auf die Dimension des Glaubens kann Thomas eine für ihn tragfähige Perspektive auf sein Studium und seine zukünftige Berufspraxis entwickeln. Damit bleiben aber auch bei ihm die Herausforderungen und Spannungen, die aus der Kontingenz theologischen Wissens und der Positionalität in fachwissenschaftlichen Diskursen erwachsen, letztlich unbearbeitet. Die *Studierenden der zweiten Gruppe* diskutieren über die fachwissenschaftlichen Strukturen der Theologie auf eine andere, eher abwägende Weise. Besonders über den Vergleich mit den Arbeitsweisen und methodischen Zugängen der Mathematik wird deutlich, dass sie den fachlichen Strukturen der Theologie eine gewisse Wertschätzung entgegenbringen. Diese Wertschätzung kommt vor allem darin zum Ausdruck, dass sie die Positionalität theologischer Diskurse im Gegensatz zu den Studierenden der ersten Gruppe nicht primär als Defizit wahrnehmen, sondern vielmehr als eine Möglichkeit sehen, sich selbst im fachlichen Diskurs zu positionieren und einen eigenen Standpunkt zu finden. Die Vielfalt unterschiedlicher Positionen und die damit einhergehende Diskursivität haben in ihren Augen aber auch eine Kehrseite: Im Hinblick auf ihre zukünftige Vermittlungsaufgabe im Religionsunterricht befürchten die Studierenden, dass die Unverbindlichkeit und die Kontingenz theologischen Wissens spannungsvoll mit den Eindeutigkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern zusammentreffen könnten. Die Schlussfolgerung, dass es in der Auseinandersetzung mit theologischen Fragen „keine einfachen Antworten“ geben könne, bringt dieses Problem auf den Punkt. Im Vergleich mit der ersten Gruppe wird allerdings deutlich, dass sich die Studierenden der zweiten Gruppe auf andere Weise gegenüber diesem grundlegenden Problem positionieren. Weder umgehen sie es, indem sie sich allein an der Dimension des persönlichen Glaubens orientieren, noch beschränken sie sich darauf, die Herausforderungen, die mit der Unbestimmtheit fachlicher Strukturen einhergehen, lediglich zu beschreiben. In ihrer Wahrnehmung kommt es sowohl im Hinblick auf das Studium als auch auf die zukünftige Berufspraxis vielmehr darauf an, so etwas wie eine reflexive Haltung gegenüber den fachlichen Strukturen der Theologie einzunehmen. Zu vermitteln, dass es „keine einfachen Antworten“ geben könne, ist Nils zufolge die entscheidende Aufgabe des Religionsunterrichts, die voraussetze, dass man im Studium erst einmal selbst lerne, die Positionalität und Unbestimmtheit fachlicher Strukturen anzuerkennen und mit ihnen umzugehen.

Im Hinblick auf mögliche Professionalisierungspotenziale und -hindernisse im Lehramtsstudium der evangelischen Theologie lassen sich aus den besprochenen

Sequenzen zwei Beobachtungen hervorheben. Erstens wird insbesondere in der Passage der ersten Gruppendiskussion deutlich, dass persönliche religiöse Orientierungen in die Studienpraxis und die Antizipation der zukünftigen Berufspraxis hineinwirken. In der Art und Weise, wie die Studierenden über die Verwobenheit von persönlichen religiösen Orientierungen und fachwissenschaftlichen Strukturen sprechen, zeichnet sich zugleich ab, dass die aus individuellen Orientierungen und Standpunkten resultierende Positionalität theologischer Diskurse lediglich als Problem wahrgenommen oder durch einen Rückzug auf eigene religiöse Orientierungen ausgeblendet wird. Dass das Aufeinandertreffen von persönlichem Glauben und wissenschaftlichem Diskurs für die Studierenden dieser Gruppe kein Anlass ist, sich mit dem Verhältnis dieser beiden Pole reflexiv auseinanderzusetzen, deutet auf eine Nicht-Passung zwischen habituellen Orientierungen und der wissenschaftlichen Praxis des Studiums hin. Eine bloße Affirmation von Orientierungen, die Studierende aus der voruniversitären Sozialisation in das Studium hineinbringen, könnte ein Hindernis dafür sein, sich auf eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit theologischen Frage- und Problemstellungen einzulassen und „eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen einer Relativierung und Geltungsprüfung zu unterziehen“ (Helsper 2018, S. 129). Demgegenüber ließe sich mit Blick auf die zukünftige Berufspraxis der Studierenden im Anschluss an empirische Studien aus der religionspädagogischen Professionsforschung geltend machen, dass professionelles Handeln von Religionslehrerinnen und -lehrern wesentlich dadurch gekennzeichnet ist, die eigene religiöse Biographie und die darin wirksamen Prägungen zu reflektieren und zu eigenen unterrichtlichen Ziel- und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis zu setzen (Dressler 2006, S. 109). Voraussetzungen für solche Reflexionsprozesse zu schaffen, ließe sich als eine zentrale Aufgabe universitärer Religionslehrerbildung verstehen.

Eine zweite Beobachtung schließt unmittelbar daran an. Insbesondere die besprochene Sequenz aus der zweiten Gruppendiskussion deutet darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit den Strukturen einer Fachwissenschaft für Studierende ein Anlass sein kann, sowohl die spezifische Perspektive eines Faches als auch die eigenen Erwartungen an die zukünftige Berufspraxis zu reflektieren. Im Kontext des Theologiestudiums könnte eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Fachwissenschaft darin bestehen, die tendenzielle Unbestimmtheit theologischen Wissens und die Diskursivität theologischen Redens wahrzunehmen, sie als grundlegende Strukturen des Faches anzuerkennen und ein Bewusstsein für die damit verbundenen Spannungen zu entwickeln. Im Anschluss an professionstheoretische Überlegungen ließe sich eine solche Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten und Strukturen als eine Bedingung dafür ansehen, über ein „reflektiertes Bewusstsein der eigenen Fachperspektiven zu verfügen“ und diese als Lehrperson später an Schülerinnen und Schüler vermitteln zu können (Hericks,

Meister & Meseth 2018, S. 258). Zugleich stößt universitäre Lehrerbildung dabei aber immer auch auf eine Grenze. Denn auch wenn die bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit fachlichen Strukturen einem unterrichtspraktischen Können vorausgeht, wird sie die Anforderungen des Berufsfeldes selbst nicht vorwegnehmen können.

Literatur

- Bohnsack, R. (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175-200). Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich
- Dressler, B. (2006): Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In M. Wermke, G. Adam & M. Rothgangel (Hrsg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium* (S. 97-118). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000): ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Münster: LIT-Verlag.
- Feige, A., Friedrichs, N. & Köllmann, M. (2007): Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik. Eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W. (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 144-170). Weinheim: Beltz.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. Neue Sammlung, 25, 314-339.
- Meister, N. (2018a): „Die sollen Spaß dran haben!“ Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 224-238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2018b): Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 51-64.
- Meister, N. (2019a): „Mathematik ist 'n Teamsport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Meister, N. (2019b): Fachkultur und Distinktion. Zum Fach- und Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In T. Sander & J. Weckwerth (Hrsg.), *Das Personal der Professionen* (S. 146-169). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nickel, L. & Schmidt, S.-S. (i.E.): Theologie studieren zwischen universitärer Fachwissenschaft und individueller Religiosität. Empirische Einblicke zu Studienherausforderungen von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, S.-S. (i.V.): *Theologie studieren. Rekonstruktionen einer universitären Fachkultur aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden*. Dissertation, Marburg.

Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere der Sekundarstufen I und II, werden in Deutschland als Fachlehrpersonen ausgebildet und sind in der Regel als solche tätig. Die Frage, welchen Einfluss die Fachlichkeit des Lehrens und Lernens in der Schule auf die Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen hat, gerät seit einigen Jahren indes verstärkt in den Fokus der Schulpädagogik und Fachdidaktik. Es wird davon ausgegangen, dass die studierten und unterrichteten Fächer zur Herausbildung eines spezifischen „Lehrerhabitus“ beitragen. Sie induzieren handlungsleitende Vorstellungen von Lehrpersonen in Bezug auf geeignete Unterrichts- und Prüfungsformen, den Geltungsanspruch der zu vermittelnden Inhalte sowie die Aneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Der vorliegende Band versammelt theoretische und empirische Beiträge, die sich der Fachlichkeit des Lehrberufs aus unterschiedlichen konzeptionellen und methodischen Richtungen annähern.

Die Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung“ wird herausgegeben von Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze und Christian Reintjes.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Uwe Hericks, Prof. Dr., Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik.

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Fachbereich Lehrprofession.

Wolfgang Meseth, Prof. Dr., Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik.

Anna Rauschenberg, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik.

978-3-7815-2370-8



9 783781 523708