

# Wie werden ReligionslehrerInnen zu guten ReligionslehrerInnen?

Ein Workshopbericht

von

Renate Hofmann

## Abstract

*Die Frage, was gute ReligionslehrerInnen sind, beschäftigt die Religionspädagogik seit langem. In einem Workshop auf der AfR-Tagung in Essen wurde ausgehend von Charakteristika guter ReligionslehrerInnen nach dem Beitrag der ReligionslehrerInnenbildung hierzu gefragt. Dazu wurde eine empirisch-explorative Studie vorgestellt, die in Göttingen zur Messung religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen durchgeführt wurde. Neben Design, Methode und ProbandInnen werden ausgewählte Ergebnisse der Studie präsentiert.*

## 1. Was sind gute ReligionslehrerInnen? – Hinführung

Die Frage, was guter Religionsunterricht ist und was damit zusammenhängend gute ReligionslehrerInnen sind, beschäftigt die Religionspädagogik seit langem und immer wieder in unterschiedlicher Intensität. Sie hat auch die TeilnehmerInnen eines Workshops auf der AfR-Tagung in Essen interessiert. Unter Bezug auf eine empirisch-explorative Studie wurde dabei auch der Frage nachgegangen, welchen Beitrag die ReligionslehrerInnenbildung zur Ausbildung guter ReligionslehrerInnen leisten kann.

Zunächst wurden die TeilnehmerInnen des Workshops gebeten, ihre je individuellen Kriterien zur Beurteilung guter ReligionslehrerInnen offen zu legen. Dies ergab eine Fülle an Items: Zuhören können, wache Präsenz, ZAK (Zweifel aushalten können), Freiheit des Glaubens ausstrahlen, gesellschaftliches Engagement für SchülerInnen erkennbar, Humor (3), Ausstrahlung, ständige Fortbildung im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen, lerndiagnostische Kompetenz, beraten können, sie nehmen Religiosität der SchülerInnen wahr und führen zugleich in Formen gelebter christlicher (und anderer in Brechung) Religion ein, religiöse Wahrnehmungskompetenz, Interesse an den SchülerInnen, ihrem Leben und Denken, breites Wissen (3), wissenschaftliche Kompetenz (2), systematisieren können, theologische Kompetenz, religiöse Kompetenz, Kompetenz für Existenzfragen, Gender-Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit (2), selbst an theologischen Gesprächen teilgenommen haben, religiöse Sprachkompetenz, religiöse Deutungskompetenz, kulturhermeneutische Kompetenz (2), religionshermeneutische Kompetenz (2), aufgeschlossen gegenüber verschiedenen Meinungen, Religion und Christsein zeigen können, Authentizität (2), „Stimmigkeit“, Freude am Fach, religiöse/spirituelle Praxis, sie setzen sich zu ihrer eigenen Religion ins Verhältnis und können dieses Verhältnis kommunizieren, Wertschätzung, Selbstreflexivität und Selbstdistanz, theologische und religiöse Lernprozesse anstoßen und begleiten können, geistige (geistliche?) Flexibilität, Dramaturgie des Unterrichts gestalten, Flexibilität (2), didaktische Kompetenz, Regisseur (gutes „Inszenieren“ von religiösen Lernsituationen), Klassenführung, für Verständlichkeit und Verständigung sorgen, zur Nachdenklichkeit anregen können, Kompetenz, nicht Antworten zu geben, sondern Fragen zu stellen.

Die Vielfalt der Items spiegelt das breite Spektrum, in dem sich gute ReligionslehrerInnen wiederfinden können. Neben personalen Kompetenzen wie „Freiheit des Glaubens ausstrahlen“, fachlichen Kompetenzen wie „breites Wissen“, diagnostischen Kompetenzen wie „beraten können“ werden theologische, religiöse und her-

meneutische Kompetenzen eingefordert. Auf dieser Hintergrundfolie soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag die ReligionslehrerInnenbildung zur Ausbildung guter ReligionslehrerInnen leisten kann.

## **2. Der Zusammenhang von religionspädagogischer Kompetenz und der Kompetenz von SchülerInnen bzw. der Qualität von Religionsunterricht**

Ausgehend von der Analyse der SchülerInnenwirklichkeit und deren Defiziten in den Leistungsvergleichstests wie PISA oder TIMSS muss vorab darauf hingewiesen werden, auf welcher Grundlage und warum ReligionslehrerInnenbildung evaluiert werden soll. Die Leistung von Bildungssystemen und die von LehrerInnen sollte dadurch bestimmt werden, dass man Leistungen von SchülerInnen maß und daraus Rückschlüsse auf LehrerInnenhandeln zog. Dieser Analogieschluss ist fragwürdig, da ein direkter Kausalzusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Lernleistung von SchülerInnen bisher zwar vermutet, jedoch empirisch nicht hinreichend überprüft worden ist. Auch ein Analogieschluss von guter ReligionslehrerInnenbildung auf gute ReligionslehrerInnen ist nicht zu ziehen. Zahlreiche Studien zum Prozess-Produkt-Paradigma lassen vielmehr auf einen gegenteiligen Effekt schließen. Dennoch gilt: „Eine Untersuchung der Wirksamkeit von Lehrerbildung ist [...] dann sinnvoll, wenn man davon ausgeht, dass a) Lehrerhandeln Schülerleistungen beeinflusst und dass b) das Lehrerhandeln von der Qualität der Ausbildung – wie auch immer gemessen – abhängt.“<sup>1</sup>

## **3. Die Studie „Die Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen“**

Eine empirische Evaluation des Status Quo der ReligionslehrerInnenbildung wurde in einem Forschungsprojekt zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt. Die empirisch-explorative Studie untersuchte, wie ReligionslehrerInnen religionspädagogische Kompetenz erwerben und wie diese methodisch zu bestimmen ist.

### *Was aber ist religionspädagogische Kompetenz?*

1997 hat sich die Fachkommission II der EKD, die für Fragen des Lehramtsstudiums Evangelische Religion zuständig ist, in der Schrift „Im Dialog über Glauben und Leben“<sup>2</sup> zu Fragen der Zielsetzung des Lehramtsstudiums geäußert und hierbei schon auf den Kompetenzbegriff Bezug genommen. Sie schreibt: „Leitziel eines jeden Lehramtsstudiums ist die Handlungsfähigkeit im Beruf. Beim Lehramtsstudium Evangelische Theologie / Religionspädagogik ist das Leitziel die ‚religionspädagogische Kompetenz‘. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, ‚die unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts theologisch sachgemäß und schülerorientiert wahrzunehmen‘.“<sup>3</sup> Diese religionspädagogische Kompetenz setzt sich integrativ aus acht Teilkompetenzen zusammen (siehe Abbildung 1).

Die EKD hat schon 1997 erkannt, dass die Berufskompetenz der ReligionslehrerInnen sich aus zwei bereichsspezifischen Kompetenzen speist: den Anforderungen der theologischen Wissenschaft und den Anforderungen des Berufsfeldes.

---

<sup>1</sup> BLÖMEKE 2004, 62.

<sup>2</sup> KIRCHENAMT DER EKD 1997.

<sup>3</sup> Ebd., 14.

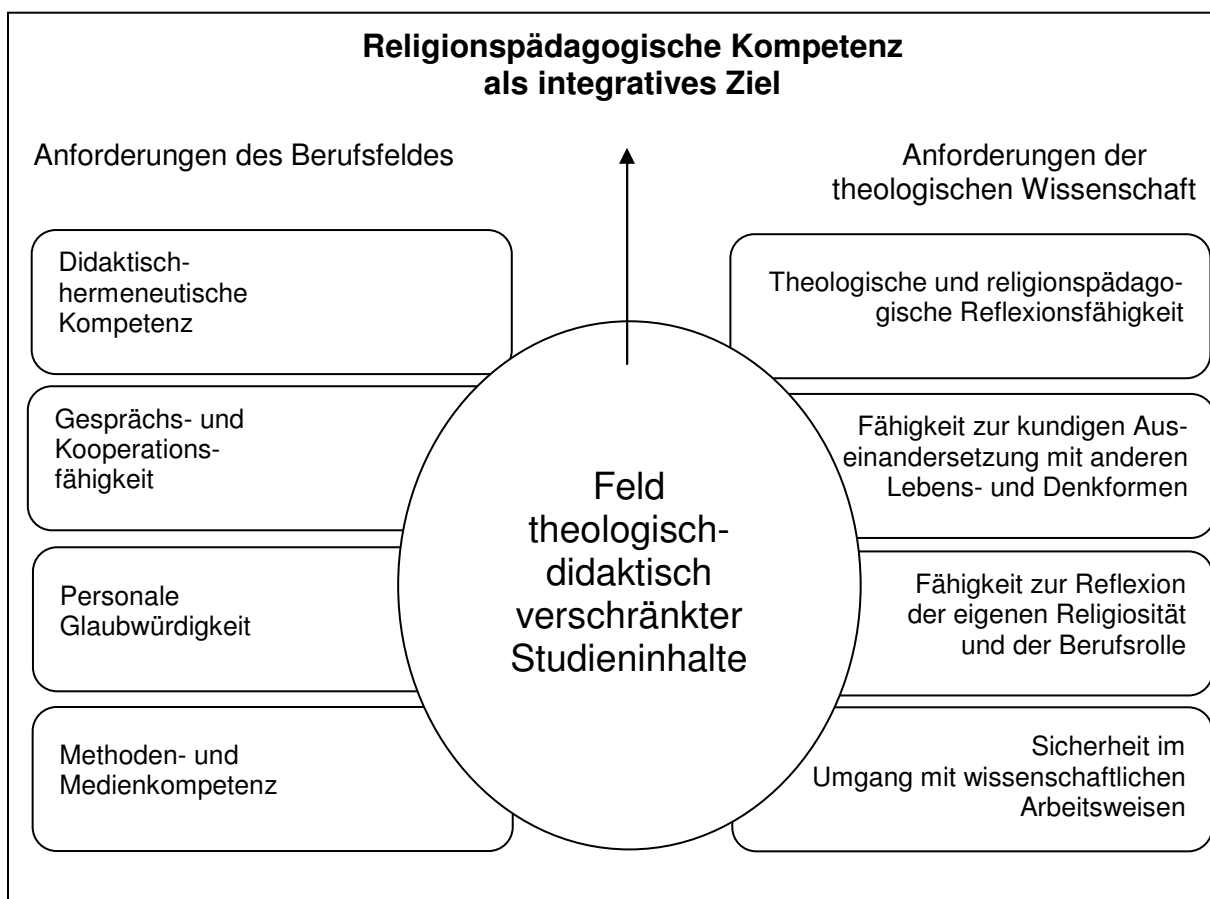


Abbildung 1: Kompetenzmodell der EKD (1997)

Die Standards und Kompetenzen, die 2007 von der Gemischten Kommission der EKD<sup>4</sup> für die ReligionslehrerInnenbildung formuliert wurden, führen dies weiter und zeigen, was ReligionslehrerInnenbildung leisten kann, soll und muss. Ausgehend von der Alltagswirklichkeit und dem daraus resultierenden Anforderungsprofil für ReligionslehrerInnen wurden induktiv Kompetenzprofile entwickelt, denen ReligionslehrerInnenbildung entsprechen soll. Diese Standards können zweierlei Funktionen erfüllen: Zum einen sollen sie Zielbestimmungen für LehrerInnenbildung sein, zum anderen dienen sie einer empirischen Evaluation der LehrerInnenbildung, die als „verlässlicher Systemstatus“<sup>5</sup> wiederum Auswirkungen auf die Zielfestschreibungen mit sich bringt. In diesem Kreislauf bewegt sich gerade die Bildungsstandards- und Kompetenzdebatte, die auch in der Religionspädagogik – nicht unumstritten – aufgenommen wurde. 2007 wurde daher das Modell von 1997 fortgeschrieben und definiert religionspädagogische Kompetenz wie folgt:

„Religionspädagogische Kompetenz meint dabei die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine -lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der Komplexität von beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d.h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein. Handlungsfähigkeit umfasst die Entwicklung einer reflexiven Distanzierungsfähigkeit zur eigenen Praxis ebenso wie ein reiches Handlungsrepertoire, das auf der operativen Ebene gelingende Lehr- und Lernprozesse ermöglicht.“<sup>6</sup> In diesem Modell werden ausge-

<sup>4</sup> Vgl. GEMISCHTE KOMMISSION 2007.

<sup>5</sup> TERHART 2004, 50.

<sup>6</sup> GEMISCHTE KOMMISSION DER EKD 2007, 4f.

hend von der Grundkompetenz der religionspädagogischen Kompetenz fünf Kompetenzgruppen und zwölf Teilkompetenzen formuliert, die alle von einer berufsbezogenen theologischen Kompetenz durchzogen sind:<sup>7</sup>

**1. Religionspädagogische Reflexionskompetenz**

TK 1: Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle

TK 2: Fähigkeit, zum eigenen Handeln in eine reflexive Distanz zu treten

**2. Religionspädagogische Gestaltungskompetenz**

TK 3: Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts und zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen

TK 4: Erzieherische Gestaltungskompetenz

TK 5: Fähigkeit zur religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Lebens- und Denkformen

TK 6: Fähigkeit zur Interpretation und didaktischen Entschlüsselung religiöser Aspekte der Gegenwartskultur

TK 7: Wissenschaftsmethodische und medienanalytische Kompetenz

TK 8: Religionspädagogische Methoden- und Medienkompetenz

**3. Religionspädagogische Förderkompetenz**

TK 9: Religionspädagogische Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz

TK 10: Religionspädagogische Beratungs- und Beurteilungskompetenz

**4. Religionspädagogische Entwicklungskompetenz**

**5. Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz**

TK 11: Interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationsfähigkeit

TK 12: Religionspädagogische Diskurskompetenz

*Abbildung 2: Kompetenzen im Kompetenzmodell der EKD (2007)*

Generell muss bei der Formulierung der Kompetenzen von ReligionslehrerInnen beachtet werden, welche Kompetenzen sie im Religionsunterricht vermitteln sollen. Bei den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Fach Evangelische Religionslehre spielen zum Beispiel zusätzlich zu den bisher üblichen Kompetenzen Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Dialogfähigkeit die Kompetenzen Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit sowie Gestaltungsfähigkeit eine wichtige Rolle.<sup>8</sup> Dies impliziert vice versa, dass ReligionslehrerInnen diese Kompetenzen zum einen selbst erwerben und zum anderen initiieren und fördern können müssen. In der Expertengruppe des Comenius-Instituts zu den Kompetenzen für den Mittleren Bildungsabschluss werden für die religiöse Bildung von SchülerInnen Kompetenzen in den Dimensionen Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion und Partizipation formuliert, wobei Performanz ebenfalls eine neue Schwerpunktsetzung für den Religionsunterricht zum Ausdruck bringt.

Wenn es der ReligionslehrerInnenbildung gelingt, sich auf die neuen Bildungsstandards und Kompetenzen zu beziehen, dann besteht auch die Möglichkeit, die beiden

<sup>7</sup> GEMISCHTE KOMMISSION DER EKD 2007, 7f.

<sup>8</sup> KMK 2006.

Phasen der ReligionslehrerInnenbildung mehr als bisher aufeinander zu beziehen. Hartmut Lenhard schreibt hierzu: „Die immer wieder kritisierte fehlende Abstimmung der Ersten und Zweiten Phase muss zugunsten einer institutionell abgesicherten personellen, curricularen und organisatorischen Verzahnung beider Ausbildungsorte überwunden werden. Nur so kann die Kohärenz und Anschlussfähigkeit der Phase in einer stimmig konzipierten Lehrerausbildung gewährleistet werden.“<sup>9</sup> Denn gerade die Verbindung und das Aufeinanderbeziehen der Curricula beider Phasen ist hinreichende Voraussetzung für gelingende LehrerInnenbildung.

Bildungsstandards für die ReligionslehrerInnenbildung könnten Inhalte und Ziele der beiden Phasen der ReligionslehrerInnenbildung festschreiben und damit sowohl den Auszubildenden als auch den AusbilderInnen die Chance geben, die ReligionslehrerInnenbildung transparent zu gestalten und die einzelnen Phasen zu vernetzen, indem sie inhaltlich und konzeptionell aufeinander aufbauen. Wie bereits oben genannt besteht ein wichtiges Kriterium zur Neuformulierung von Bildungsstandards für die ReligionslehrerInnenbildung zunächst einmal darin, den Ist-Zustand zu evaluieren. Diesen Weg geht die nun im Folgenden vorgestellte Studie.

### **a) Design, Methode, ProbandInnen der Studie**

Das Design der Studie wurde gemäß eines Vorschlags des Schulpädagogen Ewald Terhart ausgewählt, der in seinen Standards für die Evaluation von LehrerInnenbildung 2002 folgenden Vierschritt vorgestellt hat:<sup>10</sup>

1. Selbsteinschätzung der LehrerInnen
2. Testverfahren mit LehrerInnen
3. Beobachtung und Beurteilung von Unterricht der LehrerInnen
4. Messung der Lernleistung / Erfahrung von SchülerInnen

Aus Gründen der Reduktion von Daten und Variablen und damit der Exploration des Forschungsfeldes wurde auf den vierten Erhebungsschritt verzichtet – auch wenn sich im Nachhinein herausgestellt hat, dass dies durchaus interessant gewesen wäre.

Die ProbandInnen der Studie „Lernende ReligionslehrerInnenbildung“ sind alle ReligionslehrerInnen, die ihr Studium für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Göttingen absolviert und ihr Referendariat zum 1. November 2004 abgeschlossen haben (n=5). Die Studie wird unterstützt und wissenschaftlich begleitet von einer Projektgruppe, in der VertreterInnen der drei Phasen der ReligionslehrerInnenbildung mitarbeiten (Studium, Referendariat, ReligionslehrerInnenfortbildung). Diese wurde mit dem Ziel gegründet, die Ergebnisse der Studie kontinuierlich in die unterschiedlichen Phasen der ReligionslehrerInnenbildung rückkoppeln zu können.

### **b) Durchführung und Auswertung der Studie**

In einem *ersten Schritt (Selbsteinschätzung)* wurden ReligionslehrerInnen am Beginn ihrer Berufstätigkeit (erstes Jahr) als ProbandInnen in *narrativen Leitfadeninterviews* befragt; in einem *zweiten Schritt* wurden mit ihnen *diagnostische Testverfahren* durchgeführt und in einem *dritten und letzten Schritt* wurde ihr Religionsunterricht hospitiert und jeweils zwei zusammenhängende *Unterrichtsstunden* ihrer Wahl *auf Video aufgezeichnet* (vgl. HOFMANN 2005).

---

<sup>9</sup> LENHARD 2004, 289.

<sup>10</sup> TERHART 2002, 34.

Die Interviews wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse erstausgewertet<sup>11</sup> und dann anhand einzelner Kategorien mit der Grounded Theory zweitausgewertet.<sup>12</sup> Diese doppelte Auswertung ermöglichte durch zwei Auswertungszugänge derselben Daten eine Absicherung der Methoden, da aufgrund personeller Ressourcen nur die Projektleitung die Daten auswerten und dann im Diskurs mit der Projektgruppe ReligionslehrerInnenbildung analysieren und interpretieren konnte. Die Testverfahren wurden mit vorab definierten Auswertungsrastern und dann ebenfalls mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Für die Videoanalysen wurden zusätzlich zu den beiden Methoden der qualitativen Videoinhaltsanalyse<sup>13</sup> und der Grounded Theory Auswertungsraster mit differenzierten Items (Fachwissenschaftliche Kompetenz – 25 Items, Fachdidaktische und hermeneutische Kompetenz – 26 Items, Methodenkompetenz – 18 Items und Medienkompetenz – 10 Items) entwickelt. Damit wurden in einer Drittanalyse der Daten kleinstmögliche Unterrichtsausschnitte evaluiert.

### c) Einige Ergebnisse der Studie

Die umfassende Auswertung aller drei Erhebungsschritte hat sehr viele differenzierte Ergebnisse bezüglich der einzelnen Kompetenzen der ProbandInnen, der Erhebungs- und Auswertungsmethoden und der ReligionslehrerInnenbildung in Göttingen erbracht.<sup>14</sup> Im Folgenden sollen daher einige Schlaglichter dargestellt werden.

Die ProbandInnen konnten in den *Interviews* sehr gut Auskunft darüber geben, in welcher Phase ihrer Ausbildung sie welche Kompetenz erworben hatten. Insbesondere im fachwissenschaftlichen Bereich fühlten sie sich noch fortbildungsbedürftig. Für das Referendariat hatten die ProbandInnen darauf hingewiesen, dass gerade die Methoden- und Medienkompetenz in dieser Phase ihrer Ausbildung sehr stark und nachhaltig gefördert worden sei. Sie erkannten an, dass Studium und Referendariat je andere Ausbildungsschwerpunkte anstreben und würden es befürworten, wenn diese besser miteinander verzahnt werden würden.

Ewald Terhart hat 2000 konstatiert: „Die Beziehungen zwischen den einzelnen Studienelementen und -inhalten sind unklar und werden den Studierenden nicht deutlich, und der Bezug der Studieninhalte und -elemente zum späteren Berufsfeld ist ebenfalls unklar und vielfach nicht unmittelbar zu erkennen.“<sup>15</sup> Diese Einschätzung konnten die ProbandInnen in den Interviews unterstreichen. Dennoch waren für sie im Studium die Vertiefung in bestimmte Gedankenwelten, die unendliche Menge an Wissen, das offene Studieren und Diskutieren, der Austausch mit KommilitonInnen und einzelne Veranstaltungen faszinierend. Schwachstellen lagen dann in den Punkten, in denen das Faszinosum lag: in den Gedankenwelten sowie der Weite des Wissens. Denn damit fehle der Überblick und das Studium habe wenig mit dem späteren Beruf zu tun. Ein/e Proband/in begründete das damit, dass der Schwerpunkt des Studiums an der Universität Göttingen auf der Pfarramtsausbildung läge. Zudem fehlte im Studium die Vermittlung von konkreten Arbeitstechniken und auch eine Organisation, die das Zurechtfinden im Studium erleichtert. Ein/e Proband/in gab an, dass das Studium ihm/ihr das Gefühl gab, zu wenig zu glauben. Zwei andere ProbandInnen machten ebenfalls darauf aufmerksam, dass das Studium ihres Erachtens den Glauben abgekoppelt habe. Die Selbsteinschätzung der ProbandInnen in den Inter-

---

<sup>11</sup> Vgl. MAYRING 2003.

<sup>12</sup> Vgl. STRAUSS / CORBIN 1996.

<sup>13</sup> Vgl. MAYRING 2005.

<sup>14</sup> Vgl. HOFMANN 2008.

<sup>15</sup> TERHART 2000, 85.

views macht deutlich, dass die Erwartungen, die Studierende an ihr Studium haben, auch die Einschätzung ihres Studiums beeinflussen.

Auch das Referendariat wurde von den ProbandInnen positiv bewertet. Das Feedback für die Arbeit, die Betreuung und Nachbesprechung mit den AusbilderInnen, die Kollegialität mit anderen KollegInnen sowie die Personen der FachleiterInnen bestärkten die ProbandInnen, im „richtigen Beruf“ zu sein. Besonders hervorgehoben wurde die Verzahnung von Theorie und Praxis im Referendariat, was dazu führte, dass man Neues ausprobieren konnte und damit Ideen für den Unterricht bekam. Trotz der vielen guten Seiten benannten die ProbandInnen auch Schwächen des und Kritik am Referendariat. So wurden unrealistische Maßstäbe, fehlende Absprachen und fehlender Praxisbezug, zu wenig Zeit und (zeitlicher und psychischer) Druck angeführt. Ein/e Proband/in sagte: „[...] man hat sehr früh den Eindruck, man muss nun perfekt sein. Also kämpft man immer um Perfektion, so dass eben der normale Unterricht ein Stück weit in den Hintergrund gerät und irgendwie nebenbei erledigt werden muss, weil man selber sehr unter Druck ist.“

Eine Verknüpfung der beiden Phasen der Ausbildung war für die ProbandInnen kaum wahrnehmbar. Dies lag ihrer Meinung nach am zu spezifischen Wissen der ersten Phase, das jedoch für eine/n andere/n Proband/in als „latentes Wissen“ die einzige Verzahnung der beiden Phasen darstellte. „Die Verknüpfung [der beiden Phasen] existiert dadurch, dass ich mein erstes Staatsexamen ausgehändigt bekommen und mich mit diesem Zeugnis bei der Bezirksregierung [...] beworben habe. Das ist die Verknüpfung.“ – so resümiert ein/e Religionslehrer/in am Ende seiner/ihrer Ausbildung auf die Frage, wie seines/ihrer Erachtens die erste und zweite Phase der Ausbildung kooperierten. Dieses Ergebnis überrascht, da die Vernetzung der beiden Ausbildungsinstitutionen, die an vielen Punkten besteht, als solche anscheinend nicht wahrgenommen wird. Durch eine Abstimmung der Curricula ist kürzlich eine verlässliche Basis für diese Kooperation geschaffen worden, die – so ein Ergebnis der Studie – in den nächsten Jahren noch bewusster eingebracht werden muss, um den Studierenden aufzuzeigen, dass eine Verzahnung ihrer beiden Ausbildungsphasen bereits existiert.

Die *Testverfahren* haben die Selbsteinschätzungen der ProbandInnen in vielen Bereichen bestätigt: Sehr hohe Kompetenzen der ProbandInnen lagen durchgängig im Bereich der Methoden- und Medienkompetenz und in der Kompetenz im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen. Das Referendariat war allen ProbandInnen dazu behilflich, Kompetenz zu entwickeln und auszubauen, die in konkreten Unterrichtssituationen anwendbar ist.

Am differenziertesten hinsichtlich der Erhebung von religionspädagogischer Kompetenz konnten die *Videoaufzeichnungen* ausgewertet werden. Hierfür wurden die Stunden zunächst transkribiert, um einzelne „Gelenkstellen“ besser analysieren zu können. Neben vielen sehr hohen Kompetenzen der ProbandInnen wurde hier aber auch deutlich, wie zentral die Interaktionen mit SchülerInnen sind, die weder in Interviews noch Testverfahren abgebildet werden konnten. Die Videoanalysen haben daher die Ergebnisse der Interviews und der Testverfahren nur zum Teil bestätigen können und bei einzelnen Stunden auch andere Tendenzen in den Kompetenzen hervorgebracht. So hatte eine/e Proband/in in der Selbsteinschätzung und in den Testverfahren seine/ihre didaktische Kompetenzen sehr hoch eingeschätzt, in den Videoanalysen konnten diese nur in geringer Ausprägung evaluiert werden, weil die Interaktion mit den SchülerInnen scheiterte.<sup>16</sup> Erst durch die detaillierte Analyse der

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu im Einzelnen: HOFMANN 2008.

einzelnen Unterrichtsstunden konnten die religionspädagogischen Kompetenzen der ProbandInnen objektiv, reliabel und valide bestimmt werden.

#### 4. Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend lässt sich dreierlei festhalten: (1) Die Methoden-Trias von Interviews, Testverfahren und Videoanalysen ist eine geeignete Methode, religionspädagogische Kompetenz zu evaluieren. Alle drei Zugänge haben einen je spezifischen Blick auf die Kompetenz von ReligionslehrerInnen ermöglicht. (2) Die im Zuge der Studie entwickelten Itemraster für die Auswertung der beobachteten Unterrichtsstunden sind ebenfalls geeignet, einzelne Teilkompetenzen religionspädagogischer Kompetenz zu bestimmen. (3) Die Videoanalysen sind ein unverzichtbarer Bestandteil der Evaluation religionspädagogischer Kompetenz und können nicht durch Testverfahren ersetzt werden.

Kompetenzorientierte ReligionslehrerInnenbildung müsste religionspädagogische Kompetenz als Leitziel ihrer Ausbildung bestimmen, die dreiphasige ReligionslehrerInnenbildung stärken, um alle Teilkompetenzen religionspädagogischer Kompetenz optimal ausbilden, fördern und vertiefen zu können und eine Vernetzung von Wissenschaft und Berufsfeld zu intensivieren. So wurde dies vor allem in den Interviews angeregt. Am LehrerInnenbildungsstandort Göttingen wurde vor über 25 Jahren ein kooperatives Modell der ReligionslehrerInnenbildung entwickelt. Diese Zusammenarbeit zwischen den Inhabern des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Georg-August-Universität und den Fachleitern Evangelische Religion des Studienseminars Göttingen floss in die Gründung der Projektgruppe ReligionslehrerInnenbildung ein, die auch die vorliegende Studie begleitet hat. Dies ist ein wichtiger Schritt zu kompetenzorientierter ReligionslehrerInnenbildung am Standort Göttingen, denn die Vernetzung von Wissenschaft und Berufsfeld, die hier über die drei Phasen der ReligionslehrerInnenbildung erfolgt, hilft, die religionspädagogische Kompetenz als Leitziel der Ausbildung zu stärken. Dies kann wiederum der Anlass sein, sich dem Idealbild guter ReligionslehrerInnen anzunähern und zusammen mit allen an der ReligionslehrerInnenbildung in Göttingen Beteiligten diesen Weg gemeinsam zu gehen.

#### Literatur

- BLÖMEKE, SIGRID, Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: BLÖMEKE, SIGRID / REINHOLD, PETER / TULODZIECKI, GERHARD / WILDT, JOHANNES (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Kempten 2004, 59-91.
- GEMISCHTE KOMMISSION DER EKD, Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung, Hannover 2007.
- HOFMANN, RENATE, Lernende LehrerInnenbildung. Eine empirische Studie zum Erwerb religionspädagogischer Kompetenz, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 4 (2005), H. 1, 68-76.
- HOFMANN, RENATE u.a., Wie hast du's mit der Religionslehrausbildung? Ein kooperatives Ausbildungsmodell auf empirischer Basis am Standort Göttingen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006), Heft 2, 148-156.
- HOFMANN, RENATE, Die Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen. Eine empirisch-explorative Studie zum Erwerb religionspädagogischer Kompetenz in Studium und Referendariat, erscheint 2008.



- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik. Empfehlungen, Gütersloh 1997.
- KMK, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre. Internet, verfügbar über: [[http://www.kmk.org/doc/beschl/061116\\_EPA-evreligion.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-evreligion.pdf)] vom 14. Mai 2007.
- LENHARD, HARTMUT, Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, in: BLÖMEKE, SIGRID / REINHOLD, PETER / TULODZIECKI, GERHARD / WILDT, JOHANNES (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Kempten 2004, 275-290.
- MAYRING, PHILIPP, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2003.
- MAYRING, PHILIPP u.a., Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. Internet, verfügbar über: [<http://www.medienpaed.com>] vom 31. August 2005.
- STRAUSS, ANSELM / CORBIN, JULIET, Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996.
- TERHART, EWALD (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim und Basel 2000.
- TERHART, EWALD, Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Lehrerbildung, Münster 2002.
- TERHART, EWALD, Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland, in: BLÖMEKE, SIGRID / REINHOLD, PETER / TULODZIECKI, GERHARD / WILDT, JOHANNES (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Kempten 2004, 37-59.